

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*El lazo y los efectos clínicos en un proceso de
inclusión educativa: una lectura psicoanalítica en un
caso de un niño con autismo.*

Autor: Edgardo José Noro

Dirección: Lic. Andrés Ijalba - Lic. María Constanza Bergogne Cis

Paraná, 19 de Diciembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RIDA

Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAyCS

Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS
FACULTAD DE HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Trabajo Integrador Final

**“El lazo y los efectos clínicos en un proceso de inclusión educativa:
una lectura psicoanalítica en un caso de un niño con autismo”.**

Investigación de campo - Estudio de caso.

Autor: Noro, Edgardo José

DNI: 34.299.614

Contacto: Celular: (0343) 154725607 E-mail: edgardonoro_25@hotmail.com

Director: Lic. Ijalba Andrés

Tutora: Lic. Bergogne Cis María Constanza

Paraná, Entre Ríos. 19 de Diciembre de 2025

Índice

Capítulo I. Introducción	3
Título.....	3
Resumen	3
Capítulo II. Descripción del Trabajo Integrador Final	4
Modalidad:	4
Situación problemática.....	4
Pregunta Problema	5
Justificación.....	5
Relevancia disciplinar y socio política del tema	5
Objetivos del Trabajo Integrador Final	6
Antecedentes-Estado de debate	7
Hipótesis.....	10
Capítulo III. Encuadre teórico conceptual.....	11
Autismo	11
Lazo.....	28
Educación inclusiva	35
Efectos clínicos	36
Capítulo IV. Diseño Metodológico	39
Modalidad Trabajo Integrador Final:	39
Tipo de diseño	39
Contexto	40
Unidad de análisis	40
Unidad de información.....	40
Técnicas de recolección de la información	40
Técnicas de análisis de la información.....	41
Capítulo V. Presentación del caso.....	43
Caso S.....	43
Capítulo VI. Análisis.....	46
1. Puntualizaciones en torno al Lazo.....	46
1. A. El Lazo Sutil: una forma posible de transferencia.....	46
1. B. Lazo como un Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social	54
2. Puntualizaciones en torno a Efectos Clínicos.....	63
2. A. Relación entre Lazo y Efectos Clínicos.....	63
2. B. Efectos Clínicos derivados del Lazo Social Singular	63
Capítulo VII. Conclusiones.....	74

Capítulo VIII. Referencias Bibliográficas.....	78
Referencias Bibliográficas Teóricas Temáticas	78
Antecedentes: Tesis-Trabajo Integrador Final (TIF)-Investigación.....	80
Normativas-Leyes	81
Referencias Bibliográficas Dimensión Epistemológica	81
Referencias Bibliográficas Dimensión Metodológicas	82
Capítulo IX. Anexos	84
Anexo I- Entrevistas a Profesionales del equipo terapéutico de S.	84
Anexo II- Sistematización de Entrevistas a los profesionales de su equipo terapéutico	102
Anexo III- Entrevistas a Docentes-Profesores de S.	124
Anexo IV- Sistematización de Entrevistas a Docentes-Profesores de S.	149
Anexo V -. Informes del Acompañamiento Terapéutico en el Proceso de Inclusión Educativa.....	188
Anexo VI- Sistematización de Informes del Acompañamiento Terapéutico en el Proceso de Inclusión Educativa.....	206
Anexo VII - Nota de consentimiento informado.....	221

Capítulo I. Introducción

Título. El lazo y los efectos clínicos en un proceso de inclusión educativa: una lectura psicoanalítica en un caso de un niño con autismo.

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final (TIF), en el marco de la culminación de la Licenciatura en Psicología de la FHaYCS-UADER, se propuso abordar la interrogante central: ¿Qué relación existe entre el lazo que establece un niño autista con sus compañeros en un proceso de inclusión educativa y los efectos clínicos?

Esta investigación se fundamenta en una concepción del autismo que trasciende la patologización, enfocándolo como un funcionamiento subjetivo singular que emerge en la infancia temprana. Desde una perspectiva psicoanalítica, el autismo se entiende como una posición subjetiva estructurada por la "insondable decisión del ser por el vacío" y no como una enfermedad.

La elección del tema se fundamenta directamente en mi experiencia laboral-profesional como Acompañante Terapéutico (AT) en el ámbito educativo. Este recorrido me permitió observar la necesidad de indagar sobre los lazos que se establecen entre los niños con autismo y sus pares, dada la vacancia en el estudio de este vínculo y los efectos clínicos que pueden surgir. La particularidad de este estudio radica en centrar la edificación del lazo en el contexto educativo durante el proceso de inclusión, al entender a la escuela como el escenario propicio para la creación y sostenimiento de lazos sociales.

Para dar respuesta a la pregunta central, el objetivo general fue analizar dicha relación, articulándola con el estudio de caso singular de S., un niño con autismo en proceso de inclusión. Los objetivos específicos se enfocaron en describir las características de ese lazo e identificar los consecuentes efectos clínicos. El TIF se centra en un estudio de caso cualitativo abordado desde el Psicoanálisis. Se utilizó una metodología de investigación de campo cualitativa con aportes del paradigma indiciario, priorizando lo singular y el vestigio del acontecimiento. Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación participante y entrevistas semi-dirigidas a docentes y profesionales. El análisis se basó en el método de "frases significativas" para identificar temas y modos relevantes, priorizando siempre la singularidad del caso. Finalmente, se implementaron estrategias de reconstrucción y triangulación para integrar diferentes perspectivas (docentes, profesionales y la información proveniente de los informes semestrales del Acompañamiento Terapéutico), enriqueciendo la comprensión de los lazos y efectos clínicos observados.

Palabras claves: Autismo-Lazo-Efectos Clínicos

Capítulo II. Descripción del Trabajo Integrador Final

Modalidad: Investigación de Campo - Estudio de Caso.

Situación problemática

En los últimos años el autismo ha sido abordado desde diferentes disciplinas y corrientes teóricas, sin llegar a resultados concluyentes (y hasta algunos contradictorios) por lo que continúa resultando un enigma en muchos aspectos.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS-2023) los Trastornos del Espectro Autista son un grupo de diversas afecciones relacionadas con el neurodesarrollo que atañen a la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Las características pueden incluir dificultades en la comunicación verbal y no verbal, falta de interés en interacciones sociales, patrones repetitivos y restringidos de comportamiento y sensibilidad a estímulos sensoriales.

Psicoanalistas de orientación lacaniana como Jean-Claude Maleval, Eric Laurent, Silvia E. Tendlarz, entre otros, plantean el autismo como un modo singular de funcionamiento subjetivo y lo consideran una estructura psíquica diferente a la psicosis. Entre las características principales que destacan se encuentran la soledad-aislamiento y la fijeza, evidentes en el comportamiento de estos niños, quienes suelen carecer de contacto con el mundo exterior y se encierran en actividades estereotipadas y repetitivas. Esto último les sirve para mantener un orden rígido y evitar cambios, actuando como una defensa contra la angustia. La propuesta psicoanalítica parte de escuchar al autista y sus invenciones singulares. Tendlarz (2015) sugiere que es posible establecer un lazo sutil y no intrusivo con el sujeto autista, de manera que se pueda incluir en su encapsulamiento y gradualmente desplazarlo, permitiéndole ampliar su mundo para incluir tanto personas y objetos. Esto abre la puerta a una intervención en una clínica original.

Mi práctica profesional como Acompañante Terapéutico de un niño con autismo comenzó en 2011, en un contexto marcado por un cambio de paradigma significativo, que transitaba del Modelo de Integración hacia el Modelo Social de Discapacidad, Inclusión y Derechos. Este último se reflejaba en un marco normativo relevante, que incluía la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-Ley N° 26.378, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, así como la Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N° 9890 y la Ley Provincial de Discapacidad N° 9891. Sin embargo, en la práctica cotidiana, se evidenciaban estigmas, representaciones y prejuicios persistentes, así como muchas incertidumbres y temores entre docentes y directivos. Los padres de estos niños también experimentaban ansiedad y malestar en este proceso.

A partir de mi experiencia surgieron interrogantes que impulsaron tanto la investigación como la formación teórica y, a su vez, invitaron a la reflexión profunda: ¿Cómo se puede abordar la inclusión

educativa de un niño con autismo desde la perspectiva del psicoanálisis? ¿Qué contribuciones puede ofrecer este campo disciplinar a dicho proceso de inclusión, y de qué manera puede la escuela enriquecer la práctica clínica relacionada con el autismo? También me cuestioné cómo la escuela concibe a estos niños, qué representaciones se ponen en juego y cómo estas pueden facilitar u obstaculizar los vínculos. Desde lo clínico ¿Cómo intervenir con un niño que se aísla del mundo y se resguarda en su propio caparazón?, ¿cómo lograr que se vincule con la docente y sus compañeros, tanto en el aula como durante el recreo? En los primeros años de mi práctica, surgieron posibles respuestas que despertaron mi interés por investigar de manera más específica: ¿Cómo se establece el lazo con un niño con autismo en la escuela? ¿Se construye o se reconstruye? ¿Qué tipo de lazos se forman en ese contexto? ¿Pueden ser terapéuticos? ¿Qué características deben tener para ello? ¿Qué rol juegan los pares en esa dinámica?

Este recorrido práctico-teórico me motiva a desarrollar esta investigación poniendo el foco en el lazo que se construye entre el niño autista y sus compañeros en un proceso de inclusión educativa, así como las cualidades y características de dicho lazo y sus posibles efectos terapéuticos.

Pregunta Problema

¿Qué relación existe entre el lazo que establece un niño autista con sus compañeros en un proceso de inclusión educativa y los efectos clínicos?

Justificación

El autismo es una temática que sigue representando un desafío significativo para los diversos actores en el ámbito de la salud y la educación, así como para la población en general, que invita a la reflexión y a la investigación constante. Considero que el enfoque psicoanalítico no sólo ofrece un marco teórico para abordar los vacíos que rodean el autismo, sino que también promueve posibilidades de invención en el ámbito clínico. Apuesta a una posición ética que respeta la posición e invención singular de estos sujetos de derechos, en sintonía con el Modelo Social de la Discapacidad y el Paradigma de Derechos. Desde esta perspectiva, se enfatiza la inclusión y el respeto por la diversidad en todos los ámbitos, buscando disminuir y eliminar las barreras de accesibilidad, con un firme compromiso con los Derechos Humanos, la dignidad, la libertad personal y la igualdad de derechos, siendo el Derecho a la Educación uno de los pilares fundamentales.

Relevancia disciplinar y socio política del tema

La Organización Mundial de la Salud (2023) estima que 1 de cada 100 niños presenta un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta realidad plantea desafíos significativos para la inclusión social de estos sujetos, especialmente en el ámbito educativo. Para abordar esta situación, es fundamental adoptar un enfoque integral que no solo contemple las necesidades educativas específicas de los niños con autismo,

sino que también enfrente el estigma y la falta de comprensión que todavía persisten en la sociedad. Los artículos consultados para la elaboración de este proyecto resaltan que, a pesar de los esfuerzos realizados en la concientización, la inclusión sigue siendo un desafío pendiente. Esto subraya la necesidad de implementar Políticas Públicas efectivas que fomenten entornos educativos inclusivos y equitativos. Tales políticas deben contemplar la eliminación de barreras de accesibilidad, no solo para las personas con autismo, sino también en la formación de los docentes sobre esta temática. La mayoría de las investigaciones sobre autismo e inclusión educativa se han llevado a cabo desde la perspectiva de la Terapia Cognitivo-Conductual, que tiende a reducir al individuo con autismo a la dimensión de un déficit o trastorno conductual y cognitivo, ignorando su subjetividad. Estos abordajes suelen buscar la "normalización" a través del aprendizaje con el objetivo de mejorar las habilidades comunicativas, así como de reducir o eliminar comportamientos considerados estereotípicos, repeticiones o intereses específicos, que a menudo se clasifican como "obsesiones" que obstaculizan la interacción social. En contraste, el enfoque psicoanalítico se centra en escuchar y comprender las singulares manifestaciones de estos sujetos.

A partir de los antecedentes y las investigaciones consultadas, he observado que hay un exiguo desarrollo teórico en un aspecto crucial: la manera en que los niños con autismo se relacionan con sus pares en un proceso de inclusión educativa y los posibles efectos terapéuticos que pueden derivarse del lazo entre pares. Considero que este tema merece una atención más profunda. En esta dirección, el despliegue de la elaboración e investigación de este Trabajo Integrador Final, adquiere relevancia social-educativa y académica en tanto es pensada como una contribución dentro del campo de la Salud Mental y la Educación, realizando un mínimo pero significativo aporte en torno a la cuestión del lazo de sujetos con autismo. Esta contribución implica articulaciones teóricas con el Psicoanálisis y posibles puntualizaciones en el abordaje clínico. También podría enriquecer no solo a nuestro campo disciplinar como futuros Licenciados en Psicología, sino al campo de los Acompañantes Terapéuticos y a los procesos de inclusión educativa.

Objetivos del Trabajo Integrador Final

Objetivo General:

-Analizar la relación entre el lazo que establece un niño autista con sus pares y los efectos clínicos en un proceso de inclusión escolar.

Objetivos Específicos:

- Describir las características del lazo que se establece entre un niño con autismo y sus compañeros.
- Identificar los efectos clínicos que se producen-surgen en el sujeto con autismo a partir del establecimiento de un lazo con un otro-par.

Antecedentes-Estado de debate

En cuanto a la exploración de antecedentes sobre autismo es menester señalar que se puede hallar abundantes investigaciones desde la perspectiva Cognitivo-Conductual (principalmente abordando la metodología de intervención), y otras que lo hacen desde el Psicoanálisis.

Para el presente trabajo he priorizado al momento de la selección de estudios aquellos que han sido publicados hasta 10 años y que tengan relación directa con la problemática, con las categorías teóricas o con la metodología seleccionada para el presente trabajo.

Se presenta a continuación una descripción de los mismos, organizados en orden cronológico, comenzando por el más antiguo hasta llegar al más reciente.

- 1) Tesis “Autismo y lazo. Modos de hacer lazo entre niños con autismo y sus referentes adultos significativos. Un estudio de caso” Lic. En Psicología Melisa Yael Zonis. 2019-UADER-FHAYCS-Paraná-Entre Ríos

La autora aborda el modo de hacer lazo de niños diagnosticados con autismo con sus adultos significativos, centrándose en la investigación de dos casos: Lucas y Daniel, cuya intención es pesquisar las huellas subjetivas en sus experiencias vinculares con sus referentes afectivos más cercanos.

Tomando la forma de un estudio de caso, se plantea como objetivo analizar la complejidad de un escenario familiar con dos hijos con diagnóstico de autismo. Lucas de cinco años y Daniel de cuatro años, son elegidos como unidades de análisis, mientras que sus padres, dos cuidadoras, dos psicólogas y una terapeuta ocupacional, comprenden las unidades de información. El trabajo de campo se lleva a cabo mediante entrevistas abiertas en profundidad y observación participante. El posterior análisis de los datos obtenidos se aborda desde la técnica de análisis de frases significativas. El informe final procura asumir un estilo ensayístico de escritura. (Zonis, 2019, p. 7)

Dentro de los resultados obtenidos, se confirma su hipótesis acerca de la efectiva posibilidad de hacer lazo en casos de niños con diagnóstico de autismo, con la particularidad de respetar el consentimiento y los tiempos subjetivos del sujeto para relacionarse con él. El lazo en el autismo es sutil, artesanalmente cauteloso, cuidadoso.

En el autismo, la posibilidad de hacer lazo tiene que ver con un entrelazamiento sutil, con cierta vuelta alrededor del otro manteniendo una distancia protectora por parte del sujeto autista. Hay enganches posibles, hay dos sujetos presentes, el niño con autismo y su adulto significativo, que se cruzan apenas rozándose o sin tocarse. (Zonis, 2019, p. 135)

Esta posibilidad de hacer un “lazo sutil” respetando “la distancia protectora por parte del sujeto autista” nos interpela respecto de nuestros modos de acercamiento y nos invita a disponernos desde una creatividad mutua.

- 2) TIF “Práctica entre varios: Puntualizaciones acerca de la construcción del lazo sutil en una joven con autismo y sus efectos clínicos. Lectura de un caso único en la institución CIFET, de Paraná, Entre Ríos”. Lic. En Psicología Bergogne Cis María Constanza. 2020-UADER-FHAYCS-Paraná-Entre Ríos.

El presente Trabajo Integrador Final se centra en cómo se construye el “lazo sutil” dentro de un dispositivo de “práctica entre varios”, en un caso singular de una adolescente con autismo. También busca dar cuenta de los efectos clínicos que surgen en la joven como consecuencia del lazo.

Se define al lazo sutil, como una forma de establecer cierta proximidad con un autista, pudiendo ocupar el lugar de un doble real, logrando cierto espacio de intercambios posibles con un sujeto, en este caso, con una joven caracterizada por el aislamiento y la agresividad. (Bergogne Cis, 2020, p. 1)

La particularidad que se presenta en este estudio es que las edificaciones del lazo en cuestión tuvieron lugar en un dispositivo de “práctica entre varios”. Aquí el encuentro no es con uno sino donde este lazo es habilitador a varios; donde la transferencia se pluraliza, creando condiciones de posibilidad, no solo para las intervenciones de un equipo terapéutico, sino también, para cada sujeto que lo habita.

Además del aporte teórico rescato lo metodológico del estudio de caso:

El presente trabajo se lleva adelante mediante una metodología de estudio de campo cualitativo con aportes del paradigma indiciario, priorizando lo singular y el acontecimiento.

Otro aporte de datos se obtuvo a través de la sistematización de entrevistas realizadas al equipo terapéutico del caso y demás profesionales que integraban la “práctica entre varios”.

Mediante las diferentes fuentes de información, se buscó no quedar entrampados en una sola interpretación, persiguiendo una mayor legitimidad en los resultados obtenidos. (Bergogne Cis, 2020, p. 1)

- 3) TIF “Discursos docentes en relación a la inclusión en nivel inicial común de niños con diagnóstico de autismo”. Lic. En Psicología Mora Wanda Brest. 2021-UADER FHAYCS-Paraná-Entre Ríos

La presente investigación cobra relevancia ya que estudia los discursos de docentes en relación a la inclusión en el nivel inicial común de niños con diagnóstico de autismo, en escuelas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Además, reflexiona sobre el término “inclusión” a diferencia de “integración” en la escuela actual. Para dicho fin, realiza un recorrido histórico sobre la “Educación en la Humanidad”, la “Educación en Argentina” y del “Nivel Inicial en Argentina”. Asimismo aborda el Cuerpo Normativo: Ley de Educación Nacional 26.206, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad-Ley 26.378, Ley Provincial de Educación de Entre Ríos-Ley N° 9.890, Ley Provincial de Discapacidad N° 9.891 y Resolución 3945/10 (Marco Normativo y Pedagógico para el nivel inicial).

Coincido con lo postulado por la autora en cuanto a que la inclusión es un proceso colectivo en construcción que involucra a docentes, familias, profesionales y el Estado (aunque siga predominando aún el discurso de integración); en considerar la falta de formación específica sobre autismo como una barrera que enfrentan las docentes; y en destacar la necesidad de espacios de escucha con perspectiva psicoanalítica que subraya la importancia del caso por caso, respetando la singularidad de cada niño y promoviendo su desarrollo subjetivo y social.

- 4) Tesis de Licenciatura en Psicología: “Modos de intervención en dispositivo Práctica entre varios”.
Lic. En Psicología Dadamo Andrea Celeste. 2022-Universidad de Buenos Aires- facultad de
Psicología-Buenos Aires, Cdad. Autónoma de Buenos Aires

Por su parte, la tesis de Licenciatura de Andrea Celeste Dadamo (2022) aporta un valioso antecedente al abordar, a través de una viñeta clínica, los modos de intervención y sus efectos sobre la subjetividad del niño, en dispositivos de atención socio-comunitarios desde la "práctica entre varios". En dicho trabajo se examina cómo el psicoanálisis puede operar en instituciones y se enfoca en el abordaje de niños con autismo y psicosis con dificultades en la adquisición del lenguaje, prestando especial atención a las intervenciones, sus efectos y la posición del interviniente.

Para esta tesis, la investigación de Dadamo ofrece una perspectiva sobre la construcción del lazo social y el lugar del sujeto en dispositivos que promueven la inclusión, sin buscar la eliminación de la sintomatología. La "práctica entre varios" se presenta como una alternativa que, al no concentrar la autoridad en una única figura y permitir que todos los profesionales elaboren los significantes ofrecidos por el niño, favorece la emergencia de la subjetividad y la invención de soluciones singulares, aspectos que son directamente aplicables a la comprensión de los efectos clínicos en el proceso de inclusión educativa de niños con autismo.

Coincido con la autora en su apuesta por una intervención psicoanalítica en el ámbito institucional que promueva la singularidad del sujeto autista y la construcción de un lazo; subrayando la importancia de la invención del sujeto como un punto central para comprender cómo los niños autistas construyen su modo de vincularse con sus pares y el entorno educativo.

- 5) Investigación: “Los efectos subjetivos en el autismo a partir de la construcción del neoborde: Caso Nicola Cavernicola” Rendón Chasi A. A., Zambrano Torres J. E., Torres Gallardo T. A., & Álvarez Chaca C. C. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Noviembre-Diciembre 2024. Volumen 8, Numero 6. Ciudad de México, México

La investigación cualitativa de Rendón Chasi et al. (2024) profundiza en la importancia de la intervención orientada por el psicoanálisis lacaniano en sujetos autistas, centrándose en la construcción del "neoborde" a través de un estudio de caso único, "Nicola Cavernicola". En este trabajo se analizó cuatro categorías clínicas (neoborde, objeto autístico, doble y transferencia) y se destacó cómo la expansión y especialización de los objetos autísticos, que componen el neoborde, facilitan la apertura y flexibilización del vínculo social y el lugar del sujeto en el mundo. La metodología incluyó una revisión bibliográfica que permitió comprender la posibilidad de una intervención psicológica que genere efectos subjetivos a partir de esta categoría clínica, desarrollada por psicoanalistas como Eric Laurent, Jean-Claude Maleval y Jacques-Alain Miller.

La relevancia para el presente trabajo radica en que su marco teórico y clínico subraya la importancia de considerar la singularidad del sujeto autista y los efectos subjetivos de las intervenciones, aspectos cruciales al analizar el lazo y los efectos clínicos en un proceso de inclusión educativa.

La noción de "neoborde" se articula directamente con la idea de que el niño autista construye su propio modo de relación con el mundo, aspecto que el presente Trabajo Integrador busca explorar en el contexto específico de la inclusión educativa y el lazo con los pares.

Hipótesis

- Existe la posibilidad de establecer lazo entre un niño con autismo y sus compañeros en un proceso de inclusión educativa.
- El estatuto de este lazo cobra relevancia ya que conlleva efectos clínicos observables en el sujeto.

Capítulo III. Encuadre teórico conceptual

Se brinda a continuación una descripción de las categorías teóricas más importantes relacionadas con la problemática elegida.

Autismo

A) Orígenes: de síntoma a cuadro clínico

El término “autismo” aparece por primera vez de la mano del psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1857-1939) en su monografía “Demencia precoz, o el grupo de las esquizofrenias”, publicado en Viena en 1911. Dicho término es utilizado para describir un síntoma en pacientes esquizofrénicos; e implica un repliegue de la vida mental del individuo sobre sí mismo, creando un mundo cerrado y separado de la realidad externa, lo que dificulta la comunicación con los demás.

Según lo desarrollado por Artigas-Pallares J. y Paula I. (2012) el autismo es identificado como una entidad específica, y foco de un intenso debate, a partir de las aportaciones de Leo Kanner y Hans Asperger:

El psiquiatra infantil Leo Kanner (1894-1981) fue quien, con la publicación de su artículo "Alteraciones autistas del contacto afectivo" en 1943, introdujo una distinción conceptual y diagnóstica entre el autismo y la esquizofrenia. En su trabajo utiliza el concepto de "autismo infantil precoz" como una patología de inicio temprano, que se presenta desde el nacimiento o antes de los tres años en donde los rasgos prevalentes son el “deseo de soledad” (*aloneness*) junto a la inmutabilidad o fijeza (*sameness*). Señala como sus principales características: trastornos en la relación con el otro (aislamiento profundo que dificulta o imposibilita el contacto), alteraciones en el lenguaje como vehículo en la comunicación (alteración en la comunicación verbal, su sustitución por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa o por un mutismo) y en el comportamiento (obsesión por mantener el ambiente sin cambios, preservar el orden de las cosas, inmutabilidad y no aceptación de los cambios). De esta forma le otorga al autismo el reconocimiento como un cuadro clínico específico.

En 1944, el pediatra y psiquiatra Hans Asperger describió un patrón conductual similar al de Kanner, pero en individuos de mayor edad que no presentaban retraso significativo en el desarrollo cognitivo ni en la adquisición del lenguaje. Este patrón se caracterizaba por la ausencia de empatía, ingenuidad, dificultades para hacer amigos, lenguaje repetitivo, escasa comunicación no verbal, un interés desmesurado por temas específicos, y torpeza motora. De esta forma Asperger introduce el cuadro de “psicopatía autista” o “Síndrome de Asperger” (Artigas-Pallares J. & Paula I., 2012).

B) El autismo desde el Psicoanálisis

El interés de la comunidad psicoanalítica por el autismo se remonta a casi un siglo, según Silvia Tendlarz (2021). A lo largo del tiempo, este enfoque ha dado lugar a diversas teorías, algunas de las cuales son contradictorias mientras que otras comparten puntos en común. A pesar de que Freud no lo abordó explícitamente en su obra, figuras claves del psicoanálisis posterior, provenientes de distintas corrientes, incorporaron sus ideas para desarrollar interpretaciones, teorías y enfoques terapéuticos. Entre estos pioneros se encuentran Melanie Klein (1930) con su trabajo sobre el caso Dick, quien lo define como un caso de esquizofrenia atípica; Margaret Mahler (1940/50), quien planteó el autismo como una defensa psicótica ante una simbiosis fallida; Bruno Bettelheim (1960), que lo propuso como una reacción a un maternaje patológico; Donald Meltzer (1980), que lo conceptualizó como una suspensión mental; y Frances Tustin (1980/90), quien teorizó sobre el "caparazón autista" como una armadura protectora generada por la autosensualidad corporal que incluye el uso de objetos autistas y formas autistas de sensaciones (p. 9). Estos trabajos son fundamentales, ya que establecieron las bases para un análisis más profundo del autismo desde la perspectiva lacaniana.

C) El autismo desde los aportes de Lacan

A pesar de sus extensos trabajos sobre la psicosis y la neurosis, Jacques Lacan (1901-1981) no desarrolló una teoría sistemática sobre el autismo a lo largo de su enseñanza. De hecho, Tendlarz (2015) señala que Lacan aborda el autismo en pocas ocasiones. Esto se debe, en parte, a que en los inicios del psicoanálisis “no quedan diferenciados el autismo de la psicosis” (p. 43). Por ello, las referencias lacanianas al autismo se dan principalmente al comentar casos clínicos, pero su “teorización fundamentalmente, es sobre la psicosis, y solo habla directamente de autismo sobre el final de su enseñanza” (p. 43). Las menciones más significativas al tema se localizan en: las puntualizaciones sobre el caso Dick de Melanie Klein y el caso Robert de Rosine Lefort en el Seminario 1, Los escritos técnicos de Freud (1953-54), casos que, en sentido amplio, podrían considerarse autistas; su "Alocución sobre las psicosis en el niño" (1967), donde retoma un caso sin mencionar autor ni nombre, aunque sin hablar explícitamente de autismo ni de psicosis; y una referencia clara y tardía al autismo en la "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma" (1975).

Aunque la teoría de Lacan no incluye una formalización sobre este tema, su enseñanza sí la posibilita. Como afirman Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), “Si bien no hay una teorización sistemática del autismo en Lacan, su propia enseñanza permite deducir una teoría del autismo a partir de sus distintas escansiones, sin que sus formulaciones se contrapongan, antes bien, se complementan entre sí” (p. 20). Así, autores psicoanalíticos contemporáneos de orientación lacaniana —como Laurent, Maleval, Miller, Álvarez y Tendlarz— han formalizado una teoría del autismo que lo diferencia de la psicosis. Sus desarrollos articulan las referencias de Lacan con el conjunto de su obra. Estos aportes han posicionado al psicoanálisis de orientación lacaniana como un tratamiento viable para el autismo, sentando las bases para elaboraciones

teóricas posteriores y una clínica original. A continuación, se puntualizará sobre algunas de estas "escansiones" y los conceptos más relevantes que han servido de base para la elaboración teórica sobre el autismo.

C. 1 El llamado que no se pronuncia...lo interrumpido.

Respecto del autismo, Tendlarz y Álvarez Bayón (2013) consideran como la primera apreciación teórica que Lacan realiza sobre el tema aquel que se encuentra en su "Seminario 1" (1953-1954) donde aborda el caso Dick. Lacan plantea este caso como una excepción a su concepción estructuralista de lo simbólico de los años '50, bajo la premisa del "inconsciente estructurado como un lenguaje". En Dick, una dimensión simbólica no se constituye o lo hace deficientemente. Esta dimensión es la del "llamado".

El llamado es anterior a la constitución del lenguaje, y del Otro. El autismo le enseña a Lacan cómo la instancia del lenguaje, como sistema de oposiciones significantes, puede estar constituida y no ponerse en funcionamiento, lo cual produce que lo simbólico y lo imaginario no estén anudados. (Álvarez & Tendlarz, 2013, p.36)

Estos autores sitúan que el concepto de "llamado" es anterior a la constitución del significante, es la primera forma originaria de direccionalidad al Otro y su inscripción implica tres consecuencias: posibilita la constitución del Otro y del sujeto, produce el pasaje del lenguaje a la palabra, y construye el anudamiento de lo simbólico con lo imaginario localizando lo real. (Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 36-37)

Lacan distingue entre el lenguaje, el llamado y la palabra. El lenguaje es un sistema de oposiciones significantes que preexiste al sujeto, mientras que el llamado es el acto que establece una relación con el Otro, y la palabra es el resultado de este proceso, donde el sujeto (tomando la palabra) le habla al Otro.

Es el grito del niño (en tanto secreción orgánica displacentera sin forma) lo que se convierte en llamado a partir de una respuesta significativa sancionada por el Otro. En ese acto de sanción del Otro, el grito se convierte en llamado, el Otro queda constituido como tal, y se funda el sujeto. En un mismo acto se funda el Otro que lo escucha, y éste con su respuesta funda al sujeto. (Álvarez & Tendlarz, 2013)

Lacan (1954) plantea que el aspecto relevante del caso Dick radica en que éste no hace ningún tipo de llamado:

Con Dick estamos a nivel del llamado. El llamado cobra su valor en el interior del sistema ya adquirido del lenguaje. Ahora bien, ocurre que este niño no produce ningún llamado. El sistema por el que el sujeto llega a situarse en el lenguaje está interrumpido al nivel de la palabra. El lenguaje y la palabra no son lo mismo: este niño hasta cierto punto es dueño del lenguaje, pero no habla. Es un sujeto que está allí, y literalmente no responde.

La palabra no le ha llegado. El lenguaje no se ha enlazado a su sistema imaginario, cuyo registro es extremadamente pobre (...) para él lo real y lo imaginario son equivalentes (p. 135-136)

Jacques Lacan, en su *Seminario 5* (1957-58), relaciona el concepto de “tomar la palabra” con la dimensión de la demanda, elemento fundamental de su tríada necesidad-demanda-deseo. Según Álvarez y Tendlarz (2013), la demanda es la “característica central del primer tiempo del Edipo” (p. 40).

A partir de la observación lacaniana del caso Dick, donde se evidencia la ausencia del llamado, Álvarez y Tendlarz (2013) sostienen que en el autismo “el sujeto no ingresa ni al nivel de la demanda ni al del deseo” (p. 40). Esta exclusión lo sitúa fuera del complejo de Edipo y, por ende, de la constitución subjetiva que este proceso edifica.

En el autismo, la ausencia de ese llamado primordial impide el acceso al campo de la demanda y, consecuentemente, obstaculiza la constitución de un Otro para el sujeto. Los autores explican que “lo que define al autismo es esa inexistencia del Otro. Por eso, cuando Lacan señala que Dick no está en la dimensión del llamado, sitúa el rasgo que lo define: la “loneliness” de la que hablaba Kanner, la soledad fundamental en que está el sujeto cuando el Otro no está constituido” (Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 41).

Conforme a este planteamiento, Álvarez y Tendlarz (2013) postulan que el autismo implica una detención o congelamiento en una etapa primitiva de la constitución subjetiva. El resultado es que “el sujeto no consiente a la dimensión del llamado, no entra en el nivel del lenguaje, no se produce la constitución del Otro, y por lo tanto no hay el anudamiento entre lo simbólico y lo imaginario propio del estadio del espejo” (p. 46).

C. 2 Alienación y separación: lo no consentido

El pensamiento de Lacan experimentó un giro fundamental en la década de 1960, pasando de un enfoque centrado en lo simbólico a una mayor importancia de lo real, evidenciado en el Seminario 11 (1964). En esta obra, Lacan redefine el inconsciente como una hiancia entre dos significantes (S1 y S2) y, además, introduce la alienación y la separación, dos conceptos clave basados en la lógica de conjuntos. Según Álvarez y Tendlarz (2013), la alienación es la base de la formación del sujeto, y la separación es donde se origina el deseo (p. 47).

Aunque Lacan no abordó directamente el autismo, su teoría de la psicosis infantil, junto con los conceptos de alienación y separación, permitieron a autores como Álvarez y Tendlarz (2013) reinterpretar y dar un nuevo lugar al autismo. Estas operaciones lógicas rearticulan nociones fundamentales exploradas en el caso Dick, como el grito, el llamado y la constitución de la palabra, el sujeto y el Otro (p. 47).

Alienación

La alienación, definida por Lacan (1964) como "la primera operación esencial que funda al sujeto" (p. 218), es una operación lógica que implica la inmersión en el lenguaje y requiere el consentimiento del sujeto. Este consentimiento, según Jean-Alain Miller, "no es una elección voluntaria y consciente, sino inconsciente de un sujeto que, en el momento de producirse, lo determina. Es una elección que se produce incluso antes de que se pueda hablar de sujeto, y que lo hace surgir como tal" (citado en Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 48). El rechazo a este consentimiento impide la operación y el advenimiento del sujeto.

Antes de la constitución, se encuentra el "ser viviente" (Lacan, 1964, *Seminario 11*). Con la alienación, el sujeto adviene al identificarse con un significante (S1) proveniente del campo del Otro, dando lugar a "la metáfora inaugural de la constitución del sujeto" (Tendlarz, 2015, p. 32). El Otro es "el lugar donde se sitúa la cadena del significante que rige todo lo que, del sujeto, podrá hacerse presente" (Lacan, 1964, p. 212).

El mecanismo de alienación establece que el sujeto se identifica con un S1 y emerge un conjunto vacío. Simultáneamente, del lado del Otro, se tiene el S1 y el resto de la cadena (S2). Tendlarz (2015) explica que "al identificarse con un significante del Otro el sujeto emerge como tal (...) La conversión del grito en llamado implica la entrada del sujeto en la dialéctica significativa" (p. 33). El concepto de alienación en los años 60 es una reformulación más precisa del "llamado" de la década de los 50, que describe cómo el sujeto se constituye por su inmersión en el lenguaje y el campo del Otro:

(...) hay un consentimiento por el que el sujeto se inscribe en la cadena significativa del Otro, a un primer significante que lo representa ante otro significante, y en esa mínima oposición de dos significantes ya está constituido el inicio del aparato del lenguaje que advendrá después. (Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 48-49)

En el caso del autismo, el sujeto tiene la posibilidad de no elegir la alienación, rechazando la "elección forzada" (Miller, 1993-94, citado en Álvarez & Tendlarz, 2013) y optando por el vacío. Esto conlleva a que el sujeto autista no se sitúe en el ámbito del sentido, sino que permanezca en la petrificación del S1 (p. 51). El significante primordial no se articula con un S2, anclando al sujeto en una inmovilidad simbólica.

Álvarez y Tendlarz (2013) señalan que el rechazo a la alienación en el autismo tiene un doble efecto:

Esto tiene dos consecuencias: en relación al Otro, llamarlo elección del vacío implica que el sujeto elige no consentir a la alienación al lenguaje, al nacimiento del Otro. Y en relación a la

posición del sujeto, la elección del ser implica que el sujeto no queda dividido por la cadena significativa. Esta elección no significa que no haya sujeto en el autismo, sino que se constituye un sujeto del lado del vacío y no del lenguaje (p. 51).

En el autismo, se observa un rechazo a la alienación y, consecuentemente, a la cadena significativa. Aunque el sujeto autista inscribe un significativo (S1), no establece un lazo con un segundo significativo (S2), lo cual impide la articulación requerida para la constitución del sujeto. Álvarez y Tendlarz (2013) señalan con precisión esta falla: “No hay S1 sin S2, y no hay sujeto sin S1 y S2. La alienación propia del autismo consiste en este corte, esa detención, esta no articulación entre S1 y S2” (p. 53). Los autores argumentan que este rechazo a la alienación es doble. Implica, en primer lugar, la elección del vacío, lo que sitúa al sujeto autista como un sujeto no dividido por la cadena significativa. En segundo lugar, significa el rechazo al enlace entre S1 y S2, resultando en una posición de sin-sentido y en el rechazo a la cadena significativa que, a su vez, constituye al Otro (p. 54). Este rechazo equivale a una elección o una insondable decisión de no consentir la alienación al lenguaje y, con ello, al nacimiento del Otro.

Separación

La separación, el segundo momento lógico tras la alienación, es el proceso en el que emerge el deseo propio del sujeto. Este fenómeno, según Lacan (1964), ocurre por la "superposición de dos faltas" (p. 222).

En primer lugar, el sujeto descubre una falta en el Otro, reconociendo que este es incompleto e inconsistente. Es en este punto donde el sujeto vislumbra el deseo del Otro, una falta que se localiza en los intervalos de la cadena significativa, entre S1 y S2 (Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 55). El sujeto se pregunta: “¿Qué quiere el Otro?”. Esta interrogación surge en los silencios y fallas del discurso del Otro. Como explica Lacan (1964), es en este espacio "que se arrastra, allí se desliza, allí se escabulle, eso que llamamos deseo" (p. 222). En respuesta a esta falta del Otro, el sujeto utiliza su propia falta y se ofrece como objeto para el deseo de este, proponiendo su propia desaparición. Lacan (1964) señala que "el primer objeto que propone a ese deseo parental cuyo objeto no conoce, es su propia pérdida" (p. 222). Es decir, el sujeto se posiciona en el lugar de la falta del Otro, ofreciendo su propia ausencia como respuesta.

Lo principal en este tiempo lógico de separación es el objeto que desde lo simbólico no se puede nombrar, que ambas faltas cubren y que se localiza entre el S1 y el S2, designando la falta del Otro. Lugar donde se inscribe el objeto *a*, ese real inasimilable a lo simbólico denominado por Lacan (1964) como *Unlust*. De esta forma, la operación de separación consiste en la extracción de dicho objeto *a*.

Al respecto, Álvarez y Tendlarz (2013) señalan: “Así, en la alienación se produce el nacimiento del Otro simbólico, y en la separación el nacimiento del Otro deseante. El Otro desea, y ese deseo, además vela

su goce” (p. 56-57). Y más adelante puntualizan: “El Unlust, el objeto *a* como consistencia lógica, inasimilable para lo simbólico, es un agujero que se sitúa en el registro real, produciendo un borde en lo simbólico. Está en el borde entre real y simbólico” (p. 59).

Lacan (1964) sostiene que la separación, al extraer el objeto *a*, abre el camino a una segunda operación: la castración. La castración es el proceso simbólico que toma el agujero dejado por el objeto *a* y lo transforma en una falta simbólica. Esta falta se inscribe en el sujeto a través del falo como el significante del deseo.

En resumen, la operación de separación consta de dos momentos: el primero, el recorte que constituye el agujero del objeto *a*; y el segundo, la simbolización de este agujero a través de la castración, lo que lo convierte en una falta simbólica que es la causa del deseo. Como explican Álvarez y Tendlarz (2013), la castración es el punto donde lo que era un agujero inasimilable se localiza en el Otro como "lo que le falta al sujeto, como lo que perdió, y por lo tanto es deseable". A partir de este momento, el objeto *a* deja de ser un agujero y se convierte en una "sustancia episódica que se ubica como objeto perdido" que el sujeto busca en el campo del Otro. Es solo a partir de este punto que podemos hablar de una falta en sentido estricto (p. 60).

Según Lacan, los procesos de alienación y separación son fundamentales en la constitución de la estructura del sujeto, ya sea neurótica o psicótica. Estos procesos dependen de las operaciones de Afirmación primordial (Verneinung) y Forclusión (Verwerfung). En el caso de la psicosis, la forclusión del Nombre del Padre tiene consecuencias directas sobre la alienación y la separación. Lacan (1964) señala en su Seminario 11 que, en la psicosis, el proceso de separación se detiene. Por su parte, Álvarez y Tendlarz (2013) sostienen que este proceso tampoco tiene lugar en el autismo, lo que indica que la falla en la separación no es exclusiva de la psicosis.

Álvarez y Tendlarz (2013) establecen una distinción clínica crucial: “la diferencia entre agujero y falta tiene importantes consecuencias clínicas: el agujero se aplica al autismo y a la psicosis, la falta a la neurosis” (p. 62). En la psicosis, la forclusión impide la inscripción de la falta, lo que se manifiesta en: la no extracción del objeto *a* (que queda positivizado) y la holofrase, que petrifica el S1 y obstaculiza la representación del sujeto en la cadena. Tendlarz (2015) afirma que “la falta de constitución de la operación de separación impide la inscripción de un intervalo donde se ubique el deseo” (p. 57).

En el autismo, al no haber consentimiento a la alienación, la operación de separación tampoco se produce, y en consecuencia, el agujero real no llega a constituirse ni a ser delimitado por un borde simbólico. Álvarez y Tendlarz (2013) consideran que esta es “otra forma de no-extracción del objeto *a*” (no hay agujero), distinta a la de la psicosis (donde sí existe el agujero, pero no la falta) (p. 62).

C. 3 Lacan habla sobre el autismo...

En su Conferencia en Ginebra de 1975, Jacques Lacan aborda explícitamente el tema del autismo. Frente a la creencia de que los autistas no escuchan y están encerrados en sí mismos, Lacan postula que "encargarse de los autistas no es escucharlos". Critica la intervención activa que busca eliminar el repliegue, y en su lugar, propone escuchar al sujeto autista para conocer sus intereses y las soluciones singulares que encuentran en su funcionamiento (Lacan, 1975, citado en Tendlarz, 2015, p. 51).

Lacan sostiene que hay algo para decirles a los autistas y abre una posibilidad de trabajo psicoanalítico con los ellos. Argumenta que la dificultad no es que el autista no hable, sino que hay algo que se congela en él. El problema, según Lacan, no radica en la falta de habla del niño autista, sino en la dificultad del oyente para comprender su "verborragia" particular. En sus propias palabras, "se trata de saber por qué hay algo en el autista... que se congela" y "que usted tenga dificultad para escucharlos, para dar a su alcance a lo que dicen, no impide que se trate, finalmente de personajes más bien verbosos" (Lacan, 1975, pp. 134-135).

D) Precursores y Aportes de Rosine y Robert Lefort

La orientación lacaniana en el tratamiento del autismo tiene sus precursores directos en los trabajos de Rosine y Robert Lefort. En la década de 1980, este matrimonio de analistas realizó una contribución fundamental al psicoanálisis lacaniano al plantear el autismo como una cuarta estructura clínica, distinta de la neurosis y la psicosis. Sus hallazgos sentaron las bases para las elaboraciones teóricas posteriores de autores como Miller, Maleval, Laurent, Álvarez y Tendlarz.

El eje central de su teorización se encuentra en su libro *El nacimiento del Otro* (1980). En esta obra, los Lefort contrastan dos casos clínicos para postular su tesis: el de Marie Françoise, una niña de dos años y medio diagnosticada como autista, y el de Nadia, una niña neurótica de un año y un mes.

La descripción de Marie Françoise es clave: la niña presentaba una mirada "muerta", no hablaba ni se relacionaba con su entorno. Se negaba a caminar, moviéndose arrastrándose, y tenía problemas alimenticios, además de sufrir estallidos de cólera durante los cuales golpeaba su cabeza contra el suelo. A partir del minucioso análisis de este caso, los Lefort postularon la tesis central de que, en el autismo, no se produce el "nacimiento del Otro".

El Otro simbólico no está de entrada sino que tiene que nacer para el sujeto, puesto que resulta importante el proceso de subjetivación del Otro. En la medida en que en el autismo el Otro no se constituye, no hay llamado, ni objeto *a*, ni imagen especular. Están inmersos en lo real, no hay simbolización. Fundamentalmente, el Otro no está agujereado porque no hay simbolización del agujero. Su cuerpo está agujereado en lo real (Tendlarz, 2015, p.107).

A partir de la tesis de que “la ausencia del Otro tiene como consecuencia que no haya agujero” (citado en Tendlarz, 2015, p. 108), Rosine y Robert Lefort postulan la construcción de un “doble real” por parte del sujeto autista. Este doble tiene la función de llenar o colmar ese agujero que persiste en lo real. Dicha función puede ser ocupada por diversos elementos, como objetos (juguetes) o incluso personas. Mediante este doble, la niña autista Marie Françoise, por ejemplo, intentaría “circunscribir un borde en lo real del cuerpo porque no está simbolizado” (Tendlarz, 2015, p. 108).

Como señala Tendlarz (2015), un aporte adicional de Rosine y Robert Lefort en su primer libro fue la teorización de que los niños autistas “niegan el agujero”, intentando de esta forma delimitar un mecanismo propio del autismo. Este planteamiento es considerado un antecedente de la posterior postulación de la forclusión del agujero por parte de Éric Laurent (Tendlarz, 2015, p. 109). Inicialmente, los Lefort también concibieron el autismo como una “a-estructura”, es decir, como la ausencia de la construcción de una estructura clínica.

Posteriormente, Tendlarz (2015) subraya que los Lefort avanzaron en su teorización, planteando que en el autismo existe un tipo de forclusión, pero “aún más radical que la de la psicosis” (p. 111). Aunque distinguen el autismo de la psicosis, consideran que la salida evolutiva del autismo es hacia la paranoia.

Profundizando en este mecanismo de forclusión, los Lefort se preguntan si el fallo en el autismo debe situarse en la metáfora paterna, es decir, si la forclusión concierne al Nombre del Padre. Afirman entonces que la forclusión que opera en el autismo es más radical que la de la psicosis y está “más acá de la castración”: es la forclusión de la Bejahung, la afirmación primordial, sin la cual “el significante no significa nada”. En contraste, en la esquizofrenia, la forclusión es la del Nombre del Padre. Finalmente, a partir de 1996, los Lefort modifican su postura inicial de “a-estructura” y postulan la existencia de una estructura autista diferenciada (Tendlarz, 2015, p. 111).

E) Aportes de los post-lacanianos: Eric Laurent y Jean Claude Maleval

E. 1. Éric Laurent: forclusión del agujero y retorno de goce

Eric Laurent (2012) es quien acuña e introduce el término “forclusión del agujero”, como un mecanismo propio del autismo; que permite explicar la falta de constitución del objeto *a* como consistencia lógica y la elección del vacío en vez que la del lenguaje en la alienación. Articula su noción del “traumatismo del agujero” al cuerpo, postulando al autista como un ser sin agujero.

Álvarez y Tendlarz (2013) proponen la “forclusión del agujero” como un segundo modo de la no-extracción del objeto *a*, distinto de la psicosis, donde el agujero no se produce. Ellos aclaran que la noción de agujero es solidaria a la de borde, siendo el agujero real y el borde está entre lo simbólico y lo real.

Ambos conceptos son cruciales para diferenciar el autismo de la psicosis, ya que la forclusión del agujero implican que tampoco se constituya estructuralmente un borde topográfico (p. 75).

Al respecto Tendlarz (2015) realiza la siguiente apreciación:

Si en la psicosis el mecanismo propio es la forclusión del Nombre del Padre, del lado del autismo se sitúa lo que Eric Laurent llamó la forclusión del agujero: no se constituyen los bordes simbólicos del agujero por lo que permanece en lo real. Este real no es organizado (...) sino que es un real sin ley, caótico, sin ton ni son, tal como Lacan plantea lo real al final de su enseñanza. Frente a ello el autista busca un orden fijo (p. 69-70).

Según Éric Laurent (2013), el mecanismo de forclusión del agujero hace que el mundo del sujeto sea insoportable debido a un exceso de goce que atormenta su cuerpo (pp. 83-84). Esto ocurre porque la ausencia de un agujero implica la falta de un borde que lo delimite. Laurent describe este borde como una zona fronteriza franqueable, un espacio de contacto e intercambio, cuya función no se constituye en esta estructura clínica (pp. 83-84). Esta carencia de un borde estructural deja al sujeto sin una barrera protectora frente al goce desordenado que retorna en lo real, exponiéndolo y volviéndolo vulnerable, lo que torna su mundo y su cuerpo insoportables (pp. 83-84).

Laurent distingue el autismo de la psicosis como categorías clínicas separadas, basándose en un mecanismo forclusivo que considera más radical en el autismo. Esta diferencia radica en el modo en que el goce retorna en la relación del sujeto con el Otro del significante: a diferencia de la psicosis (donde el goce retorna en el Otro malo perseguidor en la paranoia o sobre el cuerpo en la esquizofrenia), en el autismo, el goce retorna específicamente sobre el borde, una zona no constituida simbólicamente, dejando al sujeto sin una barrera protectora (2011, Citado en Tendlarz, 2015, p. 124).

Álvarez y Tendlarz (2013) señalan que, en el autismo, la ausencia de la operación de separación (debido al rechazo a la alienación) impide que el objeto *a* agujeree el goce, lo que resulta en la falta del agujero y su borde. Como consecuencia, el sujeto autista crea un encapsulamiento que funciona como un borde para un sujeto que carece de cuerpo, agujero e imagen. Este encapsulamiento actúa como una neo-barrera corporal que lo mantiene aislado. Los mismos autores (2013) señalan que esta forclusión en el autismo tiene cuatro consecuencias clínicas principales, que han sido investigadas por diversos autores: el intento de producir un agujero en lo real, el encapsulamiento autista, la creación del objeto autista y la relación con el doble (p. 75-76).

El *intento de producir un agujero en lo real* es la primera consecuencia, donde el sujeto autista busca de manera forzada una salida a la falta del agujero. Esta falta de un borde simbólico-real genera una necesidad de producirlo en lo real, a menudo a través de comportamientos autoagresivos o de

automutilación. Como lo señala Jacques-Alain Miller, el sujeto intenta crear un "menos" para escapar del "más" de goce que lo invade (p. 77).

La segunda consecuencia es el *encapsulamiento autista o neo-borde*, una barrera defensiva que el sujeto construye para subsistir ante un real insoportable que retorna. Al respecto los autores señalan:

...en el autismo, decir que hay un retorno del goce sobre el borde, también implica que el goce se localiza en una forma determinada: un borde, que el sujeto debe producirse porque no dispone de un agujero. La construcción del borde le permite suplir ese agujero que no se produce por efecto de la forclusión. Si en el autismo no se ha producido el agujero real, tampoco se ha producido su borde topológico. Eric Laurent lo ha llamado un neo -borde, dado que se trata de otro tipo de borde que se construye en el autista, supliendo el borde simbólico-real que no se ha producido por efecto de la no-separación. (Álvarez & Tendlarz, 2013, p.79)

Álvarez y Tendlarz (2013) explican que este neo-borde, aunque permite localizar el goce, es vulnerable a las irrupciones de goce. “Cuando esto ocurre, el borde se vuelve más rígido, más repetitivo, o se hace más estrecho” (p.79), lo que intensifica el aislamiento y las conductas estereotipadas en un intento por recuperar el control. El aislamiento, la indiferencia afectiva y la ritualización de actividades son estrategias del sujeto para construir este neo-borde, que funciona como un "autotratamiento" para diferenciar el yo del no-yo.

Según Manzotti (2019), Laurent añade una particularidad al concepto de encapsulamiento en el autismo señalando que no es rígido, sino elástico y capaz de desplazarse. Esta característica es crucial para la dirección de la cura, ya que permite que el sujeto autista establezca nuevas formas de relación con el mundo exterior.

La tercera manifestación clínica es el *objeto autista*, un elemento fijo e inseparable del sujeto que tiene una función de calma, ya que el goce que retorna desde lo forcluido se localiza en este objeto. Como sostienen Álvarez y Tendlarz (2013), este objeto puede ser un juguete, una tela o cualquier cosa que le brinde una sensación de control, y su pérdida puede provocar crisis de agitación (p. 82).

Finalmente, la *relación con el doble* es la cuarta consecuencia. Álvarez y Tendlarz (2013) indican que el neo-borde del sujeto autista no es hermético, sino que tiene la capacidad de incluir diversos objetos e incluso personas, “como sus padres, hermanos u alguna persona en particular” (p. 82) como el analista, quienes pueden funcionar como un doble. Esta inclusión permite la flexibilización del borde y la interrupción del goce. Esta dinámica es crucial para el tratamiento, ya que "el borde se vuelve dinámico en la medida en que los sujetos quedan incluidos" (Manzotti, 2019, p. 43).

Iteración del Uno sin cuerpo

El sujeto autista, al no consentir las operaciones lógicas de alienación y separación, elige situarse "del lado del vacío," lo que conlleva la iteración del Uno.

Éric Laurent, siguiendo a Jacques-Alain Miller y la teoría del "Uno del goce" de Lacan, establece en *La batalla del autismo* (2013) una clara distinción con la psicosis. Mientras que la psicosis implica un trastorno en la cadena significativa (S1 y S2) por la ruptura en su articulación, en el autismo, "tales fenómenos de ruptura no aparecen en primer plano." En su lugar, el rasgo estructural es: "la repetición de un mismo significante, de un significante Uno, de un S1, radicalmente separado de todo otro significante, que por lo tanto no remite a ningún S2, pero que produce, no obstante, un efecto de goce que es manifiesto por el mismo hecho de su repetición." (Laurent, 2013, p. 106).

De esta manera, el significante Uno itera. Este fenómeno de repetición se debe a que el mensaje no se interrumpe porque no hay un Otro a quien dirigir un llamado (Tendlarz, 2015).

Laurent postula una "pura iteración sin cuerpo" del Uno (retomando a Miller) que no logra inscribirse, lo que provoca que "el Uno de goce no se borre" (Tendlarz, 2015, p. 133). Esta falta de borradura tiene efectos directos y aterradores sobre el cuerpo.

Como consecuencia, "toda palabra es capaz de provocar terror" (Laurent, 2013, p. 107). Tendlarz (2015) explica que la palabra "aparece en más, no puede negativizarse" y el significante "impacta sobre el cuerpo sin una mediación" (p. 133), generando una repercusión masiva.

Esto ocurre porque el sujeto autista está inmerso en la lengua como un conjunto de equívocos, pero sin el funcionamiento de la estructura del lenguaje, lo que lo confina a la repetición del Uno de la letra. En esta estructura, "todos los significantes residen en lo real e iteran" (Tendlarz, 2015, p. 133).

Ante esta sumersión en lo real, Tendlarz (2015) plantea que los registros operan como consistencias separadas: "un simbólico real, un imaginario real y lo real de lo real" (p. 133). El sujeto autista, por lo tanto, recurre a invenciones y construcciones, como las repeticiones, para intentar establecer una conexión entre estos registros.

E. 2. Jean-Claude Maleval: "Más bien verbosos" y el autismo como un "funcionamiento subjetivo singular"

El psicoanalista de orientación lacaniana Jean-Claude Maleval (2009) postula el autismo como un tipo clínico en el que lo esencial permanece invariable. A partir de las descripciones de Leo Kanner, Maleval retoma las características de la soledad y la fijeza analizando su manifestación en niños, adolescentes y adultos. El autor señala que, si bien la soledad y la fijeza pueden atenuarse o incluso desaparecer con el tiempo, el estilo de funcionamiento autista singular se mantiene constante. En este sentido subraya: "En

vano se intenta aprehender el autismo a través de la suma de síntomas: no es una enfermedad, es un funcionamiento subjetivo singular” (Maleval, 2009. p 21). Este funcionamiento singular se basa en dos aspectos fundamentales: el rechazo de la alienación significativa y el retorno del goce sobre el borde.

Más bien verbosos

En su obra "Más bien verbosos, los autistas" (2007), Jean-Claude Maleval retoma una frase de Jacques Lacan para explorar la verborrea en el autismo, un uso de la lengua caracterizado por la "ausencia de la enunciación" (Tendlarz, 2015, p. 114). Esto no significa que los autistas no hablen, sino que su habla carece de la dimensión de la enunciación, la cual está intrínsecamente ligada al goce vocal. El objeto voz, como objeto pulsional, es la manifestación del acto de un decir, y su puesta en juego es inherente a estar en el lenguaje.

Según Tendlarz (2015), Maleval argumenta que lo que más angustia al sujeto autista es precisamente el objeto vocal. A diferencia de otras condiciones, en el autismo no se produce una pérdida de este objeto, lo que incide en la falta de enunciación. El autista percibe el objeto vocal como una presencia angustiante e insoportable. Por ello, busca protegerse de su aparición a través de dos estrategias: el mutismo o la verborrea, para evitar el goce de su propia voz, y la evitación de la interlocución, para eludir la voz del Otro (p. 114). Esto explica por qué a menudo los niños autistas se tapan los oídos, un acto defensivo para protegerse de un objeto de goce que les resulta insoportable.

Maleval postula que el origen del autismo radica en una disociación entre la voz y el lenguaje. Aunque el lenguaje esté presente, el sujeto autista lo utiliza de forma particular, ya que no se ha producido la extracción del objeto voz. Esto se debe a una falla en la alienación primordial con el Otro, que impide la separación y cesión de este objeto (Tendlarz, 2015, p. 114). El goce vocal no extraído se vive como un exceso molesto e intrusivo, lo que impide al autista conectar sus emociones con los sonidos del entorno. Esto se manifiesta en la falta de humor, el pensamiento literal y la dificultad para interpretar la entonación y la mímica de los demás. En última instancia, el acto de taparse los oídos es una defensa contra el enigmático deseo del Otro (Tendlarz, 2015, pp. 114-115).

Según Silvia Tendlarz (2015), Maleval plantea que la particular voz sin expresión de algunos autistas no es un déficit cognitivo, sino una elección subjetiva de hablar con la condición de no "decir", lo que evidencia un rechazo de la enunciación (p. 115). Esta falta de enunciación se manifiesta de varias maneras: puede ser una "enunciación muerta" (mutismo), la "enunciación borrada" (hablar sin intención comunicativa, repitiendo frases memorizadas o dichos triviales), una "enunciación desfasada" (donde un "doble", como una marioneta, habla en lugar del sujeto), o una "enunciación técnica" que permite la expresión adaptada y profesional, pero desprovista de la vivencia emocional.

El Borde Autista y sus Componentes

En lo desarrollado por Tendlarz (2015) sostiene que Maleval se apoya en la noción del "retorno de goce sobre el borde" de Éric Laurent para argumentar que el borde autista sirve como una defensa contra el mundo exterior. Amplía este concepto de borde, incorporando tres elementos clave: las islas de competencia, el doble real y el objeto autista.

Islas de competencia

Según Maleval (2009), son una manifestación distintiva del autismo, caracterizadas por saberes especializados y detallados sobre temas o áreas específicas como autos, trenes, animales, etc. Estos centros de interés permiten al sujeto desarrollar conocimientos extraordinarios o incluso crear mundos imaginarios. La función principal de estos saberes es "clausurar lo simbólico en un campo circunscrito con el fin de hacerlo perfectamente controlable" (p. 170). A diferencia de la percepción común que los considera estereotipias, mecanismos obsesivos o conocimientos inútiles, Maleval sostiene que son recursos valiosos para el autista. Además señala que "(...) una de las principales preocupaciones del sujeto autista es la construcción de un Otro de síntesis, destinado a tratar el caos del mundo" (p. 172).

En su obra (2009), el autor sostiene que el "Otro de síntesis" se compone de signos aprendidos de memoria o registrados de forma fotográfica, los cuales poseen un "carácter objetual muy acentuado" (p. 166) debido a la dificultad del autista para subjetivarlos. Este fenómeno se manifiesta en la afinidad que muestran por las "encarnaciones del signo", tales como la escritura, las notas musicales, las cifras y los dibujos (p. 173). Esta "encarnación del signo" es una estrategia compensatoria ante el rechazo del goce vocal y la angustia que el lenguaje provoca, llevando al autista a buscar una fijeza y orden absolutos a través de ellos. Esto se evidencia en su preferencia por los números primos, que funcionan como "puntos de referencia tranquilizadores" y una respuesta a la "búsqueda de 'referencias fijas' en un mundo ordenado" (pp. 157-158). La primacía del signo también se refleja en el ideal de que "cada cosa debería ser designada por un signo unívoco" (p. 159). El pensamiento en imágenes, descrito por Temple Grandin, ejemplifica esta lógica, donde el signo "funciona mediante representaciones en todo idéntica a la cosa" (p. 161). De esta forma, el autista se refugia en una codificación del mundo a través del signo para compensar la "incertidumbre" de la representación signifiante (p. 153). El "Otro de síntesis" es definido como un "objeto intelectual constituido por elementos cuya asimilación equivale a un aprendizaje de memoria" (Maleval, 2009, p. 191), y aunque permite al autista hablar y ordenar su mundo, padece de un déficit de simbolización, ya que sus elementos "no permiten efectuar el asesinato de la cosa" ni poseen la capacidad de abstracción del signifiante. Este "Otro de síntesis" no está compuesto por S1 ni S2, sino por signos que pueden ser alfabéticos, visuales o sonoros (p. 193).

Maleval (2009) distingue dos modalidades del "Otro de síntesis". La primera, propia del "autista sabio", es un "saber cerrado y coagulado" (p. 172) que le permite al sujeto desenvolverse en un mundo rutinario. Este "Otro de síntesis cerrado" (p. 173) no se utiliza para establecer vínculos sociales, sino que es una actividad solitaria donde la asimilación de los signos, concebidos como objetos que dan seguridad, ayuda a "poner orden a un mundo caótico" (p. 173). Se trata de un "saber completo, en un campo estrechamente localizado" (p. 176) que estructura la realidad para el sujeto. En contraste, una segunda modalidad, más común en "autistas de alto nivel", implica un "Otro de síntesis" que es abierto y dinámico, permitiendo la adaptación a situaciones nuevas y la creatividad (p. 172). En esta modalidad, el sujeto desarrolla un "saber complejo y evolutivo" que moviliza conocimientos con "fines socialmente valorados" (p. 179). Este "Otro de síntesis abierto" (p. 179) puede manifestarse en la adopción o invención de un mundo imaginario, y movilizar la adquisición de saberes nuevos (p. 180), lo que facilita una "apertura hacia el vínculo social" (p. 172).

Doble Real

Según Maleval (2009), la noción de "doble" en el autismo, originalmente explorada por los Lefort, se refiere a una presencia en lo real que no es persecutoria, sino un recurso que el sujeto utiliza para calmar sus trastornos y evitar la angustia del rechazo. No se trata de un objeto extraño o maligno, el doble es un objeto familiar y controlable, percibido a menudo como un "amigo" que ayuda a gestionar el goce pulsional (p. 100). Esto se manifiesta en comportamientos como el niño autista que toma la mano de un adulto para guiarlo en una acción, en lugar de pedirla, un acto que evidencia la relación con este doble (p. 98).

Además, el doble autístico funciona como un soporte de enunciación artificial, lo que le permite al sujeto una ganancia en expresividad. Es una de las defensas características del autismo, que permite al sujeto hablar "ausentándose" y así protegerse del deseo del Otro (Maleval, 2009, p. 104). Esta artificialidad se nota especialmente cuando el doble es un objeto inanimado en lugar de una persona. A través de este doble, el sujeto puede expresar sus preocupaciones, pero no logra anudar el lenguaje con el goce. Esto genera una sensación de "mutilación psíquica", ya que el sujeto no puede conectar lo que piensa con lo que siente (p. 104). En última instancia, la enunciación desviada, que se apoya en el doble, es una de las estrategias que utiliza el sujeto autista para no habitar su propia palabra.

Objetos autistas

Según Maleval, los objetos autistas actúan como una protección para el sujeto, y quitárselos puede ser perjudicial. En lugar de abogar por su desaparición, propone que la apertura al mundo ocurre a través del desplazamiento del objeto, no de su eliminación. Para ello, postula que un objeto autista simple (un objeto que ya forma parte del borde del sujeto), al vincularse con una isla de competencia, se convierte en

un objeto autista complejo. Este objeto complejo es crucial, ya que sus ramificaciones pueden extenderse hacia el campo social, facilitando una mayor conexión con el entorno (Tendlarz, 2015, p. 116).

En palabras de Maleval (2009): "Un objeto autístico... procura de entrada un goce autosensual que alza una barrera contra el mundo exterior, pero es también un doble 'viviente', portador de un retorno de goce al borde; si se articula con el Otro de síntesis, si participa de un islote de competencia, se convierte en un objeto autístico complejo, cuyas ramificaciones consiguen alcanzar a veces el campo social" (pp. 129-130). A diferencia del objeto simple que aísla al sujeto, el objeto complejo localiza el goce en un borde que funciona como una "barrera frente al Otro" y, al mismo tiempo, como una "conexión con la realidad social" (p. 130)

Tendlarz en "Estudios sobre el autismo II" (2015) traduciendo a Maleval expresa:

La frecuente interpenetración de los tres elementos, el objeto autista, el doble y los intereses específicos, así como el investimento libidinal que suscitan conjuntamente, me conduce a reagruparlos bajo el concepto de borde autista. Los tres sirven de protección contra el deseo del Otro, temperan la angustia, dinamizan al sujeto y permiten a veces, gracias al apoyo de ellos, avanzar con "precaución los seudópodos", según la expresión de Kanner, para aventurarse a la vida social. (p. 84 -85)

Así la autora señala que el borde autista tiene "tres propiedades mayores: constituye una frontera hacia el mundo exterior, un canal hacia él, y un captador de goce dinamizante" (p. 85).

Según Tendlarz (2015), el autismo puede "detenerse" cuando un interés específico (o tema favorito) del sujeto se transforma en una "verdadera competencia social" de la que se apropia. Este interés, que inicialmente se usa para protegerse del Otro, debe volverse una habilidad que le permita al sujeto valorizarse socialmente. Este proceso solo se logra en los casos de autismo de alto funcionamiento, donde se consigue integrar las emociones con el intelecto. Para que esto suceda, el goce ligado a la competencia debe integrarse al Otro de síntesis, volviéndolo dinámico. Este Otro de síntesis, que está construido a partir de esquemas aprendidos de memoria y poco investido si no está conectado al borde, se enriquece. La atracción del sujeto por su interés específico puede motivarlo a adquirir de forma espontánea competencias sociales, lo que a su vez impulsa el desarrollo de su Otro de síntesis (pp. 85-86).

Tipos de Borde Autista

Según Tendlarz (2015), en su obra de 2012 Maleval sintetiza su teoría sobre la defensa autista, describiéndola a través de distintos tipos de bordes, que van desde un borde aislante hasta un borde dinámico. La ausencia de un borde (porque no se logra construirlo) puede llevar a un diagnóstico erróneo de esquizofrenia, mientras que el "borramiento del borde" puede resultar en una adaptación social que

dificulta el diagnóstico. Esta variabilidad de presentación es inherente al espectro autista (p. 118). La autora (2015) describe estos tipos de borde de la siguiente manera:

El *borde como superficie corporal* se relaciona con la autosensualidad descrita por Tustin. Aquí, el sujeto queda confinado a sus sensaciones corporales sin lograr la formación de objetos que permitan establecer un borde. En este estado, el goce no se localiza en un borde defensivo. Como los autistas no logran simbolizar la pérdida que implica la entrada al lenguaje, se encierran en sus sensaciones y autoestimulaciones (p. 118).

Un segundo tipo es el *borde objetal tranquilizador*, en el cual emergen el objeto autista, el doble y los intereses específicos. Maleval retoma la idea de "encapsulamiento autista" de Laurent, señalando que la falta de simbolización de la pérdida de goce lleva a una castración que permanece en lo real. Esto impulsa al autista a tratar de obturar los "agujeros" corporales, ya que no puede simbolizarlos. La incapacidad de ceder los objetos pulsionales (porque no hay separación) genera episodios de agitación, terror e incluso automutilación. La aparición de un objeto concreto, ya sea un objeto autista, el doble o los intereses específicos, es tranquilizadora, ya que permite que el goce, que antes retornaba como un exceso sobre el cuerpo, se ubique en un objeto. Esto disminuye la violencia y la automutilación, ya que el borde autista puede incluir también a personas (pp. 118-119).

En tercer lugar, en el *borde dinámico*, el sujeto participa activamente en su propia construcción, lo que le permite una mayor flexibilidad. Por último, el *borramiento del borde* ocurre cuando el sujeto logra poner en escena una pérdida en lo real. El borde no desaparece, sino que se vuelve menos rígido. Sin embargo, el sujeto no deja de ser autista. Esta teoría lleva a Maleval a sostener que las invenciones del sujeto autista son su único recurso y deben ser respetadas (p. 119).

Para concluir con este autor, cabe señalar que Maleval (2015, citado por Tendlarz, 2015) fue quien, en su artículo *¿Por qué la hipótesis de una estructura autista?*, teorizó sobre el autismo como una estructura independiente de la psicosis. Su planteamiento principal es que el autismo debe considerarse un "funcionamiento subjetivo singular", con características propias y específicas:

Ausencia de delirio y de alucinaciones verbales, gusto por la inmutabilidad, ausencia de desencadenamiento o de brotes, evolución del autismo hacia el autismo, como por ejemplo, del autismo infantil de Kanner hacia el Síndrome de Asperger y, por último, especificidad de las producciones escritas. (Citado por Tendlarz, 2015, p. 120)

A partir del desarrollo teórico de estos autores, se concluye y se adhiere en considerar al autismo como un “funcionamiento subjetivo singular” que emerge en la infancia temprana. Se caracteriza por una “insondable decisión del ser por el vacío”, lo que implica un rechazo radical a las operaciones de alienación y separación que estructuran al sujeto en otras lógicas. En esta perspectiva, el autismo no se considera una enfermedad, sino una posición subjetiva elegida, desligada de adjetivos peyorativos que lo patologizan. Este funcionamiento, como señala Tendlarz (2015), “permanece a lo largo de toda la vida” sin que ello signifique una desconexión total del mundo (p. 13). Como enfatiza Maleval (2012), la importancia está en no tomarlos como objetos de aprendizaje sino como sujetos. Los sujetos autistas tienen su forma de hablar, de decir lo que les sucede y se trata de poder escucharlos. Es crucial escuchar a los autistas, ya que son ellos quienes más tienen que enseñarnos sobre su valioso saber.

A diferencia de la psicosis, donde el goce retorna sobre el Otro o el cuerpo, el autismo se diferencia por el mecanismo de forclusión del agujero, propuesto por Eric Laurent. Este mecanismo impide la constitución de la falta simbólica y del borde, generando un exceso de goce que atormenta al sujeto. Para subsistir frente a este goce insoportable, el sujeto autista construye un “encapsulamiento” o neo-borde, que funciona como una barrera defensiva. Este borde, aunque a veces rígido, no es totalmente hermético, ya que puede incluir a objetos, como el objeto autista, y personas, como los dobles. Según Álvarez y Tendlarz (2013), la principal indicación clínica no es tanto cómo construir este borde, sino cómo lograr su desplazamiento. Este desplazamiento del neo-borde (apoyado en el “borde dinámico” de Maleval) se convierte en el objetivo central del tratamiento, que busca una apertura al mundo sin que el borde desaparezca (p. 99).

Lazo

El concepto de “lazo” se puede considerar como la acepción mínima y básica de una relación con otro. Se trata de una forma mínima de interacción, un modo de estar en vínculo de un sujeto con otro. Esta noción se centra en la acción de “enlazar” que implica una unión con otro o entre sujetos.

De esta forma es posible pensar en el lazo como lazo social. Y para ello considero relevante algunas puntuaciones que realiza Ferrari Héctor (2021). Para este autor, el concepto de “lazo social” ha sido abordado desde diversos campos disciplinarios. Es por eso que esta noción carece “de una definición precisa aunque remite al entramado que, por enlaces afectivos y de intereses, impulsa a los individuos a vivir juntos” (p. 137).

En su análisis, Ferrari se centra principalmente en la obra de Freud. Este último, a lo largo de sus escritos, destacó la importancia de los factores que establecen, permiten y complican los vínculos de convivencia entre las personas. Describió al ser humano moderno como un ser dividido entre lo ineducable-

indomable de la pulsión y las exigencias de la civilización, que se basan en ideales culturales que son imposibles de alcanzar. Ferrari señala que aunque Freud no utilizó el término "lazo social" de manera explícita, al revisar su obra, especialmente sus "textos sociales" como *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) y *El malestar en la cultura* (1930), se percibe que empleó conceptos y términos similares. A pesar de sus diferencias, estos términos resuenan con significados muy parecidos, evocando un sentido análogo al de lazo social.

En estos textos, el fundador del psicoanálisis se dedicó a explorar la relación entre los hombres y las distintas formas en que cada persona se posiciona subjetivamente frente a los demás. Es así como en 1921 destaca la relevancia de lo social en la vida del sujeto y sostiene que la existencia humana no puede desvincularse de las interacciones con los otros:

Es verdad que la psicología individual se ciñe al ser humano singular y estudia los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción de sus mociones pulsionales. Pero sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo. (Freud, 1921, p. 67)

Teniendo en cuenta la afirmación de Freud: "sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros", surge la pregunta: ¿es el autismo una de estas excepciones, o de alguna manera "el otro cuenta"?

En 1930 sostiene que el lazo social o "vínculo con otros seres humanos" es una de las fuentes desde donde amenaza el sufrimiento:

Desde tres lados amenaza el sufrimiento; desde el cuerpo propio, que, destinado a la ruina y la disolución, no puede prescindir del dolor y la angustia como señales de alarma; desde el mundo exterior, que puede abatir sus furias sobre nosotros con fuerzas hiperpotentes, despiadadas, destructoras; por fin, desde los vínculos con otros seres humanos. Al padecer que viene de esta fuente lo sentimos tal vez más doloroso que a cualquier otro; nos inclinamos a verlo como un suplemento en cierto modo superfino, aunque acaso no sea menos inevitable ni obra de un destino menos fatal que el padecer de otro origen. (Freud, 1930, p. 76-77)

Aunque el trabajo de Héctor Ferrari profundiza en la metapsicología de Freud para entender conceptos como la libido y la identificación en la conformación del lazo social, el autor también presenta una definición fundamental de este término. Para Ferrari, el lazo social es una metáfora de un tejido o entramado que cohesiona y motiva a los individuos a vivir en sociedad. La vida humana se desarrolla dentro

de esta compleja red de vínculos, que abarca desde las relaciones personales y afectivas, como las familiares, amorosas y de amistad, hasta las conexiones más amplias, como la pertenencia a un grupo, una comunidad o una institución. Estos lazos, aunque esenciales para la sociabilidad, pueden ser fuente tanto de unión y disfrute como de conflicto.

En su definición más esencial, Ferrari (2021) sostiene que:

En su acepción mínima, lazo social es lo que ata, une, asocia, pone en relación a los individuos. Es alegoría o metáfora de la sociabilidad humana, es decir, de un modo particular de ser o estar con los demás (...) (p. 139)

El lazo en Lacan

De acuerdo con Álvarez y Tendlarz (2013), a partir del Seminario 20, Lacan modifica su concepción del Otro, desplazándolo del lugar del Otro simbólico a un Otro que no existe. Esta transformación teórica, según Miller -2003-, surge de la falta del "Otro del Otro", que es reemplazado por el Uno del goce. De esta forma, el esquema de la comunicación se modifica y se pasa del diálogo al monólogo de la pulsión, lo que Miller denomina el "autismo de goce" (p. 88).

Para Álvarez y Tendlarz (2013), el infante se introduce en un mundo donde se habla, y lo que escucha se inscribe como un significante primario (S1). Este S1 tiene un valor de letra que, al equivocar al lenguaje, fija un goce sin sentido. "Lo que se escucha, lo que se escribe como letra, como S1, nunca tiene ningún sentido" (p. 91). El sentido se construye a posteriori, en la medida en que el sujeto intenta captar aquellos S1 que lo determinan. Como afirman los autores, "en la lengua no hay ningún diálogo ni comunicación. No hay Otro, sino goce", lo que sustenta la idea de Lacan de que "donde eso habla, eso goza" (p. 91).

La falta de relación se extiende al goce, que es fundamentalmente autista y autoerótico.

El goce es diferente, no es una relación sino la negación misma de la relación. El goce para Lacan no se abre al Otro, sino que es, fundamentalmente autista. Es lo que se llama el autismo del goce que no hay que confundir con el autismo como funcionamiento subjetivo. Todos somos autistas a nivel del goce, porque el goce es siempre auto erótico (Álvarez y Tendlarz, 2013, p. 91).

A raíz de esta falta de relación, los autores (2013) se preguntan cómo un sujeto puede relacionarse con otro. Su respuesta (basada en los aportes de Lacan y Miller) sostiene que, ante la imposible inscripción de la relación sexual, "en su lugar aparece como suplencia los discursos, como relaciones regladas con el Otro" (p. 92). El lazo social, un concepto que Lacan afirma en *Aún* al decir que "no hay más que eso, el lazo social" (p. 68), se convierte en la única forma de relación con el Otro. Los discursos establecen una "relación con el Otro tipificada, y ordena las relaciones entre el significante y el significado" (p. 93). Sin embargo,

cuando estos lazos se debilitan, los semblantes se tambalean, y los sujetos se ven obligados a construir sus propias significaciones.

Finalmente, Álvarez y Tendlarz (2013) añaden “(...) cada sujeto tiene un estatuto autista primordial del goce. La inclusión del ser hablante en los discursos permite establecer relaciones tipificadas con los otros, pero, lo que se añade es que el amor permite establecer un lazo con el Otro en la medida en que incluye la relación con la falta” (p. 93).

Autismo fuera de discurso

Según Álvarez y Tendlarz (2013), en la teoría lacaniana, el significante primario (S1) tiene dos valores: el "Hay Uno", que es el S1 solo; y S1 que forma una cadena con un segundo significante (S2). A diferencia de la neurosis, donde el S1 puede convocar a un S2 gracias a la función del Nombre-del-Padre, y la psicosis, en la que el S2 está compactado en el delirio, el autismo se caracteriza por un S1 sin S2. Este fenómeno, que Laurent describe como "iteración de la letra sin cuerpo", impide la inscripción del sujeto en el discurso, volviendo el Otro real en lugar de simbólico. Esta exclusión conduce al aislamiento y a una repetición constante del S1, lo que impide la formación de un lazo social (pp. 93-94). Los autores aclaran que la iteración significativa, concepto de Miller, se aplica al autismo con la particularidad de que se da "sin la constitución del Otro", siguiendo a Laurent (p. 95). Como resultado, "El autismo se presenta fuera de discurso y sin lazo con el Otro", lo que lleva al sujeto a un encapsulamiento como defensa frente a la amenaza del Otro y como una suplencia ante la imposibilidad de constituir un cuerpo” (pp. 97-98).

En este punto es pertinente incluir a Wolkowicz, Diana (2019) que indaga sobre “el estatuto del lazo social en el autismo” y sostiene que hablar de lazo social y autismo parece un oxímoron, en tanto en el autismo se encuentra una insondable decisión de rechazo al Otro.

Entonces ¿cómo se hace posible el encuentro con el autista que está desconectado del Otro y del propio cuerpo? Wolkowicz, tomando los aportes de Maleval y Laurent sobre el “caparazón autista”, el objeto autista y los intereses específicos, señala que es a partir de estos que el sujeto autista encuentra modos singulares de acercamiento al Otro, el sostenimiento del lazo social y la inclusión educativa.

En sintonía con esto último, Álvarez y Tendlarz (2013) sostienen:

(...) se puede constatar que los niños autistas conservan un lazo sutil con el otro, no son en verdad absolutamente indiferentes como se los suele presentar, ya sea para evitar todo contacto con la mirada y la voz o el roce mismo del cuerpo, para responder puntualmente a alguna de sus propuestas de acuerdo a su voluntad o en forma selectiva, y muy particularmente con los propios padres a quienes se dirigen de distintas maneras (p. 127)

Dichos autores cuando se refirieren al lazo con el otro, en niños psicóticos y niños autistas postulan:

(...) los niños psicóticos presentan una alteración en la relación con el semejante que los lleva a una tensión agresiva: en la esquizofrenia el niño está fuera del discurso pero no sin el otro, en la paranoia el Otro malo hace su aparición. En cambio, en el autismo hay un quiebre del lazo con el Otro y con el semejante que se traduce en el aislamiento y la falta de constitución del cuerpo que produce la construcción de una caparazón autista a modo de neoborde.

Los diagnósticos contemporáneos acentúan la falta de relación del niño autista y sus dificultades de comunicación verbal. Tal vez sería más preciso afirmar que la relación no está ausente sino que manifiesta un “lazo sutil”, por lo que hay que dejarse enseñar por el niño autista para entender cómo acceder a él. (Álvarez & Tendlarz, 2013, p. 137)

A raíz de esto se puede puntualizar en que si bien en el autismo se postula que hay un corte del lazo con el Otro (en donde este se vuelve intrusivo), ese corte nunca es total, por lo cual se habla de un “Lazo Sutil” del niño autista. Esto implica dos aspectos: primero, que no se está totalmente fuera del lazo; y segundo, que para poder rechazar al Otro tiene que tener algún tipo de percepción de la presencia de ese Otro.

Tendlarz, en colaboración con Álvarez y siguiendo la propuesta de Laurent, acuña el término "lazo sutil" para describir la forma de transferencia en el autismo. Esta noción se fundamenta en la observación del delicado modo o “sutil modo” que los niños autistas, según su voluntad, se dirigen a los otros, permiten que estos se aproximen o, de forma inversa, los rechazan.

Álvarez y Tendlarz (2013) sostiene:

Hay transferencia en la psicosis y en el autismo, aunque funcione de distintas maneras. En la psicosis siempre está presente el vuelco erotómano o persecutorio, por lo que el analista debe dirigir la cura desde una posición que posibilite una estabilización o la construcción de alguna suplencia. En el autismo, el niño mantiene un “lazo sutil”, a su manera, con el analista y va ampliando su mundo dentro de su estilo de funcionamiento que no se modifica, sin que por ello quede exiliado del entorno social, del trabajo y de las relaciones que vaya generando a lo largo de su vida (p. 139)

La sutileza del lazo en el tratamiento psicoanalítico con niños autistas

Tendlarz et al. (2015) plantea que el punto de partida en el tratamiento es el “lazo sutil” que se puede construir con el niño autista dentro del dispositivo analítico. “Para ello resulta necesario una apertura al niño sin esperar una respuesta determinada, para dar lugar a sus intereses y a las contingencias del encuentro” (p. 132).

Para esta autora, la aproximación al niño autista implica una apertura total por parte del analista, quien debe dejarse enseñar por el niño para comprender cómo establecer contacto con él. En este proceso, el analista busca franquear la "sutil barrera" o "muro invisible" del encapsulamiento autista, con el objetivo de lograr un desplazamiento de este borde (de modo tal que el analista pueda incluirse dentro de este). Este trabajo clínico no es intrusivo; se trata de momentos de encuentro en donde el analista se sitúa al lado del niño, a veces en silencio, sin mirarlo directamente, y apoyándose en objetos o en la repetición de sonidos, se logra poner en contacto con él. El desplazamiento del encapsulamiento no solo busca el contacto, sino también que el niño amplíe su mundo (Tendlarz et al., 2015, p.133).

“En todos los casos se trata de captar el modo sutil a través del cual el niño permite que el analista se sitúe a su lado”. (Tendlarz et al., 2015, p 134) Este “modo sutil” es a través de las invenciones del sujeto autista, de los elementos que conforman su encapsulamiento: los objetos autistas, los intereses específicos o pasiones y el doble real.

Según Eric Laurent, la aplicación del psicoanálisis al autismo exige una intervención que permita al sujeto separarse de su repliegue homeostático sobre el cuerpo encapsulado. El objetivo es transitar hacia un modo de subjetividad que Laurent denomina "autismo de a dos" (Tendlarz & Álvarez, 2013, p. 102). Esta transición requiere que el analista se convierta en el nuevo partenaire del sujeto. Esta relación debe establecerse por fuera de cualquier reciprocidad imaginaria y sin basarse en la función de interlocución simbólica tradicional (Tendlarz & Álvarez, 2013, p. 102).

Tendlarz et al. (2015) hace mención a una serie de casos en donde el analista (apoyándose en las pasiones e intereses del niño autista) puede hacer contacto con él, incluirse en su borde y operar de modo tal de producir una apertura hacia nuevos objetos y otros circuitos que le permiten vivir en un mundo más amplio, con nuevos recursos, dentro del funcionamiento singular del autismo. Así lo demuestra en el caso de Marcos, donde el analista puede convertirse en un "doble real", expandiendo el encapsulamiento del niño a un "autismo de a dos" (p. 138). En otro caso, un niño de 9 años utiliza frases y entonaciones de dibujos animados para comunicarse. La analista, al unirse a su mundo y copiar exactamente sus movimientos y palabras, logra formar parte de su universo. A través de este lenguaje particular, el niño relata situaciones de su vida, y los juegos se van incorporando con la misma estructura. La respetuosa imitación de este lenguaje, según Tendlarz, le permite al analista interactuar sin ser intrusivo, reduciendo la angustia del niño y logrando una posición de "doble real" en la transferencia (p. 139).

También resulta interesante el caso de un niño de nueve años, diagnosticado con Asperger, que inicialmente tenía un interés particular en los barcos, algo común en su ciudad de origen. Después de mudarse, su fascinación cambió a los trenes y los subterráneos. En su nueva ciudad, el niño estudiaba a fondo sus recorridos y se dedicaba a armar mapas detallados de las redes de transporte. Respecto de dicho caso se quiere resaltar lo que Tendlarz sostiene:

Las llamadas obsesiones o intereses específicos de un niño autista no son un obstáculo para que el niño construya un mundo con otros, tanto por su escolaridad, por su relación familiar o por el lazo transferencial. Por tratarse de un modo de funcionamiento, el niño mismo logro transformar el tema de interés tomando los elementos de su entorno. Podría no haberlo hecho. Pero que lo hiciera muestra su posibilidad de desplazarse en el tema de interés pero manteniendo la misma modalidad de relación con aquello que lo apasiona. (Tendlarz et al., 2015, p. 141)

Como indica Tendlarz et al. (2015), el tratamiento psicoanalítico con niños autistas se enfoca en respetar las invenciones del niño. Para lograrlo, el analista debe evitar ser experimentado como un invasor, y en su lugar, situarse junto al niño para conocer sus pasiones, su mundo y los recursos con los que cuenta. La autora subraya que no se debe forzar al niño a abandonar sus conductas e intereses, ni arrebatarle sus objetos. En el trabajo analítico en transferencia “se produce un desplazamiento del encapsulamiento autista para construir un espacio lúdico con la inclusión de una metonimia de objetos, secuencias y palabras que forman parte de la lengua privada del niño” (p. 143). En términos de Laurent se trata de producir “desplazamientos del borde autista en contigüidad”, ya que esta inclusión de lo nuevo conlleva a una cesión de goce que afecta al cuerpo, disminuyendo las explosiones de violencia y automutilación (ya que reduce el exceso de goce). En este contexto, el analista puede funcionar como un “doble real”, un destinatario o una simple presencia que acompaña al niño, estableciendo un “lazo sutil” a partir del cual se promueve un mundo más amplio y con nuevos recursos. Las invenciones del niño (como el objeto autista, el doble real o los intereses específicos) son cruciales para construir un borde que le permiten aliviar el exceso de goce e interactuar con el Otro sin tanta angustia y sin experimentarlo tan intrusivo (p. 144).

Tendlarz y Álvarez (2013) afirman que la transferencia está presente en la dirección de la cura del niño autista. No obstante, sus particularidades y consecuencias deben ser determinadas individualmente en cada caso. Lo esencial es que el proceso convoca a la invención de forma recíproca: no solo del lado del niño, sino también del lado del analista (p. 102).

Esta invención por parte del analista es crucial. Sus intervenciones son el motor que posibilita la aparición de nuevos circuitos, secuencias, y la inclusión de personas y objetos. El trabajo se orienta siempre por la lógica del funcionamiento singular del niño, una lógica que, si bien perdura, no lo aísla del vínculo con los otros (Tendlarz et al., 2015, pp. 145-146).

El analista debe respetar la invención de cada niño y hacer uso de sus intereses específicos. Al hacerlo, permite aproximarse y aproximar al niño autista para que pueda encontrar su salida singular en las “mil y una maneras con que se habita el mundo,” partiendo del principio de que cada niño es único (Tendlarz et al., 2015, pp. 145-146).

Educación inclusiva

La educación inclusiva está garantizada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD-ONU, aprobada en 2006). Este tratado fue ratificado por Argentina en 2008 (Ley Nacional 26.378-Art. 24) y cuenta desde 2014 con jerarquía constitucional (Ley N° 27.044). Estas legislaciones definen a la discapacidad como un constructo social y promueven la igualdad de derechos para todas las personas, incluyendo a aquellas con discapacidad, garantizando su acceso a una educación de calidad y la eliminación de barreras que obstaculizan su participación. Además, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 establece principios y fines que orientan la Política Educativa hacia la inclusión, mientras que la Ley N° 26.601 garantiza una protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, priorizando la educación inclusiva en el Sistema Educativo.

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2019) la inclusión educativa es definida como un proceso continuo que busca eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, no solo de aquellos con discapacidad, sino de todos los que enfrentan dificultades por diferencias sociales, culturales o de aprendizaje. Desde este enfoque se intenta asegurar la participación plena y equitativa de todos los estudiantes al adoptar diversas metodologías pedagógicas que consideran las particularidades de cada alumno y promueve un entorno que respete la diversidad. De esta forma, las diferencias y las singularidades de cada estudiante no son consideradas como un problema u obstáculo sino como un valor en sí y oportunidades para enriquecer el aprendizaje. La creación de un ambiente educativo inclusivo implica la colaboración de todos los actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, familias y alumnos.

Por otra parte, Zenón P. (2020) examina el origen de la escuela en la Modernidad, entendiéndola como un dispositivo creado junto con otras instituciones como la Iglesia, el Ejército y el Hospital. Según el autor, la escuela nació “bajo tres preceptos: la homogeneización, la normalización y la sociabilización” (p. 61), orientada a regular los modos de relación social. Para sustentar su postura sobre la función principal de la escuela retoma los aportes del filósofo de la educación, el argentino Carlos Cullen, quien sostiene que “la escuela socializa mediante el conocimiento legitimado públicamente” (Cullen, 1997, citado en Zenón P., 2020, p. 64). De esta manera, postula que la primera función de la escuela del siglo XXI es socializar, lo que reubica el contenido a un rol secundario: “se convierte en un medio, es un pretexto, es una excusa...tiene un valor instrumental” (p. 64). La función esencial es “la de socializar, o sea la de construir una experiencia que está, en todo caso, atravesada por los contenidos, garantida por los contenidos, pero la acción es la de crear lazo” (p. 64). Zenón concluye que “lo fundamental es construir lazo. La escuela, la educación, tiene que garantizar lazo. Nos tiene que enlazar” (p. 65).

Efectos clínicos

En el presente trabajo, se entiende por efectos clínicos a los efectos terapéuticos según la clínica original del autismo desde el psicoanálisis.

Clínica original del autismo

El enfoque psicoanalítico del autismo, desde una perspectiva lacaniana con autores como Laurent, Maleval, Tendlarz y Álvarez Bayón, propone una "clínica original" que se distingue de la psicosis. Este abordaje se centra en la singularidad del sujeto, concebido no como un déficit, sino como una forma particular de habitar el mundo. La posición ética de este enfoque rechaza la normalización o la adaptación forzada. Tendlarz (2021) subraya que el autismo es un "funcionamiento subjetivo singular y constante", y sus manifestaciones sintomáticas son vistas como respuestas creativas para lidiar con el malestar. En lugar de intentar enseñarles a funcionar de otra manera, el analista busca dejarse enseñar por ellos, valorando y respetando sus soluciones singulares (párrafos 1, 22).

De acuerdo con Tendlarz (2017), el trabajo clínico se define como una "clínica del circuito", que busca "desplazar el borde autista" a través de secuencias iterativas. Este enfoque busca "conmover" la estabilidad del mundo fijo del autista para ampliar su universo de manera gradual y respetuosa. El objetivo final no es la normalización, sino "extraer al niño de su homeostasis inicial" y, a través del trabajo en transferencia, lograr un desplazamiento sin forzamiento que respete sus intereses específicos. La meta es producir algo nuevo en la repetición, buscando nuevos anudamientos de los registros que "funcionan en lo real". El analista se posiciona como un facilitador que busca un punto de entrada para que el sujeto autista pueda construir un mundo cada vez más amplio y habitable. La clínica del autismo se distingue por su enfoque original, que propone un tratamiento centrado en las soluciones únicas y creativas que los niños autistas han desarrollado. En lugar de buscar la adaptación a una norma, este enfoque reconoce el ingenio inherente a cada una de estas "invenciones" del sujeto (párrafos 2, 10, 12, 13, 17).

A partir de esta "clínica original" y los aportes teóricos de estos autores se puede pensar en un tratamiento del niño autista que posibilitan efectos clínicos.

Efectos clínicos

En esta investigación, la categoría "efectos clínicos" se equipara con los efectos terapéuticos y/o analíticos en psicoanálisis. Esta conceptualización se basa en el trabajo de Santiago Thompson (2004), quien aborda la pregunta sobre el interés por los efectos terapéuticos en el psicoanálisis

Según Thompson (2004), "los efectos terapéuticos conllevan una reflexión que el analista realiza siempre en un a posteriori, no en el momento del dispositivo mismo. No nos preocupa tanto en nuestra

práctica (...), como en la interrogación clínica que de ella hacemos" (p. 266). Con esta afirmación, el autor sostiene que los efectos clínicos solo pueden ser pensados de forma retroactiva, mediante una interrogación posterior a la práctica.

Posteriormente Thompson (2004) agrega que "los efectos analíticos marcan un antes y un después, dan lugar a la producción de un sujeto que ya no es el mismo" (p. 269). Este enfoque permite localizar cómo ciertas intervenciones, en un momento dado, generaron movimientos significativos en un sujeto.

También resulta relevante el aporte de María Rita Manzotti (2010), quien en su trabajo analiza los efectos terapéuticos que surgen de intervenciones en un dispositivo institucional de orientación psicoanalítica. La autora se centra en la asistencia de niños con patologías graves de la subjetivación (autismo y psicosis infantil), basando su análisis en las modificaciones subjetivas que se observan en el ámbito de la regulación del cuerpo. Esto lo desarrolla a partir del relato de un caso construido por el equipo terapéutico y lo articula con la concepción de "eficacia" que el filósofo y sinólogo francés F. Jullien (1999) describe en su obra "El tratado de la eficacia":

En China descubrimos una concepción de la eficacia que enseña a dejar que el efecto se produzca: no apuntar (directamente) a él sino a implicarlo (como consecuencia); es decir, no ya a buscarlo sino a recogerlo, a dejar que se dé como resultado. (Jullien F., 1999, p. 4)

La autora relaciona el psicoanálisis con la concepción de la eficacia de F. Jullien, ya que ambas se dirigen por la lógica de lo impredecible. El psicoanálisis no busca un efecto de manera directa, sino que se centra en una operatoria que, como consecuencia, articula una implicación subjetiva.

Para Manzotti (2010), el psicoanálisis considera "lo imprevisto como ineludible para la condición humana y articula la implicación subjetiva en su operatoria terapéutica" (p. 312). Esto significa que la práctica analítica reconoce la naturaleza inesperada de los efectos y, en lugar de predecirlos, se encarga de que el sujeto asuma la responsabilidad de su posición y su sufrimiento, lo que a su vez genera los efectos terapéuticos.

Finalmente, Manzotti (2010) concluye que el psicoanálisis ofrece una forma distinta de concebir el resultado terapéutico. La autora lo define como "aquellos logros en la conducta que una vez alcanzados, se constituyen en recursos disponibles para el niño de modo tal que pueda hacer uso de ellos independientemente del contexto en el que se encuentre. Esto implica una posición asumida por el niño que no lo descuenta de la respuesta" (p. 312).

De acuerdo con la conceptualización de Thompson (2004) y Manzotti (2010), podemos definir los efectos clínicos, en y desde el psicoanálisis, como aquellos logros en la conducta que, una vez alcanzados,

se convierten en recursos disponibles para el niño, permitiéndole utilizarlos independientemente del contexto en el que se encuentre. Estos efectos implican un cambio de posición subjetiva que genera movimientos significativos en un sujeto singular. Tienen la capacidad de marcar un "antes y un después" y, por lo tanto, dan lugar a la emergencia de un sujeto que ya no es el mismo.

Además, los efectos clínicos son leídos de manera retroactiva y no de forma directa, ya que se descubren y valoran a posteriori a través de la reflexión clínica. Esto permite al analista localizar cómo ciertas intervenciones en un momento determinado pudieron generar movimientos cruciales en el sujeto.

Capítulo IV. Diseño Metodológico

Modalidad Trabajo Integrador Final: Investigación de Campo- Estudio de Caso¹

Tipo de diseño

El tipo de diseño seleccionado para este Trabajo Integrador Final es el de Investigación de Campo - Estudio de Caso en investigación cualitativa con aportes del Paradigma Indiciario. Dicha selección está en íntima vinculación con la pregunta problema y los objetivos planteados en el abordaje de este caso único-singular de un niño autista en un proceso de inclusión educativa en una escuela primaria de gestión pública, en donde me desempeñe como Acompañante Terapéutico durante 8 años.

Teniendo presente lo postulado por Gallo Acosta Jairo (que retoma de González Rey F. 2000) "la ciencia no es sólo racionalidad, es subjetividad", los modelos y métodos de investigación más flexibles como los cualitativos se encuentran en coincidencia con el Psicoanálisis ya que ambos se basan en lo subjetivo, precisando que el horizonte del Psicoanálisis es el sujeto (denominación que permite alejar lo investigado de la objetivación científica cuantitativa).

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 2007, p. 11)

El estudio de caso bajo el diseño cualitativo permite la posibilidad de estudiar al sujeto en su singularidad y pesquisar las sutiles diferencias en los acontecimientos con su contexto, además "habilita un reconocimiento del otro como sujeto, quien no solo es reconocido, sino que existe preocupación por dar cuenta de sus decires desde la posición y lugar en que los mismos los producen" (Homar, 2012, p. 12).

Plantear este diseño de investigación con aportes del Paradigma Indiciario tal como lo definen Pulice, Manson y Zelis (2001) permitió que se priorizara lo irrepetible, el detalle, el desciframiento de huellas-rastros, en la persecución de los vestigios para pesquisar un saber propio del sujeto, en la singularidad de un sujeto con autismo.

Guber R. (2004) enfatiza que el trabajo de campo es una experiencia reflexiva que transforma tanto al investigador como al sujeto estudiado. Destaca la necesidad de que los investigadores sean conscientes de su propio papel y posición en el proceso de investigación. Como el trabajo de campo implica una relación

¹ Resolución N° 0663/2019 CD. FHaYCS-UADER.

dinámica entre el investigador y el sujeto de estudio, esta interacción puede generar nuevas comprensiones y conocimientos que van más allá de la simple observación.

Contexto

Escenario escolar. Escuela Primaria de gestión pública de la ciudad de Paraná, en donde se llevó a cabo el proceso de inclusión educativa.

Unidad de análisis

La unidad de análisis seleccionada es la de un caso único de un niño con autismo.

Unidad de información

Docentes de grado pertenecientes a la escuela a la cual concurrió (docentes que hayan estado como mínimo 8 meses al frente del grado, continuidad pedagógica) y profesores de materias estético expresivas. Además los profesionales pertenecientes al equipo interdisciplinario del niño.

Técnicas de recolección de la información

Como principales técnicas para el relevamiento de la información me serví de entrevistas semi-dirigida y la observación participante. También realicé una lectura de su historia clínica e informes de profesionales para conocer datos en relación a su historia institucional precedente, los orígenes de su autismo y cómo ha sido el trabajo interdisciplinario.

Las observaciones participantes fueron realizadas desde el año 2011 a 2018, a partir del acompañamiento terapéutico del niño en la institución educativa. La observación participante según Flick U. (2012) permite a los investigadores involucrarse en el entorno natural del sujeto de estudio y obtener una comprensión profunda de las interacciones sociales y los contextos en los que ocurren. Al participar de las actividades cotidianas y sociales los datos recopilados no provienen solo de la observación sino también de la interacción directa con los participantes (permitiendo captar aquello que es sutil y podría pasar desapercibido). Al tratarse de un proceso de indagación flexible, posibilita una comprensión rica y contextualizada de la experiencia humana, en donde se puede redefinir aquello que es problemático o surgir nuevos temas.

En cuanto a la realización de entrevistas, se entiende que:

La entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y es -por lo tanto- una técnica de investigación científica de la psicología. En cuanto técnica, tiene sus propios procedimientos o reglas empíricas con los cuales no sólo se amplía y se verifica el conocimiento científico, sino que al mismo tiempo se lo aplica. (Bleger, 2002, p. 9)

La utilización de tal herramienta, me permitió conocer cómo se llevó adelante la construcción del lazo en un niño con autismo y sus compañeros y establecer qué relación hay con los efectos clínicos. Considero pertinente haber optado por el modelo de las entrevistas semi-dirigidas. Ellas se definen como una mixtura entre cerradas y abiertas, se caracterizaron por comenzar siendo más dirigidas (haciendo foco en las categorías nodales de la pregunta problema) y después progresaron hacia lo más libre y del orden del acontecimiento (pesquisando aquellos detalles-huellas que fueron surgiendo en los entrevistados). En función de esto último, la entrevista semi-dirigida me permitió como entrevistador intervenir sobre lo dicho por el entrevistado para que amplié algo de lo pesquisado.

Técnicas de análisis de la información

Para el análisis de datos se utilizaron aquellas técnicas que más se ajustan a la finalidad de dicho Trabajo Integrador Final y sobre todo respetando la singularidad de dicho caso único. Se priorizó el detalle, aquello que se repetía e insistía en ser dicho en lo recolectado por medio de las entrevistas y lo que fue marcado como indicio en la observación participante.

Para las entrevistas se utilizó como técnica de análisis el método de “*frases significativas*” propuesto Badano y Díaz (s. f.). En él se opera sobre el texto desgrabado de las entrevistas, principalmente sobre dos aspectos: temas y modos.

“Por *temas* entendemos aquellas dimensiones argumentativas sobre algunas materias en particular (...), aquellas reiteraciones que marcan la pertinencia de las palabras y que ordenan la situación espacial y temporal” (Badano & Díaz, s.f. p. 3). Tras el análisis emergieron categorías temáticas que organizaron ejes de descripción e interpretación.

En cuanto a los *modos*, se entienden a los conceptos próximos a la experiencia. Aquí se utilizó como recurso técnico el resaltado textual de frases de las entrevistas. “Se habla de algo-temas, pero lo que se dice está ligado a un significante, y no a otro... la relación entre el significante en uso y el significado que se construye no es azaroso, es la forma la que determina el contenido. Estos significantes, oraciones cortas, expresiones en las que se densifica el sentido y se personaliza el punto de vista es el corazón del análisis” (Badano & Díaz, s.f. p. 3). Estos *modos* o categorías de sentido son las unidades de significación que mediante una forma particular arrojan la entrevista a su significación. Es sobre esto que se centró el análisis de la información.

Una vez pesquisadas las “categorías de sentido” se articularon con los “temas” elegidos a indagar, y se confeccionó una “descripción analítica” a modo de narración. “Su entramado es el producto articulado entre temas y modos bajo la mirada ordenadora del objeto de estudio” (Badano & Díaz, s.f. p. 4).

En relación con las observaciones participantes, el análisis se centró en los informes semestrales del Acompañamiento Terapéutico que se realizaron en el momento de las observaciones (privilegiando los informes de los años 2011, 2015 y 2018).

Siguiendo a Scribano (2007) la interpretación de los datos cualitativos no es un proceso lineal e implica una reflexión continua y un diálogo permanente entre datos-teoría, en donde se busca captar la complejidad de los fenómenos estudiados. Además menciona que las reflexiones analíticas pueden realizarse en el mismo momento en que se llevan a cabo las observaciones participantes o en cualquier momento; en este caso las reflexiones fueron a posteriori.

Para el logro de mayor reflexión se utilizó como estrategias la “Reconstrucción” y la “Triangulación” como lo conceptualiza Achilli (2005). La “Reconstrucción” implica armar o reconstruir redes de relaciones utilizando gran cantidad de material recogidos de las diferentes observaciones. Y la “Triangulación” entendiéndose como las distintas versiones sobre un mismo hecho, lo que permite integrar observación con entrevista (triangulación de datos). Con este proceder se abrieron ciertos indicios o hipótesis sobre los diferentes sucesos (y sus versiones), permitiendo la apertura a la reconstrucción de las observaciones realizadas.

Capítulo V. Presentación del caso

Con el fin de salvaguardar la confidencialidad del niño, así como la de sus profesionales tratantes, docentes y compañeros, se ha optado por referirse a él con la letra S. La información que sustenta este caso fue recopilada a lo largo de ocho años de Acompañamiento Terapéutico en el ámbito escolar, lo que permitió una observación participante y la recolección de datos relevantes para una comprensión profunda del mismo. Asimismo, se complementó con la lectura de su Historia Clínica.

Se incluye en el anexo una nota de consentimiento informado, respetando el derecho que establece el artículo 7, inciso m, de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, donde su madre y responsable legal otorgan su conformidad para la realización de este trabajo.

Caso S.

Conocí al niño a la edad de 4 años, cuando comenzó su trayectoria terapéutica en el Centro de Investigación y Formación Educativo Terapéutico (CIFET). S. había sido diagnosticado con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) un año y medio atrás.

En su ingreso presentaba una notable dificultad para establecer lazo con sus pares. Su comunicación era principalmente a través de señas y gritos continuos, ya que no verbalizaba. No establecía contacto visual y se lo percibía inmerso en su "propio mundo". A nivel motor, no caminaba de forma autónoma, buscando constantemente ser llevado en brazos, y cuando lo hacía, era descalzo y de puntas de pie. Presentaba fijaciones por ciertos objetos y juguetes, inflexibilidad ante cambios de rutina y conductas autoagresivas.

Las primeras intervenciones terapéuticas se centraron en su marcado aislamiento, fijación a ciertos objetos (juguetes de determinados personajes de dibujos animados) y sus dificultades para el establecimiento del lazo social. Con el equipo interdisciplinario pudimos observar en los talleres que S. disfrutaba de actividades corporales con música e interés en la estimulación visual y auditiva, por lo tanto se utilizaron las mismas como estrategia de aproximación al niño.

Luego de un periodo inicial, su equipo tratante, consideró que era el momento adecuado para su escolarización e inclusión al jardín de infantes para potenciar su desarrollo socio-afectivo; fue entonces cuando se me solicitó como su Acompañante Terapéutico (AT).

La anticipación de actividades, la vinculación a través de sus intereses específicos (ciertos personajes de dibujos animados y su gusto por la actuación) y la negociación entre tiempo de juegos y de actividades más específicas (terapia); fueron herramientas fundamentales para su organización y el establecimiento de lazos. A través de estos intereses, además de respetar sus tiempos y una distancia justa para no ser intrusivo, fue que logré consolidar el vínculo con S. como su AT.

En 2011 S. inició su inclusión escolar en sala de 5 años bajo la modalidad de “integración parcial”, asistiendo una hora por día. Este horario reducido se enfocaba en actividades de aprestamiento y en los aspectos relacionales y comunicacionales, coincidiendo estratégicamente con el momento de la merienda y el juego.

Al inicio, S. replicaba patrones de comportamiento previos: llegaba en brazos de sus padres con un juguete favorito, no respondía al saludo ni al contacto visual, y se dirigía directamente al cajón de juguetes, descalzándose y deambulando. Si un compañero usaba un juguete de su interés, se lo quitaba, y ante la negativa a compartir, respondía con gritos, llantos y autoagresión, lo que dificultaba notablemente el establecimiento de lazo con sus pares.

Con el tiempo, S. fue adaptándose paulatinamente a su grupo y a la rutina institucional, estableciendo un vínculo de reconocimiento con su maestra. Su rutina se amplió, incorporando saludos a la maestra y, ocasionalmente, a sus compañeros. Comenzó a participar en actividades que antes le generaban rechazo o que solo realizaba usándose como mediador apoyándose en mí mano, como pintar, armar rompecabezas o dibujar. Su predisposición y participación crecieron, al igual que su permanencia en un espacio físico y sus períodos de atención. El proceso de inclusión fue gradual y progresivo, incrementando su carga horaria a medida que se observaban avances pedagógicos y terapéuticos, hasta alcanzar la jornada escolar completa.

Un punto de inflexión fue su entusiasmo por el escenario, que comenzó a tener en 1° grado. Con la docente de música, notamos su especial predilección por pararse en el escenario durante los himnos en los actos patrios. Moverlo de allí generaba crisis de llanto y gritos. Ante la preferencia de S. por la actuación, se decidió dar lugar a este interés. Se preparó un número musical (un baile folclórico) en el que participó guiado por una compañera. Esta experiencia, implicó un cambio en la posición subjetiva de S. ya que era la primera vez que permitía ser guiado por una compañera y por medio del contacto corporal. Además de la sorpresa en toda la comunidad educativa por el gran desenvolvimiento escénico, se propició un cambio en la percepción de compañeros y cuerpo docente hacia S., en tanto una mirada no estigmatizante-deficitaria y con la posibilidad de llegar a él.

Todo ello le permitió participar en casi todos los actos posteriores, disfrutando de diferentes roles y personajes, siempre guiado por sus compañeros. Además generó la apertura a lazos con sus pares, contacto físico y vinculación en juegos en los recreos. Posteriormente, S. comenzó a establecer ciertos vínculos con algunas compañeras jugando a la rayuela o imitando otros juegos, y mirando libros o álbumes de su interés. Los espacios del kiosco y la biblioteca fueron cruciales para el trabajo de comunicación y lenguaje, y la generación de nuevos vínculos. Sus compañeros desempeñaron un papel vital como “traductores” cuando su comunicación no era comprendida (ya que utilizaba palabras extraídas de dibujos animados), compartiendo intereses comunes por determinados dibujos animados y personajes.

A través de estos intereses específicos, se fortalecieron vínculos clave, destacando la relación positiva con algunas docentes de grado. La primera de ellas fue la de 4° grado, quien utilizó sus intereses en dibujos de Disney (Transformers, Bakugan) y Paka-Paka (Zamba) para adaptar las actividades, facilitando su vinculación y la enseñanza. S. aprendía por observación de sus compañeros y solicitaba ayuda cuando la necesitaba.

Aunque la relación y la forma de establecer lazo con sus compañeros habían mejorado con el transcurrir de los años, una intervención en 4° grado desde el acompañamiento terapéutico permitió que los pares de S. asumieran un rol más activo en sus crisis. Ante episodios de llanto y gritos (a veces con autoagresiones), los compañeros tenían miedo o se mostraban molestos, tapándose los oídos. Un día, imité sus gritos de forma graciosa, lo que hizo que S. se detuviera, le causara intriga mi actuación (preguntando qué hacía o por qué gritaba), riera y se calmara. A partir de ese momento, sus compañeros comenzaron a usar esta estrategia de imitación graciosa, logrando que S. dejara de gritar y expresara lo que le pasaba verbalmente, registrando el malestar de los demás. La imitación (de algunas reacciones de S. o del lenguaje de ciertos dibujos), los chistes y chanzas se convirtieron en un recurso eficaz para conectar con él. Esta intervención generó un afianzamiento en los vínculos con sus pares-compañeros que fue fundamental para todo el proceso de inclusión educativa.

Gracias al apoyo, mediación y sostenimiento del grupo de pares, S. comenzó a asistir a la jornada extendida de la escuela NINA (que incluía talleres como inglés, reciclaje, actividad física, campamento, periodismo y danzas típicas) sin acompañamiento terapéutico.

S. adquirió una notable autonomía e independencia en su desempeño escolar, reconociendo diferentes espacios y demostrando gran plasticidad al aceptar cambios en su rutina y actividades propuestas. La participación de sus compañeros fue fundamental para que pudiera asistir solo a los talleres, reafirmando el fortalecimiento de los vínculos entre pares. Su proceso de inclusión educativa finalizó en el año 2018.

Capítulo VI. Análisis

1. Puntualizaciones en torno al Lazo

A partir del análisis de las entrevistas con profesionales y docentes, se puede establecer una doble vertiente para la categoría "Lazo" en el autismo, coherente con el Marco Teórico del presente TIF: el Lazo Sutil (como forma posible de transferencia) y un Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social (con un estatuto distintivo al “lazo social” postulado por autores tradicionales).

La primera vertiente, el Lazo Sutil, se evidencia al comienzo de la trayectoria terapéutica de S. en la construcción del vínculo con sus profesionales, y en el ámbito escolar con su Acompañante Terapéutico (AT) y algunas docentes. Este vínculo resultó crucial para el desplazamiento del borde y la habilitación de la segunda vertiente, el modo singular de lazo social (el establecido entre S. y sus pares-compañeros).

Ambas vertientes comparten como rasgo esencial la “sutileza”, que se traduce en una aproximación no intrusiva y el respeto por las invenciones singulares de los sujetos autistas.

1. A. El Lazo Sutil: una forma posible de transferencia

El Lazo Sutil fue un factor determinante en la trayectoria de S., operando y manifestándose en sus vínculos con terapeutas, AT y ciertas docentes. Esta conexión inicial resultó crucial para el desplazamiento de su borde y, consecuentemente, para la apertura a un modo singular de lazo social.

El análisis permitió identificar los principios fundamentales que caracterizaron la construcción de dicho lazo. Estos lazos sutiles actuaron como puentes y guía en el proceso de inclusión educativa de S. y en el posterior establecimiento de relaciones con sus pares-compañeros.

A continuación, se desarrollan estos principios, agrupados en tres ejes principales:

- **“Escuchar a los autistas”² y respetar sus invenciones singulares**

Hay que “escuchar a los autistas”... a sabiendas de que no se trata de curarlo del autismo, porque si el modo de funcionamiento del autismo es ese, esa es la normalidad dentro de su posición subjetiva. Se busca abrirle nuevas posibilidades para que encuentre invenciones y salidas personales. (Tendlarz & Álvarez, 2013, p. 25)

² En alusión a la expresión utilizada por Jean-Claude Maleval 2012

La trayectoria terapéutica de S. se situó bajo un primer y fundamental principio: la escucha atenta. Esta escucha, que implica una observación cuidadosa de las singularidades del niño autista, gobernó los inicios de su tratamiento. Los profesionales de su equipo coincidieron en la necesidad de tomarse un tiempo para conocer a S., no solo para que él los conociera, sino para descifrar el particular modo en que manifestaba su funcionamiento: lo que disfrutaba y lo que lo alteraba. La psicopedagoga A. lo expresa claramente:

“...primero lo escuchaba y lo observé mucho. O sea, lo escuchaba a ver qué era lo que a él le gustaba, qué era lo que no; respondía en base a lo que él decía también” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de A, psicopedagoga. Eje 2, pregunta 4).

Este abordaje inicial permitió identificar los recursos que S. había construido para hacer frente a un mundo que se le presentaba como invasivo y caótico. S. había edificado una neo-barrera corporal a través de mecanismos como el aislamiento, la inmutabilidad (la necesidad de un orden fijo-rígido, la “sameness” de Kanner) y una marcada fijación a objetos y a un uso particular del lenguaje. La psicóloga N. describe este cuadro:

“tenía una gran dificultad para conectar con el otro... jugaba solo, no había un otro, no podía 'ver' a un otro. Estaba muy presente toda esta cuestión del aislamiento y de lo reiterativo, repetitivo...que todo sea y esté igual...su falta de flexibilidad en algunas cuestiones relacionadas con su rutina...” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 1, pregunta 2).

Un ejemplo concreto de esta rigidez se observa en el relato de su kinesiólogo G., quien señala que ante “un pequeño cambio en lo que era su rutina o medio circundante...eso ya le disparaba una crisis” y que “quería que todo esté en su lugar, inmutable” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, kinesiólogo. Eje 1, pregunta 2).

Una escucha atenta y cuidadosa, que busca comprender al niño sin forzarlo, reveló que el aislamiento, la fijación en su objeto autista (la “bola de Bakugan”, el “autito que se transformaba en robot”), la inmutabilidad y un uso particular del lenguaje no eran simples síntomas. Eran invenciones singulares; soluciones que S. había construido para regular un goce que lo desbordaba. Estos elementos conformaban el borde autista, una barrera defensiva erigida ante un goce desregulado. Dado que este goce retorna de manera caótica (resultado de la forclusión del agujero en la constitución del sujeto) y no puede ser regulado por el lenguaje, se manifiesta sobre el propio cuerpo y sus bordes. De esta manera, el aislamiento, la repetición de circuitos y un objeto autista se convirtieron en las primeras herramientas de S. para manejar este goce en exceso.

La psicóloga N. subraya la importancia de respetar sus invenciones: “Primero respetando eso que él tenía construido, esa rutina...yo lo seguía; e intentaba ir metiéndome ahí...sin ser muy intrusiva porque si no mi intromisión despertaba una crisis de llantos, gritos y de agresión a él mismo” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 2, pregunta 3).

Por tal motivo, resulta vital no precipitarse a intervenir sin haber escuchado el modo de funcionamiento singular del niño, ya que se corre el riesgo de romper con los mismos recursos que lo sostienen en el mundo, desatando descompensaciones que el tratamiento busca evitar. En el caso de S. se demuestra que esta escucha respetuosa, que no intenta arrebatarle sus objetos ni conductas, fue el punto de partida esencial para construir un vínculo.

- **Borde autista, sus elementos y su desplazamiento.**

El desafío de establecer un vínculo con S. se abordó entendiendo su comportamiento no como una simple manifestación sintomática, sino como una invención singular para protegerse de un entorno que le resultaba abrumador. Su encapsulamiento se manifestaba en la fijeza de sus rutinas y la repetición, que le servían como una estrategia para controlar el goce. Como detalló la psicóloga, S. seguía una secuencia inmutable al llegar a terapia:

"tiraba su mochila, se descalzaba y caminaba en punta de pie, mientras iba a la sala, buscaba una colchoneta y se tiraba a 'jugar' con esos juguetes... era repetir este abrir y cerrar ese juguete" - hace alusión a la bola de Bakugan o autito Transformers- (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 1, pregunta 2).

Esta iteración no era un juego sino la manifestación de un circuito que le ofrecía una estructura protectora y proporcionaba estabilidad frente a un mundo que lo desbordaba.

Además, S. presentaba una falta de constitución de un cuerpo propio, evidenciada en su constante deambular por las salas de la institución. Su forma de desplazarse, ya sea caminando en puntas de pie o arrastrándose por el piso, reflejaba cierto trastorno en lo espacial. Este desorden se evidenciaba también al llegar a sus terapias en brazos de sus padres, pegados a su cuerpo, lo que sugería una dificultad para diferenciar su propio espacio del de los otros.

En S., su forma de interactuar con el lenguaje revela una maniobra defensiva del funcionamiento autista. Desde el inicio, eludía la mirada y la voz del Otro, actuando como si los demás no existieran o no se dirigieran a él. Su comunicación inicial se limitaba a gritos ininterrumpidos o al uso de palabras sueltas extraídas de dibujos animados, habladas con un tono neutro o con la entonación de esos personajes. Al respecto el kinesiólogo sostiene:

“... tenía un lenguaje muy...en neutro. Un lenguaje tipo de los dibujitos. Inclusive usaba como muletillas, determinadas frases de personaje de dibujitos y demás...y se iba para ese lado, sobre todo por ahí ante la interacción real, cuando vos le preguntabas tal cosa y te contestaba con una frase de “Gokú”...en su imaginación...o en su mundo, cuando estaba más aislado...como que estaba metido en esa realidad interior fantástica de personajes con poderes, magia, etc...y si vos tratabas de involucrarte para sacarlo de ahí y que haga alguna actividad, te respondía con alguna de estas frases de estos dibujos o hacía gestos como imitando algún poder o magia de esos personajes para alejarte...” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, kinesiólogo. Eje 1, pregunta 2.)

Este lenguaje artificial y caricaturesco es una invención singular que le permite a S. comunicarse sin comprometer su goce vocal o la angustia de su propia presencia enunciativa. Como sostiene Maleval, los sujetos autistas "hablan de buen grado, pero con la condición de no decir".

S. no está por fuera del lenguaje, sino que se apropia del mismo de una manera que evita la interlocución y la implicación afectiva. Al utilizar frases de sus dibujos animados o un "lenguaje de signos" repetitivo, S. se protege de la emergencia angustiante del objeto voz: tanto la suya como la del Otro. El mutismo o la verborrea estereotipada son mecanismos para evitar que el goce vocal se ponga en juego, protegiéndolo de la amenaza de una presencia del Otro que podría ser percibida como intrusiva. Así, el lenguaje en S. no buscaba el lazo, sino que lo utilizaba para mantener distancia y resguardarse del mundo.

La respuesta terapéutica no fue la imposición, sino asumir una posición de un "guía que sigue" desde el "neo-borde" construido por S. La clave fue comprender que este borde no era inamovible, sino que había cierta elasticidad. En lugar de forzar a S. a salir de “su mundo” y su circuito, el equipo profesional optó por "meterse" en él, de forma no intrusiva y respetando sus invenciones singulares. Es decir, entrar en el circuito de S. y, desde esa posición, abrir la posibilidad de un lazo. La psicóloga N. lo explica: "Entonces más que nada era seguirlo en sus intereses y a partir de ahí, empezar... él empezar a reconocermelo y hacerme parte de ese 'juego' o secuencia. Pero siempre respetando sus límites.....una distancia justa...calculada entre los dos..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 2, pregunta 3).

Esta aproximación cautelosa y respetuosa permitió un desplazamiento del borde autista. Las repeticiones de S., que son el núcleo de su funcionamiento, no se interpretaron como un déficit, sino como un proceso productivo en su búsqueda de una solución. A partir de ellas, fue posible encontrar nuevas formas de inserción en el mundo, ya que, aunque S. repetía, cada vez que lo hacía había una pequeña diferencia.

El objetivo no fue eliminar el encapsulamiento de S., sino crear un espacio entre este y el terapeuta. Este espacio se facilitó mediante intercambios menos amenazantes apoyados en sus intereses por ciertos

objetos, el gusto por ciertos dibujos animados y su uso particular del lenguaje, que permitieron generar una metonimia de manera sutil sin ser intrusivos, logrando una extracción del goce.

El lenguaje de S. es un claro ejemplo de este proceso. Aunque servía como una maniobra defensiva, también se convirtió en un punto de apoyo crucial para la intervención terapéutica, lo que permitió que algo nuevo se fuera incorporando. Así fue como el kinesiólogo G. demostró que al compartir los intereses de S., como los animé, pudo establecer una conexión genuina:

"Como a mí me gustan los animé y esas cosas me resultaba fácil entenderlo en lo que quería hacer o decir, que era que me alejara o que no quería hacer esa actividad" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, Kinesiólogo. Eje 1, pregunta 2).

Esta afinidad permitió que el terapeuta aprovechara el lenguaje y los personajes favoritos de S. como herramientas para sus actividades. En lugar de imponer ejercicios, utilizó el "recurso del juego en base a ciertos personajes" para motivarlo. Por ejemplo, al imitar a soldados y realizar "actividades de cuerpo a tierra" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, Kinesiólogo. Eje 2, pregunta 4), el kinesiólogo no solo lograba que S. participara, sino que también ampliaba su circuito de intereses, llevando sus temas favoritos a una actividad lúdica y terapéutica que más sostenía y disfrutaba (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, Kinesiólogo. Eje 2, pregunta 6).

Las intervenciones de las otras profesionales siguieron esta misma línea, utilizando sus intereses y talentos como puntos de apoyo. Su psicóloga, por ejemplo, relató: "y siempre con su costado 'artístico' se disfrazaba de superhéroe y jugábamos como si tuviéramos distintos 'poderes'..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 2, pregunta 6.). Por su parte, la psicopedagoga señaló: "...lo que le encantaba, digamos, por ejemplo, la actuación, entonces él todo era desde la actuación que yo soy tal personaje o tal otro...Se creaba, digamos, su mundo para poder sobrellevar la realidad" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de A, psicopedagoga. Eje 1, pregunta 2.).

De esta manera se demuestra cómo se utilizaron las propias invenciones de S. para construir un espacio de intercambio que le permitiera afrontar la realidad de una forma menos abrumadora. El desplazamiento del borde no fue forzado, sino que se logró al co-construir un espacio de interacción que resonaba con los intereses del niño, como la actuación y el dibujo.

Otro aspecto importante fue el trabajo con la anticipación y la negociación, proporcionando a S. un marco de previsibilidad que no podía construir por sí mismo. La intervención de los terapeutas consistió en pre-avisarle sobre los cambios o actividades a realizar. Esta anticipación fue crucial para mitigar su angustia ante los cambios, ya que, como señaló su kinesiólogo G., S. le "disparaba una crisis" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, kinesiólogo. Eje 1, pregunta 2) ante lo inesperado. De esta forma, pre-

avisarle se volvió una herramienta fundamental para reducir su ansiedad. Por otra parte, la negociación fue una herramienta clave que permitió a S. modular y expandir su circuito personal. A través de este proceso, el niño podía modular su circuito y ceder control de manera paulatina. La intervención no consistió en imponer un plan, sino en ofrecer un espacio de diálogo donde S. pudiera expresar su rechazo o sus preferencias. Se trataba de un proceso donde se respetaba su circuito, pero se le daba la oportunidad de modularlo. La psicopedagoga A. destacó que esta estrategia era una constante en el trabajo con él, como lo evidencia su testimonio: "Dibujaba, le encantaba dibujar, entonces era negociar: dibujas un ratito y después hacemos lo que hay que hacer. Todo el tiempo, negociable, siempre negociable" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de A, psicopedagoga. Eje 2, pregunta 4).

Estas intervenciones respetuosas y estratégicas permitieron que S. pasará de un circuito rígido a la capacidad de modularlo y, en el proceso, construir una nueva forma de habitar el mundo junto a otros.

- **“Necesito un guía que me siga”³: S. y su AT**

Los primeros encuentros entre S. y su AT se fundamentaron en la escucha atenta y el respeto a sus invenciones. Dado que el AT ya estaba inserto en la institución, pudo observar a S. en sus terapias individuales y aproximarse de manera gradual, anticipando su rol futuro en la escuela. En este proceso inicial el profesional optó por no forzar interacciones o actividades, sino por seguir el "circuito" de S., permitiendo que fuera él quien guiara el encuentro. En esos momentos a solas, el acompañante se limitó a observarlo y acompañarlo, captando sus gustos, preferencias, intereses y aquello que le generaba angustia, sin imponer quietud ni actividades predeterminadas. Esta posición de "seguir su circuito" fue clave para captar el "modo sutil" con que S. permitía la aproximación y, finalmente, posibilitó que tolerara la presencia del AT, manteniendo una distancia prudencial.

Fue a través del objeto autista de S. que se comenzó a establecer un juego, basándose en su lenguaje particular y en la secuencia de abrir y cerrar su "Bakugan". Esta aproximación sutil y no invasiva facilitó la construcción de un lazo. Como señalan Carbonell y Ruiz (2013): "Siempre que el adulto esté dispuesto a aceptar las estrictas condiciones que el niño impone en el vínculo con los demás podrá abrirse una vía de acceso al sujeto y, entonces, será posible la creación de un lazo nuevo con él. De eso se trata" (p. 59).

Al buscar un modo de acercarse a él sin invadirlo y sin buscar modificaciones normativas, el AT logró ingresar en el neo-borde de S., construyendo un espacio nuevo y habitable para ambos. El acompañante se vuelve un doble; S. permite sutilmente que el AT entre en su mundo de personajes de

³ De acuerdo a la expresión utilizada por Donna Williams

dibujos animados mediante el uso particular del lenguaje (sus frases extraídas de dichos dibujos), lo que permite interactuar con el niño sin que se vuelva intrusivo, experimentando menos angustia. .

En el acompañamiento terapéutico con S. en el ámbito escolar, la rutina se estableció como una herramienta fundamental. Al llegar a la escuela, S. replicaba los patrones de comportamiento que ya tenía en sus terapias, lo que le proporcionaba estabilidad y seguridad. Su rutina diaria incluía llegar en brazos de sus padres, con un juguete favorito (Bakugan o Transformers), evitar el contacto visual al saludar y dirigirse de inmediato al sector de juguetes en el aula (descalzándose y deambulando en dicho sector). En lugar de obligarlo a participar de inmediato en actividades grupales, el AT "seguía su circuito", ya sea en el patio o en un rincón del aula, para luego, mediante la anticipación (avisarle con tiempo sobre un cambio o una actividad) y la negociación, introducir pequeñas variaciones.

A medida que el profesional acompañaba sus pasos de manera no intrusiva, S. comenzó a ampliar gradualmente su circuito. Lo que al principio era una rutina rígida e individual, fue incorporando poco a poco a otros. Por ejemplo, su llegada a la escuela cambió: de no responder a saludos, pasó a tocar el timbre, aceptar los saludos de las porteras y, en ocasiones, responder a sus compañeros. Esta expansión del circuito se logró mediante la anticipación y la negociación, lo que permitió a S. sentirse seguro al enfrentar la interacción con otros en un entorno que al principio le era desconocido.

Se utilizó los intereses de S. como un punto de anclaje para introducir nuevas actividades. Por ejemplo, en las actividades de aprestamiento, S. solía rechazar la participación. En lugar de obligarlo, el AT decidió unirse a las actividades, como lo hacían los demás niños. Al ver esto, S. mostró interés e incluso comenzó a tomar su mano para guiarlo. Con el tiempo, esta dinámica se invirtió: S. comenzó a realizar las actividades por sí mismo, y el AT lo guiaba. Este proceso ilustra un cambio crucial en la relación terapéutica. El AT dejó de ser solo un acompañante para convertirse en un "doble real", como otro Otro que poco a poco S. podía tolerar, un guía que no impone, sino que sigue el circuito de S. apostando a un gradual desplazamiento del neo-borde. En esta inversión dialéctica, S. pasó de ser guiado a guiar. Él no solo incorporó las herramientas que le ofrecía el AT, sino que las hizo propias y las usó para interactuar, permitiendo la presencia de otros.

Fue a través de la figura del AT que estos principios pudieron extenderse a las docentes, quienes, respetando la singularidad de S., lograron utilizar los intereses del niño en ciertos objetos como punto clave para un acercamiento sutil y la construcción de un lazo significativo.

Respecto de la relación entre S. y sus docentes, las entrevistadas coinciden en que lo conocieron antes de ser sus maestras directas, principalmente en los recreos y en otros espacios informales de la escuela. Este conocimiento previo fue crucial, ya que les permitió comprender el posicionamiento subjetivo singular de S., sus intereses, sus momentos de malestar y las causas de sus crisis de llanto.

La docente B. L. P. señala que lo conoció en un espacio informal por fuera de la escuela, en clases de tango que compartía con los padres de S. y en donde él estaba presente; allí "veía que tenía algunas particularidades... lloraba mucho, gritaba, no hablaba, estaba siempre solo con algún juguete" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 1). Por otra parte, la docente P. F. lo conoció en la escuela, en los recreos y en el quiosco; mientras que la docente C. R. recuerda haberlo conocido "un año o dos antes de empezar con él", cuando se acercaba a ellas para charlar (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 1, pregunta 1; y de C. R., Docente 4. Eje 1, pregunta 1). En estos encuentros esporádicos, las docentes comenzaron a intervenir y mediar en situaciones que surgían con otros compañeros, especialmente en conflictos por juguetes o figuritas.

La construcción del vínculo fue paulatina. La docente V. V. destaca que la relación que forjó en los recreos, donde lo contenía durante sus crisis, ayudó a "fomentar más el vínculo docente-alumno dentro del aula" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 1, pregunta 1).

Este conocimiento previo facilitó a las docentes encontrar un modo de acercamiento sutil y respetuoso. La docente B. L. P. subraya que su relación se basó en el "respeto hacia él... no obligarlo a hacer las cosas, no forzarlo", siempre respetando "sus tiempos y el límite que él ponía" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 2).

Un aspecto clave fue el uso de los intereses de S. La docente 3 señala que todas las maestras con las que trabajó S. utilizaron sus gustos por los dibujos animados, como Transformers y Bakugan. Adaptaban la metodología y las actividades en función de estos personajes, lo que les permitió vincularse con él y, al mismo tiempo, trabajar los contenidos curriculares de manera efectiva:

"...siempre tuvo una fijación por todo lo que eran personajes de Disney. ...las actividades las adaptaba en función de esos dibujos, o sea usaba como tema esos dibujos o personajes, hacíamos adaptación metodológica con él...ya que era algo de mucho interés para él, los aproveche para vincularme y para enseñar..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 1, pregunta 3).

1. B. Lazo como un Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social

El análisis evidencia que la vinculación de S. con sus pares-compañeros se inscribe como un "modo singular de sostenimiento del lazo social". Esta conclusión se alinea con lo postulado por Wolkowicz (2019) quien, basándose en los aportes de Maleval y Laurent, sostiene que el sujeto autista logra encontrar y construir modos singulares de acercamiento al Otro, sosteniendo así el lazo social y la inclusión educativa. Esto ocurre a partir de elementos propios del "caparazón autista", como el objeto autístico y los intereses específicos. En este sentido, se recupera la conceptualización de Maleval sobre el "objeto autístico" y sus "islotes de competencia" como vectores cruciales del lazo, funcionando como vías de apertura a lo social.

El lazo como una construcción mediada y constante en el tiempo

La psicóloga de S. identificó un contraste significativo en la forma en que el niño establecía vínculos, observando diferencias notables entre su interacción en los espacios terapéuticos y su desenvolvimiento en el entorno escolar.

En los grupos de terapia, la conexión con sus pares se caracterizaba por ser gradual y siempre mediada por un adulto o una actividad compartida. La psicóloga N. sostiene que, en talleres como el de cocina, el registro del otro se daba "de a poco", y la vinculación dependía de estar "mediada por otro y por una actividad en común," por lo que la interacción "no sé si era algo que se diera espontáneamente, se lograba a través de otro" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 3, pregunta 8). Esto podría estar influenciado por la composición de estos grupos, ya que estaban conformados por "chicos y chicas con otras patologías". El kinesiólogo G. observó una dinámica similar en talleres de artesanía, tratándose de "un grupo etario distinto, los chicos eran mucho más grandes y de patologías más profundas," donde la interacción recaía en mayor medida en la iniciativa de los talleristas para "establecer algún intercambio; porque del otro lado no había una búsqueda" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, Kinesiólogo. Eje 3, pregunta 8).

En clara oposición, en el ámbito escolar se evidenció una notable diferencia en la vinculación de S. Si bien al inicio la interacción requirió la mediación de la figura del AT, la psicóloga N. afirmó que "después la vinculación nació de S.", marcando una diferencia con los grupos terapéuticos: "Cosa distinta era en la escuela...ahí sí había registro y vinculación..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 3, pregunta 8). En este contexto, S. logró una inclusión paulatina con sus compañeros, disfrutando activamente de los recreos. La profesional resalta que S. "disfrutaba mucho de los juegos entre varones, por ahí jugar a las cachadas y esos juegos en donde se ganaban cartas de los dibujos que eran los preferidos de S. y de todos los chicos," integrándose muy bien "en los juegos con los chicos, con sus pares, chicos de su edad." Además, se subraya su capacidad para interactuar con otras personas de la comunidad educativa, ya

que "identificaba a cada persona dentro de la escuela" e incluso "la señora de la cantina lo conocía, le iba a comprar" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. Eje 3, pregunta 8).

Las observaciones iniciales indican que el lazo en el autismo, lejos de ser una interacción espontánea, es una construcción singular que se apoya en las invenciones del sujeto y la intervención de otro Otro, que se posiciona como un mediador no invasivo. En el caso de S., esta mediación fue llevada a cabo por sus profesionales, talleristas y, de manera crucial, por su acompañante terapéutico y algunas docentes en el ámbito escolar.

La psicóloga N. menciona que la figura del AT fue un pilar fundamental en el proceso de inclusión educativa de S., funcionando como un nexo articulador entre todos los actores involucrados. Subraya que el AT no solo mantuvo un vínculo especial y estrecho con el niño, sino que también "hacías de nexo entre todos los actores: familia, terapeutas, docentes, directivos, compañeros de S." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. eje 4, pregunta 10). Esta función mediadora fue crucial para unificar las estrategias de intervención y facilitar una comunicación fluida y coordinada entre todos los actores involucrados, principalmente en las interacciones de S. con sus docentes y compañeros. Este proceso implicó un doble movimiento: por un lado, al conocer el funcionamiento singular de S., el AT transmitía este conocimiento y su "modo singular" a los demás. Alentaba a los compañeros a interactuar con el niño a partir de sus intereses específicos, lo que facilitó su incorporación en los juegos y actividades grupales. Por otro lado, el AT guiaba a S. en sus interacciones, ayudando a reducir su ansiedad y fomentando su participación en la dinámica del grupo. Esta mediación se extendió progresivamente a las docentes, lo que demuestra una pluralidad de transferencia. Gracias a este apoyo, S. pudo empezar a compartir espacios, esperar turnos y reconocer a sus compañeros como "pares-compañeros", lo que le permitió responder y vincularse con los otros niños. Esto da cuenta de la ampliación de su neo-borde, posibilitando la inclusión de otros y, de esta forma, una apertura a cierto lazo social.

La constancia en el tiempo es un factor esencial para la construcción de lazos. Como se observa en los datos de las entrevistas, tanto las docentes como los profesionales tratantes trabajaron con S. por más de un año. Este factor fue destacado explícitamente por las docentes:

La Docente 3 (V. V.) se refiere a la importancia de la "continuidad pedagógica", que fue difícil de sostener en los primeros años de la inclusión de S. en la escuela. Ella menciona que el grado de S. "había tenido muchos docentes en primero, segundo y tercer grado", lo que afectaba el aprendizaje del grupo. La docente aceptó tomar el grado y se mantuvo con el grupo "todo cuarto... y mitad de quinto grado" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 1, pregunta 1).

La Docente 1 (B. L. P.) resalta que la relación de S. con sus compañeros se fue construyendo a medida que aumentaba el tiempo compartido. Al inicio, la relación era limitada debido a la asistencia parcial de S. Ella explica que "al principio no había mucha relación;...él asistía pocas horas y estaba como muy aislado con sus juguetes y como en su "mundo"... pero a medida que se incorporaron horas y su asistencia fue de la jornada completa, empezó a tener más relación con sus compañeros" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 5).

La docente B. L. P. subraya que "a medida que uno pasa más tiempo con el otro empiezas a tener un mejor conocimiento y te relacionas más. Y eso creo que pasó con S.". La constancia permitió que los chicos aprendieran a relacionarse con él y que S. se relacionara con ellos. Los compañeros, por ejemplo, al principio se acercaban con "cautela" y se les explicó que S. "reaccionaba así cuando no quería algo o no le gustaba algo...que no lo hacía de malo". Este proceso de conocimiento mutuo, facilitado por el tiempo compartido, fue clave: "Pero los chicos como que también aprendieron a relacionarse con él, así como S. aprendió a relacionarse con los chicos. Y todo esto fue por el tiempo compartido, que favorece que se vayan conociendo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 5).

Un factor destacado y transversal a los logros de S. es la constancia y perdurabilidad en los vínculos a lo largo del tiempo. La psicóloga N. enfatiza que "los mayores logros fueron con los referentes que más tiempo pasaron y transitaban con S." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. eje 4, pregunta 10). Este principio aplica tanto al AT, quien acompañó a S. desde antes de su inclusión escolar y lo veía "prácticamente todo el día, todos los días" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. eje 4, pregunta 10), como a los profesionales del equipo y los docentes que mantuvieron una continuidad en su relación con el niño. En contraste, se observa que los cambios constantes de docentes en los primeros años de escolaridad afectaron tanto el vínculo como el aprendizaje.

Esta misma constancia y perdurabilidad de las relaciones se extendió al grupo de pares, que acompañó a S. durante toda su trayectoria escolar, desde jardín hasta sexto año. La psicóloga N. concluye que "esa perdurabilidad de relaciones y vínculos también fue muy importante para los logros que S. fue alcanzando" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. eje 4, pregunta 10). La continuidad en las interacciones, tanto en el aula como en los espacios recreativos, permitió que se formaran vínculos más duraderos y que S. se sintiera parte de un grupo.

Características del lazo entre S. y sus pares-compañeros

- **Inicialmente distantes y cautelosos**

Inicialmente, la relación de S. con sus compañeros era distante y cautelosa. Al comienzo de su inclusión escolar, sus episodios de llanto y angustia generaban que los otros niños mantuvieran una distancia prudente. La docente 1 explica que "los chicos le tenían como respeto...o mejor dicho, cautela" cuando S. tenía sus "momentos de crisis", a veces tomando distancia cuando "gritaba o lloraba". Sin embargo, la docente y el cuerpo educativo trabajaron en explicar a los niños que las reacciones de S. era la forma que tenía para expresar lo que no quería o no le gustaba. Con el tiempo compartido, los compañeros comenzaron a entenderlo, superando el miedo inicial que provocaba ver a S. pegándose a sí mismo o a la mesa. La docente 1 señala que los chicos "empezaron a entenderlo" y que "también aprendieron a relacionarse con él, así como S. aprendió a relacionarse con los chicos" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 5).

Un punto de inflexión fundamental ocurrió a raíz del interés de S. por el escenario, una predilección que se manifestó al iniciar el 1° grado. Durante los actos patrios, le gustaba mucho pararse junto a las banderas, y cualquier intento de moverlo de allí provocaba un gran episodio de llanto y gritos. Ante esta situación, la docente 1 decidió aprovechar ese interés y darle protagonismo. Pensó: "y si hacemos algún numerito?, un baile o una canción!" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 3). Sin embargo, el proyecto de un baile folclórico planteó un inconveniente: S. no se dejaba tocar y el baile requería contacto. La solución fue asignarle una compañera de baile, L., a quien la docente describe como "muy tranquila, seria y de pocas palabras, como él". L. se convirtió en la "encargada de guiarlo en los pasos, tomarlo de la mano y llevarlo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 3). Además, se implementó la imitación como estrategia, que ya había sido utilizado por el kinesiólogo de S. (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G., Kinesiólogo. Eje 2, pregunta 3). La docente y el AT formaron una pareja que se vistió con indumentaria de época y guiaron a las demás parejas de baile desde el frente, logrando que el acto se llevara a cabo.

El gusto de S. por lo artístico, que la docente atribuye a su familia ("los padres bailan tango"), fue clave, y el aprendizaje se basó en la "repetición" y la "guía especial de L." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 3). Esta experiencia marcó un cambio en la posición de S., ya que por primera vez permitió ser guiado físicamente por una compañera. L. se convirtió en una figura crucial para él, en tanto su doble real. La docente 1 señala que S. "se llevaba bien con L." porque ella era "muy tranquila y no lo molestaba", dándole su "espacio y tiempo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 10).

La docente 3 respecto de L. expresa: “Y después también empezamos a trabajar mucho de a par, con otros compañeros... para que S. se vinculara con otros chicos. ...le pedía a una de sus compañeras, L. o R. que eran unas nenas muy tranquilas, serenas y que hablaba suave y muy aplicadas...que lo ayudarán a S. en las actividades...”. Agrega que, a diferencia de cuando ella intentaba corregirlo, S. se dejaba ayudar por L. sin hacer "ningún berrinche" y que L. "lo trataba suavemente" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 1, pregunta 3 y Eje 2, pregunta 10).

Con el tiempo, otros compañeros también cobraron relevancia. La docente 2 menciona a M. y A., con quienes S. jugaba. Un hecho que sorprendió a todos fue que S. se relacionaba especialmente bien con los niños que tenían “problemas de conducta”. La docente 2 cuenta que estos niños, a menudo considerados "terribles", buscaban a S. en los recreos y jugaban, mientras que los demás niños se alejaban de ellos. Con S. "todo lo contrario, se entendían muy bien", destaca (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 2, pregunta 10).

El gran desenvolvimiento escénico de S. cambió la percepción de toda la comunidad educativa, permitiendo una mirada no estigmatizante y la posibilidad de llegar a él. Gracias a esto, S. pudo participar en casi todos los actos posteriores, disfrutando de diferentes roles y personajes, siempre con el apoyo de sus compañeros.

- **Lazos basados en intereses específicos y compartidos**

Los intereses específicos de S., como los personajes y juguetes de Bakugan-Transformers y otros de Disney, se convirtieron en la vía de entrada para establecer lazos con sus compañeros. Lejos de ser un obstáculo, estas "islas de competencia" y su conocimiento especializado en estos temas permitieron que sus pares lo reconocieran y lo buscaran para interactuar, lo cual fue clave para su inclusión. La forma en que S. se mostró y compartió sus intereses influyó positivamente en la percepción de sus compañeros, creando lazos a través de juegos y actividades en los recreos.

Los intereses particulares de S. demuestran cómo estos no solo le sirvieron para organizar su propio mundo, sino que también funcionaron como un puente hacia la vinculación con los demás. Al dominar un tema específico, S. tenía algo valioso que compartir, y esto fue el punto de partida para que los otros niños se acercaran. Su fascinación por personajes como Bakugan o Transformers lo convirtió en un referente, un "experto" al que sus compañeros recurrían para jugar y conversar. Esto se puede entender a partir de la propuesta de Maleval sobre el "borde" como punto de apoyo y la idea de Tendlarz sobre el uso de los intereses específicos como una "vía de entrada al lazo".

Esto también refleja cómo la inclusión no requiere que el niño se adapte por completo a las normas sociales, sino que se basa en la capacidad de los otros para relacionarse con su singularidad. Los compañeros de S. no lo obligaron a dejar de lado sus intereses, sino que los utilizaron como base para construir un vínculo, demostrando una notable capacidad de empatía y adaptación en el grupo.

Las entrevistas con los docentes revelan que los intereses específicos de S. actuaron como el motor de su socialización. Las interacciones iniciales y significativas entre S. y sus compañeros se basaron, fundamentalmente, en la identificación y el desarrollo de intereses compartidos. La Docente 2 señala en cuanto a esto: "sí. En todo esto... de los dibujos y programas de Disney...que eran cosas de mutuo interés....compartían e intercambiaban ahí..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 2, pregunta 6). También destaca cómo S. pasó de un aislamiento y posesión de objetos, donde le quitaba los juguetes a otros niños de la escuela, a la posibilidad de intercambio y juego compartido: "Al principio, los chicos como ya sabían que él les sacaba los juguetes... entonces los escondían y él ya los había visto y entonces era todo un tema porque gritaba, lloraba... ahí se trabajó para que entre todos compartieran... y al final, los mismos chicos que escondían los juguetes o figuritas, después terminaron buscando a S. en los recreos y jugando con las figuritas nuevas que llevaban" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 2, pregunta 6).

Este proceso de vinculación se amplió a medida que los intereses de S. se enriquecieron. Inicialmente estaba centrado en personajes y juguetes específicos, y su lenguaje particular de frases de estos dibujos se convirtió en una forma de comunicación con sus compañeros. Con el tiempo, sus intereses se expandieron a otros personajes de Disney y superhéroes, e incluso al personaje Zamba, que conoció en la escuela. Sobre esto, la Docente 2 menciona: "ese dibujo le encantaba a S. y se lo sabía de memoria. Y al ser un dibujo animado, facilitó mucho el aprendizaje de todo lo que hace a Historia... que a veces puede resultar aburrido si no tienes un soporte audiovisual" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 1, pregunta 4).

Las actividades grupales, como los trabajos en la sala de biblioteca, bailes y actuaciones, también fueron claves para que S. se relacionara, ya que eran de su agrado. La misma docente señala: "si las actividades grupales de baile y actuación le gustaban... y ahí sí se relacionaba con los demás. Se relacionaba o se enganchaba más en lo que era de su interés, si no estaba como en su mundo..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 8).

- **Los pares como traductores y mediadores**

Los compañeros de S. desempeñaron un rol crucial como traductores y mediadores, facilitando su comunicación con los adultos y promoviendo lazos. Al compartir estos intereses comunes, los pares de S.

pudieron descifrar su particular uso del lenguaje, lo que le permitió a él progresar en su comunicación y autonomía.

Los espacios del quiosco y la biblioteca fueron esenciales para que los compañeros de S. actuaran como mediadores. La Docente 2 relata una experiencia en el quiosco donde el lenguaje de S., lleno de "nombres raros" de dibujos animados, no era comprendido por los adultos, lo que le causaba frustración. La intervención de sus pares fue fundamental:

"...él me pedía algo con un nombre raro.... y yo no entendía qué quería...entonces le empecé a mostrar: un alfajor, un chupetín, un turrón...la cuestión era que le mostraba para ver si era eso lo que pedía con ese nombre "raro"; y no, no era eso lo que quería...y más lloraba...hasta que uno de los chicos que estaba ahí dijo: 'no seño, lo que S. dice son los caramelos Bulldogs de color verde'. Cuando se lo mostré se calmó y los agarró" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 1, pregunta 1).

"... después, y gracias a los chicos, nos fuimos dando cuenta que usaba nombres de dibujos o publicidades de canales de Disney para pedir la golosina... y los chicos lo ayudaron mucho...porque al conocer los dibujos de moda en ese momento, entendían de qué hablaba o pedía S. Nosotros ni idea de esos dibujos y demás..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 1, pregunta 1).

Esta intervención de sus compañeros no buscaba la homogeneización de S., sino que, al compartir los mismos intereses (los dibujos animados de moda), pudieron entender lo que S. pedía. La Docente 2 enfatiza este rol de mediación:

"...los gurises fueron de mucha ayuda, tanto en el kiosco como en la biblioteca. Como que los chicos hacían de traductores de lo que él decía... los compañeritos fueron fundamental ahí, para entenderlo...creo que al ser de la misma edad y gustarle los mismos dibujitos se entendían mejor..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P.F., Docente 2. Eje 1, pregunta 3).

La capacidad de los compañeros para descifrar el lenguaje de S. fue un puente clave para su inclusión. Al hacer visible su singularidad, permitieron que los adultos, como la bibliotecaria, comprendieran sus necesidades y se comunicaran de manera más efectiva con él. Esta comprensión mutua facilitó que S. progresara, pasando de usar "palabras sueltas" a "armar oraciones" y pedir las cosas con su nombre correcto.

- **La complicidad de los pares y los chistes-chanzas como recurso ante la crisis**

A lo largo del tiempo, los lazos entre S. y sus compañeros se fortalecieron, transformándose en una red de apoyo y contención que fue fundamental durante sus episodios de crisis y para el desarrollo de su autonomía. Esta red, construida sobre el respeto y la complicidad, permitió a S. sentirse sostenido por parte del grupo.

Aunque S. había mejorado sus interacciones, sus episodios de crisis (con llanto, gritos y autoagresiones) aún eran un desafío. Una intervención por parte del AT, que usó la imitación lúdica para mitigar una crisis, se convirtió en una estrategia replicada por sus compañeros. La Docente 3 describe cómo esto se volvió un "juego" y una herramienta de aprendizaje mutuo:

"...si él gritaba de berrinche los chicos hacían lo mismo y S. solo decía "ya basta chicos de gritar" y ahí le decíamos "así como a vos te molesta el grito de los chicos a nosotros también el tuyo" y así empezó a dejar de gritar... eso lo recuerdo muy bien porque así él empezó a registrar también cómo estaban sus compañeros y a intercambiar más..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 2, pregunta 5).

Los chistes y las chanzas (que consistían en imitaciones graciosas basadas en ciertas frases de dibujos animados) se convirtieron en un recurso eficaz para conectar con él. La Docente 4 destaca cómo los compañeros sabían usar el humor para ayudar a S. a volver a conectarse con el grupo. Cuando lo veían "apagado" o en su "mundo", usaban las bromas, siempre desde el cariño y el respeto. "Y era una relación de complicidad, como la de cualquier chico... recuerdo que a veces lo veían apagado a S., porque estaba cansado o en su "mundo" y entonces los chicos lo molestaban, le hacían bromas para que se active ... pero todo desde el respeto y era para que él volviera a estar con el grupo." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 2, pregunta 5). La docente 3 señala respecto a los compañeros: "... si ellos como que tomaron un rol más activo si se quiere, para que esos berrinches o sus crisis no fueran tan grandes...en eso ayudaron mucho...lo cuidaban y contenían mucho a S." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 2, pregunta 7). Este rol activo y función de sostén por parte de sus compañeros transformó las crisis de S. en oportunidades para fortalecer los lazos.

Este apoyo por sus compañeros fue crucial para la autonomía de S. Un ejemplo claro fue su concurrencia y participación en la jornada extendida de la escuela NINA, a la que asistió solo, sin el AT. La Docente 4 destaca el papel vital de sus compañeros, quienes actuaron como mediadores entre S. y los nuevos talleristas que no lo conocían:

“Fue todo un logro que S. fuera solo todas esas horas a los talleres...los compañeros ahí fueron muy importantes, porque mediaban entre S. y los talleristas que no lo conocían... Trabajamos todos en conjunto... los chicos venían y nos contaban cómo había sido el día y si había surgido algún problema o algo.” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 2, pregunta 5).

La Docente 2 resume la naturaleza de estos lazos como una verdadera amistad: “Y eran amigos...él era amigo de todos y todos eran amigos de él...no solo de su grado, sino que todos los niños de la escuela del turno tarde lo conocían... todos lo cuidaban mucho...hasta los más bravos de los grados más grandes...” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 2, pregunta 5). Esta aceptación de su singularidad y el interés genuino de los niños hacia él, como lo menciona la Docente 3 (“si S. faltaba algún día, preguntaban por él...”), cimentaron su sentido de pertenencia y lo ayudaron a sentirse sostenido por parte del grupo.

* * *

2. Puntualizaciones en torno a Efectos Clínicos

2. A. Relación entre Lazo y Efectos Clínicos

El análisis de los datos obtenidos (Informes de AT, Historia Clínica y entrevistas a profesionales y docentes) permite conjeturar que la relación entre el Lazo (en su doble vertiente) y los Efectos Clínicos es de naturaleza posibilitadora y necesaria.

En el caso de S., el establecimiento del lazo fue la condición indispensable para la emergencia y consolidación de un cambio en su posición subjetiva. Este cambio generó movimientos significativos, marcando un "antes y un después" que dio lugar a la emergencia de un sujeto que ya no era el mismo.

Esta relación se despliega a través de dos vertientes interconectadas:

1-Del Lazo Sutil al desplazamiento del encapsulamiento: el lazo sutil, entendido como una forma posible de transferencia, resultó crucial. Se constituyó a través de dos vectores principales en el proceso de inclusión educativa: el vínculo del niño con su AT (funcionando como "doble real") y la guía de ciertas docentes que se apoyaron en los intereses específicos y el objeto autístico de S. Este entramado posibilitó el desplazamiento de su encapsulamiento y, a su vez, habilitó un "modo singular de sostenimiento del lazo social".

2-Del Lazo Social Singular a la emergencia de Efectos Clínicos: el lazo singular que S. logró establecer con sus pares-compañeros tiene una relación directa y causal con la movilización de su posición subjetiva. Este vínculo se constituyó, por lo tanto, en la condición necesaria para la emergencia de ciertos "logros" (tal como los expresaron los entrevistados) que, desde una perspectiva clínica, pueden interpretarse como efectos clínicos significativos.

2. B. Efectos Clínicos derivados del Lazo Social Singular

El análisis de los datos permite constatar una serie de efectos clínicos que emergieron directamente como resultado de la construcción de diversos lazos singulares con sus pares-compañeros durante el proceso de inclusión educativa.

Para la identificación y descripción detallada de los hallazgos, estos se han estructurado en cuatro ejes temáticos fundamentales, los cuales serán abordados en los siguientes apartados:

- A) S. y su posicionamiento como sujeto en el escenario escolar
- B) Desplazamiento de su borde-encapsulamiento.
- C) S. como mediador: desarrollo de habilidades sociales, empatía y expresión emocional
- D) Apropiación de los nuevos recursos para su autonomía e independencia.

A) S. y su posicionamiento como sujeto en el escenario escolar

Como un primer efecto clínico en S., observamos que pudo situarse como un sujeto. Mediante el análisis posterior de los datos recolectados, pudimos constatar cómo, a través de determinadas intervenciones al inicio de su proceso de inclusión educativa, en el niño se fueron poniendo en juego movimientos que daban cuenta de un cambio en su posición subjetiva. Estas intervenciones fueron guiadas por el interés que mostró en 1° grado por los escenarios en los actos escolares, la actuación y la representación de ciertos personajes. Su docente de música, al observarlo y escucharlo, se dejó guiar por su interés y le dio un rol protagónico, preparando un número folclórico para él. En palabras de la docente: "Claro, si él quería protagonismo... vamos a darle protagonismo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 3).

La experiencia supuso un doble impacto: por un lado, un cambio en la posición subjetiva de S., que por primera vez permitió ser guiado por una compañera mediante el contacto corporal, fortaleciendo sus lazos con pares; por el otro, modificó la percepción de toda la comunidad educativa, ya que su gran desenvolvimiento escénico propició que comenzaran a verlo desde una perspectiva no estigmatizante o deficitaria.

Esta primera experiencia marcó un punto de inflexión en su posicionamiento, ya que la participación en actos y talleres artísticos le permitió encontrar un lugar de enunciación donde fue mirado, escuchado y reconocido. Esta nueva visión hacia S. le permitió resignificar la imagen que se tenía de él, que al inicio se caracterizaba por cierto miedo y cautela ante sus reacciones o sus gritos. De esta manera, S. pudo empezar a modificar su posición en el grupo y en toda la escuela. Se lo comenzó a situar como una persona capaz, y no como alguien de quien había que mantener distancia o a quien había que "esconder los juguetes". Estos cambios en sus compañeros fueron fundamentales, ya que ahora veían en él a un par con el cual compartir intereses mutuos, jugar en los recreos, realizar trabajos grupales en el aula y participar en salidas escolares. El hecho de situar a S. en un lugar de respeto por sus invenciones singulares, remarcando sus cualidades en lugar de sus comportamientos disruptivos, sirvió para generar en él un efecto de sujeto, de implicación y de apertura en ese espacio.

Al hablar de sujeto, lo definimos como un ser capaz de tomar una decisión o una elección. En este caso, S. pudo no haber accedido a participar en los actos a pesar de su gusto por los escenarios, ya que llevar a cabo un número de baile o teatralización implicaba aprender pasos, respetar tiempos, repetir frases o diálogos, e incluso implicaba contacto físico (que eran claras exigencias para él). Sin embargo, S. eligió responder, y con la ayuda de sus pares y compañeros, fue desplazando poco a poco su encapsulamiento. Es interesante observar cómo sus compañeros se dejaron guiar por S., compartiendo intereses mutuos y

traduciendo su uso particular del lenguaje. Él mismo comenzó a enseñarles su modo singular de funcionar, y logró que todos respetaran esa invención.

Comprobamos en S. a un sujeto en juego, movilizado, eligiendo qué hacer y con quiénes. El hecho de situar en él una capacidad de elección y de decisión, y ver las acciones que reflejan esa elección, dan cuenta de un cambio en su posición. Se constató cómo S., al sentirse miembro de un espacio, pudo empezar a elegir a quiénes demostrar. En esta expresión, puntuamos no solo su capacidad de elección, sino también el poder diferenciar a las personas de su grupo de pares y decidir con quiénes podían construir un espacio de intercambio. Así lo señalan sus docentes:

Docente 1: "Y como todo niño tenía sus preferidos... S. se llevaba bien con L., la chica que le enseñó a bailar en el acto. Era muy tranquila y no lo molestaba... era como que le daba su espacio y tiempo y al ser ella de pocas palabras como que S. le hacía caso... después también en los recreos se juntaba mucho con los más grande de la escuela... los chicos lo buscaban a S. para jugar... algunos chicos eran terribles, tenían problemas de conducta, pero con S. se relacionaban espectacular... lo buscaban, jugaban, lo cuidaban en los recreos o salidas de las escuela." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 10).

Docente 2: "...él tenía sus preferidos... ¡como todos los chicos! L. era la preferida, con ella salía en los bailes de los actos y también lo ayudaba en la hora de clases, explicando algunas cosas. Después M. y A., con los que jugaba mucho con esto de las cartas y juguetes... Y algo que siempre nos llamó la atención, es que se relacionaba muy bien con los que eran "terribles" en la escuela,... bueno esos chicos, con estos problemas de conducta, lo buscaban a S. y también S. los buscaba en los recreos y jugaban. Los demás chicos se alejaban porque jugaban fuerte o se mandaban alguna macana... con S. no... todo lo contrario se entendían muy bien." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 2, pregunta 10).

Constatamos que S. comenzó a experimentar una convocatoria que trascendía los actos escolares, manifestándose en la interpelación activa por parte de sus propios compañeros. Es a partir de estos datos que afirmamos la emergencia de movimientos subjetivos en S., los cuales delinearon y sostuvieron su proceso singular de inclusión.

B) Desplazamiento de su borde-encapsulamiento.

El desplazamiento del encapsulamiento autista se presenta como un segundo efecto clínico fundamental en el caso de S. Este movimiento, que se sitúa como simultáneo a sus modificaciones subjetivas, está intrínsecamente ligado a la modificación de su sutil manera de relacionarse.

Gracias a contar con la construcción de un lazo singular con sus pares-compañeros, S. experimentó una mayor sensación de seguridad en el entorno escolar. Esta confianza le permitió flexibilizar su "burbuja protectora", lo que a su vez facilitó la apertura a nuevos intercambios. Al percibir el ambiente como menos amenazante, S. comenzó a demostrar sus habilidades y a asumir cada vez más cierta posición de enunciador.

Uno de los principales indicadores del desplazamiento de su encapsulamiento fue la transición del aislamiento a una participación activa. Al inicio de su proceso de inclusión, S. se aislaba con sus juguetes, viviendo en su "mundo", como lo relata la Docente 1: "...él asistía pocas horas y estaba como muy aislado con sus juguetes y como en su "mundo"...". (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 2, pregunta 5).

Con el tiempo, y gracias al lazo singular que construyó con sus compañeros, S. comenzó a sentirse más seguro y a abrirse a la interacción. Este cambio se manifiesta en su participación en actividades como juegos en el recreo, actos y salidas escolares. La Docente 1 destaca este cambio como el mayor logro: "...que en primer grado era estar casi solo con un juguete a participar de los actos con los demás compañeros y comunicarse con ellos... eso es el mayor logro, creo...". (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 4). La Docente 2 añade que S pasó de querer estar solo a "...jugar y compartir en los recreos, en la biblioteca, en los actos, en los viajes de la escuela." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 1, pregunta 4).

El desplazamiento de su "burbuja protectora" también se hizo evidente en su mayor flexibilidad a los cambios en su contexto y su tolerancia a la negativa. Al comienzo, un simple "no" o un cambio en su entorno podía desencadenar una crisis, tal como lo describió el kinesiólogo: "Decirle que "No" a algo que él quería, al comienzo era mucho más reactivo, mucho más angustiante; ese "no" que le decía, hacía que se desate una crisis de llanto, gritos, etc. o si se cambiaba algo de lugar". (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, Kinesiólogo. Eje 4, pregunta 9). Con la flexibilización de su "caparazón", S. comenzó a sociabilizar con otros, incluso tolerando el contacto físico y demostrando paciencia. La Docente 1 describe este cambio notable: "Yo re cargosa ...lo saludaba con un beso y un abrazo...y él se pasaba la mano enseguida por el cachete (risas); ya a lo último me venía a abrazar y dar un beso, pero no fue de un día para el otro...llevó todo su tiempo." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 1, pregunta 1).

Finalmente, se evidencia este desplazamiento en el progreso notable respecto de su uso particular del lenguaje. Inicialmente, S. se comunicaba con palabras "raras" extraídas de los dibujos que miraba, lo que dificultaba la comprensión. La Docente 1 señala: "de no hablar mucho, y cuando lo hacía era con unas palabras raras que las sacaba de dibujitos que miraba y que no se entendía..." (Ver cuadro de sistematización

de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 3, pregunta 11). Con el tiempo, su uso particular del lenguaje se volvió más claro y articulado. Pasó de solo pedir cosas a formular oraciones completas y mostrar interés en los demás. La Docente 2 lo confirma: "...de hablar con un par de palabras y con esos nombres de dibujos, pasó a conversar y preguntar ¿cómo estoy?...y charlas con sus compañeros..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 1, pregunta 4). Este avance fue posible gracias al trabajo con sus compañeros, quienes actuaban como "traductores" y lo ayudaban a desenvolverse en situaciones cotidianas, como ir al kiosco. La Docente 2 comenta: "... los chicos lo ayudaron mucho...porque al conocer los dibujos de moda en ese momento, entendían de qué hablaba o pedía S. Nosotros ni idea de esos dibujos y demás..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 1, pregunta 1).

Este desplazamiento del borde fue posibilitado por los lazos basados en los intereses específicos de S. y compartidos con sus compañeros. Esto se relaciona directamente con lo teorizado por Maleval respecto del "objeto autístico" y su vinculación con los "islotos de competencia" como vectores del lazo, vías de apertura a lo social.

En S., se puede observar la aparición de un "borde objetual tranquilizador" a través de su "objeto autístico" (la bola de Bakugan), el doble (su AT) y sus intereses específicos sobre dibujos animados con sus poderes. Esta estructura le permitió a S. ubicar el goce que retornaba como un exceso sobre su cuerpo, dándole una sensación de calma. Con la participación activa del niño en esta construcción, emergió un "borde dinámico", permitiéndole una mayor flexibilidad e inclusión de personas. Su objeto autístico fue fundamental en su construcción subjetiva, ayudándole a localizar el exceso de goce. Este objeto, junto a su islote de competencia (su conocimiento especializado sobre los personajes) y su lenguaje particular con frases de los dibujos, funcionaron como un vector de apertura a lo social, facilitando el lazo con los demás.

Es relevante destacar las características de su objeto autístico: una esfera que al ser lanzada se abre y revela una criatura con poderes. Esto puede ser leído como una metáfora del repliegue homeostático del "cuerpo encapsulado" autista, que es capaz de "desplegarse" para interactuar. Este objeto, al ser también un doble viviente, le permitió a S. hacer un tratamiento del goce que retornaba a su borde, transformándolo de una experiencia caótica en una manejable. Este objeto autístico simple (según la expresión de Maleval) se asoció con sus "islotos de competencia", evolucionando hacia un objeto autístico complejo con ramificaciones en el campo social. Esto contribuyó a la salida de S. del repliegue sobre sí mismo y a su socialización. Las docentes se apoyaron en estas fascinaciones para ampliar el campo de interés de S. y orientarlo hacia actividades pedagógicas. Así, sus "fijaciones" se convirtieron en una valiosa fuente de motivación para aprender a leer, reconocer figuras geométricas y colores.

En este proceso también se evidencia la emergencia de un "Otro de síntesis", constructo teórico propuesto por Maleval, para ordenar el mundo caótico y desorganizado en el que se encuentra sumergido el autista. Este trabajo de ordenamiento ya se visualizaba en S. en la fijeza-inmutabilidad de sus rutinas, llegando hasta esta cierta modalidad del Otro de síntesis "abierto" con capacidad dinámica y permitiendo a S. adaptarse a situaciones nuevas. Esta modalidad, que en S. tomó la forma de un mundo imaginario de personajes y sus poderes, le proporcionó una estructura para controlar el "caos del mundo" y, al mismo tiempo, abrirse a la comunicación y los intercambios. Este borde dinámico le permitió a S. ganar flexibilidad y mostrar creatividad, lo cual se hizo evidente en su participación en actividades sociales valoradas, como la actuación.

Así mismo, es fundamental destacar lo que la docente de sexto grado de S., C. R., señala respecto a su aislamiento. Ella observa que, en ciertos momentos, S. se "aislaba en su 'mundo'" y, como estrategia, buscaba la forma de reconectarlo. "Si bien él por ahí se aislaba y como que quedaba en su "mundo"...yo buscaba la forma que volviera a conectarse y enseguida se integraba." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 1, pregunta 2). La docente describe este fenómeno como un "entrar y salir de su autismo", en el que S. se "desconectaba del resto". Para contrarrestar esto, se utilizó la participación del grupo y sus compañeros, una estrategia que ya había sido efectiva previamente. "Cuando pasaba esto, cuando se aislaba... se usaba mucho la participación del grupo y sus compañeros...porque era algo que ya se había trabajado con el grupo de origen y entonces lo usábamos con este nuevo grupo." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 1, pregunta 3).

Este comportamiento reafirma lo que Maleval sostiene sobre el funcionamiento subjetivo singular y constante, o la idea de Asperger de que "lo esencial permanece invariable", incluso si el aislamiento y la fijeza se atenúan. Como sintetiza Tendlarz (2015), el autismo es un funcionamiento subjetivo que perdura a lo largo de la vida, sin que ello implique una desconexión total del mundo. La capacidad de S. para "arreglárselas dentro de su funcionamiento singular" y la clave que desempeñó el vínculo con sus pares demuestran un claro desplazamiento del encapsulamiento autista, abriendo un mundo de posibilidades para su inserción social.

C) S. como mediador: desarrollo de habilidades sociales, empatía y expresión emocional

A lo largo de su proceso de inclusión, S. desarrolló un papel activo como mediador y demostró un notable avance en sus habilidades sociales, su empatía y el manejo de sus emociones. Estos pueden ser leídos como efectos clínicos posibilitados por los lazos construidos con sus compañeros.

El trabajo en grupo fue crucial para el desarrollo de las *habilidades sociales* y la *empatía* de S. La psicóloga N. subraya la importancia del lazo con sus pares: "¡Sin duda! Facilitó justamente su vinculación,

el aspecto más social, trabajar sus habilidades sociales, sin duda. Lo emocional y las habilidades sociales. Somos seres sociales, no somos sin un otro. Y esto fue fundamental en S., sus vínculos con otros chicos de su edad." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N., psicóloga. eje 4, pregunta 10).

El kinesiólogo G. también destaca el impacto positivo de la inclusión escolar y las terapias grupales en el aspecto vincular y la *regulación emocional* de S.: "...fue muy notorio la forma de relacionarse, de vincularse con otras personas. En todo lo que era la regulación emocional y expresarlo. Pero creo que fue positivo lo que fue tanto la integración escolar como las terapias desde lo grupal." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G., kinesiólogo. eje 4, pregunta 10).

S. pasó de reaccionar de forma desbordada (con gritos, llantos o golpes) ante un límite o un "no", a adquirir un *rol de mediador*. Un ejemplo asombroso de este cambio lo relata la Docente 2: "...de gritar-llorar-pegarse ante un "No" o un límite, pasó a él ayudar a que sus compañeros se calmen, por ejemplo...eso fue otra cosa increíble...de él gritar pasó a ayudar y pedir que sus compañeros no griten y hagan silencio en la biblioteca o pedir que no se peleen" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 3, pregunta 11).

La convivencia grupal expuso a S. a situaciones inesperadas, como conflictos, lo que le permitió trabajar en el *reconocimiento de las emociones y la resolución de problemas*. El kinesiólogo G. explica que en los espacios grupales surgían "disputas por algún elemento de trabajo", lo que servía para abordar "normas de convivencia" como "el compartir, los turnos" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G., kinesiólogo. eje 3, pregunta 8).

S. no solo aprendió a gestionar sus propias emociones, sino que también adquirió un rol activo en la mediación de conflictos. La psicopedagoga A. resalta su predisposición para ayudar: "Yo le decían: "bueno S. anda y ayuda a tal chico", él iba y ayudaba; entonces siempre él queriendo ayudar y queriendo ser compañero." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de A., psicopedagoga. eje 3, pregunta 7).

La *empatía* de S. se hizo evidente en su capacidad para registrar las emociones de sus compañeros. La Docente 2 lo describe así: "si veía a algún chico llorando en el recreo...él se acercaba y preguntaba qué le había pasado y lo calmaba...era como que se veía a él mismo de chico cuando lloraba o gritaba en los recreo...empatizo mucho con todos" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 3, pregunta 12).

El uso del lenguaje en S. puede situarse como otro efecto clínico, que le permitió pasar de un manejo particular y reiterativo a uno con una intención de expresar sus sentimientos, ideas, denotando cierta *posición de enunciador*. Al inicio, S. estaba centrado en la repetición de frases extraídas de dibujos

animados, lo que lo mantenía aislado. Sin embargo, con el tiempo y gracias a los lazos con su grupo de pares-traductores, este uso del lenguaje fue adquiriendo otras cualidades. La Docente 1, B. L. P., destaca que S. pasó de usar "palabras 'raras' a hablar claro, formando oraciones, preguntando y mostrando interés por el otro" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 3, pregunta 11). Por su parte, la Docente 2, P. F., señala que S. aprendió a saludar y preguntar cómo estaba la otra persona, y lo hacía con "sentimiento" y "sentido": "y me decía "Hola P. (nombre en diminutivo) ¿cómo estás? y encima lo hacía con sentimiento, no era una frase repetida sin sentido...y entablamos un pequeño diálogo". (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 1, pregunta 1)

Este cambio demuestra cierta capacidad de asumir una posición de enunciador, es decir, de expresar sus propios sentimientos y emociones de forma directa. La Docente 4, C. R., refuerza esto, al señalar que S. "buscaba entrar en charla" y "te preguntaba cosas por otros chicos... si los veía mal o llorando" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 11). Un logro significativo, aunque inusual, fue la transición de S. de manifestar su frustración a través de gritos y llanto a expresarla con palabras inadecuadas. La Docente 4, C. R., describe este cambio como un triunfo: "pasó de gritar y llorar a putear (risas). Era un logro (risas) no era la mejor manera de expresarlo pero lo trabajamos a eso..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 1, pregunta 4). Esto, aunque inapropiado en el contexto escolar, representó un avance clave: S. estaba expresando su malestar a través de este lenguaje en lugar de una descarga motriz o emocional desbordada. La docente explica que se fue trabajando, hasta el punto de que S. era capaz de frenarse y corregirse: "decía 'no, no...malas palabra no' y decía lo que le pasaba..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 1, pregunta 4).

El proceso de inclusión de S., que se extendió desde el jardín hasta el sexto grado, resultó fundamental para su maduración emocional. La Docente 4, C. R., subraya este crecimiento al afirmar que S. "fue creciendo, madurando" y que este trayecto estuvo acompañado por sus pares, especialmente en la pre-adolescencia: "Y él fue creciendo, madurando... y en todo este proceso fue acompañado por sus compañeros desde jardín y después con este otro grupo... y con este último grupo que formó parte, se vivieron cuestiones más de la pre-adolescencia. Todo lo emocional... Se acompañaron en conjunto" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 12). Este acompañamiento conjunto fue crucial para el desarrollo afectivo de S., quien logró madurar "en lo afectivo y los sentimientos", pudiendo expresarlos abiertamente. La docente destaca este cambio: "además si uno lo veía decaído y le preguntabas qué le pasaba... él te contaba lo que le había pasado y ya no usaba esas frases de dibujitos..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 11).

D) Apropiación de los nuevos recursos para su autonomía e independencia.

Los avances de S. en autonomía e independencia son un efecto clínico significativo, resultado directo del lazo que construyó con sus compañeros. Estos logros evidencian un cambio de posición subjetiva que le ha permitido a S. apropiarse de nuevos recursos para desenvolverse en la vida.

La construcción de la autonomía en S. está íntimamente ligada al vínculo con sus pares. La bibliotecaria subraya que los compañeros de S. "propiciaron de sostén-apoyo a que S. concurriera sin AT a la escuela NINA"(Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 13). La Docente 4, C. R., lo ratifica al señalar que, para que S. pudiera asistir "sin Acompañante Terapéutico a los talleres de la NINA", sus compañeros "fueron su sustento, lo contenían si era necesario...y esto de integrarse y no aislarse" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 13).

Este hecho es un claro indicador de que S. pudo separarse gradualmente de la figura del AT para construir su propia independencia en el entorno escolar. La psicóloga N. resalta que "el grupo fue fundamental" cuando S. comenzó a asistir a la escuela solo, destacando la importancia de los pares en este proceso (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. eje 4, pregunta 9).

El lazo con sus compañeros, que funcionaron como un sostén, le permitió a S. transitar hacia una posición subjetiva menos ligada a la repetición y más abierta a la invención de su propio lugar en el mundo. Su creciente independencia y autonomía, al asistir a los talleres de la NINA sin la presencia del AT, es un claro reflejo de la seguridad que encuentra en sus compañeros, quienes lo respaldaban y contenían en momentos de necesidad.

Este logro no es solo una conducta observable, sino un efecto clínico que, según la conceptualización de Thompson (2004) y Manzotti (2010), implica un cambio de posición subjetiva. Como afirma Manzotti, se trata de logros en la conducta que se convierten en "recursos disponibles para el niño de modo tal que pueda hacer uso de ellos independientemente del contexto en el que se encuentre" (p. 312).

La psicopedagoga A. lo confirma, señalando que las herramientas adquiridas en la escuela y en los espacios grupales "le sirvió como herramientas para llevar una vida autónoma" y que hoy en día "él anda solo por la calle, puede andar solo en colectivo, puede desenvolverse solo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de A, psicopedagoga. eje 4, pregunta 9). La psicóloga N. también menciona que, gracias a la constancia de los vínculos en el grupo de pares, S. fue solo a colonias de verano e incluso empezó natación en un club y competía en otras ciudades:

“... S. cuando no tenía clases iba a las colonias de verano. Empezó con acompañante y después con cuidadora. Gracias a todo el trabajo realizado, por sobre todo lo grupal de la escuela que le

permitió otra manera de vincularse, él en los últimos año iba solo a las colonias e incluso empezó notación en un club...se iba a competir a otras ciudades...esos son grandes logros y beneficios dados por el trabajo en conjunto y lo grupal con otros chicos.” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de N, psicóloga. eje 4, pregunta 10.)

La apropiación de diversos recursos le ha otorgado a S. una autonomía notable en los diferentes contextos de su vida, generando herramientas esenciales para su futuro. El kinesiólogo G. atribuye esta independencia, evidenciada en el hecho de que S. "se manejaba solo en las calles", al "fruto del trabajo en las terapias, lo pedagógico en la escuela y lo que los distintos grupos fueron aportando a S." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de G, kinesiólogo. Eje 4, pregunta 10). Esta capacidad de desenvolvimiento en la vida diaria es confirmada por la Docente 3, V. V., quien señala que el proceso "creo que le sirvió mucho para todo lo que hace a su futuro y su desenvolvimiento en la vida diaria...a ver...qué se yo...por ejemplo, desde ir a un supermercado a tomarse un colectivo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de V. V., Docente 3. Eje 3, pregunta 12). De hecho, la Docente 1, B. L. P., subraya que la experiencia de la escuela primaria fue "fundamental... para que tenga herramientas para el futuro” (Ver cuadro de sistematización de entrevista de B. L. P., Docente 1. Eje 3, pregunta 15).

La Docente 4, C. R., es testigo de esta autonomía: "el otro día lo vi en la calle, esperando y manejándose solo en la parada de colectivo... todo un hombre... cualquiera que lo ve no ve a un joven con autismo... o sea él tiene herramientas para defenderse en la vida" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 15).

A través de interacciones cotidianas, S. adquirió habilidades sociales esenciales y una base sólida de compañerismo que le serán fundamentales para transitar la educación secundaria y las etapas posteriores de su vida. La experiencia de compartir, colaborar y participar en actividades grupales fue crucial. La Docente 4, C. R., lo subraya de esta forma: "Siiii... la escuela primaria es muy importante en la vida. También para pasar al secundario tenés que tener una buena base, no solo desde lo pedagógico sino desde la experiencia de compañerismo, de lazos de compañerismos... que los vas formando en la escuela primaria... para después poder transitar un secundario y la vida en sí... para poder aprender a relacionarte" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 15).

Este proceso de crecimiento mutuo permitió que S. formara vínculos sólidos, a pesar de los momentos de aislamiento, pues sus compañeros lo ayudaron a conectarse. La docente enfatiza que "él formó muy buenos vínculos en la escuela primaria..." (Ver cuadro de sistematización de entrevista de C. R., Docente 4. Eje 3, pregunta 15).

La Docente 2, P. F., considera que el caso de S. se convirtió en un modelo en la institución: S. "fue un niño cuya inclusión siempre tenemos de ejemplo en la escuela; por todo lo que nosotros aprendimos, y en especial por lo que él fue aprendiendo... no solo desde los contenidos de las materias sino de relacionarse con otras personas... y eso le sirve para la vida en general... creo que hoy se puede desenvolver muy bien solo" (Ver cuadro de sistematización de entrevista de P. F., Docente 2. Eje 3, pregunta 15).

* * *

Capítulo VII. Conclusiones

El presente Trabajo Integrador Final se cimentó en una concepción del autismo que trasciende su patologización. Lo aborda, desde una perspectiva psicoanalítica, como un funcionamiento subjetivo singular que emerge en la infancia temprana, implicando una posición subjetiva estructurada por la "insondable decisión del ser por el vacío" y no como una enfermedad.

El autismo se distingue de la psicosis por el mecanismo de la forclusión del agujero, propuesto por Éric Laurent. Este mecanismo es esencial, ya que impide la constitución de la falta simbólica y del borde, lo cual confronta al sujeto con un goce excesivo e insoportable. Para subsistir frente a esta amenaza de desregulación, el sujeto autista se ve impulsado a construir sus propios recursos defensivos: una neo-barrera o "encapsulamiento". Este neo-borde funciona como una barrera protectora que, si bien puede ser rígida, no es totalmente hermética, ya que admite la inclusión de elementos como el objeto autista o la figura del doble.

El caso singular de S., un niño autista en proceso de inclusión educativa, constituyó el punto central de esta investigación. Al inicio S. se caracterizaba por la edificación de esta neo-barrera manifestada a través de: el aislamiento y la elusión activa del encuentro con el Otro, la inmutabilidad y la necesidad de un orden fijo-rígido (la *sameness* de Kanner), y una marcada fijación a objetos específicos (su "bola de Bakugan" o el "autito transformenrs") y a un uso particular del lenguaje. Comprendimos que estas no eran simples síntomas, sino invenciones singulares que S. había construido para regular el goce que lo desbordaba y hacer frente a un mundo percibido como caótico e invasivo.

El presente estudio se propuso abordar el interrogante central: ¿Qué relación existe entre el lazo que establece un niño autista con sus compañeros en un proceso de inclusión educativa y los efectos clínicos? Para ello, se articuló el objetivo general de analizar dicha relación con el caso singular de S. y se trabajó con los objetivos específicos de describir las características de ese lazo e identificar los consecuentes efectos clínicos.

La sistematización y el análisis de las entrevistas a profesionales del equipo interdisciplinario y docentes, así como los informes de Acompañamiento Terapéutico e Historia Clínica, permitieron establecer una doble vertiente en la categoría "Lazo", coherente con el marco teórico psicoanalítico: el Lazo Sutil (como forma de transferencia) y un Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social con los pares:

- El Lazo Sutil se reveló como el punto de partida crucial en la trayectoria de S. Este vínculo se cimentó en una aproximación no intrusiva y en el respeto por sus invenciones singulares, establecido tanto con sus profesionales tratantes en el ámbito terapéutico como con su AT y ciertas docentes en el ámbito escolar. Esta modalidad relacional, caracterizada por la escucha

atenta y el posicionamiento de "guía que sigue", permitió dilucidar el modo delicado en que S. se dirigía a los otros. La función esencial de este Lazo Sutil fue el desplazamiento del encapsulamiento autista inicial, habilitando la transición desde el aislamiento hacia la posibilidad de establecer lazos sociales singulares con sus pares.

- El Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social. El análisis confirmó que, si bien el lazo social en el autismo podría parecer un oxímoron dado el rechazo al Otro, el caso S. ilustra cómo este se hace posible (con un estatuto distinto al postulado tradicionalmente). El vínculo con sus compañeros se forjó como una construcción singular, mediada y constante, donde su objeto autístico y sus intereses específicos (sus islotes de competencia) se convirtieron en el motor de la socialización. Lejos de ser barreras, estos elementos sirvieron como puente para que los pares se aproximaran a él. El respeto por sus invenciones y la constancia en el tiempo permitieron que sus compañeros actuaran como traductores y mediadores, generando una red de complicidad y apoyo mutuo (evidenciada en el uso del humor y las chanzas ante las crisis) que resultó fundamental para S. Este lazo, inicialmente cauteloso, se consolidó como una condición necesaria para la emergencia de los efectos clínicos, cumplimentando así el objetivo específico de describir las características de ese lazo.

Este análisis y la puntualización sobre el Lazo posibilitaron responder a la pregunta problema central y cumplimentar el objetivo general, concluyendo que la relación entre el lazo y los efectos clínicos es de naturaleza posibilitadora y necesaria. En el caso de S., el establecimiento del lazo fue la condición indispensable para la emergencia y consolidación de un cambio en su posición subjetiva. Este cambio generó movimientos significativos, marcando un "antes y un después" que dio lugar a la emergencia de un sujeto que ya no era el mismo. Esta relación causal se despliega a través de dos vertientes interconectadas:

1. Del lazo sutil al desplazamiento del encapsulamiento: el lazo sutil, entendido como una forma posible de transferencia, resultó crucial. Se constituyó a través de dos vectores principales en el proceso de inclusión educativa: el vínculo de S. con su AT (quien funcionó como "doble real") y la guía de ciertas docentes que se apoyaron en los intereses específicos y el objeto autístico de S. Este entramado posibilitó el desplazamiento del encapsulamiento autista inicial de S. y, a su vez, habilitó la construcción del Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social con sus pares.
2. Del lazo social singular a la emergencia de efectos clínicos: el lazo singular que S. logró establecer con sus compañeros tiene una relación directa y causal con la movilización de su posición subjetiva. Este vínculo se constituyó, por lo tanto, en la condición necesaria para la emergencia de ciertos "logros" (tal como los expresaron los entrevistados) que, desde una perspectiva clínica, pueden interpretarse como efectos clínicos significativos.

La singularidad del lazo social establecido con sus pares generó efectos clínicos concretos, evidenciando una significativa movilización en la posición subjetiva de S. Estos resultados, que permitieron cumplimentar el objetivo específico de identificar los consecuentes efectos clínicos, se agruparon en cuatro ejes fundamentales:

- * S. y su posicionamiento como sujeto en el escenario escolar: se constató un cambio en la posición subjetiva, transitando de un aislamiento marcado por la inmutabilidad a la de un sujeto con cierta posición de enunciador y capaz de elegir y tomar decisiones. El acceso a roles protagónicos en actos escolares, sostenido por el apoyo de sus pares, transformó la percepción social y permitió que S. se situara como un sujeto en el ámbito escolar, superando cierta estigmatización inicial.

- * Desplazamiento de su borde-encapsulamiento: este fue un efecto clínico fundamental y simultáneo a las modificaciones subjetivas. La sensación de seguridad provista por el lazo con sus pares le permitió a S. flexibilizar su "burbuja protectora". El borde objetual tranquilizador (constituido por su objeto autístico e intereses específicos) se transformó en un "borde dinámico" que facilitó la inclusión de otras personas. El resultado fue el paso del aislamiento a la participación activa y el desarrollo de una mayor tolerancia y flexibilidad frente a los cambios.

- * S. como mediador: desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El lazo con sus compañeros facilitó un significativo desarrollo socioemocional. S. logró transitar de la reacción desbordada ante los límites o cambios en su rutina hacia un rol de mediador activo entre sus pares, incluso ayudando a resolver conflictos. El desarrollo de la empatía se hizo evidente al registrar y acercarse a compañeros cuando los veía mal o llorando. Finalmente, logró asumir una posición de enunciador que le permitió expresar sus propios sentimientos e ideas.

- * Apropiación de los nuevos recursos para su autonomía e independencia: el lazo con los pares se erigió como un sostén fundamental que posibilitó la separación gradual de la figura del AT. Esta independencia se tradujo en logros concretos en su vida autónoma (uso de transporte público, participación en actividades deportivas), confirmando que los recursos adquiridos gracias al vínculo social se convirtieron en herramientas disponibles para su desenvolvimiento fuera del ámbito escolar.

La construcción de un lazo singular y constante con sus compañeros fue un elemento central que movilizó la posición subjetiva de S. Al conmovir la fijeza de su mundo y flexibilizar su encapsulamiento, este vínculo fue la condición necesaria para el acceso a una inclusión escolar y una participación en la vida social, siempre desde la singularidad de su funcionamiento.

Las hipótesis que guiaron esta investigación han sido corroboradas por los hallazgos del caso singular de S. En primer lugar, se demostró que existe la posibilidad de establecer lazo entre un niño con autismo y sus compañeros en un proceso de inclusión educativa, una posibilidad que se concreta a través de la construcción de un Modo Singular de Sostenimiento del Lazo Social. En segundo lugar, se afirmó que el estatuto de este lazo conlleva efectos clínicos observables en el sujeto, tal como se evidenció en la significativa movilización de la posición subjetiva de S.

Si bien la “sutileza” se ha identificado como un rasgo distintivo y esencial en ambas vertientes del lazo, el estatuto singular del “lazo social” en el autismo sigue constituyendo un objeto de estudio para futuras investigaciones

Para finalizar, es fundamental remarcar que la perspectiva clínica del psicoanálisis en el autismo se centra en desplazar al niño del lugar de objeto de intervención para hacer lugar al sujeto y su posición subjetiva singular. Esto se logra respetando y guiándose por la propia invención autista y sus respuestas, con el objetivo de ampliar sus recursos y posibilidades. El respeto a la invención y elección del niño es fundamental para el despliegue de sus producciones y la habilitación de nuevas opciones.

En este marco, la escuela adquiere una función esencial como escenario privilegiado para la socialización y la construcción de lazo social, tal como se evidencia en el caso de S. La Inclusión Educativa es un proceso inherentemente singular que debe permitir que el encuentro con pares y la creación de lazos se generen a partir de las invenciones únicas de cada niño con autismo. Estos lazos entre pares configuran una red de sostenimiento crucial para el sujeto.

Por lo tanto, la clínica psicoanalítica y la escuela inclusiva convergen al enfocarse en el respeto al sujeto y su singularidad. Esta convergencia ofrece la posibilidad de inscribir al niño con autismo en el vínculo social, proporcionándole una red de soporte que le permite encontrar su salida única y singular en las múltiples maneras de habitar el mundo.

Capítulo VIII. Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas Teóricas Temáticas

- Álvarez Bayón P. y Tendlarz S. (2013). *¿Qué es el autismo? Infancia y psicoanálisis*. 1ª ed. Buenos Aires: Colección Diva.
- Artigas-Pallares, Josep y Paula, Isabel. (2012). Autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Carbonell N. y Ruiz I. (2013). *No todo sobre el autismo*. GREDOS.
- Carbonell, N. (2018) El lugar, el lazo y el Otro. Avatares de la transferencia en el autismo Dossier: Lo que no se sabe de la transferencia, Interrogantes: El autismo, ¿bajo transferencia?, Número 32
- Coll, Moya G. (2010) La construcción del caso entre varios. *Affectio Societatis* N° 13/ diciembre/ 2010. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100028
- Ferrari H. 2021. “Lazo social. Revisitando Psicología de las masas y análisis del yo”. *Psicoanálisis* - Vol. XLIII - n. 1 y 2 - 2021 - pp. 137-166. Revista Propiedad de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires. Revista Cuatrimestral – ISSN (versión impresa) 0325819X – ISSN (en línea) 1853-8429
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. In *Obras completas*. Sigmund Freud. Más allá del principio de placer. *Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. (Ammortu ed., Vol. XVIII).
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. In *Obras completas*. Sigmund Freud. El porvenir de una ilusión. *El malestar en la cultura y otras obras*. (Ammortu ed., Vol. XXI).
- Gómez, M. L. (2018). La clínica psicoanalítica del autismo y la práctica entre varios. *Revista Affectio Societatis*, 15 (29), 13- 33. (Doi: 10.17533/udea.affs.v15n29a01)
- González, J. (2018). Interrogantes: el autismo ¿bajo transferencia? *El psicoanálisis revista digital*, 32. (<http://elpsicoanalisis.elp.org.es/numero-32/inventar-un-nuevo-partenaire/>)
- Gutiérrez, V. (2016). Acompañamiento terapéutico en el ámbito escolar. *Autismo: una luz en el túnel*. Praxis investigativa ReDIE, 8 (14), 185-197. (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556774>)
- Lacan, J. (1953-54). *El Seminario*. Tomo I. Los escritos técnicos de Freud. (1ª ed. 23ª reimp.). Paidós ediciones.
- Lacan, J. (1955) *El seminario*. Tomo III. Las psicosis. (1ª ed. 19ª reimp.). Paidós ediciones.
- Lacan, J. (1958). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. *Escritos* 2. (2ª ed. 1ª reimp.). Siglo Veintiuno Editores.

- Lacan, J. (1964). El seminario. Tomo XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. (1ª ed. 22ª reimp). Paidós ediciones.
- Lacan, J. (1975). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. Intervenciones y textos 2. Paidós ediciones.
- Lauren, E. (2013). La batalla del autismo. De la clínica a la política. Grama ediciones.
- Maleval, J. C. (2011). El Autista y su voz. Editorial Gredos
- Maleval, J. C. (2012). ¡Escuchen a los autistas! Grama ediciones.
- Manzotti, M. (Ed). (2018). Clínica del autismo infantil. El dispositivo soporte. Grama ediciones.
- Manzotti, M. (Ed). (2019). *Autismo: problemas cruciales para el psicoanálisis. I Jornada del Observatorio sobre Políticas del Autismo FAPOL*. Grama ediciones
- Manzotti, M., Blacut, P., Goldenberg, A., Povilaitis, A., Rivaya, P., Sampayo, S., y Voievdca, V. (2010). *Autismo infantil: efectos terapéuticos en la clínica de las patologías graves de la subjetivación-con relación al otro*. [Presentación digital] II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/000-031/798>
- Ministerio de Educación de la Nación. 2019. “Educación Inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión”. 1ª ed.- ciudad Autónoma de Buenos Aire: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Libro digital, PDF-ISBN 978-987-47076-5-9.
- Romé, M.; Corredera, M.; Noceti, M. B. (2022). La práctica entre varios: fundamentos teórico-clínicos y resortes de su eficacia. PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA – Vol. 19 – Número 2
- Tendlarz, S. E. (2021).El autismo y la forclusión del agujero. Revista de la Red Universitaria Americana. N 4. Disponible en: <https://fapol.org/cythere/portfolio-items/tendlarz-el-autismo-y-la-forclusion-del-agujero/>
- Tendlarz, Edit Beatriz. Compiladora (2012) Una clínica posible del autismo infantil. 1ª ed. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Tendlarz, S. E. (2015).Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia.1ª ed. Buenos Aires: Colección Diva.
- Tendlarz, S. E. (2015).Estudios sobre el autismo 2.1ª ed. Buenos Aires: Colección Diva.
- Tendlarz, S. E. (2017). La dirección de la cura en el autismo y en la psicosis en la infancia. *Silvia Elena Tendlarz*. <https://www.silviaelenatendlarz.com/la-direccion-de-la-cura-en-el-autismo-y-en-la-psicosis-en-la-infancia/>
- Tendlarz, S. E. (2018, 3 de abril). *Qué es el autismo - Silvia Tendlarz*. De Inconscientes.
<https://deinconscientes.com/que-es-el-autismo-silvia-tendlarz/>
- Tendlarz, S. E. (2021). *El tratamiento del niño autista*. Silvia Elena Tendlarz. Recuperado de <https://www.silviaelenatendlarz.com/el-tratamiento-del-nino-autista/>

- Thompson, S.; Mattera, S.; Mordoh, E.; Gurevicz, M.; Lombardi, G. (2005) PSICOANÁLISIS: La preocupación por los efectos Terapéuticos en psicoanálisis. Anu. investig. v.12 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- World Health Organization. (2023). Autism spectrum disorders. Retrieved from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI. Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I. Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia.. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.
- Zenón, P. (2020) A-vocados. Pensar la orientación vocacional desde la perspectiva psicoanalítica. 1ª ed. Rosario: Laborde Libros Editor

Antecedentes: Tesis-Trabajo Integrador Final (TIF)-Investigación

- Lic. En Psicología Bergogne Cis María Constanza. 2020. TIF “Práctica entre varios: Puntualizaciones acerca de la construcción del lazo sutil en una joven con autismo y sus efectos clínicos. Lectura de un caso único en la institución CIFET, de Paraná, Entre Ríos”. -UADER-FHAYCS-Paraná-Entre Ríos.
- Lic. En Psicología Dadamo Andrea Celeste. 2022. Tesis de Licenciatura en Psicología: “Modos de intervención en dispositivo Práctica entre varios”. -Universidad de Buenos Aires- facultad de Psicología-Buenos Aires, Cdad. Autónoma de Buenos Aires
- Lic. En Psicología Melisa Yael Zonis.2019. Tesis “Autismo y lazo. Modos de hacer lazo entre niños con autismo y sus referentes adultos significativos. Un estudio de caso” -UADER-FHAYCS-Paraná-Entre Ríos
- Lic. En Psicología Mora Wanda Brest. 2021. TIF “Discursos docentes en relación a la inclusión en nivel inicial común de niños con Diagnóstico de autismo”. -UADER FHAYCS-Paraná-Entre Ríos
- Rendón Chasi A. A., Zambrano Torres J. E., Torres Gallardo T. A., & Álvarez Chaca C. C. (2024). “Los efectos subjetivos en el autismo a partir de la construcción del neoborde: Caso Nicola Cavernícola”. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Noviembre-Diciembre 2024. Volumen 8, Numero 6. Ciudad de México, México. Disponible en: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6

Normativas-Leyes

-Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley N°26.378:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

-Ley de Educación Nacional N°26.206:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

-Ley Provincial de Educación de Entre Ríos N°9890.

<https://cge.entrerios.gov.ar/normativas/>

http://www.entrerios.gov.ar/CGE/normativas/leyes/Ley_Nro_9890_Ley_Provincial_de_Educacion.pdf

Referencias Bibliográficas Dimensión Epistemológica

-Achilli, E. (2004) Iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar. Mimeo

-Cancina, P. H (2008) Introducción. En: La investigación en psicoanálisis. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- páginas 7 a 15.

-Guevara Patiño, Ragnhild. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? Revista Folios, núm. 44, julio-diciembre, 2016, pp. 165-179
Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia

-Maxwell, J. A. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Cap. 4 – Preguntas de investigación. Editorial Gedisa – Pág 144-153, Pág. 154-163, Pág. 164-165

-Resolución 0686/2019 CD FHAYCS.

-Rios, Javier (2015) Notas acerca del trabajo con los antecedentes. Mimeo

-Samaja, J. (1993) Parte I. El proceso de Investigación y sus dimensiones. En: Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Editorial Eudeba. Buenos Aires. Página 23 a 50

-Scribano, A. (2008) El proceso de investigación cualitativo. Prometeo libros. Buenos Aires. Argentina. Cap.1

-Sirvent, M. T. (2006) Nociones básicas del contexto de descubrimiento y situación problemática. Notas preliminares de publicación en colaboración con Luis Rigal.

- Sirvent, M. T. (2007) El proceso de investigación, las dimensiones de la Metodología y la Construcción del Dato Científico. En: El proceso de investigación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Página 5 a 11
- Stolkiner, A. (2017) Asistir e Investigar: el proceso de investigación en el campo de la Salud Mental. En Clepios N° 3. Pag. 124
- Temporetti, F. (2005) En Menín y Temporetti “Reflexiones acerca de la escritura científica”. Capítulo 3. Escritura y producción científica en Psicología. Homo Sapiens
- Zemelman, Hugo; Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Material escrito de la Conferencia magistral dictada en la Universidad de la Ciudad de México, año 2001.

Referencias Bibliográficas Dimensión Metodológicas

- Achili, E. (2005). *Investigar en antropología social*. Laborde Editores.
- Badano, M. R y Díaz R. (s.f). *Análisis de la entrevista: frases significativas*. http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/analisis_entrevistas_frases_significativas.pdf
- Bleger, J. (2002). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Editorial nueva visión.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata editorial.
- Gallo, J. (s.f). *El psicoanálisis como un método de investigación de la subjetividad*. Psicomundo. <http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/jairo.htm>
- Guber, Rosana. (2004) Capítulo 4. El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento Capítulo 5. ¿Adónde y con quiénes? Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo. Capítulo 14. A modo de Ejercitación. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- Homar, A. (2012) *Algunas aproximaciones acerca del uso del caso en psicología y psicoanálisis*. [Trabajo Final de Maestría, copia en papel. Seminario: La Investigación en Psicoanálisis. Facultad de Psicología UNR]
- Mazzitelli, A. (2010, 25 de julio). *Las ciencias conjeturales y el método indiciario. La búsqueda de indicios a través de actos singulares irrepetible o inconscientes*. Misceláneas de arte y vida. Blog. http://miscelaneasdearteeyvida.blogspot.com/2010/07/las-ciencias-conjeturales-y-el-metodo_25.html

- Pulice, G; Manson, F. y Zelis, O. 2001. La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciario y la ciencia moderna. *Cinta moebio* 12: 235-251
- Scribano, A. (2007) *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo editorial.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stake, R. E. (2007) *Investigación con estudios de caso*. 4ta Edición. Morata
- Taylor S. J. y Bodgan R (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de Significados. Capítulo 2: la observación participante en el campo*. Editorial Paidós

Capítulo IX. Anexos

Anexo I- Entrevistas a Profesionales del equipo terapéutico de S.

Modelo de entrevista a los profesionales de su equipo terapéutico

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre:

Profesión:

Edad:

Antigüedad de trabajo en el campo del autismo o la discapacidad:

Eje 1: En cuanto al caso “S”

1-¿Cuántos años formó parte del equipo de tratamiento de S.?

2-¿Qué características del diagnóstico de autismo observaba en él? ¿Cuáles eran los objetivos del equipo terapéutico?

Eje 2: Establecimiento del lazo

3-¿Podría relatar el primer encuentro con él y los inicios de la terapia?

4-¿Cómo construiste o cómo se fue construyendo la relación?

5-¿Cómo piensas la relación establecida con S. y tu campo disciplinar?

6-¿Cuáles son las actividades desde tu campo disciplinar que más disfruta realizar S.? ¿Cuáles en las que presenta mayor resistencia o dificultad?

Eje 3: Lazo con los otros/pares

7-¿Ha trabajado con S. de forma individual? ¿Has incorporado a otros chicos/as y trabajado grupalmente? ¿Cómo ha sido el trabajo en ambos casos?

8-¿Lo has observado en espacios grupales como talleres o actividades en la escuela? ¿Cómo has observado el desenvolvimiento de S. en esos espacios? ¿Cómo se relacionaba S. con sus pares? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

Eje 4: Efectos clínicos

9-Teniendo en cuenta las singularidades de S. ¿Puedes señalar cambios observados en él o indicadores subjetivos a partir de esta modalidad de trabajo con pares?

10-Teniendo en cuenta la participación en trabajos grupales y el proceso de inclusión educativa con sus pares ¿ha sido beneficioso para su tratamiento? ¿En qué ha sido beneficioso? ¿Por qué?

11-Respecto del trabajo en y con la escuela ¿Cómo fue el trabajo entre el equipo terapéutico y la institución escolar?

Entrevistas desgrabadas (Profesional 1, Profesional 2, Profesional 3)

Entrevista a profesional 1

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: N. L. B.

Profesión: Psicóloga

Edad: 48 años

Antigüedad de trabajo en el campo del autismo o la discapacidad: 20 años

Eje 1: En cuanto al caso “S”

1- E: ¿Cuántos años formó parte del equipo de tratamiento de S.?

N: *Y...fueron varios años. Yo creo que arranqué con S., si mal no lo recuerdo, cuando él estaba en primer grado; entonces tenía 6 años; y hasta... más o menos... 16 años, si no me equivoco.*

Así que estuve como su psicóloga aproximadamente 10 años, porque lo acompañé hasta el tercer año de la secundaria.

2- E: ¿Qué características del diagnóstico de autismo observaba en él? ¿Cuáles eran los objetivos del equipo terapéutico?

N: *Y cuando empecé a trabajar con él...Bueno, tenía una gran dificultad para conectar con el otro, en cuanto a la comunicación, la vinculación. Eso fue lo que trabajé, más que nada con él desde el principio. El conectar, la vinculación, la comunicación con él. No sólo la cuestión de la mirada, porque no es solo que no te miraba, sino que jugaba solo, no había un otro, no podía “ver” a un otro.*

Estaba muy presente toda esta cuestión del aislamiento y de lo reiterativo, repetitivo...que todo sea y esté igual...

E: ¿A qué te refieres con lo repetitivo?

N: *Y a su falta de flexibilidad en algunas cuestiones relacionadas con su rutina y sobre algunos elementos de su entorno. También en lo que se refería a sus “juegos” con determinados juguetes...por ejemplo: siempre traía de su casa un autito que se transformaba en robot, los Transformers... u otro que era una “bola” y apretaba algo y se abría y transformaba en robot también. Entonces siempre era la misma secuencia, llegaba a terapia...tiraba su mochila, se descalzaba y caminaba en punta de pie, mientras iba a la sala, buscaba una colchoneta y se tiraba a “jugar” con esos juguetes...y abría y cerraba esos juguetes...los abría para que se transformen en robot y los cerraba para que sea un autito o una esfera...pero no hacía un juego con ellos; era repetir este abrir y cerrar ese juguete.*

Él tenía un interés particular por todo lo que era canales de dibujos animados en la TV...ciertos canales como “Cartoon Network”, “Disney Junior”...y algunos programas o dibujos, como Transformers, Bakugan, Dragon Ball, etc...y obviamente también en la computadora. Al principio usaba mucho el lenguaje...mejor dicho, algunas palabras de estos dibujitos para pedir las cosas...no llamaba o pedía las cosas por su nombre sino por medio de este lenguaje o palabra-frases sacadas de los dibujos...eso hacía difícil la comunicación.

Tenía una fijación por todos los juguetes que pasaban o salían en las publicidades de “MC Donalds” y la “cajita feliz”; si pasaban con los padres por un local de estos...si o si tenían que comprar una cajita...sino se desataba una crisis de llanto, gritos, etc. Esto era algo que los padres demandaban mucho...y fue algo que trabajamos.

Después tuvo un tiempo en que entraba en crisis si los padres cambiaban el recorrido que hacían desde su casa hasta los consultorios; o si había determinados objetos fuera de lugar...dentro de la sala donde siempre trabajábamos...como que algunos ambientes o rutinas tenían que permanecer inmutables...eso sobre todo.

E: ¿Cómo trabajaste esto con él?

N: Primero respetando eso que él tenía construido, esa rutina a la llegada a los consultorios...yo lo seguía; e intentaba ir metiéndome ahí...sin ser muy intrusiva porque sino mi intromisión despertaba una crisis de llantos, gritos y de agresión a él mismo.

Entonces más que nada era seguirlo en sus intereses y a partir de ahí, empezar...él empezar a reconocermme y hacerme parte de ese “juego” o secuencia.

Durante mucho tiempo trabajamos, por ejemplo, jugando en el patio. Me acuerdo, que él llevaba las colchonetas y armaba como una casita y se metía adentro con estos juguetes que traía. Pero siempre respetando sus límites...una distancia justa...calculada entre los dos...

Entonces... bueno, yo trataba como de armar o de meterme en sus juegos y desde sus intereses, y a partir de ahí, como empezar a vincularme y a comunicarme con él. Y a partir de ahí empezar a trabajar otras cosas.

También él empezó a lograr otras habilidades. Cuando yo lo conocí, él ya tenía otras habilidades. En la escuela había logrado habilidades en cuanto a la socialización, en la vinculación con los chicos, con sus pares; había ciertas cosas que por ahí en la en el contexto escolar lograba.

E: Y en cuanto a los objetivos terapéuticos ¿cuáles eran?

N: *Esos eran mis objetivos terapéuticos al principio; después cuando S. fue creciendo trabajamos mucho lo emocional; reconocer las emociones y todo lo que hacía a su regulación emocional. Recuerdo que era la época de la película de las emociones, “Intensamente”. Y utilizamos mucho esa película y también pelotitas con cara de emojis para reconocer las emociones y poder poner en palabras lo que le pasaba.*

Pero dentro del equipo había muchas aristas para trabajar: la cuestión familiar que siempre fuimos trabajando. Porque eran muy diferentes por ahí la mirada de la mamá y del papá. Entonces también eran muy diferentes las expectativas de cada uno de ellos. O sea, el papá quizá lo tomaba con naturalidad o como algo normal... que en algún momento se iba a dar. Y para la mamá era completamente diferente. Y si bien estaba buena esa perspectiva del papá, que ayudaba a que él pudiera tener otras instancias, y no tratarlo como “una persona que no puede”; por ahí quizá no posibilitaba que se tenga en cuenta su diagnóstico y sus dificultades, y trabajar sobre sus dificultades. Creo que esa era por ahí la dificultad para con el papá. Estaban buenas estas cosas, pero estas otras no...no tanto porque él es como que por ahí tendía a negar el diagnóstico. Si...si mal no recuerdo, porque hay cosas que ya me he olvidado. O tenía sus propios diagnósticos (el padre).

Eje 2: Establecimiento del lazo

3- E: ¿Podría relatar el primer encuentro con él y los inicios de la terapia?

N: *Y en los inicios era esto que te decía... de seguirlo y tratar de formar parte de su circuito...ir haciendo vínculo. Me acuerdo que al principio S. se tiraba en el suelo, él necesitaba como mucho esto de lo sensorial, lo táctil para regularse; entonces por eso también buscaba muchas veces descalzarse, llegaba y se descalzaba, se tapaba con las colchonetas.*

Disfrutaba de jugar con los autitos. Entonces quizá pasábamos toda la sesión jugando con los autitos, tratando yo de meterme en ese “juego” repetitivo. O de armar algo en eso, armar un juego en eso que él hacía que no siempre quizás era un juego. Tratábamos de armar un juego en algo que muchas veces no era un juego, sino que era repetir permanentemente algo, quizás tirar el autito o esfera para que se abriera.

4- E: ¿Cómo construiste o cómo se fue construyendo la relación?

N: *Y yo creo que a partir de ahí, siguiéndolo en sus intereses. Y él empezando a tener mayor registro del otro. Yo creo que desde ahí. Siguiéndolo a él.*

Al principio no tenía ningún registro de mí...No sé si había un otro. Quizá había un registro del otro en cuanto a algo que interfería en eso que él quería hacer y no podía. Cuando por ahí...algo era un obstáculo; porque quizá por ahí muchas veces en los juegos también le ponía como ciertos desafíos... y bueno, ahí es donde quizás aparecía el otro, como algo que no le permitía hacer a él lo que él quería.

5- E: ¿Cómo piensas la relación establecida con S y tu campo disciplinar?

N: Y desde el juego. De trabajar desde los juegos. Sí, desde su interés, entrar desde ahí.

Después, a medida que fue creciendo y fue teniendo otros recursos, pudimos empezar a trabajar otras cosas.

Primero, empezar a vincularnos. Primero en realidad, lograr su estabilidad emocional. Regularse emocionalmente. En ese sentido que era esto que él lograba quizás cuando se descalzaba, cuando quizás el ambiente ayudaba... si no había demasiado ruido en el lugar.

Donde él estaba emocionalmente regulado se podía, podíamos ir logrando otras cosas. Ahora, cuando él estaba desregulado.... imposible nada, no se lograba nada. O sea, la base era que él estuviera regulado emocionalmente.

E: ¿Qué sería desregulado?

N: *Desregulado en cuanto a lo emocional...se veía que estaba atravesado por varias emociones a la vez, y al no poder ponerlas en palabras entraba en crisis...Por ejemplo: era de mañana temprano, venía a terapia...él se acostaba y dormía tarde porque miraba dibujitos por compu o tele hasta tarde...entonces llegaba con sueño; a eso súmale que el padre lo traía un poco tarde y a veces sin desayunar...le compraba unas galletitas o yogurt de camino...mientras tanto padre e hijo discutían ... Era un choque entre lo estructurado de S., su rutina y poca flexibilidad y lo desestructurado del padre... Así llegaba emocionalmente desregulado...y cuando estaba desregulado muchas veces se pegaba, gritaba. Generalmente sus conductas eran de golpearse él mismo, no recuerdo de que golpear a otra persona; si golpear a otra persona era quizá porque uno intentaba contenerlo, pero no recuerdo como que fueran dirigidas hacia otro, sino que tendía como a golpearse.*

6- E: ¿Cuáles son las actividades desde tu campo disciplinar que más disfruta realizar S.? ¿Cuáles en las que presenta mayor resistencia o dificultad?

N: *Y... el juego simbólico. Cuando algo era más estructurado, que tuviese que seguir reglas o determinadas pautas, todo lo que fuera algo más estructurado le costaba más. Él disfrutaba más aquello en lo cual podía él hacer y deshacer. En un juego simbólico digamos, y siempre con su costado “artístico” (risa) se disfrazaba de superhéroe y jugábamos como si tuviéramos distintos “poderes”...*

Ya en algo más estructurado le costaba más. Le costaba más, pero que también fuimos de a poquito logrando esto ... de a poquito fue incorporando, en un montón de aspectos de su vida, reglas, normas en lo escolar, como también en el juego, el poder trabajar con juegos de mesa, juegos reglados. Me acuerdo que empezamos con juegos de dominó. Juegos de cartas, a él le gustaban mucho los juegos de cartas, así como Dragon Ball. Después empezamos a jugar otros juegos simples de cartas con cartas españolas, jugar a la guerra, como agregando complejidad y reglas dentro del juegos. Al principio fueron juegos simbólicos, después fuimos, de a poquito, empezando a jugar juegos reglados.

Eje 3: Lazo con los otros/pares

7- E: ¿Ha trabajado con S. de forma individual? ¿Has incorporado a otros chicos/as y trabajado grupalmente? ¿Cómo ha sido el trabajo en ambos casos?

N: *Supimos trabajar grupalmente en una época. Claro, hubo una etapa en la institución donde se trabajaba y se proponían como talleres dictados por diferentes profesionales. Entonces supimos hacer el taller de cocina, que estaba a cargo de la terapeuta ocupacional y un Acompañante Terapéutico, además de otros chicos; entonces participaba S. y yo también. Bueno... ahí se trabajaba en grupo...Y la verdad que trabajaba muy bien. Él tenía siempre como esto de “ser el líder” de la cosa, y que las cosas fueran a su manera. Él dirigía un poco la cuestión.*

E: Estos talleres de cocina que participaba S. ¿Fue al principio de sus terapias?

N: *No no...al principio fue trabajo individual, para trabajar esto del vínculo y reconocimiento del otro... Los talleres de cocina se hacían en la institución pero S. al principio no participaba. Si había una pequeña merienda, como un recreo a media mañana, en donde los chicos que hacían el taller compartían la producción que habían hecho...ahí si S. formaba parte de esa merienda; o sea, tenía sesión conmigo, terminábamos y entre mi sesión y la que seguía (que era psicopedagogía o kinesiología) tenía un tiempo de espera... y ahí se unía al grupo del taller de cocina para esta merienda.*

E: Y en esos espacios grupales ¿estaba solo? ¿Cómo se desenvolvía con los compañeros?

N: *Yo me quedaba un rato hasta que llegara el otro profesional...o estaban los talleristas. Y al principio no había mucho registro de los otros chicos...era más que nada comer esa merienda...y ahí se empezó a trabajar muchos aspectos de lo social...como el reconocimiento del otro, compartir, el esperar turnos, reconocer al que está al lado principalmente. Así fue como se lo incluyó en el taller de cocina. Si bien ya trabajaba con la Terapeuta Ocupacional, eran cuestiones de hábitos de higiene y demás...pero individualmente.*

8- E: ¿Lo has observado en espacios grupales como talleres o actividades en la escuela? ¿Cómo has observado el desenvolvimiento de S. en esos espacios? ¿Cómo se relacionaba S. con sus pares? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

N: *Claro. Nunca lo observé directamente en el ámbito escolar. Lo que sabíamos era a partir del trabajo que vos hacías como Acompañante Terapéutico de él. Sabíamos que disfrutaba, por ejemplo, mucho de los recreos. Identificaba a cada persona dentro de la escuela. Me acuerdo que ya la señora de la cantina lo conocía, le iba a comprar. Disfrutaba mucho de los juegos entre varones, por ahí jugar a las cachadas me acuerdo y esos juegos en donde se ganaban cartas de los dibujos que eran los preferidos de S. y de todos los chicos. Y bueno, que se integraba muy bien en los juegos con los chicos, con sus pares, chicos de su edad.*

En los talleres de cocina por ejemplo se fue dando de a poco un registro del otro, no sé si había una vinculación como la que se dio en la escuela. Yo creo que... por ahí la vinculación en los talleres de cocina era cuando se daba mediada por otro y por una actividad en común...no sé si era algo que se diera espontáneamente, se lograba a través de otro...quizás por las particularidades de ese grupo de taller. Este grupo estaba formado por chicos y chicas con otras patologías. Cosa distinta era en la escuela...ahí si había registro y vinculación, que si bien al principio fue mediada por vos como Acompañante...después la vinculación nació de S.

Eje 4: Efectos clínicos

9- E: Teniendo en cuenta las singularidades de S. ¿Puedes señalar cambios observados en él o indicadores subjetivos a partir de esta modalidad de trabajo con pares?

N: Y yo no podría decirte que fue una sola cosa, si me enfoco en el trabajo grupal de los talleres únicamente. Obviamente que este trabajo grupal sirvió para trabajar varias cosas. Sin duda, por ahí, en el taller de cocina, recuerdo que trabajábamos mucho lo que tenía que ver con la planificación, todo lo que tenía que ver más con lo ejecutivo. Trabajábamos mucho para que él pudiera organizarse mentalmente, también de sus actividades, sus horarios. Desde el taller de cocina también trabajábamos mucho esto para que pueda seguir pasos, el orden de las cosas, la estimación del tiempo. Y el empezar a tener registro del otro, del compañero que está al lado...eso sí.

Siempre en función de sus intereses y de las habilidades de él, se le iban brindando distintos espacios que se iban generando a partir de los recursos de él. Yo creo, como te dije hoy, cada cosa en su justo momento, todo creo que fue beneficioso. Y cada cosa en función de lo que él necesitaba. Creo que fue un todo, lo que ayudó a que hoy sea quien es S. Todos los apoyos que tuvo en cada momento fueron necesarios.

E: Esto en función del trabajo grupal en los consultorios, y ¿en la escuela?

N: En cuanto a la inclusión educativa? ...Siiii los pares y el grupo de la escuela fueron un eslabón importante en todo este recorrido. En la escuela, los compañeros de S. y el trabajo grupal fue esencial para todo lo que es vinculación, relaciones con otros, destrezas y habilidades sociales...para su autonomía. Todos los chicos, pero había algunos compañeros que fueron de gran soporte para S. a lo largo de todos los años; recuerdo... por ejemplo cuando empezó a asistir solo a la escuela NINA...ahí el grupo fue fundamental.

10- E: Teniendo en cuenta la participación en trabajos grupales y el proceso de inclusión educativa con sus pares ¿ha sido beneficioso para su tratamiento? ¿En qué ha sido beneficioso? ¿Por qué?

N: *¡Sin duda! Facilitó justamente su vinculación, el aspecto más social, trabajar sus habilidades sociales, sin duda. Lo emocional y las habilidades sociales. Somos seres sociales, no somos sin un otro. Y esto fue fundamental en S., sus vínculos con otros chicos de su edad.*

Si bien no solamente su inclusión tuvo que ver con eso, también se trabajó desde el aspecto cognitivo, también sus aprendizajes, que lo lleva a su vida diaria: tomar el colectivo solo, ir a un supermercado solo...lo cognitivo-pedagógico y lo social trabajados en conjunto.

En la escuela, y creo que durante todo el proceso de inclusión y en sus terapias, vos fuiste una figura muy importante...como Acompañante Terapéutico digo. No solo por el vínculo especial que ustedes dos tenían sino porque vos hacías de nexo entre todos los actores: familia, terapeutas, docentes, directivos, compañeros de S.

Ahora que voy haciendo memoria...eso también...la constancia en el vínculo a lo largo del tiempo. Es decir, desde lo vincular es muy importante esto de la constancia y perdurabilidad en el tiempo...creo que los mayores logros fueron con los referentes que más tiempo pasaron y transitaron con S.

E: ¿Podrías desarrollar más este punto de la constancia?

N: *Claro...vos como Acompañante estuviste en todo su proceso de inclusión educativa: desde jardín hasta sexto...desde antes de jardín ya lo conocías, cuando inició sus terapias. Ese tiempo antes de comenzar la escuela te sirvió para ir creando un vínculo que se hizo fuerte en el transcurrir de los años...prácticamente vos lo veías todo el día, todos los días...desde la mañana hasta la tarde; porque lo veías en las terapias y después en la escuela...eso que ustedes trabajan en lo cotidiano de sus pacientes...esa constancia y perdurabilidad en el tiempo creo que fue fundamental para el vínculo entre vos y S. y para el nexo entre los todos los que trabajábamos.*

Y esa misma constancia la vi en los logros terapéuticos y escolares...no era lo mismo los primeros años de escolaridad de S. donde hubo mucho cambio de docentes. Al haber tantos cambios de maestras no permitía un vínculo estrecho; y eso afectaba a lo pedagógico también, y con los profesionales del equipo lo mismo; nosotros como equipo fuimos constantes...hay casos donde se cambia mucho de profesionales y eso no colabora en lo que hace a los objetivos y logro en los chicos.

Y también vi la constancia en el grupo de compañeros de S. Ese grupo acompañó a S. todo su proceso...esa perdurabilidad de relaciones y vínculos también fue muy importante para los logros que S. fue alcanzando.

Por ejemplo, S. cuando no tenía clases iba a las colonias de verano. Empezó con acompañante y después con cuidadora. Gracias a todo el trabajo realizado, por sobre todo lo grupal de la escuela que le permitió otra manera de vincularse, él en los últimos año iba solo a las colonias e incluso empezó notación en un club...se iba a competir a otras ciudades...esos son grandes logros y beneficios dados por el trabajo en conjunto y lo grupal con otros chicos.

11- E: Respecto del trabajo en y con la escuela ¿Cómo fue el trabajo entre el equipo terapéutico y la institución escolar?

N: *Yo creo que fue muy buena, siempre fueron muy receptivas a las sugerencias. Y en cuanto al lugar que se le dio a él, él era muy querido en el colegio. Además...como te decía...la figura del Acompañante en estos casos de inclusión es fundamental, son un puente y mediación entre todos los actores: familia, equipo terapéutico, directivos, docentes, alumnos. Se conforma como una gran red que hace de soporte. Bueno el trabajo entre todos no?*

Entrevista a profesional 2

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: G. G.

Profesión: Kinesiólogo

Edad: 40 años

Antigüedad de trabajo en el campo del autismo o la discapacidad: 13 años

Eje 1: En cuanto al caso “S”

1- E: ¿Cuántos años formó parte del equipo de tratamiento de S.?

G: *Y...2 o 3 años fueron...ahora me entró la duda...fue el año 2018, el 2019 seguro; y el 20 fue el año de la pandemia (que si bien eran más directivas a la familia, y no actividades o trabajo presencial).*

2- E: ¿Qué características del diagnóstico autismo observaba en él? ¿Cuáles eran los objetivos del equipo terapéutico?

G: *Dentro de lo que es el espectro, tenía la parte conductual poco flexible, rigidez en sus rutinas, este...S. no tenía, o tenía pero muy poca, flexibilidad... por lo menos en lo que yo veía.*

Ante la negativa, era una crisis de golpe, de arrancarse la ropa...ante un pequeño cambio en lo que era su rutina o medio circundante o ante algo novedoso, por ejemplo: un viento soplaba y tiraba un vaso y eso ya le disparaba una crisis. Quería que todo esté en su lugar, inmutable.

También era como más... no sé si la palabra es reacio o alejado con los terapeutas que no formaban parte de su terapia. O sea, no era lo mismo la interacción que tenía con su A.T. (Acompañante Terapéutico), con su psicólogo o con su terapeuta ocupacional, que los terapeutas que estaban con otros chicos y a veces compartían un espacio... era más distante, menos empático o interactúa menos.

En cuanto al lenguaje, tenía un lenguaje muy...A ver si me sale la palabra, en neutro. Un lenguaje tipo de los dibujitos. Inclusive usaba como muletillas, determinadas frases de personaje de dibujitos y demás...y se iba para ese lado, sobre todo por ahí ante la interacción real, cuando vos le preguntabas tal cosa y te contestaba con una frase de “Goku” o metía a colación esa frase en temáticas que nada que ver...mientras

uno le estaba preguntando a S. tal cosa y él te saltaba con la frases de las películas de Pixar...en su imaginación...o en su mundo, cuando estaba más aislado...como que estaba metido en esa realidad interior fantástica de personajes con poderes, magia, etc...y si vos tratabas de involucrarte para sacarlo de ahí y que haga alguna actividad, te respondía con alguna de estas frases de estos dibujos o hacía gestos como imitando algún “poder o magia” de esos personajes para alejarte...Y como a mí me gustan los animé y esas cosas me resultaba fácil entenderlo en lo que quería hacer o decir, que era que me alejara o que no quería hacer esa actividad

Eje 2: Establecimiento del lazo

3- E: ¿Podría relatar el primer encuentro con él y los inicios de la terapia?

G: *En los primeros encuentros el tema de la permanencia era complicado...era mucho menor o casi nula a los comienzos. Era muy reticente a la actividad física y al esfuerzo... medio chanta (risas). Yo armaba muchos circuitos, con distintas postas y actividades diferentes en cada una...para trabajar distintas partes del cuerpo, parte superior e inferior, etc. Me sirvió mucho la estrategia de imitación, utilizar otros pacientes u otras personas (ya sea con autismo o no) que ellas tenían determinada rutina de actividades armadas. Entonces estas personas hacían de espejo y S. imitaba los movimientos.*

4- E: ¿Cómo construiste o cómo se fue construyendo la relación?

G: *Además de utilizar como recurso a un tercero para seguir las actividades, también aprovechaba el uso de algún dibujito o de algún personaje de Disney que le resultara de interés para S.*

O sea, para mis actividades, utilizaba el recurso del juego en base a ciertos personajes; por ejemplo: éramos soldado y hacíamos actividades de cuerpo a tierra. Así trabajamos determinados músculos y movimientos para todo lo que era coordinativo. Después seguía el juego con que había que ir a buscar al enemigo; entonces aprovechaba esto estratégicamente esto para que corra un rato.

Llevaba el tema de interés de un juego o de un dibujo para llevarlo a una actividad lúdico terapéutica. O sea aprovechaba los intereses de él, lo restringido de sus intereses para enlazarlo con una actividad puntual de mi disciplina; y también ampliar estos intereses porque terminamos armando toda una historia de juegos que involucraba a otros chicos.

5- E: ¿Cómo piensas la relación establecida con S. y tu campo disciplinar?

G: *Y él, a todo este trabajo de kinesiología, lo llamaba más como gimnasia, lo veía él; o más como un juego. El registro o el vínculo específico para con la terapia creo que lo veía como actividades lúdicas, juegos. Y yo apostaba a que estos juegos fueran para lo que era la actividad física y que sirvieran como refuerzo para la actividad física que hacía en la escuela. Que quede como cimiento esa actividad; y si en la escuela no se podía realizar determinada actividad, al menos tenía estas que trabajaba conmigo para que replique la maestra o la profesora de educación física.*

6- E: ¿Cuáles son las actividades desde tu campo disciplinar que más disfruta realizar S.? ¿Cuáles en las que presenta mayor resistencia o dificultad?

G: *Y las de más resistencia eran las que estaban muy estructuradas desde mi disciplina. Por decirte... La permanencia en determinados ejercicios y en bicicleta fija le costaba; o todo lo que era por ahí, más de gimnasio, abdominal, fuerza de brazo con algún elemento como un palo.*

Por ahí se hacía más sostenible actividades con la bicicleta porque yo le iba pasando al lado, como que él iba arriba de una moto y que él iba manejando. Entonces yo me la iba cruzando y le presentaba elementos que a veces lo utilizaba. También terapéuticamente le ponía elementos en los brazos, o sea una raqueta y yo le presentaba un palo. Entonces hacíamos como los caballeros arriba de jinetes. Hacíamos como que peleábamos con espada y él tenía que seguir pedaleando porque si paraba no podía seguir cabalgando el caballo.

Entonces, ese tipo de actividades llevadas más para el lado del juego y sus intereses (usando personajes y él escenificando) eran las que más sostenía y disfrutaba.

Eje 3: Lazo con los otros/pares

7- E: ¿Ha trabajado con S. de forma individual? ¿Has incorporado a otros chicos/as y trabajado grupalmente? ¿Cómo ha sido el trabajo en ambos casos?

G: *Y con él trabajé de las dos maneras. Individual fue sobre todo al principio, para observar y hacer una evaluación de sus capacidades, recursos motrices y demás; también para ir construyendo una dinámica de trabajo y formar una especie de vínculo se quiere. Y después se abrió la posibilidad de lo grupal, principalmente para aprovechar esto que te decía.. de que él le copie los movimientos o actividades a otros compañeros: principalmente en actividades que él por sí mismo, tal vez no registraba la consigna en su conjunto; entonces me servía de un tercero que hacía esos movimientos o actividades y S. por observación imitaba y lograba realizar el trabajo. Lo mismo en un circuito de juegos; en el que había distintas postas...entonces me era más fácil que él ya tuviera el registro de ese circuito porque había visto cómo lo hacía y recorría otro chico.*

De las dos maneras trabajó bien conmigo. Pero me parece que trabajaba mejor con otros. Sobre todo lo analítico: abdominales, sentadillas, espinales, todo ejercicio analítico era mejor con otro. En lo lúdico, por la profundidad y las características de los otros chicos que no tenían tan claro el registro simbólico del juego, a veces era mejor trabajar con él solo.

8- E: ¿Lo has observado en espacios grupales como talleres o actividades en la escuela? ¿Cómo has observado el desenvolvimiento de S. en esos espacios? ¿Cómo se relacionaba S. con sus pares? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

G: Mira... en la escuela puntualmente no. Toda la información que tenía de lo que sucedía en la escuela y cómo S. se manejaba ahí, en los espacios grupales y de educación física era a través de vos, que eras el Acompañante Terapéutico.

Después...por ahí un registro que tengo es en algunos espacios grupales de la institución donde S. asistía a sus terapias. Recuerdo lo que era musicoterapia, que ahí trabajaban en grupo. Y sí... era distinto, pero también era distinta la actividad. En lo que eran los espacios de musicoterapia...si no recuerdo mal, había otro chico que estaban en la misma, como A....que sí tenían más expresividad y vinculación y veía cosas que no se daban en mi terapia, por ejemplo disputas por algún elemento de trabajo, porque no sé...uno quería la guitarra y el otro no quería el bombo. Y desde acá se trabajaban el compartir, los turnos, todo lo que es normas de convivencia si se quiere...lo que hace a lo social, además de lo propio de la terapia del musicoterapeuta.

También estuvo S. en los talleres de artesanía. Pero acá el grupo etario era distinto, los chicos eran mucho más grandes y de patologías más profundas...entonces no era de esperar mucho que el otro se vinculara. Era más él, más iniciativa de S. establecer algún intercambio; porque del otro lado no había una búsqueda. Por ahí...se trataba más de un registro por parte de S. si algunos de sus compañeros estaba llorando o si estaba triste...entonces le preguntaba al terapeuta a cargo o al chico ¿qué le pasaba? ¿Por qué llora, qué le pasa? en otras ocasiones.... (Risas) O buchoneando...Que tal chico le pegó a fulano, o que tiró tal cosa...o directamente S. como que los retaba, los llamaba al orden (risa) “ No hagas eso” y agregaba frases como “estas castigado” y señalaba con el dedo que se fuera a una esquina...o sea repitiendo alguna escena de sus dibujos.

Eje 4: Efectos clínicos

9- E: Teniendo en cuenta las singularidades de S ¿Puede señalar cambios observados en él o indicadores subjetivos a partir de esta modalidad de trabajo con pares?

G: Conmigo S. tuvo un cambio en todo lo que era la flexibilidad a cambios en su contexto y la tolerancia a la negativa. Decirle que “No” a algo que él quería y que no era dentro de la terapia, al comienzo era mucho más reactivo, mucho más angustiante; ese “no” que le decía, hacía que se desate una crisis de llanto, gritos, etc. o si se cambiaba algo de lugar. A lo último ya era más negociador, porque lo trabajamos así: pautar un tiempo de trabajo en terapia y otro en donde hacíamos lo que él quería.

Incluso hubo cambios en lo propositivo también, porque él proponía algunas actividades que le quedaron dando vuelta de sesiones anteriores. Y esto no ocurría al comienzo... de que él me traiga una actividad a hacer. Así que esas podrían ser las dos, las dos cosas.

E: Y el trabajo grupal ¿consideras que le sirvió a S.? ¿En qué?

G: *Si sí...creo que todo lo que es grupal ayudó mucho a S. En lo que hace a mi terapéutica me ayudo para las consignas y que él entendiera. Y después en lo cotidiano, en la convivencia grupal surgen inconvenientes, cosas inesperadas... que te sirven para la vida...esto que te decía que se ponían a discutir por una guitarra...bueno eso que se daba en un contexto de terapia servía para trabajar normas de convivencia y sin eso grupal no surge...Aclaro, creo que lo grupal pero con chicos de la misma edad y mediado por intereses mutuos...por ejemplo la música...ciertos dibujos...etc., sirve para que en este tipo de patologías (autismo) se trabaje mucho el reconocimiento y vinculación. Y en lo grupal también surgen cosas inesperadas, que se yo...conflictos como te decía por una guitarra y entonces trabajar eso, mediando...Pero, uno no puede calcular todo lo que pueda suceder en el encuentro con el otro...es estar abierto a eso también.*

10- E: Teniendo en cuenta la participación en trabajos grupales y el proceso de inclusión educativa con sus pares ¿ha sido beneficioso para su tratamiento? ¿En qué ha sido beneficioso? ¿Por qué?

G: *Sí. En lo vincular fue muy notorio. Desde que lo conocí hasta que dejé de trabajar con él, fue muy notorio la forma de relacionarse, de vincularse con otras personas. En todo lo que era la regulación emocional y expresarlo. Y todo lo que hace a su autonomía e independencia en la vía pública...se manejaba solo en las calles...ahí es fruto del trabajo en las terapias, lo pedagógico en la escuela y lo que los distintos grupos fueron aportando a S. Pero creo que fue positivo lo que fue tanto la integración escolar como las terapias desde lo grupal.*

11- E: Respecto del trabajo en y con la escuela ¿Cómo fue el trabajo entre el equipo terapéutico y la institución escolar?

G: *Y fue bueno...ahora no tengo tanto registro, me parece que era más la facilitación de tener la figura del Acompañante como intermediario...como puente que generaba entre la escuela, los profesionales del equipo y la familia.*

Yo trabajaba mucho con vos, como el Acompañante, en todo lo que tenía que ver con educación física. Por ejemplo, me traías como planteo que le costaba tal actividad en la clase de actividad física; entonces yo le ofrecía varias alternativas de trabajo. A veces trabajábamos anticipadamente un deporte en concreto, con reglas directrices muy complejas.

O sea, la comunicación se hacía vía Acompañante Terapéutico, ya sea para el equipo terapéutico y cada una de las disciplinas, y después eso mismo iba para el lado de la escuela en sus distintas áreas.

Entrevista a profesional 3

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: A. L. L.

Profesión: Licenciada en Psicopedagogía

Edad: 32 años

Antigüedad de trabajo en el campo del autismo o la discapacidad: 9 años

Eje 1: En cuanto al caso “S”

1- E: ¿Cuántos años formó parte del equipo de tratamiento de S.?

A: *Con S. trabaje 3 años*

2- E: ¿Qué características del diagnóstico de autismo observaba en él? ¿Cuáles eran los objetivos del equipo terapéutico?

A: *Era una persona muy creativa; dentro de su discapacidad... Más allá de las dificultades que tenía, buscaba la forma de ser divertido-gracioso...siempre y cuando él estuviera bien....Si él estaba atravesado por otra situación, sí se veía más desregulado emocionalmente con crisis de llanto y gritos. Pero si no, era una persona que siempre estaba alegre, digamos, y lo que le encantaba, digamos, por ejemplo, la actuación, entonces él todo era desde la actuación que yo soy tal personaje o tal otro...Se creaba, digamos, su mundo para poder solventar la realidad.*

En cuanto a la sintomatología, de acuerdo a su Historia Clínica se resaltaba el aislamiento...pero esto yo no lo vi tanto porque arranque con el de grandecito...cuando era más pequeño si se resaltaba en los informes su aislamiento y ciertas estereotipias y fijaciones con algunos juguetes; después bueno esto de la necesidad de que esté todo estructurado, que cualquier cambio lo alteraba...con migo se veía un poco esto pero no tan marcado. Conmigo lo que más resaltaba era esto de que todo tenía que ser estructurado. Digamos...de su estructura, por ejemplo, le costaba un montón y desataba crisis cuando se salía del renglón.

Y en cuanto a objetivos... desde mi área...en ese momento estaba muy enfocado en la escuela: como él iba en las materias, cuáles eran las adaptaciones que se le hacían. Pero personalmente siempre enfocada en que lo que aprendiera le sirva para la vida; o sea, para que se maneje con el dinero en un supermercado o negocio, en la calle con los nombres y numeración, los colectivos, etc.

Eje 2: Establecimiento del lazo

3- E: ¿Podría relatar el primer encuentro con él y los inicios de la terapia?

A: *Un genio, o sea...conmigo desde el momento cero nunca fue una dificultad. Y eso que desde mis inicios, él fue uno de los primeros casos que tomaba con un diagnóstico profundo...porque en realidad el diagnóstico de libro...de autismo, lo tiene. Entonces, al principio fue conocerlo, evaluarlo en sus competencias cognitivas; también ver hasta dónde exigirle, porque por ahí había momentos en que capaz que le exigía mucho y en eso él caía en una crisis. Entonces era ir también lidiando y mediando en eso, digamos. Pero en cuanto al vínculo con él, nunca hubo dificultad. Él siempre se adaptó súper bien, o sea, más allá de esto de su estructura...de cierta rigidez; en cuanto al vínculo él no tiene problema.*

4- E: ¿Cómo construiste o cómo se fue construyendo la relación?

A: *Y yo primero lo escuchaba y lo observé mucho. O sea, lo escuchaba a ver qué era lo que a él le gustaba, qué era lo que no; respondía en base a lo que él decía también. Dibujaba, le encantaba dibujar, entonces era negociar: dibujas un ratito y después hacemos lo que hay que hacer. Todo el tiempo, negociable, siempre negociable... siempre y cuando también él no estaba muy cansado... porque había días que él llegaba y estaba súper cansado y también era aceptable. Entonces en ese momento, la terapia se sostenía, se trataba de hacer lo que más se podía con lo que él traía.*

Él dibujaba todo lo que era “la mansión Fosters para amigos imaginario”, al menos en su último tiempo de terapia conmigo era como su dibujito favorito.... y el calcaba, o sea, apoyaba la hoja en la computadora y calcaba los dibujitos, y después los pintaba como él quería. Pero eran como sus amigos, digamos, o soporte...con ellos o a través de ellos dialogaba o decía cosas que le pasaba a él.

Entonces yo aprovechaba esos intereses de S. por estos dibujitos para poder estimular otras áreas, digamos.

E: ¿Me puedes contar más acerca de esos intereses de S.?

A: *Y...bueno, dentro de esos intereses además de dibujar... todo lo que era actuación, todo lo que era también juegos de mesa. Y todo esto vía la negociación: “hacemos una cosa que a vos te guste y una cosa que yo te propongo, una cosa que a vos te guste y otra cosa que yo te propongo”; pero siempre con un fin terapéutico, no era el juego por el hecho de jugar y que pase la hora...sino que lo utilizaba para estimular la atención, para estimular su percepción, por ejemplo. O sea, se podían estimular diferentes áreas cognitivas dependiendo lo que se esté trabajando.*

5- E: ¿Cómo piensas la relación establecida con S y tu campo disciplinar?

A: *Él tenía muy en claro el por qué nos reunimos; sabía que conmigo tenía que hacer tareas. Todo enfocado a lo escolar. Hasta incluso por ahí es la parte más difícil que a nosotros nos toca en cuanto al equipo, yo creo que la parte más tediosa siempre es el tema de lo escolar, porque es el que más estructura tiene. Entonces es como todo el tiempo lidiar y poder encontrar la vuelta para que los chicos también quieran el*

área, porque es muy difícil que la quieran al área (psicopedagogía). O sea, si vos no buscas estrategias como los juegos, siempre tiene un tinte negativo, tedioso, aburrido el área de la psicopedagogía.

6- E: ¿Cuáles son las actividades desde tu campo disciplinar que más disfruta realizar S.? ¿Cuáles en las que presenta mayor resistencia o dificultad?

A: Disfrutábamos más, o sea, que él disfrutaba y yo también disfrutaba... porque uno al verlo bien, también se pone bien llevando actividades de su agrado y disfrute... Y era todo lo que tenía que ver con expresiones orales y relacionado a lo artístico. Todo esto era mucho más placentero que si tenías que ponerlo a hacer cuentas, por ejemplo; o tenía examen y había que repasar, por ejemplo. Todo lo que conllevaba un esfuerzo cognitivo, pensar, sacar cálculos, etc. a él no le gustaba para nada.

Eje 3: Lazo con los otros/pares

7- E: ¿Ha trabajado con S. de forma individual? ¿Has incorporado a otros chicos/as y trabajado grupalmente? ¿Cómo ha sido el trabajo en ambos casos?

A: Las dos cosas, sí. Ahí, en los consultorios donde trabajé, lo he atendido de manera individual y grupal. Y la verdad que no tuvo ningún problema en lo grupal. Al contrario, digamos, le encanta ser el centro. O sea, él busca la forma de resaltar siempre.

En el trabajo individual y más centrado en aspectos que demandaban más atención, concentración y esfuerzo cognitivo, y si él estaba muy cansado... obviamente le resultaba muy tedioso, y tenía sus reacciones: golpeaba la mesa, gritaba y había que ayudarlo a que se regule emocionalmente. Pero vos te dabas cuenta enseguida por su cara y su marcha cuando él estaba cansado o atravesado por otras cuestiones emocionales, y vos ya sabías cómo él iba a estar ese día en la sesión, porque con la cara lo demostraba.

Y en cuanto a lo grupal, él súper predispuesto. Yo le decían: “bueno S. anda y ayuda a tal chico”, él iba y ayudaba; entonces siempre él queriendo ayudar y queriendo ser compañero.

8- E: ¿Lo has observado en espacios grupales como talleres o actividades en la escuela? ¿Cómo has observado el desenvolvimiento de S. en esos espacios? ¿Cómo se relacionaba S. con sus pares? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

A: No lo pude observar mucho en espacios grupales dentro de la escuela. La verdad. O sea, en la escuela, las veces que he ido han sido para reuniones y lo he visto a S. en el patio jugando con otros compañeros; pero no lo he visto específicamente en el aula.

Si lo he visto en algunos espacios grupales en la institución donde tenía las terapias. Cuando hacían talleres de cocina, él estaba. Y no había ningún tipo de dificultad. Al contrario, él siempre fue muy colaborativo,

porque los chicos con los que compartía ese taller eran quizás más profundos en sus discapacidades, entonces S. ayudaba mucho a sus compañeros... ya sea con o sin sugerencia del tallerista.

Eje 4: Efectos clínicos

9- E: Teniendo en cuenta las singularidades de S. ¿Puede señalar cambios observados en él o indicadores subjetivos a partir de esta modalidad de trabajo con pares?

A: Sí, o sea, al día de hoy S. lo que se apropió de esos espacios grupales y principalmente, creo, desde sus compañeros en la escuela, le sirvió como herramientas para llevar una vida autónoma. O sea, él anda solo por la calle, puede andar solo en colectivo, puede desenvolverse solo, puede pedir lo que quiere, puede decir lo que no quiere. Si no se hubiese generado en un espacio de terapia individual y por sobre todo grupal, él solo no lo hubiese podido desarrollar. Todo lo que es convivencia, las normas de convivencia también; en su casa estaba prácticamente solo y aprovechaba esto para estar con la computadora o la tele. Entonces como que tampoco tenía con quien vincularse fuera de lo que uno le generaba en esos espacios grupales.

Lo que se generó en esos espacios grupales y reducidos con su compañero le sirve hoy para desenvolverse solo o con mayor autonomía en la vida.

E: Es decir, tanto el trabajo grupal en sus terapias como en la escuela ¿fue beneficioso para él?

A: Sí, siempre. Además él siempre estaba más predispuesto a trabajar con otro. Mucho más que si fuera individual. Siii...muy beneficioso; sobre todo en lo que hace a relaciones sociales, porque después él en otro ámbito era difícil que lo pueda establecer. Si uno no le genera el espacio para que se generen esas relaciones, él por sí solo no lo va a buscar. Entonces, en ese sentido, me parece que es beneficioso.

10- E: Teniendo en cuenta la participación en trabajos grupales y el proceso de inclusión educativa con sus pares ¿ha sido beneficioso para su tratamiento? ¿En qué ha sido beneficioso? ¿Por qué?

A: Sí, sí, sin duda, sin duda que es beneficioso, porque también, ya te digo, o sea así como la escuela también tiene una estructura y él debe seguir ciertas reglas y ciertas normas; estos espacios grupales también, como que lo prepararon para estar dentro del aula y fuera de ella. En los espacios grupales con pares, por ejemplo en la escuela, se dan experiencias que enriquecen la vida desde lo vincular y son herramientas que todos fuimos adquiriendo y que nos son fundamentales...y cuanto más para un niño con autismo... son vínculos que enriquecen y nos hacen crecer y madurar...y en eso ayudó mucho a S.

11- E: Respecto del trabajo en y con la escuela ¿Cómo fue el trabajo entre el equipo terapéutico y la institución escolar?

A: Bien, bien, siempre con la escuela se tuvo una comunicación fluida y constante; más allá de las reuniones periódicas Yo me enfocaba mucho en las adaptaciones curriculares, que eran más metodológicas que de contenido, al menos en lo que fueron mis años de trabajo con S. Siempre buena predisposición de la MOI y docentes y profesores.

Creo que fue un proceso muy satisfactorio, principalmente para S. Está más que claro, que si todos los actores implicados en el proceso de inclusión (padres, directivos, docentes, equipo terapéutico, AT, el niño y sus compañeros) hacen lo que se debe hacer, la inclusión no tiene por qué fallar.

Anexo II- Sistematización de Entrevistas a los profesionales de su equipo terapéutico

Cuadro de sistematización de entrevistas al equipo terapéutico de S.

Lo que se encuentre en cursiva son frases textuales que considero significativas de las entrevistas realizadas. Para dar mayor importancia utilizo el subrayado y el guion para separar temas y subtemas. Lo que se encuentra en imprenta minúscula son comentarios y reflexiones de las mismas.

Sistematización de Entrevistas a profesional 1 (psicóloga)

Preguntas	Frases significativas y comentarios de la entrevista a los profesionales del equipo	Observaciones
	Profesional 1: “N” (Psicóloga-48 años)	
Eje 1: En cuanto al caso “S”		
1-¿Cuántos años formó parte del equipo de tratamiento de S.?	<i>...estuve como su psicóloga aproximadamente 10 años...</i>	Fue psicóloga de S. durante 10 años; desde los 6 años hasta los 16 años (desde 1° grado de la escuela primaria hasta el 3° año de la escuela secundaria).
2-¿Qué características del diagnóstico de autismo observaba en él? ¿Cuáles eran los objetivos del equipo terapéutico?	En cuanto a las características del diagnóstico de autismo: - <i>...tenía una gran dificultad para <u>conectar con el otro</u>, en cuanto a la comunicación, la vinculación. El conectar, la vinculación, la comunicación con él.</i> - <i>No sólo la cuestión de la mirada, porque no es solo que <u>no te miraba</u>, sino que <u>jugaba solo, no había un otro, no podía “ver” a un otro.</u></i> - <i>Estaba muy presente toda esta cuestión del <u>aislamiento</u> y de <u>lo reiterativo, repetitivo...que todo sea y esté igual...</u></i> - <i>...su <u>falta de flexibilidad</u> en algunas cuestiones relacionadas con su rutina y sobre algunos elementos de su entorno.</i> - <i>...sus “juegos” con determinados <u>juguets...</u> siempre traía de su casa un <u>autito</u> que se transformaba en robot, los Transformers... u otro que era una “<u>bola</u>” y apretaba algo y se abría y transformaba en robot también. Entonces <u>siempre era la misma secuencia...</u> <u>abría y cerraba esos juguetes...</u></i> <i>...pero no hacia un juego con ellos; era <u>repetir este abrir y cerrar ese juguete.</u></i>	Se remarca como características principales: el Aislamiento y la reiteración (iteración) en primer plano -Aislamiento: “tenía una gran dificultad para conectar con el otro, comunicación-vinculación” “no te miraba” “Jugaba solo, no había un otro, no podía “ver” a otro” -Reiterativo-Repetitivo: “que todo sea y esté igual” “falta de flexibilidad en algunas cuestiones relacionadas con su rutina y sobre algunos elementos de su entorno”. “sus “juegos” con determinados juguetes... siempre era la misma secuencia... abría y

	- <u>Él tenía un interés particular por todo lo que era canales de dibujos animados en la TV</u> <u>Al principio usaba mucho el lenguaje...mejor dicho, algunas palabras de estos dibujitos para pedir las cosas...no llamaba o pedía las cosas por su nombre sino por medio de este lenguaje o palabras-frases sacadas de los dibujos...eso hacía difícil la comunicación.</u> - <u>Tenía una fijación por todos los juguetes que pasaban o salían en las publicidades de “MC Donalds” y la “cajita feliz”; si o si tenían que comprar una cajita...sino se desataba una crisis de llanto, gritos, etc.</u> - <u>Después tuvo un tiempo en que entraba en crisis si los padres cambiaban el recorrido que hacían desde su casa hasta los consultorios; o si había determinados objetos fuera de lugar...dentro de la sala donde siempre trabajábamos...como que algunos ambientes o rutinas tenían que permanecer inmutables...eso sobre todo.</u> En cuanto al trabajo terapéutico: - <u>Primero respetando eso que él tenía construido, esa rutina a la llegada a los consultorios...yo lo seguía; e intentaba ir metiéndome ahí...sin ser muy intrusiva porque si no mi intromisión despertaba una crisis de llantos, gritos y de agresión a él mismo.</u> <u>Entonces más que nada era seguirlo en sus intereses y a partir de ahí, empezar...él empezar a reconocermme y hacerme parte de ese “juego” o secuencia.</u> - <u>...siempre respetando sus límites...una distancia justa...calculada entre los dos...</u> - <u>...yo trataba como de armar o de meterme en sus juegos y desde sus intereses, y a partir de ahí, como empezar a vincularme y a comunicarme</u>	cerraba esos juguetes...” “no hacia un juego con ellos; era repetir este abrir y cerrar ese juguete.” -Interés particular (Isla de Competencia): Personajes de dibujos animados Fijación por juguetes de estos canales -Lenguaje: Uso de palabras-frases de los dibujos animados para pedir Crisis de llanto, gritos y autoagresión ¿La no anticipación como dificultad? En cuanto al trabajo terapéutico remarca: -Respetar lo que S. tenía construido, su “rutina” Respetar su ¿invención? -Seguirlo en sus Intereses, sin ser intrusiva; y a partir de esos intereses intenta hacerse parte de ese “juego” o secuencia de S. -Respetar los límites que ponía S. Remarca una distancia justa, calculada entre los dos... Crear un vínculo-relación a partir de los intereses específicos de S.
--	---	---

	<u>con él. Y a partir de ahí empezar a trabajar otras cosas.</u> En cuanto a los objetivos terapéuticos: - <u>Y cuando empecé a trabajar con él...Bueno, tenía una gran dificultad para conectar con el otro, en cuanto a la comunicación, la vinculación. Eso fue lo que trabajé, más que nada con él desde el principio. El conectar, la vinculación, la comunicación con él.</u> <u>Entonces más que nada era seguirlo en sus intereses y a partir de ahí, empezar...él empezar a reconocermé y hacerme parte de ese “juego” o secuencia.</u> <u>-...después cuando S. fue creciendo trabajamos mucho lo emocional; reconocer las emociones y todo lo que hacía a su regulación emocional.</u> <u>...la película de las emociones, “Intensamente”. Y utilizamos mucho esa película y también pelotitas con cara de emojis para reconocer las emociones y poder poner en palabras lo que le pasaba.</u> <u>-...dentro del equipo había muchas aristas para trabajar: la cuestión familiar que siempre fuimos trabajando. Porque eran muy diferentes por ahí la mirada de la mamá y del papá. Entonces también eran muy diferentes las expectativas de cada uno de ellos.</u> <u>...el papá quizá lo tomaba con naturalidad o como algo normal... que en algún momento se iba a dar.</u> <u>Y para la mamá era completamente diferente.</u> <u>...si bien estaba buena esa perspectiva del papá, que ayudaba a que él pudiera tener otras instancias, y no tratarlo como “una persona que no puede”; por ahí quizá no</u>	¿El “autito-transformer” o la “bola-Bakugan” como objetos autístico? Desde estos objetos crear un vínculo y posibilitar un desplazamiento? En cuanto a los objetivos terapéuticos: -Primero generar un vínculo y la comunicación Remarca los momentos en donde S. tiene cierta apertura, mediada por los intereses de él y utilizados por la psicóloga; y trabajan a partir de allí. -Luego trabaja lo Emocional, menciona la utilización de una película para trabajar este aspecto. Utilización de lo que resultaba de interés para S.!
--	--	--

	posibilitaba que se tenga en cuenta su diagnóstico y sus dificultades. ...él (el padre) es como que por ahí tendía negar el diagnóstico... O tenía sus propios diagnósticos.	
Eje 2: Establecimiento del Lazo		
3-¿Podría relatar el primer encuentro con él y los inicios de la terapia?	<u>-Y en los inicios era esto... de seguirlo y tratar de formar parte de su circuito...ir haciendo vínculo.</u> <u>... al principio S. se tiraba en el suelo, él necesitaba como mucho esto de lo sensorial, lo táctil para regularse; entonces por eso también buscaba muchas veces descalzarse, llegaba y se descalzaba, se tapaba con las colchonetas.</u> <u>-... quizá pasábamos toda la sesión jugando con los autitos, tratando yo de meterme en ese “juego” repetitivo. O de armar algo en eso, armar un juego en eso que él hacía que no siempre quizás era un juego. Tratábamos de armar un juego en algo que muchas veces no era un juego, sino que era repetir permanentemente algo, quizás tirar el autito o esfera para que se abriera.</u>	Seguirlo y tratar de formar parte de su circuito...ir haciendo vínculo. -Dejarse guiar por el niño -Circuito! Remarca que S. utilizaba lo táctil-sensorial para regularse (lo corporal en el autismo) La psicóloga señala que eso que S. hacía no siempre era un “juego”, sino que con ciertos objetos los manipulaba de un modo singular-repetitivo, que implicaba una invención con base a ese objeto. En su trabajo y para ir creando un vínculo apuesta a poder incluirse a partir de este Interés por estos objetos e intentar armar algo nuevo a partir de lo inventado por S. ¿Desplazamiento del borde?
4-¿Cómo construiste o cómo se fue construyendo la relación?	<u>- Al principio no tenía ningún registro de mi...No sé si había un otro.</u> <u>Quizá había un registro del otro en cuanto a algo que interfería en eso que él quería hacer y no podía. Cuando por ahí...algo era un obstáculo; porque quizá por ahí muchas veces en los juegos también le ponía como ciertos desafíos... y bueno, ahí es donde quizás aparecía el otro, como algo que no le permitía hacer a él lo que él quería.</u> <u>-Y él empezando a tener mayor registro del otro.</u>	Construcción del lazo a partir de los intereses específicos de S. La psicóloga se deja guiar por S. y sus intereses. Cuestiona si había o no un registro del otro por parte de S. El otro como obstáculo.

	-Sigiéndolo a él -...siguiéndolo en sus intereses.	
5-¿Cómo piensas la relación establecida con S. y tu campo disciplinar?	-Y <u>desde el juego</u>. De trabajar desde los juegos. Sí, <u>desde su interés, entrar desde ahí</u>. - Después, a medida que fue creciendo y fue teniendo otros recursos, pudimos empezar a trabajar otras cosas. - Primero en realidad, <u>lograr su estabilidad emocional. Regularse emocionalmente</u>. - Donde él estaba emocionalmente regulado se podía, podíamos ir logrando otras cosas. Ahora, <u>cuando él estaba desregulado.... imposible nada, no se lograba nada</u>. O sea, la base era que él estuviera regulado emocionalmente. En cuanto a “regulación emocional” - ...se veía que estaba atravesado por varias emociones a la vez, y al no poder ponerlas en palabras entraba en crisis... ... Era un choque entre lo estructurado de S., su rutina y poca flexibilidad y lo desestructurado del padre... Así llegaba emocionalmente desregulado...y <u>cuando estaba desregulado muchas veces se pegaba, gritaba</u>. En cuanto a la agresividad -Generalmente sus conductas eran de <u>golpearse él mismo</u>, no recuerdo de que golpear a otra persona; <u>si golpear a otra persona era quizá porque uno intentaba contenerlo, pero no recuerdo como que fueran dirigidas hacia otro, sino que tendía como a golpearse</u>.	Se remarca nuevamente los interés de S. y el juego. Se remarca la acción de “entrar” en vínculo? “entrar” a dónde? Hace una distinción entre estar “regulado” y “desregulado” emocionalmente. -desregulado: cambios en su rutina, la no anticipación de estos cambios; muchas emociones y sentimientos sin poder ponerlas en palabras, lo cual a veces conllevaba a que se pegara y gritara. Agresividad: a sí mismo.
6-¿Cuáles son las actividades desde tu campo disciplinar que más disfruta realizar S.? ¿Cuáles en las que presenta mayor resistencia o dificultad?	En cuanto a las actividades que más disfrutaba: -... <u>el juego simbólico</u>. - Él disfrutaba más aquello en lo cual podía él hacer y deshacer. - y siempre <u>con su costado “artístico” (risa) se disfrazaba de superhéroe y jugábamos como si tuviéramos distintos “poderes”...</u>	Se hace hincapié en lo creativo-artístico de S. y en el juego: “Él disfrutaba más aquello en lo cual podía él hacer y deshacer.” “se disfrazaba de superhéroe y jugábamos como si tuviéramos distintos “poderes”...”

	En cuanto a las actividades que presenta resistencia-dificultad: <u>- Cuando algo era más estructurado, que tuviese que seguir reglas o determinadas pautas, todo lo que fuera algo más estructurado le costaba más.</u> <u>Le costaba más, pero que también fuimos de a poquito logrando esto ... de a poquito fue incorporando, en un montón de aspectos de su vida, reglas, normas en lo escolar, como también en el juego, el poder trabajar con juegos de mesa, juegos reglados. Me acuerdo que empezamos con juegos de dominó. Juegos de cartas, a él le gustaban mucho los juegos de cartas, así como Dragon Ball. Después empezamos a jugar otros juegos simples de cartas con cartas españolas, jugar a la guerra, como agregando complejidad y reglas dentro del juegos.</u> <u>-Al principio fueron juegos simbólicos, después fuimos, de a poquito, empezando a jugar juegos reglados.</u>	Las actividades más estructuradas, que implicaban reglas-pautas le resultaban con cierta dificultad. Esto se fue trabajando desde el juego y posibilitó llevar la aceptación y seguimiento de reglas y pautas a las actividades de la vida diaria.
Eje 3: Lazo con los otros/pares		
7-¿Ha trabajado con S. de forma individual? ¿Has incorporado a otros chicos/as y trabajado grupalmente? ¿Cómo ha sido el trabajo en ambos casos?	- Supimos trabajar <u>grupalmente</u> en una época. ...supimos hacer el <u>taller de cocina</u>, que estaba a cargo de la terapeuta ocupacional y un Acompañante Terapéutico, además de otros chicos ... ahí se trabajaba en grupo...Y <u>la verdad que trabajaba muy bien. Él tenía siempre como esto de “ser el líder” de la cosa, y que las cosas fueran a su manera. Él dirigía un poco la cuestión.</u> - ...<u>al principio fue trabajo individual, para trabajar esto del vínculo y reconocimiento del otro... Los talleres de cocina se hacían en la institución pero S. al principio no participaba.</u> ...S. formaba parte de esa merienda... se unía al grupo del taller de cocina para esta merienda. En cuanto a la relación de S. con los chicos de ese taller	Al principio fue trabajo individual (para trabajar el vínculo entre S. y la psicóloga y reconocimiento del otro) y luego se fue dando el trabajo grupal, por ejemplo en un taller de cocina. En dichos espacios S. solía ser el “líder y dirigía” la actividad. Al comienzo, en dicho espacio de trabajo grupal no había mucho registro de los otros por parte de S., esto se fue trabajando desde acá.

	- <u>Y al principio no había mucho registro de los otros chicos...era más que nada comer esa merienda...y ahí se empezó a trabajar muchos aspectos de lo social...como el reconocimiento del otro, compartir, el esperar turnos, reconocer al que está al lado principalmente.</u>	
8-¿Lo has observado en espacios grupales como talleres o actividades en la escuela? ¿Cómo has observado el desenvolvimiento de S. en esos espacios? ¿Cómo se relacionaba S. con sus pares? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?	- <u>Nunca lo observé directamente en el ámbito escolar.</u> - <u>Lo que sabíamos era a partir del trabajo que vos hacías como Acompañante Terapéutico de él.</u> <u>Sabíamos que disfrutaba...mucho de los recreos. Identificaba a cada persona dentro de la escuela. ...la señora de la cantina lo conocía, le iba a comprar. Disfrutaba mucho de los juegos entre varones, por ahí jugar a las cachadas</u> <u>...y esos juegos en donde se ganaban cartas de los dibujos que eran los preferidos de S. y de todos los chicos.</u> <u>Y bueno, que se integraba muy bien en los juegos con los chicos, con sus pares, chicos de su edad.</u> - <u>En los talleres de cocina por ejemplo se fue dando de a poco un registro del otro, no sé si había una vinculación como la que se dió en la escuela. Yo creo que... por ahí la vinculación en los talleres de cocina era cuando se daba mediada por otro y por una actividad en común...no sé si era algo que se diera espontáneamente, se lograba a través de otro...quizás por las particularidades de ese grupo de taller. Este grupo estaba formado por chicos y chicas con otras patologías.</u> - <u>Cosa distinta era en la escuela...ahí si había registro y vinculación, que si bien al principio fue mediada por vos como Acompañante...después la vinculación nació de S.</u>	No hubo una observación directa de S. en el ámbito escolar, por parte de la psicóloga. Todo lo referente al ámbito escolar era vía comunicación AT Señala ciertas diferencias en la vinculación de S. en los espacios grupales donde tenía sus terapias y en la escuela. En los talleres de cocina, el registro del otro se fue dando paulatinamente; señala que la vinculación en este espacio estaba dada por un otro o por una actividad en común que la propiciaba. Remarca que quizás la vinculación que se daba no era espontanea, sino que se daba mediada por otro (profesional, tallerista como mediador). Además menciona que este grupo de taller estaba formado por chicos con otras patologías. En cuanto a la escuela, resalta que al principio el registro y vinculación de S. y sus compañeros estuvo mediada por la figura del AT. Luego la vinculación nacía de S. Mediación en la vinculación-lazo
Eje 4: Efectos Clínicos		
9-Teniendo en cuenta las	En cuanto al trabajo grupal en los consultorios	Considera que el trabajo grupal (dentro de sus terapias)

singularidades de S. ¿Puedes señalar cambios observados en él o indicadores subjetivos a partir de esta modalidad de trabajo con pares?	- Y yo <u>no podría decirte que fue una sola cosa, si me enfoco en el trabajo grupal de los talleres únicamente.</u> ...este trabajo grupal sirvió para trabajar varias cosas... la planificación, todo lo que tenía que ver más con lo ejecutivo...para que él pudiera organizarse mentalmente, también de sus actividades, sus horarios... para que pueda seguir pasos, el orden de las cosas, la estimación del tiempo. Y el empezar a tener registro del otro, del compañero que está al lado... -<u>Siempre en función de sus intereses y de las habilidades de él, se le iban brindando distintos espacios que se iban generando a partir de los recursos de él.</u> ...cada cosa en su justo momento, todo creo que fue beneficioso. Y cada cosa en función de lo que él necesitaba. ...fue un todo, lo que ayudó a que hoy sea quien es S. Todos los apoyos que tuvo en cada momento fueron necesarios. En cuanto a la Inclusión Educativa - <u>Siiii los pares y el grupo de la escuela fueron un eslabón importante en todo este recorrido.</u> <u>En la escuela, los compañeros de S. y el trabajo grupal fue esencial para todo lo que es vinculación, relaciones con otros, destrezas y habilidades sociales...para su autonomía.</u> <u>Todos los chicos, pero había algunos compañeros que fueron de gran soporte para S. a lo largo de todos los años; recuerdo... por ejemplo cuando empezó a asistir solo a la escuela NINA...ahí el grupo fue fundamental</u>	fue un eslabón más que ayudo a S. Principalmente para que tuviera registro de sus compañeros y vinculación; además para trabajar aspectos puntuales como la organización-planificación-ejecución de actividades. Los espacios que se le brindaban y generaban (individual o grupal, con diferentes actividades) fueron en función de sus intereses y habilidades. Resalta que los pares (compañeros de S.) y el trabajo grupal fueron una parte importante en todo el proceso de Inclusión Educativa, principalmente en términos de vinculación, relaciones con otros, destrezas y habilidades sociales y autonomía. Aclara que algunos compañeros fueron de gran soporte para que S. pueda asistir sin AT a la jornada extendida en la escuela.
10-Teniendo en cuenta la participación en trabajos grupales y el proceso de inclusión	- <u>¡Sin duda! Facilitó justamente su vinculación, el aspecto más social, trabajar sus habilidades sociales, sin duda. Lo emocional y las habilidades sociales.</u>	Los vínculos que S. fue estableciendo con otros chicos de su edad fueron fundamentales para la forma en que S. se vinculaba

educativa con sus pares ¿ha sido beneficioso para su tratamiento? ¿En qué ha sido beneficioso? ¿Por qué?	<u>Somos seres sociales, no somos sin un otro. Y esto fue fundamental en S., sus vínculos con otros chicos de su edad.</u> - no solamente su inclusión tuvo que ver con eso, <u>también se trabajó desde el aspecto cognitivo, también sus aprendizajes, que lo lleva a su vida diaria: tomar el colectivo solo, ir a un supermercado solo...lo cognitivo-pedagógico y lo social trabajados en conjunto.</u> En cuanto a la figura y rol de Acompañante Terapéutico -... durante todo el proceso de inclusión y en sus terapias, vos fuiste una <u>figura muy importante...como Acompañante Terapéutico</u> digo. No solo por el <u>vínculo especial que ustedes dos tenían</u> sino porque vos hacías de <u>nexo entre todos los actores: familia, terapeutas, docentes, directivos, compañeros de S.</u> En cuanto al “vínculo” -...<u>la constancia en el vínculo a lo largo del tiempo. Es decir, desde lo vincular es muy importante esto de la constancia y perdurabilidad en el tiempo...creo que los mayores logros fueron con los referentes que más tiempo pasaron y transitaron con S.</u> En cuanto a “la constancia en el vínculo a lo largo del tiempo” - como <u>Acompañante</u> estuviste <u>en todo su proceso de inclusión educativa: desde jardín hasta sexto...desde antes de jardín ya lo conocías.... Ese tiempo antes de comenzar la escuela te sirvió para ir creando un vínculo que se hizo fuerte en el transcurrir de los años...prácticamente vos lo veías todo el día, todos los días...desde la mañana hasta la tarde; ...ustedes trabajan en lo cotidiano de sus pacientes...esa constancia y perdurabilidad en el tiempo</u> creo que <u>fue fundamental para el vínculo entre vos y S.</u> y para el <u>nexo entre los todos los que trabajábamos.</u>	(habilidades sociales) y para lo emocional. Remarca no solo el aspecto social sino también los contenidos pedagógicos que fue adquiriendo y le sirven (en conjunto con lo social) para llevar una vida con autonomía e independencia. Resalta la figura y rol de Acompañante Terapéutico en el Proceso de Inclusión Educativa: el AT como nexo entre todos los actores (familia, terapeutas, docentes, directivos, compañeros de S.) En cuanto al vínculo entre S. y el AT. Señala la “constancia y perdurabilidad en el vínculo a lo largo del tiempo”. Esta característica de “constancia y perdurabilidad” también la señala con algunos profesionales del equipo y ciertos docentes, posibilitando mayores logros terapéuticos y escolares. Esta constancia y perdurabilidad en el vínculo entre S. y otro (profesional o docente) posibilita que dicho vínculo sea estrecho. Así mismo esta característica de lo constante y perdurable, la hace extensiva al grupo de pares en el ámbito escolar: el grupo fue el mismo desde jardín hasta sexto año. Esta perdurabilidad de relaciones y
---	---	---

	- Y <u>esa misma constancia</u> la vi <u>en los logros terapéuticos y escolares...no era lo mismo los primeros años de escolaridad de S. donde hubo mucho cambio de docentes. Al haber tantos cambios de maestras no permitía un vínculo estrecho; y eso afectaba a lo pedagógico también, y con los profesionales del equipo lo mismo; nosotros como equipo fuimos constantes...hay casos donde se cambia mucho de profesionales y eso no colabora en lo que hace a los objetivos y logro en los chicos.</u> - Y también vi <u>la constancia en el grupo de compañeros de S. Ese grupo acompañó a S. todo su proceso...esa perdurabilidad de relaciones y vínculos también fue muy importante para los logros que S. fue alcanzando</u> ... S. cuando no tenía clases iba a las colonias de verano. Empezó con <u>acompañante y después con cuidadora. Gracias a todo el trabajo realizado, por sobre todo lo grupal de la escuela que le permitió otra manera de vincularse, él en los últimos año iba solo a las colonias e incluso empezó notación en un club...se iba a competir a otras ciudades...esos son grandes logros y beneficios dados por el trabajo en conjunto y lo grupal con otros chicos.</u>	vínculos fue muy importante para los logros que S. fue alcanzando El trabajo en conjunto y lo grupal con otros chicos. posibilitó “otra manera de vincularse” Posibilitó Otra manera de vincularse o posibilitó vincularse?
11-Respecto del trabajo en y con la escuela ¿Cómo fue el trabajo entre el equipo terapéutico y la institución escolar?	-... fue muy buena, siempre fueron muy receptivas a las sugerencias - ...<u>la figura del Acompañante en estos casos de inclusión es fundamental, son un puente y mediación entre todos los actores: familia, equipo terapéutico, directivos, docentes, alumnos.</u> -<u>Se conforma como una gran red que hace de soporte.</u> -Bueno <u>el trabajo entre todos</u> no? Se resalta el trabajo entre todos los actores, no solo los profesionales y docentes sino TODOS LOS ACTORES	Señala la figura del AT como un puente que hace de comunicación y mediación entre todos los actores del proceso de inclusión: familia, equipo terapéutico, directivos, docentes, alumnos.

Sistematización de Entrevistas a profesional 2 y 3 (kinesiólogo y psicopedagoga)

Preguntas	Frases significativas y comentarios de la entrevista a los profesionales del equipo		Observaciones
	Profesional 2: "G" (Kinesiólogo-40 años)	Profesional 3: "A" (Psicopedagoga-32 años)	
Eje 1: En cuanto al caso "S"			
1-¿Cuántos años formó parte del equipo de tratamiento de S.?	- ...2 o 3 años ...fue el año 2018, el 2019 seguro; y el 20 fue el año de la pandemia Dos años trabajó presencialmente y 1 con modalidad virtual	-3 años	Ambos profesionales trabajaron más de 1 año con S.
2-¿Qué características del diagnóstico de autismo observaba en él? ¿Cuáles eran los objetivos del equipo terapéutico?	En cuanto a las características del diagnóstico de autismo: -Dentro de lo que es el espectro, tenía <u>la parte conductual poco flexible, rigidez en sus rutinas...S. no tenía, o tenía pero muy poca, flexibilidad...</u> -Ante la negativa, era <u>una crisis de golpe, de arrancarse la ropa...</u> -...ante un pequeño cambio en lo que era su rutina o medio circundante o ante algo novedoso...eso ya le disparaba una crisis. -Quería que todo esté en su lugar, inmutable. - También era como más...reacio o alejado con los terapeutas que no formaban parte de su terapia. -... era más distante, menos empático o interactúa menos (con los profesionales que no eran de su equipo)	En cuanto a las características del diagnóstico de autismo: -En cuanto a la <u>sintomatología</u> , de acuerdo a su Historia Clínica se resaltaba el <u>aislamiento...pero esto yo no lo vi tanto porque arranque con el de grandecito...cuando era más pequeño si se resaltaba en los informes su aislamiento y ciertas estereotipias y fijaciones con algunos juguetes</u> ; después bueno esto de <u>la necesidad de que esté todo estructurado, que cualquier cambio lo alteraba...con migo se veía un poco esto pero no tan marcado. Conmigo lo que más resaltaba era esto de que todo tenía que ser estructurado. Digamos...de su estructura, por ejemplo, le costaba un montón y desataba crisis cuando se salía del renglón.</u> -Era una persona <u>muy creativa</u> ; dentro de su discapacidad... Más allá	En cuanto a las características del diagnóstico de autismo: - Aislamiento (en cuanto a esto la psicopedagoga comenta que cuando ella toma el caso, no era tan acentuado; sí aparece en la Historia Clínica de S. en edades tempranas) - Estereotipia y fijación a ciertos juguetes -Coinciden en la necesidad que todo este Estructurado : rigidez en su rutina, poca flexibilidad, inmutable en cuanto a el espacio circundante y sus objetos. Cuando algo se salía (o se agregaba) de esta estructura-orden generaba crisis de llanto, gritos, agresividad a sí mismos, angustia

	-En cuanto al <u>lenguaje</u>, tenía un lenguaje muy...<u>en neutro</u>. Un <u>lenguaje tipo de los dibujitos</u>. <u>Inclusive usaba como muletillas, determinadas frases de personaje de dibujitos y demás...y se iba para ese lado, sobre todo por ahí ante la interacción real, cuando vos le preguntabas tal cosa y te contestaba con una frase de “Goku”</u> -...en su imaginación...o en <u>su mundo</u>, cuando estaba <u>más aislado...como que estaba metido en esa realidad interior fantástica de personajes con poderes, magia, etc...</u>y si vos tratabas de involucrarte para sacarlo de ahí y que haga alguna actividad, <u>te respondía con alguna de estas frases de estos dibujos o hacía gestos como imitando algún “poder o magia” de esos personajes para alejarte...</u> <u>Y como a mí me gustan los animé y esas cosas me resultaba fácil entenderlo en lo que quería hacer o decir, que era que me alejara o que no quería hacer esa actividad</u>	de las dificultades que tenía, <u>buscaba la forma de ser divertido-gracioso...siempre y cuando él estuviera bien Si él estaba atravesado por otra situación, sí se veía más desregulado emocionalmente con crisis de llanto y gritos. Pero si no, era una persona que siempre estaba alegre, digamos, y lo que le encantaba, digamos, por ejemplo, la actuación, entonces él todo era desde la actuación que yo soy tal personaje o tal otro...Se creaba, digamos, su mundo para poder solventar la realidad.</u> En cuanto a los objetivos terapéuticos -desde mi área...en ese momento estaba <u>muy enfocado en la escuela: como él iba en las materias, cuáles eran las adaptaciones que se le hacían, ... siempre enfocada en que lo que aprendiera le sirva para la vida; o sea, para que se maneje con el dinero en un supermercado o negocio, en la calle con los nombres y numeración, los colectivos, etc.</u>	En cuanto a marcar cierta rutina, la importancia de una estructura que se repita: ¿Iteración como circuito? La anticipación, el poder saber de antemano lo que se hará con ellos ¿le genera tranquilidad y armonía o menos amenaza a su persona? -Lenguaje: uso del lenguaje neutro, como de dibujos animados; uso de muletillas, determinadas frases de personajes. El kinesiólogo comenta que al gustarle también ciertos animé le resulto facilitador para entender el lenguaje de S. -“su mundo” realidad psíquica de fantasías de personajes con poderes y magia (Otro de Síntesis) La psicopedagoga resalta la creatividad, el gusto por la actuación e imitación de ciertos personajes; coincide con el aporte del kinesiólogo en cuanto a que se creaba “su mundo” para solventar la realidad. Un aporte interesante que hace el kinesiólogo: S. era
--	---	--	--

			más distante, menos empático o interactúa menos con los profesionales que no eran de su equipo (esto ya habla de cierto vínculo con sus profesionales?).
Eje 2: Establecimiento del Lazo			
3-¿Podría relatar el primer encuentro con él y los inicios de la terapia?	-... <u>el tema de la permanencia era complicado...era mucho menor o casi nula a los comienzos.</u> -Era <u>muy reticente a la actividad física y al esfuerzo...</u> -<u>Me sirvió mucho la estrategia de imitación, utilizar otros pacientes u otras personas (ya sea con autismo o no) que ellas tenían determinada rutina de actividades armadas. Entonces estas personas hacían de espejo y S. imitaba los movimientos.</u>	-<u>Un genio, o sea...conmigo desde el momento cero nunca fue una dificultad.</u> ... él fue uno de los primeros casos que tomaba con un diagnóstico profundo...porque en realidad el diagnóstico de libro...de autismo, lo tiene. ... <u>al principio fue conocerlo, evaluarlo en sus competencias cognitivas; también ver hasta dónde exigirle, porque por ahí había momentos en que capaz que le exigía mucho y en eso él caía en una crisis. Entonces era ir también lidiando y mediando en eso, digamos.</u> Pero <u>en cuanto al vínculo con él, nunca hubo dificultad. Él siempre se adaptó súper bien, o sea, más allá de esto de su estructura...de cierta rigidez; en cuanto al vínculo él no tiene problema.</u>	El kinesiólogo resalta que la permanencia en un espacio físico (consultorio), haciendo actividades físicas y esfuerzo resultaban al comienzo difíciles de sostener. Comenta que utilizó la imitación para trabajar con S., es decir que utilizaba a otra persona para que S. siguiera determinados movimientos (otro que hacía de espejo para S.) Coinciden en que se tomaron un tiempo y espacio para conocerlo y para que S. los conociera. Se priorizó conocer los límites que ponía S. en función de sus crisis de llanto-gritos fueron conociendo hasta donde exigir (el límite-frontera de su borde?) Este conocimiento ¿fue facilitador de la creación de cierto lazo sutil? ¿Al no posicionarse como Otro en el cual debían trabajar y cumplir con determinadas tareas y

			ejercicios facilitó el lazo? La anticipación y seguir cierta secuencia ¿funcionó como guía en las distintas terapias? Una observación interesante que hace la psicopedagoga: ella al ser una de las profesionales que se incorpora tardíamente, no observa dificultades profundas en el establecimiento de un vínculo con S. Esto puede ser leído como un Efecto Clínico? Conseguido por sus terapias y experiencias grupales y proceso de Inclusión Educativa?
4-¿Cómo construiste o cómo se fue construyendo la relación?	<u>-...utilizar como recurso a un tercero para seguir las actividades...</u> <u>...también aprovechaba el uso de algún dibujito o de algún personaje de Disney que le resultara de interés para S.</u> <u>... para mis actividades, utilizaba el recurso del juego en base a ciertos personajes; por ejemplo: éramos soldado y hacíamos actividades de cuerpo a tierra.</u> <u>Llevaba el tema de interés de un juego o de un dibujo para llevarlo a una actividad lúdico terapéutica.</u> <u>-O sea aprovechaba los intereses de él, lo restringido de sus</u>	<u>-... primero lo escuchaba y lo observé mucho. O sea, lo escuchaba a ver qué era lo que a él le gustaba, qué era lo que no; respondía en base a lo que él decía también.</u> <u>-Dibujaba, le encantaba dibujar, entonces era negociar: dibujas un ratito y después hacemos lo que hay que hacer. Todo el tiempo, negociable, siempre negociable...</u> <u>-siempre y cuando también él no estaba muy cansado... porque había días que él llegaba y estaba súper cansado y también era aceptable. Entonces en ese momento, la terapia se sostenía, se trataba de</u>	Ambos profesionales coinciden en que al principio se tomaron el tiempo y espacio para conocerlo (escucha y observación de lo que le gustaba y de lo que no le gustaba a S.) Se centraron en los Intereses de S. (intereses restringidos) : -Ciertos dibujos y personajes de Disney -Dibujar -Actuación Partían del tema de interés de S. por algún juguete o personaje de dibujo animado y lo llevaban a una actividad lúdico

	<u>intereses para enlazarlo con una actividad puntual de mi disciplina; y también ampliar estos intereses porque terminamos armando toda una historia de juegos que involucraba a otros chicos.</u>	<u>hacer lo que más se podía con lo que él traía.</u> <u>Él dibujaba todo lo que era “la mansión Fosters para amigos imaginario”.... y el calcaba, o sea, apoyaba la hoja en la computadora y calcaba los dibujitos, y después los pintaba como él quería. Pero eran como sus amigos, digamos, o soporte...con ellos o a través de ellos dialogaba o decía cosas que le pasaba a él.</u> <u>Entonces yo aprovechaba esos intereses de S. por estos dibujitos para poder estimular otras áreas, digamos.</u> En cuanto a los “intereses de S” -...dentro de esos intereses además de <u>dibujar... todo lo que era actuación, todo lo que era también juegos de mesa.</u> Y todo esto vía la negociación	terapéutica. Intentaron ampliar sus intereses y estimular otras áreas. (Expansión del borde?) Mencionan la “negociación” y la “imitación” como otras estrategias.
5-¿Cómo piensas la relación establecida con S. y tu campo disciplinar?	-...él, a todo este trabajo de kinesiología, lo llamaba más como gimnasia... o más como un juego. El registro o el vínculo específico para con la terapia...lo veía como actividades lúdicas, juegos. ...yo apostaba a que estos juegos... sirvieran como refuerzo para la actividad física que hacía en la escuela.	- <u>Él tenía muy en claro el por qué nos reunimos; sabía que conmigo tenía que hacer tareas. Todo enfocado a lo escolar.</u> ... es la parte más difícil que a nosotros nos toca en cuanto al equipo,... la parte más tediosa siempre es el tema de lo escolar, porque es el que más estructura tiene. ...es como todo el tiempo lidiar y poder encontrar la vuelta para que los	El kinesiólogo sostiene que S. registraba ese espacio terapéutico como un espacio lúdico (de jugos y de actividad física). La psicopedagoga sostiene que S. a su terapia la registraba como un espacio de trabajo escolar (hacer tareas), aunque señala que mediada por la utilización de “juegos” como

	<i>Que quede como cimienta esa actividad; y si en la escuela no se podía realizar determinada actividad, al menos tenía estas que trabajaba conmigo para que replique la maestra o la profesora de educación física.</i>	<i>chicos también quieran el área, porque es muy difícil que la quieran al área (psicopedagogía). O sea, si vos no buscas estrategias como los juegos, siempre tiene un tinte negativo, tedioso, aburrido el área de la psicopedagogía.</i>	estrategia para que resulte más agradable a los pacientes.
6-¿Cuáles son las actividades desde tu campo disciplinar que más disfruta realizar S.? ¿Cuáles en las que presenta mayor resistencia o dificultad?	En cuanto a las actividades que presenta resistencia-dificultad: <i>- las que estaban muy estructuradas desde mi disciplina... La permanencia en determinados ejercicios y en bicicleta fija le costaba; o todo lo que era ...más de gimnasio, abdominal, fuerza de brazo con algún elemento como un palo.</i> En cuanto a las actividades que más disfrutaba: <i>- Por ahí se hacía más sostenible actividades con la bicicleta porque yo le iba pasando al lado, como que él iba arriba de una moto y que él iba manejando.</i> <i>...hacíamos como los caballeros arriba de jinetes. Hacíamos como que peleábamos con espada y él tenía que seguir pedaleando porque si paraba no podía seguir cabalgando el caballo.</i> <i>Entonces, ese tipo de actividades llevadas más para el lado del juego y sus intereses (usando personajes y él</i>	En cuanto a las actividades que presenta resistencia-dificultad: <i>-Todo lo que conllevaba un esfuerzo cognitivo, pensar, sacar cálculos, etc. a él no le gustaba para nada.</i> En cuanto a las actividades que más disfrutaba: <i>- todo lo que tenía que ver con expresiones orales y relacionado a lo artístico.</i>	Coinciden en cuanto a las actividades que presenta resistencia-dificultad: aquellas que implican seguir determinadas pautas-normas (estructuradas) y que conllevan un esfuerzo físico o cognitivo. Coinciden en cuanto a las actividades que más disfrutaba: todas aquellas que resultaban más “libres”, relacionadas con lo artístico y con sus temas de interés (usando personajes y él escenificando).

	<u>escenificando) eran las que más sostenía y disfrutaba.</u>		
Eje 3: Lazo con los otros/pares			
7-¿Ha trabajado con S. de forma individual? ¿Has incorporado a otros chicos/as y trabajado grupalmente? ¿Cómo ha sido el trabajo en ambos casos?	-...trabajé <u>de las dos maneras.</u> -<u>Individual fue sobre todo al principio, para observar y hacer una evaluación de sus capacidades, recursos motrices y demás; también para ir construyendo una dinámica de trabajo y formar una especie de vínculo...</u> -Y después se abrió la posibilidad de lo <u>grupal, principalmente para aprovechar esto que te decía... de que él le copie los movimientos o actividades a otros compañeros: principalmente en actividades que él por sí mismo, tal vez no registraba la consigna en su conjunto; entonces me servía de un tercero que hacía esos movimientos o actividades y S. por observación imitaba y lograba realizar el trabajo.</u> Lo mismo en un circuito de juegos...entonces me era más fácil que él ya tuviera el registro de ese circuito porque había visto cómo lo hacía y recorría otro chico. <u>De las dos maneras trabajó bien conmigo.</u> -Pero me parece que <u>trabajaba mejor con otros. Sobre todo lo</u>	-<u>Las dos cosas, sí. ...lo he atendido de manera individual y grupal.</u> Y la verdad que <u>no tuvo ningún problema en lo grupal. Al contrario, digamos, le encanta ser el centro. O sea, él busca la forma de resaltar siempre.</u> <u>En el trabajo individual y más centrado en aspectos que demandaban más atención, concentración y esfuerzo cognitivo, y si él estaba muy cansado...obviamente le resultaba muy tedioso, y tenía sus reacciones: golpeaba la mesa, gritaba y había que ayudarlo a que se regule emocionalmente. Pero vos te dabas cuenta enseguida por su cara y su marcha cuando él estaba cansado o atravesado por otras cuestiones emocionales, y vos ya sabías cómo él iba a estar ese día en la sesión, porque con la cara lo demostraba.</u> <u>Y en cuanto a lo grupal, él súper predispuesto. Yo le decían: “bueno S. anda y ayuda a tal chico”, él iba y ayudaba; entonces siempre él queriendo ayudar y queriendo ser compañero.</u>	Ambos profesionales trabajaron de forma individual (al principio) y grupal (luego de formado cierto vínculo). Resaltan que el trabajo grupal resultaba mejor: -desde kinesiología porque aprendía por imitación y seguía los movimientos de otros compañeros. -desde psicopedagogía S. se mostraba colaborativo para con sus compañeros.

	<u>analítico: abdominales, sentadillas, espinales, todo ejercicio analítico era mejor con otro.</u> <u>-En lo lúdico, por la profundidad y las características de los otros chicos que no tenían tan claro el registro simbólico del juego, a veces era mejor trabajar con él solo.</u>		
8-¿Lo has observado en espacios grupales como talleres o actividades en la escuela? ¿Cómo has observado el desenvolvimiento de S. en esos espacios? ¿Cómo se relacionaba S. con sus pares? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?	<u>-... en la escuela puntualmente no.</u> <u>-Toda la información que tenía de lo que sucedía en la escuela y cómo S. se manejaba ahí, en los espacios grupales y de educación física era a través de vos, que eras el Acompañante Terapéutico.</u> <u>-Después... algunos espacios grupales de la institución donde S. asistía a sus terapias.</u> <u>-... musicoterapia, que ahí trabajaban en grupo. Y sí... era distinto, pero también era distinta la actividad. ... había otro chico que estaban en la misma, como A. ...que sí tenían más expresividad y vinculación y veía cosas que no se daban en mi terapia, por ejemplo disputas por algún elemento de trabajo (hace alusión a instrumentos musicales)</u> <u>Y desde acá se trabajaban el compartir, los turnos, todo lo que es normas de convivencia si se</u>	<u>-No lo pude observar mucho en espacios grupales dentro de la escuela.</u> <u>... en la escuela, las veces que he ido han sido para reuniones y lo he visto a S. en el patio jugando con otros compañeros; pero no lo he visto específicamente en el aula.</u> <u>Si lo he visto en algunos espacios grupales en la institución donde tenía las terapias. Cuando hacían talleres de cocina, él estaba. Y no había ningún tipo de dificultad. Al contrario, él siempre fue muy colaborativo, porque los chicos con los que compartía ese taller eran quizás más profundos en sus discapacidades, entonces S. ayudaba mucho a sus compañeros... ya sea con o sin sugerencia del tallerista.</u>	Ambos profesionales no lo han observado de forma directa en el ámbito escolar. Si lo han observado y participado en espacios grupales en la institución donde asistía a sus terapias: además de los espacios propios de ambas disciplinas, lo observaron grupalmente en musicoterapia, taller de artesanía, de cocina. Resaltan lo colaborativo de S., su predisposición a ayudar a otros compañeros. Así mismo se señala que en estos espacios se trabajaron aspectos “sociales” como normas de convivencia, compartir, respetar turnos, etc. También se resalta que la iniciativa de establecer vínculo nacía de S., así como mayor empatía y registro por el otro

	<u>quiere...lo que hace a lo social</u>, además de lo propio de la terapia del musicoterapeuta. -También estuvo S. en <u>los talleres de artesanía</u>. Pero acá <u>el grupo etario era distinto, los chicos eran mucho más grandes y de patologías más profundas...entonces no era de esperar mucho que el otro se vinculara</u>. Era más él, más <u>iniciativa de S. establecer algún intercambio</u>; porque del otro lado no había una búsqueda. Por ahí...<u>se trataba más de un registro por parte de S. si algunos de sus compañeros estaba llorando o si estaba triste...entonces le preguntaba al terapeuta a cargo o al chico ¿qué le pasaba? ¿Por qué llora, qué le pasa? ...O buchoneando...Que tal chico le pegó a fulano, o que tiró tal cosa...o directamente S. como que los retaba, los llamaba al orden ...</u> “ No hagas eso ” y agregaba frases como “estas castigado ” y señalaba con el dedo que se fuera a una esquina...o sea repitiendo alguna escena de sus dibujos.		
Eje 4: Efectos Clínicos			
9-Teniendo en cuenta las singularidades de S. ¿Puedes	- <u>S. tuvo un cambio en todo lo que era la flexibilidad a cambios</u>	- <u>Sí...al día de hoy S. lo que se apropió de esos espacios grupales y principalmente, creo,</u>	Cambios registrados en S.: - mayor flexibilidad a cambios en su

señalar cambios observados en él o indicadores subjetivos a partir de esta modalidad de trabajo con pares?	<u>en su contexto y la tolerancia a la negativa.</u> <i>Decirle que “No” a algo que él quería y que no era dentro de la terapia, <u>al comienzo era mucho más reactivo, mucho más angustiante; ese “no” que le decía, hacía que se desate una crisis de llanto, gritos, etc. o si se cambiaba algo de lugar.</u></i> <i>A lo último ya era más negociador, porque lo trabajamos así: pautar un tiempo de trabajo en terapia y otro en donde hacíamos lo que él quería.</i> <i><u>Incluso hubo cambios en lo propositivo también, porque él proponía algunas actividades que le quedaron dando vuelta de sesiones anteriores. Y esto no ocurría al comienzo... de que él me traiga una actividad a hacer.</u></i> En cuanto al trabajo grupal: <i>-...<u>todo lo que es grupal ayudó mucho a S.</u></i> <i><u>En lo que hace a mi terapéutica me ayudo para las consignas y que él entendiera.</u></i> <i><u>Y después en lo cotidiano, en la convivencia grupal surgen inconvenientes, cosas inesperadas... que te sirven para la vida...esto que te decía que se ponían a discutir por una</u></i>	<u>desde sus compañeros en la escuela, le sirvió como herramientas para llevar una vida autónoma.</u> <i>... <u>él anda solo por la calle, puede andar solo en colectivo, puede desenvolverse solo, puede pedir lo que quiere, puede decir lo que no quiere.</u></i> <i><u>Todo lo que es convivencia, las normas de convivencia también; en su casa estaba prácticamente solo y aprovechaba esto para estar con la computadora o la tele. Entonces como que tampoco tenía con quien vincularse fuera de lo que uno le generaba en esos espacios grupales.</u></i> <i>-Lo que se generó en esos espacios grupales y reducidos con su <u>compañero le sirve hoy para desenvolverse solo o con mayor autonomía en la vida.</u></i> <i><u>Además él siempre estaba más predispuesto a trabajar con otro. Mucho más que si fuera individual.</u></i> <i><u>...muy beneficioso; sobre todo en lo que hace a relaciones sociales, porque después él en otro ámbito era difícil que lo pueda establecer. Si uno no le genera el espacio para que se generen esas</u></i>	contexto y mayor tolerancia a la negativa. -propositivo, proponía actividades. -autonomía en su vida cotidiana (tomar solo un colectivo, andar por la calle, compraren comercios, etc.) - mayor registro del otro y mejora en su forma de vincularse con los demás (normas de convivencia) Remarcan que todo lo que es grupal ayudó mucho a S., especialmente su grupo de pares en la escuela (con chicos de la misma edad y mediado por intereses mutuos) En lo grupal surge lo inesperado, por ejemplo un conflicto; y esto permite que se trabaje mucho el reconocimiento, vinculación y resolución en torno a las relaciones sociales.
---	---	---	--

	guitarra...bueno eso que se daba en un contexto de terapia servía para trabajar normas de convivencia y sin eso grupal no surge... Aclaro, creo que <u>lo grupal pero con chicos de la misma edad y mediado por intereses mutuos...por ejemplo la música...ciertos dibujos...etc, sirve para que en este tipo de patologías (autismo) se trabaje mucho el reconocimiento y vinculación.</u> <u>Y en lo grupal también surgen cosas inesperadas, que se yo...conflictos como te decía por una guitarra y entonces trabajar eso, mediando...Pero, uno no puede calcular todo lo que pueda suceder en el encuentro con el otro...es estar abierto a eso también.</u>	<u>relaciones, él por sí solo no lo va a buscar.</u>	
10-Teniendo en cuenta la participación en trabajos grupales y el proceso de inclusión educativa con sus pares ¿ha sido beneficioso para su tratamiento? ¿En qué ha sido beneficioso? ¿Por qué?	<u>Sí. En lo vincular fue muy notorio.</u> <u>... fue muy notorio la forma de relacionarse, de vincularse con otras personas.</u> <u>En todo lo que era la regulación emocional y expresarlo.</u> <u>Y todo lo que hace a su autonomía e independencia en la vía pública...se manejaba solo en las calles...ahí es fruto del trabajo en las terapias, lo pedagógico en la escuela y lo que los</u>	<u>...así como la escuela también tiene una estructura y él debe seguir ciertas reglas y ciertas normas; estos espacios grupales también, como que lo prepararon para estar dentro del aula y fuera de ella.</u> <u>En los espacios grupales con pares, por ejemplo en la escuela, se dan experiencias que enriquecen la vida desde lo vincular y son herramientas que todos fuimos adquiriendo y que nos son</u>	Coinciden que ha sido beneficioso en lo vincular, la forma de relacionarse-vincularse con otras personas; en lo emocional (registrando sus propias emociones y empatizando con el otro); en su autonomía e independencia en la vida cotidiana y vía pública.

	distintos grupos fueron aportando a S. Pero creo que <u>fue positivo lo que fue tanto la integración escolar como las terapias desde lo grupal.</u>	<u>fundamentales...y cuanto más para un niño con autismo...son vínculos que enriquecen y nos hacen crecer y madurar...y en eso ayudó mucho a S.</u>	
11-Respecto del trabajo en y con la escuela ¿Cómo fue el trabajo entre el equipo terapéutico y la institución escolar?	Y fue bueno... ... era más la <u>facilitación de tener la figura del Acompañante como intermediario...como puente que generaba entre la escuela, los profesionales del equipo y la familia.</u> <u>Yo trabajaba mucho con vos, como el Acompañante, en todo lo que tenía que ver con educación física. Por ejemplo, me traías como planteo que le costaba tal actividad en la clase de actividad física; entonces yo le ofrecía varias alternativas de trabajo. A veces trabajábamos anticipadamente un deporte en concreto, con reglas directrices muy complejas.</u> ... <u>la comunicación se hacía vía Acompañante Terapéutico, ya sea para el equipo terapéutico y cada una de las disciplinas, y después eso mismo iba para el lado de la escuela en sus distintas áreas.</u>	-..siempre <u>con la escuela se tuvo una comunicación fluida y constante; más allá de las reuniones periódicas</u> <u>Yo me enfocaba mucho en las adaptaciones curriculares, que eran más metodológicas que de contenido, al menos en lo que fueron mis años de trabajo con S. Siempre buena predisposición de la MOI y docentes y profesores.</u> <u>Creo que fue un proceso muy satisfactorio, principalmente para S. Está más que claro, que si todos los actores implicados en el proceso de inclusión (padres, directivos, docentes, equipo terapéutico, AT, el niño y sus compañeros) hacen lo que se debe hacer, la inclusión no tiene por qué fallar.</u>	Consideran que el trabajo con la escuela fue bueno, con una constante y fluida comunicación. La psicopedagoga concluye que fue un proceso satisfactorio dado que todos los actores implicados en el proceso de inclusión educativa participaron. Es importante remarcar que dentro de estos actores están incluido no solo S. sino sus compañeros (el rol activo de estos últimos).

Anexo III- Entrevistas a Docentes-Profesores de S.

Modelo de entrevista a Docentes-Profesores

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre:

Edad:

Profesión-curso-grado:

Años de experiencia docente:

Experiencia previa con inclusión educativa:

Antigüedad en el caso:

Eje 1: Sobre el Lazo con el Niño

1-¿Cómo conociste a S.? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?

2-¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?

3-¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?

4-¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?

Eje 2: Sobre el Lazo con sus Compañeros

5-¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?

6-¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?

7-¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?

8-¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?

9-¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo entre el niño y sus compañeros?

10-¿S. se relacionaba con todos de la misma manera? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos

11-¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)

12-Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?

13-¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?

14-¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad escolar?

15-¿Considera que el lazo que el niño ha establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?

Entrevistas desgrabadas (Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4)

Entrevista a Docente 1

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: B. L. P.

Edad: 63 años

Profesión-curso-grado: Docente de Educación Musical

Años de experiencia docente: más de 25 años

Experiencia previa con inclusión educativa: poca experiencia antes de S.

Antigüedad en el caso: 3 años

Eje 1: Sobre el Lazo con el Niño

1- E: ¿Cómo conociste a S.? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?

B. L. P.: *Yyy... a S. ya lo conocía de antes... En realidad conocía a los padres, porque compartíamos clases de tango. En ese entonces, cuando practicábamos o había alguna milonga lo llevaban y ahí lo conocí. Y veía que tenía algunas particularidades ... lloraba mucho, gritaba, no hablaba, estaba siempre solo con algún juguete mientras nosotros practicamos.*

E: ¿Qué edad tenía S.? ¿Tuviste algún acercamiento a él?

B. L. P.: *y habrá tenido 2 o 3 años, más no. En ese entonces no me acerqué mucho a él. El trato era con los padres más que nada.... Después tuve unos problemas de salud y dejé el tema baile, también saqué licencia en las escuelas... y perdí un poco el contacto. Cuando me reincorporo a la escuela, y retomo las actividades de docencia, S. recién empezaba primer grado...y cuando lo vi enseguida lo reconocí...*

Yo lo tuve 3 años y pico, o sea todo primer ciclo: primer grado, segundo y tercero...y en cuarto un par de meses porque después saqué licencia.

Recuerdo que el primer año no asistía a todas las horas, él estaba en la escuela una o dos horas cada día...una hora de alguna materia estético expresiva (música, plástica, educación física, tecnología) y la otra era alguna más pedagógica y de contenido como matemática, lengua y las Ciencias (sociales y naturales)...

Recuerdo que le costaba la permanencia en el aula, estar sentado haciendo alguna actividad puntual y que requería más concentración... tenía sus momentos bravos (risas) si no se le daba lo que él quería lloraba y gritaba mucho...hasta que se fue adaptando. Conmigo no había tanto llanto o gritos porque en música

las actividades son más relajadas, con instrumentos, canciones, bailes y si él no quería hacer algo no lo forzaba, veía qué cosas le gustaba y qué no.

Yo re cargosa ...lo saludaba con un beso y un abrazo...y él se pasaba la mano enseguida por el cachete (risas); ya a lo último me venía a abrazar y dar un beso, pero no fue de un día para el otro...llevó todo su tiempo.

2- E: ¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?

B. L. P.: *Y de respeto. De respeto hacia él...no obligarlo a hacer las cosas, no forzarlo... yo le proponía algunas actividades (que eran para todos) y a veces las aceptaba y otras no...igual que los instrumentos. Pero siempre respetando sus tiempos y el límite que él ponía.*

3- E: ¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?

B. L. P.: *Y como desafío podría ser que se interesara, que se enganchara en las clases...él se aislaba mucho con algún que otro juguete y no salía de ahí...y eso hacía que no se relacionara conmigo o los otros chicos y ni hablar de la clase.*

Y de estrategias...y bueno los instrumentos musicales, le mostraba algunos y con algunos se enganchara... Lo que sí empecé a observar... fue cuando él empezó a asistir a los actos escolares. Le gustaba mucho pararse en el escenario, al lado de las banderas mientras se cantaba los himnos...si se lo intentaba sacar era un solo grito y llanto...le gustaba estar ahí al frente y ahí dije "y si hacemos algún numerito?, un baile o una canción!" ...

E: Siii... (Risas) recuerdo que fue todo un tema eso que quería estar entre las banderas; los directivos no estaban muy contentos y hasta tuvimos reunión para que lo dejaran permanecer ahí mientras se entonaban los himnos. ¿Me puedes contar más sobre el comienzo de la participación de S. en los actos?

B. L. P.: *Claro, si él quería protagonismo...vamos a darle protagonismo (risas)*

Y recuerdo que te conté la idea y justo estaba esto que desde dirección no estaban muy de acuerdo que estuviera ahí mientras se cantaba el Himno. Y empezamos a trabajar para un baile escolar ...no recuerdo, creo que era un gato, o un pericón...seguro que fue una danza típica...la cuestión es que no se dejaba tocar mucho y el baile implica contacto...y había que enseñar los pasos y los tiempos...entonces le busque una nena para que lo ayudara. Y pusimos como compañera de baile a L., era una nena muy tranquila, seria y de pocas palabras, como él (risas)... entonces ella era su compañera de baile y era la encargada de guiarlo en los pasos, tomarlo de la mano y llevarlo...

Y con vos (Acompañante Terapéutico) formamos pareja...Entonces nosotros nos vestíamos con todo la indumentaria de época y guiábamos adelante a las demás parejitas de baile y así hicimos el acto...salimos nosotros y ellos atrás e hicimos el baile perfecto...creo que de ahí en adelante participó en casi todos los actos, en distintos números y haciendo distintos personajes...le gustaba el escenario...eso sí use mucho...el actuar, el bailar, el gusto por el escenario...Cuando ensayábamos en el salón de actos, S. se iba detrás del telón del escenario y salía como cual artista sale y da un show... hacía como una representación de cosas que creo que eran movimientos de los dibujos animados que miraba... bueno eso creo que de familia es...los padres bailan tango...heredó lo artístico y el gusto por el escenario (risas)

E: Es decir que S. ¿Aprendió esos bailes por imitación?

B. L. P.: *Claro, no solo S.... Todos los chicos aprenden los bailes imitando al profe o docente que los va guiando...por imitación y repetición. Y con S. con la guía especial de L.*

4- E: ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?

B. L. P.: *Siiiiiii.... Ya te digo, de no querer que lo bese o abrace a...a que él venga y me dé un abrazo y un beso y me diga “hola, ¿cómo estás?”.*

Y con los chicos ...la comunicación y lo que fue la participación en clases...que en primer grado era estar casi solo con un juguete a participar de los actos con los demás compañeros y comunicarse con ellos... eso es el mayor logro, creo...al menos en los años que estuve y que fui testigo...

Y... además sus terapias, obviamente...creo que lo que lo ayudó mucho fueron sus compañeros, cuando él empezó a aceptarlos. Nosotros aprovechamos ese acercamiento que tenía con algunos compañeros...como con L., para que lo ayuden en las actividades de la escuela...el vínculo y las experiencias con los otros chicos fue muy importante, creo.

Eje 2: Sobre el Lazo con sus Compañeros

5- E: ¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?

B. L. P.: *Muy buena...al principio no había mucha relación; ya te digo....él asistía pocas horas y estaba como muy aislado con sus juguetes y como en su “mundo” ...pero a medida que se incorporaron horas y su asistencia fue de la jornada completa, empezó a tener más relación con sus compañeros.*

E: ¿Consideras que a medida que iba teniendo más carga horaria favoreció la relación de S. con sus compañeros?

B. L. P.: *Claro...a medida que uno pasa más tiempo con el otro empiezas a tener un mejor conocimiento y te relacionas más. Y eso creo que pasó con S., a medida que estaba más tiempo en la escuela con sus compañeros hizo que se conocieran mejor y sus relaciones sean más sostenidas.*

Porque los chicos le tenían como respeto...o mejor dicho, cautela. Cuando S. tenía sus momentos de crisis. O sea, a veces tomaban distancia cuando S. gritaba o lloraba...pero se les explicaba a los chicos que S. reaccionaba así cuando no quería algo o no le gustaba algo...que no lo hacía de malo...y eso los chicos empezaron a entenderlo, porque claro...S. se pegaba o pegaba en la mesa y eso generaba como miedo en los otros. Pero los chicos como que también aprendieron a relacionarse con él, así como S. aprendió a relacionarse con los chicos. Y todo esto fue por el tiempo compartido, que favorece que se vayan conociendo.

6- E: ¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?

B. L. P.: *Sii. Si, intercambio había; al menos en clase y en los recreos lo veía interactuar y charlar con sus compañeros, obviamente no con todos...con algunos se llevaba mejor que con otros...como todos los niños. En clase interactuaba con los demás...principalmente cuando trabajábamos con los instrumentos musicales; y en los recreos él iba donde jugaban con autitos y esas cosas.*

Toda la escuela lo conocía a S., desde el más chico al más grande...nunca pasó desapercibido (risas) todo el mundo lo quería y lo cuidaba mucho.

7- E: ¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?

B. L. P.: *Y cómo te decía... cuando S. tenía alguna crisis de llanto y grito...recuerdo que algunos se tapaban los oídos, otros se asustaban y otros preguntaban por qué gritaba...pero se fue explicando cada vez y los chicos ya sabían que si gritaba o lloraba era porque algunas cosas no le gustaba a S. y que lo expresaba así...*

Algunos se preocupaban por él cuando estaba en esas crisis y muchos lo ayudaban y buscaban que se calme...con cierta distancia (Risa).

El tema era los juguetes en el recreo por ejemplo; él veía a uno que tenía un juguete e iba y se lo sacaba de la mano sin pedir permiso y cuando se lo hacíamos devolver era un solo grito...y charlando y trabajando con los chicos, se logró que S. pidiera permiso y los chicos se lo daban y él los miraba y después devolvía o se ponían a jugar juntos...Al principio era miedo en los demás, porque eran gritos fuertes y llanto y no entendían; pero cuando se fue trabajando eso, los compañeros (no solo de su curso, sino de toda la escuela) ayudaron un montón.

8- E: ¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?

B. L. P.: *Y en clase, si la actividad que llevaba no le gustaba por ejemplo... él se aislaba como en su “mundo” y no daba cabida a los otros; pero si las actividades grupales de baile y actuación le gustaban... y ahí sí se relacionaba con los demás. Se relacionaba o se enganchaba más en lo que era de su interés, si no estaba como en su mundo...*

9- E: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo entre el niño y sus compañeros?

B. L. P.: *Y esto de lo grupal, de trabajar en parejas para los bailes y actuaciones; los instrumentos musicales...y claro...mediado por lo que era interesante para él...la actuación (risas)*

10- E: ¿S. se relacionaba con todos de la misma manera? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

B. L. P.: *Y como todo niño tenía sus preferidos creo...S. se llevaba bien con L., la chica que le enseñó a bailar en el acto. Era muy tranquila y no lo molestaba...era como que le daba su espacio y tiempo y al ser ella de pocas palabras como que S. le hacía caso...después también en los recreo se juntaba mucho con los más grande de la escuela...los chicos lo buscaban a S. para jugar...algunos chicos eran terribles, tenían problemas de conducta, pero con S. se relacionaban espectacular...lo buscaban, jugaban, lo cuidaban en los recreos o salidas de las escuela.*

Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos

11- E: ¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)

B. L. P.: *Yyyy... en comunicación mucho. Es decir, de no hablar mucho, y cuando lo hacía era con unas palabras “raras” que las sacaba de dibujitos que miraba y que no se entendía; al menos yo no lo entendía (risa)... a hablar claro, formando oraciones, preguntando y mostrando interés por el otro; eso si vi que fue un cambio muy importante.*

También esto de compartir y participar en clase y actos como te conté... y si, de comportamiento no podemos decir que tenía mal comportamiento, porque era lo que le pasaba y lo expresaba así...llorando, gritando, a veces se pegaba o pegaba a la mesa... y eso ya no lo hacía cuando yo tome licencia...fue creciendo y madurando, no?

Y la permanencia en los espacios...eso también. No deambulaba y permanecía sentado y prestando atención en clases.

12- E: Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?

B. L. P.: *Y creo que fue muy... muy positivo. Todo el contexto escolar lo ayudó, pero fundamentalmente sus compañeros y el respeto que ellos tenían para con él...La vivencia y experiencia que uno vive en la escuela primaria con los compañeros considero que es fundamental para la vida.*

13- E: ¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?

B. L. P.: *Y yo creo que los cambios que te dije hace un rato son todos efectos positivos: el no estar tan cerrado en su “mundo” y relacionarse con los demás chicos, el charlar-hablar mejor, la permanencia, participar; y están en relación con sus compañeros y también S. seguramente influyó en sus compañeros...en aceptación, apertura, respeto, etc...fue un aprendizaje para todos.*

14- E: ¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad educativa?

B. L. P.: *Y todo lo que sea desde el respeto y desde el amor...eso es lo fundamental. Y todo lo que se haga con amor y sostenido en el tiempo...*

15- E: ¿Considera que el lazo que el niño ha establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?

B. L. P.: *Siii...la experiencia de la escuela primaria es fundamental como te dije; para la vida. Y en el caso de S. creo que fue muy importante para que tenga herramientas para el futuro... en lo pedagógico y en lo vincular...*

Entrevista a Docente 2

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: P. F.

Edad: 49 años

Profesión-curso-grado: Bibliotecaria

Años de experiencia docente: 20 años

Experiencia previa con inclusión educativa: poca experiencia antes de S.

Antigüedad en el caso: 7 años

Eje 1: Sobre el Lazo con el Niño

1- E: ¿Cómo conociste a S.? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?

P. F.: *Bueno... ¿cómo lo conocí? Y fue en la escuela obviamente, en los recreos. Yo soy bibliotecaria de la escuela “E.” y además en ese entonces atendía el kiosco...En el primer recreo se abría un kiosco, para que los chicos compraran alguna galletita o golosina. Y en el segundo y tercer recreo, abría y atendía la biblioteca para que los niños vayan a leer, jugar con algunos juegos de mesa, devuelvan libros y demás...Entonces lo conocí en los recreos, en el Kiosco, cuando él ya había empezado a asistir todas las horas...porque al principio no iba toda las horas a la escuela, entonces no estaba en el primer recreo...cuando comenzó a ir la totalidad de la jornada, ahí descubrió que había un kiosco en el primer recreo...*

Recuerdo que la primera vez que fue...fue complicado (risas).

E: ¿Por qué fue complicado?

P. F.: *Y porque terminó llorando, gritando, pegándose. ¡Ya toda la escuela lo conocía por sus gritos y llantos, eran fuertes! Pero bueno, esa vez me tocó a mí en vivo y en directo (risas)*

Él fue y sin hacer fila se metió al kiosco, yo no sabía mucho de S. así que lo saqué y le dije que formara fila...obviamente ahí empezó a llorar y gritar...recuerdo que viniste vos (Acompañante Terapéutico) y lo calmaste, le hablaste para que forme fila...Bueno, cuestión que cuando terminé de atender a los que estaban antes y le tocaba a él...él me pedía algo con un nombre “raro”.... y yo no entendía qué quería...entonces le empecé a mostrar: un alfajor, un chupetín, un turrón ...que se yo la cuestión era que le mostraba para ver si era eso lo que pedía con ese nombre “raro”; y no, no era eso lo que quería...y más lloraba...hasta que uno de los chicos que estaba ahí dijo: “no señor, lo que S. dice son los caramelos Bulldogs de color

verde”. Cuando se lo mostré se calmó y los agarró. Esa vez no había llevado plata, entonces le dije que la próxima vez tenía que decirle a papá y mamá que te den dinero para comprar...

E: (risas) Siii, recuerdo que era complejo entender qué era lo quería en el kiosco...porque pedía golosinas con esos nombres extraídos de los dibujos animados...y nosotros no teníamos ni idea! Yo me puse a ver dibujos de los canales infantiles para entender (risas)

P. F.: *Claro, exactamente...Y así fuimos conociéndonos en el kiosco...al principio fue todo un tema...porque él hablaba con esos nombres “raros”; que después, y gracias a los chicos, nos fuimos dando cuenta que usaba nombres de dibujos o publicidades de canales de Disney para pedir la golosina...entonces fue todo un trabajo que se hizo en el kiosco....primero que aceptara que tenía que formar fila para ser atendido, luego entender lo que pedía o enseñarle que pidiera con el nombre de la golosina y no del dibujo o personaje que estaba en el paquete, después el tema dinero...si alcanzaba o no...así fue como lo empecé a conocer mejor...vos (Acompañante Terapéutico) trabajaste mucho todo esto...bueno, te pusiste a ver dibujitos (risas).*

Después empezó a ir más solo y los chicos lo ayudaron mucho...porque al conocer los dibujos de moda en ese momento, entendían de qué hablaba o pedía S. Nosotros ni idea de esos dibujos y demás (risa)

E: Pero después no usaba tanto ese lenguaje “raro” ¿no?

P. F.: *Noooo...después era un capo. Hacía fila, esperaba que lo atendiera, me pedía lo que quería con el nombre correcto y armando oraciones...porque también estaba esto: llegaba y directamente te pedía...no saludaba. Entonces yo le decía: “Primero se saluda, se dice hola; después se pide para comprar”. Y así fue aprendiendo, llegaba su turno y me decía “Hola P. (nombre en diminutivo) ¿cómo estás?” y encima lo hacía con sentimiento, no era una frase repetida sin sentido...y entablamos un pequeño diálogo. Y también el tema plata, el dinero...si le alcanzaba o no para lo que quería comprar. Trabajamos todo eso en el kiosco.*

2- E: ¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?

P. F.: *De mucha confianza y de amor...si no traía dinero para el kiosco...venía y me decía “P” (nombre de la maestra en diminutivo) y me miraba con ternura y me mostraba que no tenía plata y yo le daba fiado...o en la biblioteca...si estaba muy cansado, se sentaba arriba mío upa y me empezaba a acariciar la oreja (risa).*

Mirá... yo tengo voz fuerte y potente, y más en el kiosco y biblioteca que pegaba unos gritos cuando se desorganizaban los chicos...S. escuchaba atento las indicaciones que daba a todos y las cumplía...con él hablaba más calma y suave...obviamente que si había que llamarle la atención lo hacía, eso sí.

E: Con él ¿tenías un trato diferente que con el resto de los chicos?

P. F.: (Risa) y él te compraba...era un amor mutuo. Si y no, o sea si había que llamarle la atención porque no quería compartir algún juego de la biblioteca...ahí sí le llamaba la atención como a cualquier chico...un poco levantaba la voz y le decía: “S. hay que compartir los juguetes o libros” y con eso bastaba.

3- E: ¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?

P. F.: Y esto de no entenderle qué decía o pedía en el kiosco por ejemplo; lo mismo en la biblioteca...porque los primeros años no hablaba fluido con oraciones, sino que eran palabras sueltas que indicaban lo que él quería...y esas palabras eran de dibujitos o a veces eran frases de algún programa de Disney. Y al no entenderle se ponía mal...por eso los gurises fueron de mucha ayuda, tanto en el kiosco como en la biblioteca. Como que los chicos hacían de traductores de lo que él decía....si venía y me decía una frase que yo no entendía...los gurises de atrás me decían “señor pide las cartas de tal dibujito”, porque en la biblioteca había muchos juegos de mesa: cartas, rompecabezas, etc. con dibujos de Disney... los compañeritos fueron fundamental ahí, para entenderlo...creo que al ser de la misma edad y gustarle los mismos dibujitos se entendían mejor...

Y eso usé...lo que le interesaba y fascinaba a S., los dibujos de Disney... entonces usaba esos dibujitos y personajes para entablar conversación o presentarle algún juego nuevo o libro nuevo que llegaba a la biblioteca. Pero siempre tratando que sea con algún fin escolar, porque si le daba algún juego o carta con algún personaje que le gustaba...él como que se iba a su “mundo” y se aislaba en eso que armaba desde la imaginación.

4- E: ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?

P. F.: Sí, por supuesto. Si bien no fui docente directa de él, si trabajamos...bueno en todo esto que te decía ... en el kiosco, en la biblioteca y después con las distintas docentes que fue teniendo; porque en la biblioteca también se pasaban películas y cortos para trabajar temas puntuales.

E: Recuerdo que se trabajaba mucho grupalmente en la biblioteca y con recursos audiovisuales, ¿podes contarme sobre eso?

P. F.: Si Si. Fue la época en que salieron los videos de “Zamba” de Paka-Paka; y ese dibujo le encantaba a S. y se los sabía de memoria. Con esos videos se trabajaba todo lo que era la historia Argentina, todo lo que era Ciencias Sociales. Y al ser un dibujo animado, facilitó mucho el aprendizaje de todo lo que hace a Historia...que a veces puede resultar aburrido si no tienes un soporte audiovisual.

También participé mucho en preparar diferentes numeritos en los actos...Todas estas cosas, que se fueron trabajando, le permitieron cambiar mucho la relación que tenía conmigo y con todos...de hablar con un par de palabras y con esos nombres de dibujos, pasó a conversar y preguntar ¿cómo estoy? por ejemplo...y charlas con sus compañeros y otros chicos en los juegos de biblioteca; el compartir con otros chicos...antes no quería compartir los juegos o libros y después terminó jugando juegos de mesas reglados... Y eso es por todo el trabajo que se hizo desde ustedes; con la terapia, de los docentes y sin duda, los chicos que nos ayudaron para entenderlo.

Eje 2: Sobre el Lazo con sus Compañeros

5- E: ¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?

P. F.: Y eran amigos...él era amigo de todos y todos eran amigos de él...no solo de su grado, sino que todos los niños de la escuela del turno tarde lo conocían. Si bien se hizo todo un trabajo con la comunidad educativa...o sea charlas con los padres y con los chicos cuando S. empezó a asistir a la escuela, explicando lo que le pasaba y por qué reaccionaba a veces con gritos y demás...todos lo cuidaban mucho....hasta los más bravos de los grados más grandes... y los chicos de su curso lo conocían bien a S., sabían hasta donde le podían hacer chiste y bromas, sabían qué le gustaba y que no; y todo esto hacía que los chicos lo cuidarán en todo lo que fue su paso por la escuela.

6- E: ¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?

P. F.: Si si. En todo esto que te decía de los dibujos y programas de Disney...que eran cosas de mutuo interés....compartían e intercambiaban ahí...que se yo...se prestaban las cartas y figuritas y los juguetes. Al principio, él veía un juguete o una figurita y se los sacaba de las manos y se iba solo a jugar o verlas. Eso se trabajó mucho; el que pida permiso, tenerla un ratito, devolver y también que jueguen juntos. Al principio, los chicos como ya sabían que él les sacaba los juguetes ... entonces los escondían y él ya los había visto y entonces era todo un tema porque gritaba, lloraba...ahí se trabajó para que entre todos

compartieran... y al final, los mismos chicos que escondían los juguetes o figuritas, después terminaron buscando a S. en los recreos y jugando con las figuritas nuevas que llevaban ...entonces creo que si, que si había un reconocimiento de él para con sus compañeros de grado obviamente, porque pasaban más tiempo con ellos; pero de toda la escuela hacia él también..

7- E: ¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?

P. F.: Y esto que te decía antes...de pasar de esconder los juguetes a compartirlo. Al principio, quizás por miedo a sus reacciones...porque los chicos no entendían por qué gritaba tanto o lloraba o se pegaba...pasaron de evitarlo a buscarlo, creo que fue el gran cambio. Pero no costó eso, al contrario; charlando con los chicos, explicándole por qué reaccionaba o hacia determinadas cosas...los mismos chicos fueron incluyendo a S. en todo.

8- E: ¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?

P. F.: Y sí. Todo lo que era de su interés hacia que se vinculara más con los chicos...en estos juegos que eran de Disney, ahí se relacionaban más.

Y el trabajo grupal también creo que ayudó mucho...principalmente cuando preparábamos distintos numeritos para los actos. Recuerdo que fue la profesora de música quien empezó a trabajar mucho esto, que S. participara en los actos...le encantaba la actuación...entonces empezamos a replicar eso...y hasta filmamos un video reproduciendo una escena del “chavo del 8” para un día del maestro. Representamos varios cuentos, mitos y leyendas; eso de disfrazarse y actuar le encantaba. Todos participamos, no solo los chicos... sino nosotros como docentes también nos disfrazamos...y esos trabajos grupales ayudan mucho a que los chicos se relacionen, aprendan un guion, respeten los tiempos...un montón de cosas.

9- E: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo entre el niño y sus compañeros?

P. F.: Si bien yo no estaba al frente del aula directamente...sí en las horas que trabajábamos con la docente del grado, se usaba mucho lo que a él le gustaba...esto de los dibujos y actuar. Entonces para los temas de Ciencias Sociales, como te decía... por ejemplo, use mucho los videos de Paka-Paka...después de verlos se charlaba y se hacían preguntas...o en grupo trabajar en afiches dibujando y pintando distintas escenas por ejemplo ... Y S. siempre reproducía actuando la escena que les tocaba a su grupo.

10- E: ¿S. se relacionaba con todos de la misma manera? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

P. F.: *Y vos sabes que él tenía sus preferidos... ¡como todos los chicos! L. era la preferida, con ella salía en los bailes de los actos y también lo ayudaba en la hora de clases, explicando algunas cosas. Después M. y A., con los que jugaba mucho con esto de las cartas y juguetes...*

Y algo que siempre nos llamó la atención, es que se relacionaba muy bien con los que eran “terribles” en la escuela, que se yo...viste que siempre hay algún caso de chicos con problemas de conducta (por su entorno familiar y demás...eran familias en condiciones muy precarias y con casos de padres judicializados)...bueno esos chicos, con estos problemas de conducta, lo buscaban a S. y también S. los buscaba en los recreos y jugaban. Los demás chicos se alejaban porque jugaban fuerte o se mandaban alguna macana...con S. no...todo lo contrario se entendían muy bien.

Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos

11- E: ¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)

P. F.: *Yyy...en todos estos años, hubo grandes cambios. Bueno, esto de hablar con algunas palabras y como dibujito a buscar conversación y preguntar ¿cómo estoy?; a armar y usar oraciones y poder decir lo que le pasaba, contarte qué había hecho o lo que estaba por hacer (no era solo pedirte una golosina); de participar y estar con otros, porque pasó de querer estar solo con algún juguete a jugar y compartir en los recreos, en la biblioteca, en los actos, en los viajes de la escuela. Y esto en relación con que su manera de reaccionar fue cambiando....de gritar-llorar-pegarse ante un “No” o un límite, pasó a él ayudar a que sus compañeros se calmen, por ejemplo...eso fue otra cosa increíble...de él gritar pasó a ayudar y pedir que sus compañeros no griten y hagan silencio en la biblioteca o pedir que no se peleen (risas)*

12- E: Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?

P. F.: *Mucho influyó su relación con los chicos...le permitió abrirse, a no estar tan encerrado, a registrar las emociones del otro, a empatizar...si veía a algún chico llorando en el recreo...él se acercaba y preguntaba qué le había pasado y lo calmaba...era como que se veía a él mismo de chico cuando lloraba o gritaba en los recreo...empatizo mucho con todos.*

13- E: ¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?

P. F.: *Siiii...esto que te dije de empatizar y preocuparse por algún compañero, ayudar a los más chicos...ya sus últimos años él había madurado mucho y ayudaba a los más chicos.*

14- E: ¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad educativa?

P. F.: *El respeto, por el tiempo y el espacio del niño...no obligar a hacer nada...sugerir y buscar la forma, de acuerdo a los gustos y las cosas que le llaman la atención...y esto de los compañeros es fundamental, el acompañamiento de un par, con el que comparten edad, gustos, etc.*

15- E: ¿Considera que el lazo que el niño ha establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?

P. F.: *S. fue un niño cuya inclusión siempre tenemos de ejemplo en la escuela; por todo lo que nosotros aprendimos, y en especial por lo que él fue aprendiendo... no solo desde los contenidos de las materias sino de relacionarse con otras personas... y eso le sirve para la vida en general...creo que hoy se puede desenvolver muy bien solo.*

Entrevista a Docente 3

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: V.V.

Edad: 45 años

Profesión-curso-grado: Docente de grado EGB 1 y 2

Años de experiencia docente: 22 años

Experiencia previa con inclusión educativa: un caso de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) y otro caso de un niño con Síndrome de Down, ambos en escuela de gestión privada.

Antigüedad en el caso: 1 años y medio

Eje 1: Sobre el Lazo con el Niño

1- E: ¿Cómo conociste a S? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?

V.V.: Lo conocí primero en los recreos, cuando me tocaba el turno de cuidar los recreos, ahí lo conocí. Ahí empezamos a tener contacto, cuando surgía algún incidente por algún juguete que él quería y le quitaba a sus otros compañeros, entonces mediábamos para que lo pidiera y no lo quitara de las manos...eso fue en los primeros dos años.

Después yo acepté tomar cuarto grado; porque yo siempre estaba en cuarto, quinto o sexto y ese año me tocaba pasar a primer ciclo... pero me pidieron que si quería hacerme cargo de ese grupo. El grado de S. había tenido muchos docentes en primero, segundo y tercer grado...no había una continuidad pedagógica, por muchas licencias, y todo el grado no estaba alcanzando los objetivos...entonces acepté ser docente de ese grado.

Y con el grupo estuve todo cuarto... y mitad de quinto grado...después gané un concurso docente, titularice y me cambié de escuela.

Y la relación que hicimos fue de a poco, como te decía... en los recreos primero. Yo soy re cargosa y exagerada (risas)... entonces cuando estaba llorando por algo, iba y lo abrazaba y le preguntaba qué le había pasado y lo contenía, lo abrazaba... re pesada yo (Risas)...y él me quería sacar de encima (risas)...Pero bien, no es que se ponía a llorar más o algo así...era como un juego que empezamos a hacer entre los dos...Yo lo contenía y defendía. Y después bueno...fue ser su docente y de todos los chicos...entonces eso que compartimos en los recreos ayudó a fomentar más el vínculo docente-alumno dentro del aula.

2- E: ¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?

V.V.: Y paulatina. Fue de a poco; primero, como dije, en los recreos más de tipo cómplice... y después en el aula... recuerdo que fuimos haciendo con vos (Acompañante Terapéutico) toda una estrategia para que me reconozca como su docente y su referente; porque su referente fuerte eras vos...Entonces fuimos intercambiando roles; y si él quería hacer algo por fuera de la actividad dada, él recurría a vos para ver si le dabas permiso y ahí vos le decías “anda a preguntar a la seño”... entonces comenzó a registrarme como su referente en el aula. O también ante una actividad pedagógica que no le gustaba hacer, íbamos estableciendo acuerdos con él, yo hacía un rol más firme o más permeable dependiendo de cómo estaba ese día S.... a veces me ponía más firme, otras le hacía chistes y así...pero siempre respetando los límites que él ponía, no forzándolo.

3- E: ¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?

V.V.: *Y esto de ser su referente dentro del aula por ejemplo. Pero creo que eso fue por la falta de continuidad de docente en los primeros años. A todos los chicos le pasaba que no hacían vínculo con una docente por más de dos o tres meses...hubo muchas licencias esos años; y los chicos no avanzaban en relación y tampoco en contenidos...entonces un desafío fue eso de ser un referente en el aula y avanzar en contenidos mínimos, como lectoescritura.*

Y de estrategia, creo que todas las docentes que trabajamos con S. utilizamos lo mismo... tanto para generar vínculo como para trabajar contenidos de la currícula, use los gustos de S. por los dibujos de Disney: Transformers, Bakugan, Zamba...siempre tuvo una fijación por todo lo que eran personajes de Disney. Le llevaba algún juguete o figurita y negociábamos: si hacía la actividad le prestaba para el recreo ese juguete; después las actividades las adaptaba en función de esos dibujos, o sea usaba como tema esos dibujos o personajes, hacíamos adaptación metodológica con él...ya que era algo de mucho interés para él, los aproveche para vincularme y para enseñar...

Y después también empezamos a trabajar mucho de a par, con otros compañeros...para que S. se vinculara con otros chicos. Entonces le pedía a una de sus compañeras, L. o R. que eran unas nenas muy tranquilas, serenas y que hablaba suave y muy aplicadas...entonces alguna de ellas, que terminaban primero las actividades, les pedía que lo ayudarán a S. en las actividades... y S. con ella se dejaba ayudar...ellas le corregía...le decía "S. eso no va así...le borraba y le hacía hacer de nuevo"; y él no hacía ningún berrinche...Porque si yo le decía a veces que algo no estaba bien y tenía que hacerlo de nuevo se ponía a hacer unos berrinches ...pero con ellas no. Además recuerdo que L. lo ayudó siempre, en los actos y esas cosas.

4- E: ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?

V.V.: *Sisi, obviamente que me reconoció como su referente en el aula y que cuando estábamos ahí era para ponernos a trabajar, que no era siempre juego...Entonces él reconocía que en el aula era su maestra. Y lo que ayudó a estos cambios fue esto de trabajar desde sus gustos, lo que le interesaba y la ayuda de sus compañeros.*

Eje 2: Sobre el Lazo con sus Compañeros

5- E: ¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?

V.V.: *Ahhhh espectacular...la verdad muy buena la relación de S. con sus compañeros. Se hizo todo un trabajo también para que ellos nos ayuden...no solo en lo pedagógico, como en el caso de L. y R....Sino también, por ejemplo, había días que llegaba muy cansado; porque había tenido a la mañana*

sus terapias, entonces seguir de largo a la escuela era agotador y estaba más susceptible a no querer hacer nada y también se molestaba por cualquier cosa...Entonces a veces hacía crisis de llanto y gritos y se pegaba...y sus compañeros se tapaban los oídos y no les agradaba esa situación...Entonces un día vos (Acompañante Terapéutico) te pusiste a gritar como él (risas). No recuerdo bien, pero él no quería hacer algo y estaba gritando de berrinche...no de crisis; porque ya uno lo conocía cuando lo hacía de berrinche y cuando verdaderamente estaba angustiado...entonces vos lo empezaste a imitar y gritar como él...y los chicos se comenzaron a reír de tu imitación porque era graciosa...y S. dejó de gritar y preguntó ¿qué pasa? Y se puso a reír y se calmó. ¿Te acordás?

E: Si, recuerdo esa intervención (risas) y que a partir de ahí los chicos comenzaron a tener un papel protagónico en todo esto de las crisis y berrinche, como separas vos...

V.V.: *Si tal cual...porque para mí había momentos que eran berrinches, capricho (risa) porque era medio chanta en las actividades que implicaban más concentración como matemáticas. Entonces como que usaba el grito para expresar que no quería hacer eso y que no lo molestemos. En esos momentos usaba los gritos como recurso para lo que él quería...porque se ve que ya le había funcionado esto de gritar y que obtenía lo que quería...era un show lo que hacía porque era muy teatrero (risa).*

Otros momentos no eran berrinches...eran crisis de angustia, con llantos fuertes. Por distintos motivos, a veces llegaba cansado y se notaba en su carita que estaba mal de ánimo por cosas que le pasaban y no podía expresar con palabras...

Y sí... desde ahí, con los chicos empezamos a usar eso...entonces era como un juego, si él gritaba de berrinche los chicos hacían lo mismo y S. solo decía “ya basta chicos de gritar” y ahí le decíamos “así como a vos te molesta el grito de los chicos a nosotros también el tuyo” y así empezó a dejar de gritar... eso lo recuerdo muy bien porque así él empezó a registrar también cómo estaban sus compañeros y a intercambiar más...

Y esto de imitar siempre fue como un recurso para conectar con él, nunca desde la burla...eso ni siquiera lo tuvimos que explicar a los chicos...siempre fueron muy respetuosos para con S. Todo el tiempo lo ayudaban y eso no se da siempre en los grupos y escuelas...

6- E: ¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?

V.V.: *Siiiiii por supuesto...todo esto que te dije...intercambios para lo que era lo pedagógico y para lo social; mediando los gustos de S. por estos dibujos y personajes.*

También yo creo que al haber sido un grupo chico, que no eran más de 15 chicos en el grado, y de tratarse de una escuela con alumnos de población y familias muy vulneradas, era como que había un entendimiento de parte de los chicos hacia S. ...era un entendimiento especial de ellos a él y de él a sus compañeros... si S faltaba algún día, preguntaban por él y por qué no había venido; y cuando volvía le preguntaban cómo estaba y esas cosas. Había una preocupación y un interés genuino de los chicos para con S.

7- E: ¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?

V.V.: Y cómo te conté al principio... Esto de taparse los oídos si gritaba y que trabajamos de esa manera, con mucho respeto por sus reacciones y crisis.

Yyyy ... si ellos como que tomaron un rol más activo si se quiere, para que esos berrinches o sus crisis no fueran tan grandes...en eso ayudaron mucho...lo cuidaban y contenían mucho a S.

8- E: ¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?

V.V.: Y todo lo que era del interés de S. principalmente; si estaban jugando con algo en relación con los juguetes o personajes de Transformer y Bakugan, ahí S. se involucraba más...y en los trabajos grupales eran los mismos chicos lo que hacían que él se involucrara.

9- E: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo entre el niño y sus compañeros?

V.V.: Y esto de sus gustos por los personajes y la actuación...trabajamos mucho en actos y grupalmente... grupalmente en nuestra aula y también por ciclos

10- E: ¿S. se relacionaba con todos de la misma manera?¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

V.V.: Con algunos se vinculaba más que con otros...con L. porque ella tenía una paciencia particular y lo trataba suavemente. En broma le decíamos que estaba enamorado de ella, y él decía: “calla, ya basta” y se ponía colorado y sonreía (risas)...

Y con algunos varones por los juegos de autos o cartas...con todos se llevaba bien...obviamente tenía a algunos que eran sus preferidos.

Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos

11- E: ¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)

V.V.: Y todo lo que hace a la forma y el contenido de su comunicación...Esto de usar un lenguaje de dibujito y solo lo usaba para pedir, y que a veces no se entendía (eso lo vi al principio, cuando cuidaba los recreos y no era su docente). Después cuando estuve en el grado, él ya hablaba con oraciones más elaboradas y se interesaba y preguntaba por cosas...y sobre todo buscaba charlas con sus compañeros...preguntar qué le pasaba a alguno si lo veía mal...

Además no se aislaba tanto...antes era como que estaba en su “mundo” con sus personajes y no había mucho margen para nosotros...pero después se conectaba y entraba en relación con todos y en todo momento.

12- E: Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?

V.V.: Creo que influyó enormemente...creo que le sirvió mucho para todo lo que hace a su futuro y su desenvolvimiento en la vida diaria...a ver...qué se yo... por ejemplo, desde ir a un supermercado a tomarse un colectivo...o sea lo que fue estableciendo con sus compañeros le sirvió para toda su vida, para vincularse con otras personas, para expresar lo que siente y quiere.

13- E: ¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?

V.V.: Negativo no.... Todo positivo....si, todo esto de poder expresar lo que siente, lo que le pasa, lo que quiere y lo que no.

14- E: ¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad educativa?

V.V.: Y primero conocerlo, es decir qué le gusta y que no...y tratar de vincularse desde eso que le gusta sin imponer nada...uno propone, ofrece. Y estar ahí, a su disposición...es también dejarse llevar por el chico.

15- E: ¿Considera que el lazo que el niño ha establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?

V.V.: *Absolutamente. Toda la experiencia de S. en la escuela y en especial en lo social; en la relación que hizo con sus compañeros fue muy importante para todo el proceso de inclusión educativa...porque lo pedagógico que fue aprendiendo y sobre todo esas destrezas sociales...todo eso en su conjunto le sirve para la vida, ya sea en su adolescencia en otra escuela, como para el día de mañana...cuando sea adulto, si tiene una vocación u ocupación...*

Entrevista a Docente 4

Relevamiento de datos personales del entrevistado:

Nombre: C. R.

Edad: 47 años

Profesión-curso-grado: Docente de EGB 1 y 2-docente de grado-maestra

Años de experiencia docente: 16 años

Experiencia previa con inclusión educativa: un caso de una chica con Síndrome de Down, en una escuela nocturna

Antigüedad en el caso: 1 año

Eje 1: Sobre el Lazo con el Niño

1- E: ¿Cómo conociste a S.? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?

C. R.: *Bueno...a S. lo conocí en la escuela "E". Lo conocí, creo que un año o dos antes de empezar con él. Era alumno de V. en cuarto...y yo lo conocía de los recreos. Yo lo veía ahí, en la escuela, los recreos. Y él era un chico muy activo, muy agradable...y siempre se arrimaba a nosotras, las docentes y charlabamos, le preguntábamos cómo estaba...él era muy expresivo y muy comunicativo. Y bueno, ahí lo conocí... hasta que fue mi alumno. A los 2 años fue mi alumno, en sexto grado. Es como que la relación se fue dando de a poco; primero esporádicamente en los recreos, siendo una docente más y después en el aula... siendo ya su docente...Porque a S. se le desdobló el sexto...o sea, hizo sexto dos veces porque no había alcanzado algunos contenidos mínimos de algunas áreas...entonces terminó sexto con su grupo de origen...con el que empezó jardín; y después hizo, al año siguiente, sexto otra vez... pero con mi grupo, que era el que yo tenía en quinto...no fue difícil establecer relación con él.*

2- E: ¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?

C. R.: *Y muy cariñosa era la relación... Si bien él por ahí se aislaba y como que quedaba en su "mundo"...yo buscaba la forma que volviera a conectarse y enseguida se integraba. Pero yo siempre con él... siempre tuve buena relación, pero por la forma de ser de él también...era muy muy cariñoso.*

3- E: ¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?

C. R.: *Bueno, y...lo primero, cuando empecé a darle clase y...me acuerdo el primer día que entró, que se sentó... y hablamos con todos los chicos. Me acuerdo que hablamos con los chicos ahí, que había que ayudarlo, había que integrarlo. Los chicos lo integraron mucho. ¿Te acordas? Era un grupo muy unido.*

Pero desafío en sí...No, no, no, porque él dentro de lo que él tiene, su patología; no fue difícil de poder entablar relación con él. Si a veces era como que entraba y salía de su autismo...se aislaba y se desconectaba del resto de nosotros ... Y cuando pasaba esto, cuando se aislaba... se usaba mucho la participación del grupo y sus compañeros ...porque era algo que ya se había trabajado con el grupo de origen y entonces lo usábamos con este nuevo grupo.

Y aparte, el grupo era un grupo... eran, a pesar de que eran con sobreedad, eran más grandes que él...era un grupo muy unido y siempre lo buscaban, lo integran; porque para los chicos, S. era uno más, los chicos nunca lo dejaron de lado... y bueno, yo siempre acercándome a él.

Y en el trabajo áulico con él... participaba en la clase. Y siempre fue muy buen alumno. Siempre fue muy buen alumno, inclusive sabía más que el resto. Sabía mucho más que el resto. Tenía su obsesión con la Goma. ¿Te acuerdas? con la Goma y la Goma! Era muy ordenado. Él tenía que tener todo sus útiles... sus lápices, su goma, su cartuchera, todo bien ordenado.

A veces tenía sus berrinches. Pero bueno, dentro de su berrinche, él, obviamente, quedaba muy mal y te puteaba. Pero bueno, a mí nunca me faltó el respeto. Yo me acercaba a él y lo charlaba hasta que se calmaba...Eso es lo que tuvo ...que él cuando estaba con su berrinche y no lo podía manejar, era con vos que descargaba... decía lo que tenía que decir, descargar con vos y si ...a veces se daba cuenta que se pasaba y pedía disculpas. Pero con todas las docentes fue muy respetuoso, todas lo queríamos porque se hacía querer. Él era muy cariñoso. Cuando él quería era muy expresivo, muy comprador (risas).

4- E: ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?

C. R.: *Y... él tenía sus días... Había días que él iba bien y otros que iba mal, de acuerdo a cómo estaba. Además, ese año se inauguró la escuela NINA. Entonces él tenía talleres a la mañana, almorzaba en la escuela y después clase de tarde... creo que le resultaba o era agotador; y a eso sumale sus terapias.... Y estaba entrando en la adolescencia, estaba preadolescente!.*

Y si, tenía por ahí algunas conductas desafiantes...como todo adolescente...y esto de decir malas palabras cuando no quería o no le gustaba algo (risas) o sea pasó de gritar y llorar a putear (risas). Era un logro (risas) no era la mejor manera de expresarlo pero lo trabajamos a eso...y de a poco fue diciendo menos malas palabras...o empezaba a decir una mala palabra, se daba cuenta, se frenaba y decía “no, no...malas palabra no” y decía lo que le pasaba...

Eje 2: Sobre el Lazo con sus Compañeros

5- E: ¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?

C. R.: *¿Del vínculo de S. con sus compañeros? Ah re bien... re bien. Porque los chicos lo integraron enseguida. Era un grupo lindo que teníamos. No eran muchos, eran pocos, pero sí que lo querían un montón. Los chicos lo querían, pero porque él también generaba cosas en los chicos para ser aceptado. Él era amoroso, él era un nene muy amoroso que se hacía querer.*

Y era una relación de complicidad, como la de cualquier chico... recuerdo que a veces lo veían apagado a S., porque estaba cansado o en su “mundo” y entonces los chicos lo molestaban, le hacían bromas para que se active (risas) pero todo desde el respeto y era para que él volviera a estar con el grupo.

Además, en todo el proceso de inclusión, nos apoyamos mucho en los chicos, sus compañeros...

E: Me podes contar puntualmente ¿en qué nos apoyamos en sus compañeros?

C. R.: *Por ejemplo, en esto de la NINA. Ese último año que S. estuvo en la escuela...como te dije...la escuela se transformó en NINA...entonces los chicos iban la jornada completa...o sea los del turno tarde entraban a la mañana y durante la mañana tenía talleres (de inglés, apoyo al estudio, campamento y actividad física, reciclado, etc.); después almorzaban y después iniciaban las clases al turno tarde....y S. hizo la NINA solo!!!...o sea sin Acompañante y ahí fue muy muy importante los compañeros. Porque los talleristas eran nuevos y no lo conocían a S.*

Fue todo un logro que S. fuera solo todas esas horas a los talleres...los compañeros ahí fueron muy importantes, porque mediaban entre S. y los talleristas que no lo conocían....Trabajamos todos en conjunto, cuando llegábamos nosotros... a la tarde... los chicos venían y nos contaban cómo había sido el día y si había surgido algún problema o algo. Y nosotros dando sugerencias a los chicos...re lindo fue ese trabajo.

6- E: ¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?

C. R.: *Sí si...se reconocían y tenían intercambios...y en todo...en clase, en el recreo o en los paseos de la escuela. S. se relacionaba con todos...por ahí tenía más cercanía con algunos que con otros, pero como*

cualquier chico. Por cuestiones de afinidad...que se yo por ejemplo con D. se relacionaba más y eran muy cómplices entre ellos.

7- E: ¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?

C. R.: *Y a veces se reían porque S. tenía cada salida a veces (risa). Pero no era de burla sino que causaba gracia. Si se enojaba, por ejemplo tiraba una puteada o frase de algún programa y eso causaba risa... y lo aceptaban. No hacían diferencia, S. era uno más, un compañero más, como todo.*

Y con esto que S. desdobló el sexto grado, en mi grupo él se tuvo que incorporar o sea, lo integraron los compañeros porque él era nuevo en este grupo que ya estaba formado. Yo creo que se sentía a gusto en el grupo porque nunca manifestó ninguna violencia, ninguna agresividad. Él no era agresivo... cuando entraba en su berrinche, que por ahí se enojaba y pegaba algún grito o pegaba en la mesa...es como que obviamente estaba en el berrinche, pero si no siempre fue un chico amoroso, agradable, o sea, él no era un nene agresivo.

8- E: ¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?

C. R.: *Y cuando tenía sus momentos de berrinches interactuaba poco... Y todos preocupados. Porque él a veces tenía berrinches, o sea gritaba para manifestar lo que no quería...y se controlaba solo; pero a veces empezaba como un berrinche y no lo podía controlar y se ponía mal, angustiado y ahí sí era como una crisis que tenía, ahí lloraba y se angustiaba. Pero cuando él estaba en el berrinche, los otros chicos estaban todos preocupados y preguntaban ¿Qué le pasaba? Y todos buscaban la forma de ayudar. Me acuerdo que él, él se hizo querer mucho con el grupo. Lo queríamos, él faltaba y los chicos preguntaban. Si ellos lo querían un montón.*

E: y ¿las dinámicas o trabajo grupal?

C. R.: *En cuanto a las dinámica grupal...si, eran importantes las dinámicas grupales, el trabajo grupal, ya sea con su grupo de compañeros o con otro grado, porque a veces trabajábamos con otro grado; hacíamos mucho trabajos por ciclos...siempre en la escuela trabajamos así: se agrupaban primero, segundo y tercero y por otro lado los más grande cuarto, quinto y sexto...por eso todos los conocían a S. por la forma de trabajar en la escuela. Hasta hicimos un numerito, en un acto, los chicos de jardín y los de sexto...y ahí los de sexto guiaban a los de jardín en la representación de un cuento creo que era...Y recuerdo que cuando íbamos a ensayar en las salitas de jardín... (Risas) S. se iba directo al cajón de juegos...y vos me contaste que eso era algo que hacía siempre en jardín...Pero S. se vinculaba con todos los chicos, grandes, chicos; con todos.*

9- E: ¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo entre el niño y sus compañeros?

C. R.: *Sí. Y esto ya estaba como muy trabajado... pero como S. se quedó en sexto y el grupo si bien lo conocía de antes...ahora él formaba parte de este grupo dentro del aula....y bueno... Yo particularmente hablé con los chicos y le expliqué la situación de S. Y que ellos tenían que integrarlo. Y como era un era grupo tranquilo, los chicos eran tranquilos, eran chicos buenos. No había problemas de conducta, no teníamos grandes problemas de conducta. En realidad no había; a pesar de que eran chicos grandes, con sobre edad, por ejemplo R. que tenía como 15 años...Y él lo apreció un montón, porque él es como que. ¿Viste siempre jugaban? Es como que ellos lo buscaban a S. cuando lo veían que estaba apagado, ellos mismos lo buscaban. Vos te acordás que lo buscaban, y lo pinchaban, y le decían y le hacían broma...y lo jodían y le decían cosas para que S. reaccionara y estar con ellos. Ya sabían cuando S. estaba en su “mundo”, que se entraba en su autismo, porque por ahí había un momento que como que se desconectaba. Y ellos ya sabían...y yo pienso que ellos sabían y entonces como que buscaban esa forma de hacerle chistes o bromas para que él volviera a conectarse. Y lo molestaban y le hacían cosas para que él reaccionara.*

Pero siempre desde el cariño, desde el interés...lo bromeaban con algo de sus dibujitos animados...Para los chicos era como que él tenía que sí o sí estar siempre activo.

10- E: ¿S. se relacionaba con todos de la misma manera? ¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?

C. R.: *Y como todo chico tenía sus amigos...con los cuales jugaba o los buscaba más que a otros...principalmente a R., que era el más grande de la escuela...con él se juntaban mucho en los recreos.*

Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos

11- E: ¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)

C. R.: *Algo que recuerdo, es cómo maduro en lo afectivo y los sentimientos...y poder decirlo...porque recuerdo que cuando lo veía solo en los recreos ...hablaba poco, y siempre era con cosas relacionadas a programas de dibujos animados...o sea frases hechas; y cuando fue mi alumno ya había madurado y él buscaba entrar en charla...te saludaba, te preguntaba cómo estabas, o te preguntaba cosas por otros chicos... si los veía mal o llorando...además si uno lo veía decaído y le preguntabas qué le pasaba... él te contaba lo que le había pasado y ya no usaba esas frases de dibujitos...*

12- E: Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?

C. R.: *Y él fue creciendo, madurando... y en todo este proceso fue acompañado por sus compañeros desde jardín y después con este otro grupo...y con este último grupo que formó parte, se vivieron cuestiones más de la preadolescencia. Todo lo emocional...Se acompañaron en conjunto.*

13- E: ¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?

C. R.: *Y todo esto que venimos hablando....esto de su independencia, su autonomía: en venir sin Acompañante Terapéutico a los talleres de la NINA; como que los compañeros fueron su sustento, lo contenían si era necesario...y esto de integrarse y no aislarse, o demostrar y decir lo que le pasaba...el manejo y registro de las emociones de él y de los otros.*

14- E: ¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad educativa?

C. R.: *Y el trabajo entre todos...docentes, alumnos, padres y equipo de profesionales...pero los compañeros, al ser un par de la misma edad, con los mismos gustos...eso creo que para S. o cualquier chico es fundamental...y respetando lo que el chico quiere...sin imponer, ir despacio, de a poco...creo que el chico te va mostrando por dónde ir, te va guiando en eso...*

15- E: ¿Considera que el lazo que el niño ha establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?

C. R.: *Siiii...creo que la escuela primaria es muy importante en la vida. También para pasar al secundario tenés que tener una buena base, no solo desde lo pedagógico sino desde la experiencia de compañerismo, de lazos de compañerismos... que los vas formando en la escuela primaria... para después poder transitar un secundario y la vida en sí...para poder aprender a relacionarte.*

Yo creo que eso lo aprendió en la escuela primaria y sobre todo en los últimos años, cuando él estaba más grande y se daba cuenta de muchas cosas de sus relaciones con sus compañeros ...por más que él tuviera esa patología y que pudiera estar aislado. El otro, desde su lado, también lo ayudaba a poder conectarse y crecer.

Lo vivido en la primaria, en lo vivido con cada uno de sus compañeros...creo que le sirvió mucho. Él formó muy buenos vínculos en la escuela primaria...Además el otro día lo vi en la calle, esperando y manejándose solo en la parada de colectivo...todo un hombre...cualquiera que lo ve no ve a un joven con autismo... o sea él tiene herramientas para defenderse en la vida: el tomar el colectivo solo, saber recorridos o preguntar a otros algo de una ubicación o, lo que sea... Eso se fue dando desde los vínculos que fue haciendo desde la primaria.

Anexo IV- Sistematización de Entrevistas a Docentes-Profesores de S.

Cuadro de sistematización de las entrevistas realizadas a docentes y profesores de S.

Lo que se encuentre en cursiva son frases textuales que considero significativas de las entrevistas realizadas. Para dar mayor importancia utilizo el subrayado y el guion para separar temas y subtemas. Lo que se encuentra en imprenta minúscula son comentarios y reflexiones de las mismas.

Sistematización de Entrevistas a Docente 1 y 2

Preguntas	Frases significativas y comentarios de la entrevista a docentes y profesores		Observaciones
	Docente 1 B. L. P. (Docente de Educación Musical- 63 años- actualmente jubilada) Antigüedad en el caso: 3 años (1° ciclo escuela primaria)	Docente 2 P. F. (Bibliotecaria- 49 años-actualmente en actividad) Antigüedad en el caso: 7 años (desde 1° hasta 6° de la escuela primaria)	Ambas docentes trabajaron con S. varios años a lo largo del proceso de Inclusión Educativa (3 y 7 años respectivamente)
Eje 1: Sobre el lazo con el niño			
1-¿Cómo conociste a S.? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?	-...<u>a S. ya lo conocía de antes...En realidad conocía a los padres, porque compartíamos clases de tango. En ese entonces, cuando practicábamos o había alguna milonga lo llevaban y ahí lo conocí. Y veía que tenía algunas particularidades ... lloraba mucho, gritaba, no hablaba, estaba siempre solo con algún juguete mientras nosotros practicamos.</u> - <u>habrá tenido 2 o 3 años, más no. En ese entonces no me acerqué mucho a él. El trato era con los padres más que nada...</u> - Cuando me reincorporo a la escuela, y retomo las actividades de	-Y fue <u>en la escuela obviamente, en los recreos. Yo soy bibliotecaria de la escuela “E.” y además en ese entonces atendía el kiosco...</u> <u>En el primer recreo se abría un kiosco.... Y en el segundo y tercer recreo, abría y atendía la biblioteca para que los niños vayan a leer, jugar con algunos juegos de mesa, devuelvan libros y demás...</u> ... <u>lo conocí en los recreos, en el Kiosco, cuando él ya había empezado a asistir todas las horas... porque al principio no iba toda las horas a la escuela, entonces no estaba en el primer recreo... cuando comenzó a ir la</u>	Docente 1: Relata que conoció a S. antes que ingresara a la escuela. Aunque su vínculo era principalmente con los padres, ella observó ciertas particularidades: mucho llanto, no hablaba, gritaba, y siempre estaba con un juguete (a la edad de 2 o 3 años aproximadamente). Luego fue docente de 1° a 3° grado. Remarca que al principio asistía pocas horas a la escuela, además le costaba la permanencia en el aula, estar sentado haciendo alguna actividad puntual que requiriera más concentración; además tenía momentos “bravos”

	<u>docencia, S. recién empezaba primer grado...y cuando lo vi enseguida lo reconocí...</u> <u>Yo lo tuve 3 años y pico, o sea todo primer ciclo</u> <u>-...el primer año no asistía a todas las horas, él estaba en la escuela una o dos horas cada día...</u> <u>-... le costaba la permanencia en el aula, estar sentado haciendo alguna actividad puntual y que requería más concentración... tenía sus momentos bravos (risas) si no se le daba lo que él quería lloraba y gritaba mucho...hasta que se fue adaptando.</u> <u>-Conmigo no había tanto llanto o gritos porque en música las actividades son más relajadas, con instrumentos, canciones, bailes y si él no quería hacer algo no lo forzaba, veía qué cosas le gustaba y qué no.</u> <u>Yo re cargosa ...lo saludaba con un beso y un abrazo...y él se pasaba la mano enseguida por el cachete (risas); ya a lo último me venía a abrazar y dar un beso, pero no fue de un día para el otro...llevó todo su tiempo.</u>	<u>totalidad de la jornada, ahí descubrió que había un kiosco en el primer recreo...</u> En cuanto a la primera experiencia de S. en el kiosco de la escuela y el rol de sus compañeros <u>- Recuerdo que la primera vez que fue...fue complicado ... porque terminó llorando, gritando, pegándose.</u> <u>¡Ya toda la escuela lo conocía por sus gritos y llantos, eran fuertes!</u> <u>Él fue y sin hacer fila se metió al kiosco, yo no sabía mucho de S. así que lo saqué y le dije que formara fila...obviamente ahí empezó a llorar y gritar...recuerdo que viniste vos (Acompañante Terapéutico) y lo calmaste, le hablaste para que forme fila...</u> <u>...él me pedía algo con un nombre "raro".... y yo no entendía qué quería...entonces le empecé a mostrar: un alfajor, un chupetín, un turrón ...que se yo la cuestión era que le mostraba para ver si era eso lo que pedía con ese nombre "raro"; y no, no era eso lo que quería...y más lloraba...hasta que uno de los chicos que estaba ahí dijo:</u>	(llanto y gritos) cuando no se le daba lo que él quería. En su clase (educación musical) S. no manifestaba tanto llanto o gritos porque las actividades eran más relajadas (con instrumentos, canciones, bailes) y se remarca que: si él no quería hacer algo no se lo forzaba, ella veía qué cosas le gustaba y qué no. Relata que llevó tiempo que S. aceptará que ella le diera un beso y que él la saludara dándole un beso. (contacto corporal) Docente 2: Conoció y comenzó a tener vínculo con S. en los recreos, principalmente porque esta docente se encargaba del kiosco y sala de biblioteca. Ambos lugares eran de frecuencia para S. Señala que toda la escuela conocía a S. por sus fuertes gritos y llantos. Relata que la primera vez que lo conoció fue complicado dado que S. sin respetar fila y turno, se metió al kiosco. Ella lo saca y él comienza a gritar y llorar. Además fue complicado entender qué cosa quería ya
--	--	---	---

		<u>“no seño, lo que S. dice son los caramelos Bulldogs de color verde”. Cuando se lo mostré se calmó y los agarró.</u> <u>...así fuimos conociéndonos en el kiosco</u> <u>...al principio fue todo un tema...porque él hablaba con esos nombres “raros”; que después, y gracias a los chicos, nos fuimos dando cuenta que usaba nombres de dibujos o publicidades de canales de Disney para pedir la golosina</u> <u>...entonces fue todo un trabajo que se hizo en el kiosco.... primero que aceptara que tenía que formar fila para ser atendido, luego entender lo que pedía o enseñarle que pidiera con el nombre de la golosina y no del dibujo o personaje que estaba en el paquete, después el tema dinero...si alcanzaba o no... así fue como lo empecé a conocer mejor</u> <u>...vos (Acompañante Terapéutico) trabajaste mucho todo esto...bueno, te pusiste a ver dibujitos</u> <u>Después empezó a ir más solo y los chicos lo ayudaron mucho...porque al conocer los dibujos de</u>	que usaba un “nombre raro” para pedir. Remarca el papel fundamental que jugaron los compañeros para entender lo que S. pedía con esos “nombres raros”. Estos eran nombres de dibujos o publicidades de los canales que eran de interés para S. Señala que los chicos al tener conocimiento de estos dibujos sirvieron de mediadores (al haber un Interés en común, los compañeros propiciaron de traductores? Mediadores? Guías? Nos fueron indicando el camino para “entender-comprender” ese lenguaje de S.) Comenta los logros y todo el trabajo que se hizo para que S. pudiera ir a comprar solo al kiosco, pidiendo con el nombre correcto de la golosina que quería, formando oraciones y no tanto con los nombres extraído de dibujos o publicidades de canales de TV, y el manejo del dinero. Además indica un aspecto importante en los últimos años de S. en la escuela: la saludaba y preguntaba cómo estaba y esto lo hacía con “sentimiento” y con “sentido” (empatía?
--	--	--	---

		<i>moda en ese momento, <u>entendían de qué hablaba o pedía S.</u> Nosotros ni idea de esos dibujos y demás...</i> En cuanto a lo trabajado en el kiosco (ya avanzado el proceso de inclusión) <i>-...<u>después era un capo.</u></i> <i>-<u>Hacía fila, esperaba que lo atendiera, me pedía lo que quería con el nombre correcto y armando oraciones...porque también estaba esto: <u>llegaba y directamente te pedía...no saludaba.</u> Entonces yo le decía: “Primero se saluda, se dice hola; después se pide para comprar”. Y así fue aprendiendo, <u>llegaba su turno y me decía “Hola P. (nombre en diminutivo) ¿cómo estás?” y encima lo hacía con sentimiento, no era una frase repetida sin sentido...y entablamos un pequeño diálogo.</u></u></i>	Puede ser leído como un Efecto Clínico?)
2-¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?	<i>-...de respeto. <u>De respeto hacia él...no obligarlo a hacer las cosas, no forzarlo... yo le proponía algunas actividades (que eran para todos) y a veces las aceptaba y otras no...igual que los instrumentos. Pero <u>siempre respetando sus tiempos y el límite que él ponía.</u></u></i>	<i>-De <u>mucha confianza y de amor...</u></i> <i>-...si no traía dinero para el kiosco...<u>venía y me decía “P” (nombre de la maestra en diminutivo) y me miraba con ternura y me mostraba que no tenía plata y yo le daba fiado ...o en la biblioteca...si estaba muy cansado, se</u></i>	Describen la relación establecida entre S. y cada una de estas docentes como: De Respeto hacia él, no obligándolo o forzando a hacer las actividades. Más bien se proponían. Respetando sus tiempos y los límites que S. ponía. De confianza y Amor.

		<u>sentaba arriba mío upa y me empezaba a acariciar la oreja...</u> <u>- yo tengo voz fuerte y potente, y más en el kiosco y biblioteca que pegaba unos gritos cuando se desorganizaban los chicos...S. escuchaba atento las indicaciones que daba a todos y las cumplía...con él hablaba más calma y suave...obviamente que si había que llamarle la atención lo hacía, eso sí.</u> <u>...si había que llamarle la atención porque no quería compartir algún juego de la biblioteca...ahí sí le llamaba la atención como a cualquier chico...un poco levantaba la voz y le decía: "S. hay que compartir los juguetes o libros" y con eso bastaba.</u>	Si había que llamarle la atención se lo hacía como a cualquier chico, aunque se hace la salvedad que la indicación se hace en general y no dirigida puntalmente a S. (también teniendo presente el tono de voz, hablar con más calma y suave).
3-¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?	<u>-Y como desafío podría ser que se interesara, que se enganchara en las clases...él se aislaba mucho con algún que otro juguete y no salía de ahí...y eso hacía que no se relacionara conmigo o los otros chicos y ni hablar de la clase.</u> <u>-Y de estrategias...y bueno los instrumentos musicales, le mostraba algunos y con algunos se enganchaba...</u>	<u>-... no entenderle qué decía o pedía en el kiosco ... lo mismo en la biblioteca...porque los primeros años no hablaba fluido con oraciones, sino que eran palabras sueltas que indicaban lo que él quería...y esas palabras eran de dibujitos o a veces eran frases de algún programa de Disney.</u> <u>Y al no entenderle se ponía mal...por eso los gurises fueron de</u>	Desafíos observados por la Docente 1: La fijación a un juguete que lo llevaba a un aislamiento y a "no salir de ahí" (de "su mundo"? como han señalado los profesionales y otras docentes?) Este aislamiento dificultaba establecer una relación con la docente y sus otros compañeros. Estrategias Docente 1: utilización de

	<u>-Lo que sí empecé a observar...fue cuando él empezó a asistir a los actos escolares. Le gustaba mucho pararse en el escenario, al lado de las banderas mientras se cantaba los himnos...si se lo intentaba sacar era un solo grito y llanto...le gustaba estar ahí al frente y ahí dije “y si hacemos algún numerito?, un baile o una canción!”...</u> <u>Claro, si él quería protagonismo...vamos a darle protagonismo</u> <u>Y recuerdo que te conté la idea y justo estaba esto que desde dirección no estaban muy de acuerdo que estuviera ahí mientras se cantaba el Himno. Y empezamos a trabajar para un baile escolar ...no recuerdo, creo que era un gato, o un pericón...seguro que fue una danza típica...la cuestión es que no se dejaba tocar mucho y el baile implica contacto...y había que enseñar los pasos y los tiempos...entonces le busque una nena para que lo ayudara. Y pusimos como compañera de baile a L., era una nena muy tranquila, seria y de pocas palabras, como él (risas)...</u> <u>entonces ella era su compañera de baile y era la encargada de</u>	<u>mucha ayuda, tanto en el kiosco como en la biblioteca. Como que los chicos hacían de traductores de lo que él decía...</u> <u>... los compañeritos fueron fundamental ahí, para entenderlo...creo que al ser de la misma edad y gustarle los mismos dibujitos se entendían mejor...</u> <u>Y eso usé...lo que le interesaba y fascinaba a S., los dibujos de Disney... entonces usaba esos dibujitos y personajes para entablar conversación o presentarle algún juego nuevo o libro nuevo que llegaba a la biblioteca. Pero siempre tratando que sea con algún fin escolar, porque si le daba algún juego o carta con algún personaje que le gustaba...él como que se iba a su “mundo” y se aislaba en eso que armaba desde la imaginación.</u>	instrumentos musicales, el gusto por el escenario y la actuación- representación de ciertos personajes, lo artístico. ¿el mostrarse? Enunciador? Otra estrategia que se repite en los diversos entrevistados: recurrir a la ayuda, guía, apoyo de un otro-par-compañero de S. Relata cómo S. comenzó a participar de los actos escolares y cómo utilizó esta docente a una de sus compañeras para que le enseñe los pasos y tiempos de una danza. Esta estrategia se asemeja a la utilizada por el kinesiólogo en su espacio disciplinar. ¿Un guía? ¿Trabajar en espejo? Al ser una compañera de la misma edad, con características en común con S. (“tranquila, seria y de pocas palabras”), ¿facilito el contacto corporal y la aceptación de ciertas reglas de baile? Desafíos observados por la Docente 2: El no entender qué decía o pedía ya que en los primeros años no hablaba fluido con oraciones, sino que utilizaba palabras sueltas que indicaban lo que él quería...y esas palabras eran extraídas de dibujitos
--	---	--	---

<u>guiarlo en los pasos,</u> <u>tomarlo de la mano y</u> <u>llevarlo ...</u> Y con vos (Acompañante Terapéutico) formamos pareja...Entonces <u>nosotros nos</u> <u>vestíamos con todo la</u> <u>indumentaria de época</u> <u>y guiábamos adelante</u> a las demás parejitas de baile y así hicimos el acto...<u>salimos</u> <u>nosotros y ellos atrás e</u> <u>hicimos el baile</u> <u>perfecto...creo que de</u> <u>ahí en adelante</u> <u>participó en casi todos</u> <u>los actos, en distintos</u> <u>números y haciendo</u> <u>distintos</u> <u>personajes...le gustaba</u> <u>el escenario...</u> <u>...eso sí use mucho...el</u> <u>actuar, el bailar, el</u> <u>gusto por el</u> <u>escenario...</u> Cuando ensayábamos en el salón de actos, <u>S.</u> <u>se iba detrás del telón</u> <u>del escenario y salía</u> <u>como cual artista sale</u> <u>y da un show... hacía</u> <u>como una</u> <u>representación de</u> <u>cosas que creo que</u> <u>eran movimientos de</u> <u>los dibujos animados</u> <u>que miraba... bueno</u> eso creo que de familia es...los padres bailan tango...<u>heredó lo</u> <u>artístico y el gusto por</u> <u>el escenario</u> - Todos <u>los chicos</u> <u>aprenden los bailes</u> <u>imitando al profe o</u> <u>docente que los va</u> <u>guiando...por</u>	animados o algún programa de Disney. Estrategias Docente 2: señala que utilizó como estrategia apelar a los compañeros- pares de S. para que propiciaran de traductores. Para esta docente los compañeros de S. fueron fundamentales para entenderlo (por ser de la misma edad y compartir gustos en común: ciertos dibujos animados). En función de lo anterior, aprovechó lo que le interesaba y fascinaba a S. (los dibujos de Disney). Utilizaba esos dibujitos y personajes para entablar conversación, presentarle algún juego o libro nuevo de la biblioteca. En la pregunta siguiente menciona la utilización de recursos audiovisuales (videos de Paka-Paka) para trabajar temas pedagógicos. Señala que siempre trataba que sea con algún fin escolar, sin que esta facilitación de un juguete o utilización de sus intereses fomentara su aislamiento (“porque si le daba algún juego o carta con algún personaje que le gustaba...él como que se iba a su “mundo” y se aislaba en eso que
--	--

	<u>imitación y repetición.</u> <u>Y con S. con la guía</u> <u>especial de L.</u>		armaba desde la imaginación.”) Este punto resulta interesante: se apoya en su Interés pero apuesta a que se expanda a otras cosas, estrategias similares fueron utilizadas por los profesionales tratantes.
4-¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?	-Siiiiii... <u>de no querer que lo bese o abrace a...a que él venga y me dé un abrazo y un beso y me diga “hola, ¿cómo estás?”.</u> -<u>Y con los chicos...la comunicación y lo que fue la participación en clases...que en primer grado era estar casi solo con un juguete a participar de los actos con los demás compañeros y comunicarse con ellos... eso es el mayor logro, creo...</u> Y... además sus terapias,... <u>creo que lo que lo ayudó mucho fueron sus compañeros, cuando él empezó a aceptarlos.</u> Nosotros <u>aprovechamos ese acercamiento que tenía con algunos compañeros...como con L., para que lo ayuden en las actividades de la escuela...el vínculo y las experiencias con los otros chicos fue muy importante, creo.</u>	-<u>Sí, por supuesto. Si bien no fui docente directa de él, si trabajamos...bueno en todo esto que te decía ... en el kiosco, en la biblioteca y después con las distintas docentes que fue teniendo; porque en la biblioteca también se pasaban películas y cortos para trabajar temas puntuales.</u> En cuanto al trabajo en la Biblioteca y recursos audiovisuales -<u>Fue la época en que salieron los videos de “Zamba” de Paka-Paka; y ese dibujo le encantaba a S. y se los sabía de memoria.</u> Y <u>al ser un dibujo animado, facilitó mucho el aprendizaje de todo lo que hace a Historia...que a veces puede resultar aburrido si no tienes un soporte audiovisual.</u> <u>También participé mucho en preparar diferentes numeritos en los actos</u>	Cambios observados: -aceptación del contacto corporal. -hablar y formar oraciones, lo que permitió una mejor comunicación de lo que S. quería o le pasaba. Fue dejando la utilización del lenguaje extraído de dibujos animados -saludar y preguntar cómo está la otra persona. Registro de las emociones y sentimientos -con sus compañeros resaltan lo vincular a través de compartir juguetes, participar en juegos, la comunicación -la participación en clases Ambas docentes coinciden en que estos cambios fueron facilitados, además de las terapias, por el rol y participación que tuvieron los compañeros para con S. (la experiencia con otro-par)

		<i>...Todas estas cosas, que se fueron trabajando, <u>le permitieron cambiar mucho la relación que tenía conmigo y con todos...</u></i> <i>...<u>de hablar con un par de palabras y con esos nombres de dibujos, pasó a conversar y preguntar ¿cómo estoy...</u></i> <i>...y charlas con sus <u>compañeros y otros chicos en los juegos de biblioteca;</u></i> <i>...<u>el compartir con otros chicos...antes no quería compartir los juegos o libros y después terminó jugando juegos de mesas reglados</u></i> <i>... Y eso es por todo el trabajo que se hizo desde ustedes; con la terapia, de los docentes y sin duda, los chicos que nos ayudaron para entenderlo.</i>	Señalan que se aprovechó que S. aceptaba el acercamiento (vinculo) con ciertos pares para trabajar aspectos escolares y sociales. Se insiste en que se utilizó los intereses de S.
Eje 2: Sobre el Lazo con sus compañeros			
5-¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?	<i>- <u>Muy buena...al principio no había mucha relación; él asistía pocas horas y estaba como muy aislado con sus juguetes y como en su “mundo”...pero a medida que se incorporaron horas y su asistencia fue de la jornada completa, empezó a tener más relación con sus compañeros.</u></i>	<i>-<u>Y eran amigos...él era amigo de todos y todos eran amigos de él...</u></i> <i>...no solo de su grado, sino que todos los niños de la escuela del turno tarde lo conocían.</i> <i>...todos lo cuidaban mucho....hasta los más bravos de los grados más grandes... y los <u>chicos de su curso lo</u></i>	En cuanto a la descripción de la relación que S. ha desarrollado con sus compañeros señalan que fue muy buena, que era de amistad. Señalan que no solo con sus compañeros de aula sino con los demás grados. Además la Docente 1 aclara que al principio de su proceso de Inclusión no había

	-...a medida que uno pasa más tiempo con el otro empiezas a tener un mejor conocimiento y te relacionas más. Y eso creo que pasó con <u>S., a medida que estaba más tiempo en la escuela con sus compañeros hizo que se conocieran mejor y sus relaciones sean más sostenidas.</u> -Porque los chicos le <u>tenían como respeto...o mejor dicho, cautela. Cuando S. tenía sus momentos de crisis. O sea, a veces tomaban distancia cuando S. gritaba o lloraba...pero se les explicaba a los chicos que S. reaccionaba así cuando no quería algo o no le gustaba algo...que no lo hacía de malo...y eso los chicos empezaron a entenderlo, porque claro...S. se pegaba o pegaba en la mesa y eso generaba como miedo en los otros.</u> Pero <u>los chicos como que también aprendieron a relacionarse con él, así como S. aprendió a relacionarse con los chicos. Y todo esto fue por el tiempo compartido, que favorece que se vayan conociendo.</u>	<u>conocían bien a S., sabían hasta donde le podían hacer chiste y bromas, sabían qué le gustaba y que no; y todo esto hacía que los chicos lo cuidarán en todo lo que fue su paso por la escuela.</u>	mucha relación con sus compañeros, ya que S. se aislaba con sus juguetes en su “mundo”. También señala que el factor tiempo (ya que no asistía a todas las horas escolares) ayudó a que S. conociera y tuviera relación sus compañeros y que sus compañeros conocieran a S. (un mutuo conocimiento) Remarca esto de Relaciones sostenidas (en el tiempo). Además comenta que al principio los chicos tenían cierta cautela-respeto (miedo?) dado que S. tenía episodios de llanto, gritos y agresión a sí mismo; lo que propiciaba que los compañeros tomaran distancia. O como comenta la Docente 2 en la siguiente pregunta: al principio los chicos escondían los juguetes porque S. se los quitaba sin pedirlos; esto se trabajó en conjunto, lo que permitió que los mismos chicos que escondían los juguetes se los mostraran y prestaran, entablando un juego en común. Aquí es donde el tiempo compartido favoreció el conocimiento mutuo y aprendieran a relacionarse. En este punto resulta
--	--	---	--

			esclarecedor lo dicho por la Docente 2: “... y los chicos de su curso lo conocían bien a S., sabían hasta donde le podían hacer chiste y bromas, sabían qué le gustaba y que no; y todo esto hacía que los chicos lo cuidarán en todo lo que fue su paso por la escuela.”
6-¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?	<u>-Sii. Si, intercambio había; al menos en clase y en los recreos lo veía interactuar y charlar con sus compañeros, obviamente no con todos...con algunos se llevaba mejor que con otros...como todos los niños.</u> <u>En clase interactuaba con los demás...principalmente cuando trabajábamos con los instrumentos musicales; y en los recreos él iba donde jugaban con autitos y esa cosas.</u> <u>Toda la escuela lo conocía a S., desde el más chico al más grande...nunca pasó desapercibido... todo el mundo lo quería y lo cuidaba mucho.</u>	<u>- Si si. En todo esto... de los dibujos y programas de Disney...que eran cosas de mutuo interés....compartían e intercambiaban ahí...</u> <u>Al principio, él veía un juguete o una figurita y se los sacaba de las manos y se iba solo a jugar o verlas. Eso se trabajó mucho...</u> <u>Al principio, los chicos como ya sabían que él les sacaba los juguetes ... entonces los escondían y él ya los había visto y entonces era todo un tema porque gritaba, lloraba...ahí se trabajó para que entre todos compartieran... y al final, los mismos chicos que escondían los juguetes o figuritas, después terminaron buscando a S. en los recreos y jugando con las figuritas nuevas que llevaban...</u> <u>... si había un reconocimiento de él para con sus compañeros de grado</u>	Ambas docentes coinciden en que S. tenía intercambios con sus compañeros, tanto en horas de clases como en los recreos. Además señalan que observaron mayor intercambios cuando se trataba de temas u objetos de Interés para S. (instrumentos musicales, juguetes, personajes de dibujos animados) y que dichos intereses también eran compartidos por el resto de sus compañeros.

		<u>obviamente, porque pasaban más tiempo con ellos; pero de toda la escuela hacia él también..</u>	
7-¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?	-... <u>cuando S. tenía alguna crisis de llanto y grito... algunos se tapaban los oídos, otros se asustaban y otros preguntaban por qué gritaba...</u> -...pero <u>se fue explicando</u> cada vez y los chicos ya sabían que si gritaba o lloraba era porque algunas cosas no le gustaba a S. y que lo expresaba así... <u>Algunos se preocupaban por él cuando estaba en esas crisis y muchos lo ayudaban y buscaban que se calme...con cierta distancia ... El tema era los juguetes en el recreo por ejemplo; él veía a uno que tenía un juguete e iba y se lo sacaba de la mano sin pedir permiso y cuando se lo hacíamos devolver era un solo grito...y charlando y trabajando con los chicos, se logró que S. pidiera permiso y los chicos se lo daban y él los miraba y después devolvía o se ponían a jugar juntos...</u> <u>Al principio era miedo en los demás, porque eran gritos fuertes y llanto y no entendían; pero cuando se fue trabajando eso, los compañeros (no solo</u>	-...<u>de pasar de esconder los juguetes a compartirlo. Al principio, quizás por miedo a sus reacciones...porque los chicos no entendían por qué gritaba tanto o lloraba o se pegaba...</u> <u>...pasaron de evitarlo a buscarlo, creo que fue el gran cambio.</u> <u>Pero no costó eso, al contrario; charlando con los chicos, explicándole por qué reaccionaba o hacia determinadas cosas... los mismos chicos fueron incluyendo a S. en todo.</u>	Ambas docentes coinciden en que hubo un cambio en la actitud y comportamiento de los compañeros de S. frente a ciertas particularidades de él, en especial cuando S. sacaba los juguetes o figuritas sin pedir permiso o cuando tenía algún episodio de llanto-gritos-pegarse. Este cambio lo atribuyen a lo trabajado en conjunto por docentes, AT, S. y compañeros; además del tiempo compartido que se fue ampliando a medida que se fueron incorporando horas de asistencia a la jornada escolar (lo que posibilitó el conocimiento mutuo y un aprendizaje en la manera de relacionarse). Este cambio consistió en pasar de tener miedo a las reacciones de S., asustarse, taparse los oídos, esconder y no compartir los juguetes, evitar a S. a entender por qué gritaba o lloraba, preocuparse por estas reacciones e intentar que se calme (con cierta distancia) además de buscarlo para compartir

	<u>de su curso, sino de toda la escuela)</u> <u>ayudaron un montón.</u>		juguets y juegos (favoreciendo la inclusión)
8-¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?	-...<u>en clase, si la actividad que llevaba no le gustaba por ejemplo... él se aislaba como en su “mundo” y no daba cabida a los otros;</u> -...<u>pero si las actividades grupales de baile y actuación le gustaban... y ahí sí se relacionaba con los demás.</u> -<u>Se relacionaba o se enganchaba más en lo que era de su interés, si no estaba como en su mundo...</u>	-<u>Todo lo que era de su interés hacia que se vinculara más con los chicos...en estos juegos que eran de Disney, ahí se relacionaban más.</u> -<u>Y el trabajo grupal también creo que ayudó mucho... principalmente cuando preparábamos distintos numeritos para los actos.</u> ... fue <u>la profesora de música quien empezó a trabajar mucho esto, que S. participara en los actos... le encantaba la actuación... entonces empezamos a replicar eso...</u> <u>Representamos varios cuentos, mitos y leyendas; eso de disfrazarse y actuar le encantaba.</u> <u>Todos participamos, no solo los chicos... sino nosotros como docentes también nos disfrazamos...y esos trabajos grupales ayudan mucho a que los chicos se relacionen, aprendan un guión, respeten los tiempos...un montón de cosas.</u>	Coinciden en que los momentos en que más interactuaba y se vinculaba S. era cuando se trataba o mediaban objetos o temas de su Interés. Sino tendía a aislarse en su “mundo”. Señalan que las dinámicas grupales basadas en los intereses de S. como la actuación y el trabajo con cuentos-mitos-leyendas (con personajes similares a los de su preferencia) fueron las que más ayudaron a aprender y a trabajar sobre la forma de vincularse, además de los contenidos pedagógicos.
9-¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo	...esto de <u>lo grupal,</u> <u>de trabajar en parejas para los bailes</u>	-...<u>se usaba mucho lo que a él le gustaba ...esto de los dibujos y actuar.</u>	Coinciden en las estrategias que se implementaron para promover la inclusión

entre el niño y sus compañeros?	y <u>actuaciones</u>; <u>los instrumentos musicales...</u> y <u>claro...mediado por lo que era interesante para él...</u> la actuación	Entonces para los temas de Ciencias Sociales, como te decía... por ejemplo, <u>use mucho los videos de Paka-Paka...</u> después de verlos <u>se charlaba y se hacían preguntas... o en grupo trabajar en afiches dibujando y pintando distintas escenas...</u> Y S. <u>siempre reproducía actuando la escena que les tocaba a su grupo.</u>	y el lazo entre S y sus compañeros: -trabajos grupales -trabajar en parejas -utilización de los Intereses de S. (dibujos, videos y actuación)
10-¿S. se relacionaba con todos de la misma manera?¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?	-<u>Y como todo niño tenía sus preferidos</u> <u>...S. se llevaba bien con L., la chica que le enseñó a bailar en el acto. Era muy tranquila y no lo molestaba...era como que le daba su espacio y tiempo y al ser ella de pocas palabras como que S. le hacía caso</u> <u>...después también en los recreo se juntaba mucho con los más grande de la escuela</u> <u>...los chicos lo buscaban a S. para jugar...algunos chicos eran terribles, tenían problemas de conducta, pero con S. se relacionaban espectacular...lo buscaban, jugaban, lo cuidaban en los recreos o salidas de las escuela.</u>	-<u>...él tenía sus preferidos... ¡como todos los chicos!</u> <u>L. era la preferida, con ella salía en los bailes de los actos y también lo ayudaba en la hora de clases, explicando algunas cosas.</u> <u>Después M. y A., con los que jugaba mucho con esto de las cartas y juguetes...</u> -<u>Y algo que siempre nos llamó la atención, es que se relacionaba muy bien con los que eran “terribles” en la escuela,</u> <u>...siempre hay algún caso de chicos con problemas de conducta (por su entorno familiar y demás...eran familias en condiciones muy precarias y con casos de padres judicializados)...bueno esos chicos, con estos</u>	Coinciden en señalar que S. tenía a sus compañeros preferidos: -“L” la compañera que le enseñó a bailar y ayudaba en contenidos dentro del aula. Resaltan que era muy tranquila (de pocas palabras) y le daba su espacio y tiempo a S. -“M” y “A” con los cuales compartían un interés en común: un juego de cartas con personajes de un dibujo (Bakugan) Algo que les llamaba la atención y remarcan en S. es que se relacionaba y era buscado por los chicos más grandes y con algunos calificados de “terribles” (por su comportamiento). También S. los buscaba para jugar en los recreos. Como sostiene la Docente 2:

		<u>problemas de conducta, lo buscaban a S. y también S. los buscaba en los recreos y jugaban. Los demás chicos se alejaban porque jugaban fuerte o se mandaban alguna macana...con S. no...todo lo contrario se entendían muy bien.</u>	“...con S. no...todo lo contrario se entendían muy bien.”
Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos			
11-¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)	-...<u>en comunicación mucho. Es decir, de no hablar mucho, y cuando lo hacía era con unas palabras “raras” que las sacaba de dibujitos que miraba y que no se entendía; al menos yo no lo entendía ... a hablar claro, formando oraciones, preguntando y mostrando interés por el otro...</u> -También esto de <u>compartir y participar en clase y actos</u> ...<u>de comportamiento no podemos decir que tenía mal comportamiento, porque era lo que le pasaba y lo expresaba así...llorando, gritando, a veces se pegaba o pegaba a la mesa... y eso ya no lo hacía cuando yo tome licencia...</u> - Y <u>la permanencia en los espacios...eso también. No deambulaba y permanecía sentado y</u>	-...<u>en todos estos años, hubo grandes cambios.</u> Bueno, esto <u>de hablar con algunas palabras y como dibujito a buscar conversación y preguntar ¿cómo estoy?; a armar y usar oraciones y poder decir lo que le pasaba, contarte qué había hecho o lo que estaba por hacer</u> (no era solo pedirte una golosina); ...<u>de participar y estar con otros, porque pasó de querer estar solo con algún juguete a jugar y compartir en los recreos, en la biblioteca, en los actos, en los viajes de la escuela.</u> Y esto en relación con <u>que su manera de reaccionar fue cambiando....de gritar-llorar-pegarse ante un “No” o un límite, pasó a él ayudar a que sus compañeros se calmen, por ejemplo...eso fue otra cosa increíble...de él</u>	Cambios que se fueron dando a lo largo del proceso de inclusión y que pueden ser leídos como Efectos Clínicos: -Un notable progreso en la comunicación, pasando de no hablar mucho y utilizar palabras “raras” extraídas de los dibujos que miraba, lo que generaba confusión en sus receptores, a una expresión clara y articulada, en la que ahora pregunta y muestra interés por los demás. Este cambio se evidencia en su habilidad para formular oraciones completas y preguntar cómo se encuentra el otro, así como en su capacidad para narrar ciertas experiencias, contar lo que ha hecho o lo que planea hacer, superando así el pedido de una golosina y enriqueciendo, de este modo, sus interacciones sociales.

	<u>prestando atención en clases.</u>	<u>gritar pasó a ayudar y pedir que sus compañeros no griten y hagan silencio en la biblioteca o pedir que no se peleen</u>	-Una mayor y mejor participación en lo social, que se hace evidente al observar cómo ha pasado de su aislamiento con un juguete a compartir activamente en actividades grupales. Se observa un disfrute al compartir y jugar con sus compañeros durante el recreo, participar en la biblioteca, involucrarse en actos escolares y unirse a los viajes de la escuela. Este cambio refleja un crecimiento significativo en su capacidad para interactuar y conectarse con los demás, disfrutando el compartir experiencias y momentos con los otros. -El avance en su comportamiento es notable, especialmente al comparar sus reacciones iniciales con su forma de abordar las situaciones y vicisitudes de la vida diaria (en los últimos años del proceso de inclusión). En el comienzo, ante un "no" o un límite, su respuesta era gritar, llorar o incluso golpearse; estas reacciones reflejaban su dificultad para gestionar sus emociones?. Sin embargo, hacia el
--	--------------------------------------	---	---

			final de su proceso de inclusión se pueden observar una conducta más empática por parte de S., donde ahora ayuda a calmar a sus compañeros y fomenta un ambiente de respeto y tranquilidad. - La mejora en su permanencia en los espacios es otro aspecto destacable de su progreso. Anteriormente, solía deambular y mostrar cierta inquietud, lo que interfería tanto en su aprendizaje como en lo vincular. Se evidencia un notable crecimiento en su permanencia y concentración durante las clases, favoreciendo la adquisición de contenidos pedagógicos.
12-Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?	-... <u>muy positivo.</u> <u>-Todo el contexto escolar lo ayudó, pero fundamentalmente sus compañeros y el respeto que ellos tenían para con él...</u> <u>La vivencia y experiencia que uno vive en la escuela primaria con los compañeros considero que es fundamental para la vida.</u>	<u>Mucho influyó su relación con los chicos</u> <u>...le permitió abrirse, a no estar tan encerrado, a registrar las emociones del otro, a empatizar...si veía a algún chico llorando en el recreo...él se acercaba y preguntaba qué le había pasado y lo calmaba...era como que se veía a él mismo de chico cuando lloraba o gritaba en los recreo...empatizo mucho con todos.</u>	Ambas sostienen que la relación con sus compañeros ha tenido un impacto decisivo en su desarrollo emocional y social, ya que el contexto entre sus pares-compañeros le brindó un espacio seguro donde pudo abrirse y compartir sus vivencias. Este entorno le permitió aprender a registrar las emociones de los demás, desarrollando una notable empatía. Al observar a un compañero que lloraba en el recreo, se acercaba y ofrecía su

			apoyo (recordaba sus propias experiencias? Esta capacidad de <u>registrar-identificarse</u> con el sufrimiento-malestar-emociones del otro ¿le ha permitido conectar con sus compañeros, ha fortalecido su habilidad para relacionarse con los demás?) A través de estas interacciones, ha aprendido a expresar sus propias emociones
13-¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?	-...<u>el no estar tan cerrado en su "mundo" y relacionarse con los demás chicos,</u> -<u>el charlar-hablar mejor,</u> -<u>la permanencia, participar;</u> ...y están en relación con sus compañeros y también S. seguramente influyó en sus compañeros...en aceptación, apertura, respeto, etc...<u>fue un aprendizaje para todos.</u>	Siiii...esto que te dije de <u>empatizar y preocuparse por algún compañero, ayudar a los más chicos...</u>ya sus últimos años él había madurado mucho y ayudaba a los más chicos.	Han notado efectos positivos en el bienestar del niño que están claramente relacionados con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros. Al abrirse y dejar de estar tan encerrado en su "mundo", ha logrado mejorar su comunicación y fortalecer sus habilidades sociales, participando activamente en charlas y actividades grupales. Su permanencia en el entorno escolar y su participación. La "empatía", al preocuparse y ayudar a otros compañeros, ha contribuido a su sentido de pertenencia, convirtiéndose en un referente para otros.

14-¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad escolar?	<u>Y todo lo que sea desde el respeto y desde el amor...eso es lo fundamental. Y todo lo que se haga con amor y sostenido en el tiempo...</u>	<u>-El respeto, por el tiempo y el espacio del niño</u> <u>-...no obligar a hacer nada...sugerir y buscar la forma, de acuerdo a los gustos y las cosas que le llaman la atención</u> <u>-...y esto de los compañeros es fundamental, el acompañamiento de un par, con el que comparten edad, gustos, etc.</u>	Consideran que las intervenciones y prácticas más útiles para construir un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad escolar deben estar fundamentadas en el respeto y el amor. Es esencial reconocer y valorar el tiempo y el espacio del niño, evitando obligarlo a realizar actividades, y en su lugar, sugerir opciones que se alineen con sus intereses y gustos. Asimismo, el acompañamiento de compañeros, especialmente aquellos que comparten edad e intereses similares, crea una red de apoyo que favorece la interacción social y el sentido de pertenencia. Promover actividades grupales que requieran colaboración y empatía puede resultar beneficioso. Estas prácticas, sostenidas en el tiempo y arraigadas en un ambiente amoroso, ayudan al niño a forjar lazos significativos con su entorno escolar, fortaleciendo así su bienestar emocional y social.
15-¿Considera que el lazo que el niño ha	<u>Siii...la experiencia de la escuela primaria es</u>	<u>S. fue un niño cuya inclusión</u>	Ambas docentes consideran que el lazo

establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?	<u>fundamental como te dije; para la vida.</u> <u>Y en el caso de S. creo que fue muy importante para que tenga herramientas para el futuro... en lo pedagógico y en lo vincular...</u>	<u>siempre tenemos de ejemplo en la escuela; por todo lo que nosotros aprendimos, y en especial por lo que él fue aprendiendo... no solo desde los contenidos de las materias sino de relacionarse con otras personas... y eso le sirve para la vida en general...creo que hoy se puede desenvolver muy bien solo.</u>	que S. ha establecido tanto ellas como con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general. La experiencia en la escuela primaria no solo ha proporcionado conocimientos académicos, sino que ha sido un espacio esencial para que S. adquiriera herramientas valiosas para la vida, especialmente en lo que respecta a las habilidades sociales y vinculares. A través de la inclusión y el acompañamiento constante, tanto de sus pares como del personal educativo, S. ha aprendido a relacionarse de una manera distinta con los demás, lo que le ha permitido una autonomía notable. Estas interacciones han favorecido su capacidad para comunicarse, desenvolverse en diferentes contextos y manejar sus emociones, habilidades que son fundamentales para llevar una vida con más independencia y autonomía.
--	---	---	--

Sistematización de Entrevistas a Docente 3 y 4

Preguntas	Frases significativas y comentarios de la entrevista a docentes y profesores		Observaciones
	Docente 3 V.V. (Docente de grado EGB 1 y 2- 45 años-actualmente en actividad) Antigüedad en el caso: 1 años y medio (4° y unos meses en 5° de escuela primaria)	Docente 4 C. R. (Docente de EGB 1 y 2-docente de grado-maestra- 47 años- actualmente en actividad) Antigüedad en el caso: 1 año (desdoblamiento de 6° grado en el año 2018)	Ambas fueron docentes de grado de S. del segundo ciclo (4° y 6° respectivamente).
Eje 1: Sobre el lazo con el niño			
1-¿Cómo conociste a S.? ¿Fue fácil establecer algún tipo de relación con él? ¿Cómo se generó dicha aproximación?	<u>-Lo conocí primero en los recreos, cuando me tocaba el turno de cuidar los recreos....</u> <u>Ahí empezamos a tener contacto, cuando surgía algún incidente por algún juguete que él quería y le quitaba a sus otros compañeros, entonces mediábamos para que lo pidiera y no lo quitara de las manos...eso fue en los primeros dos años.</u> <u>Después yo acepté tomar cuarto grado; ... pero me pidieron que si quería hacerme cargo de ese grupo. El grado de S. había tenido muchos docentes en primero, segundo y tercer grado...no había una continuidad pedagógica, por muchas licencias, y todo el grado no estaba alcanzando los objetivos...entonces acepté ser docente de ese grado.</u> <u>Y con el grupo estuve todo cuarto... y mitad de quinto grado...</u>	<u>-...a S. lo conocí en la escuela "E". Lo conocí, creo que un año o dos antes de empezar con él.</u> <u>...y yo lo conocía de los recreos.</u> <u>Y él era un chico muy activo, muy agradable...y siempre se arrimaba a nosotras, las docentes y charlabamos, le preguntábamos cómo estaba...él era muy expresivo y muy comunicativo.</u> <u>... hasta que fue mi alumno. A los 2 años fue mi alumno, en sexto grado.</u> <u>Es como que la relación se fue dando de a poco; primero esporádicamente en los recreos, siendo una docente más y después en el aula... siendo ya su docente...</u> <u>Porque a S. se le desdobló el sexto...o sea, hizo sexto dos veces porque no había alcanzado algunos</u>	Ambas docentes coinciden en que conocieron a S. en los recreos de la escuela. En dicho espacio-tiempo comenzaron a tener contacto, interviniendo (mediando) si surgía algún inconveniente entre S. y algún compañero por los juguetes o figuritas. Este conocimiento previo fue alrededor de uno o dos años, antes que cada docente asumiera estar frente al curso que asistía S. Subrayan que la relación se fue construyendo de apoco (esporádicamente), interviniendo en esos momentos en donde S. quería un juguete y si no se lo prestaban lloraba y gritaba (contenían a S.) La Docente 3 señala que lo compartido en los recreos ayudó a fomentar más el vínculo docente-

	<u>Y la relación que hicimos fue de a poco, como te decía... en los recreos primero. Yo soy re cargosa y exagerada... entonces cuando estaba llorando por algo, iba y lo abrazaba y le preguntaba qué le había pasado y lo contenía, lo abrazaba... y él me quería sacar de encima...Pero bien, no es que se ponía a llorar más o algo así...era como un juego que empezamos a hacer entre los dos...Yo lo contenía y defendía.</u> <u>-Y después bueno... fue ser su docente y de todos los chicos... entonces eso que compartimos en los recreos ayudó a fomentar más el vínculo docente-alumno dentro del aula.</u>	<u>contenidos mínimos de algunas áreas...entonces terminó sexto con su grupo de origen...con el que empezó jardín; y después hizo, al año siguiente, sexto otra vez... pero con mi grupo, que era el que yo tenía en quinto...no fue difícil establecer relación con él.</u>	alumno dentro del aula. La Docente 4 menciona que S. en sus últimos años de escolaridad era muy expresivo y muy comunicativo. (Efecto Clínico?)
2-¿Cómo describirías la relación que fuiste establecido con S.?	<u>-Y paulatina. Fue de a poco;</u> <u>Primero... en los recreos más de tipo cómplice... y después en el aula... fuimos haciendo con vos (Acompañante Terapéutico) toda una estrategia para que me reconocza como su docente y su referente; porque su referente fuerte eras vos...</u> <u>Entonces fuimos intercambiando roles; y si él quería hacer</u>	<u>Y muy cariñosa era la relación...</u> <u>Si bien él por ahí se aislaba y como que quedaba en su "mundo"...yo buscaba la forma que volviera a conectarse y enseguida se integraba.</u> <u>Pero yo siempre con él... siempre tuve buena relación, pero por la forma de ser de él también...era muy muy cariñoso.</u>	Describen la relación establecida entre S. y cada una de estas docentes como: Docente 3: La relación se fue construyendo-dando de a poco, paulatinamente (primero en los recreos y luego en el aula como su docente). En este punto subraya que se trabajó para que S. la reconoczo como referente dentro del aula, y que se trabajó

	<u>algo por fuera de la actividad dada, él recurría a vos para ver si le dabas permiso y ahí vos le decías “anda a preguntar a la seño”... entonces comenzó a registrarme como su referente en el aula.</u> <u>O también ante una actividad pedagógica que no le gustaba hacer, íbamos estableciendo acuerdos con él, yo hacía un rol más firme o más permeable dependiendo de cómo estaba ese día S....a veces me ponía más firme, otras le hacía chistes y así...pero siempre respetando los límites que él ponía, no forzándolo.</u>		en conjunto con el AT intercambiando roles y estableciendo acuerdos. Coincide con la Docente 1 en respetar los límites que S. ponía y en no forzarlo. Docente 4: Señala que la relación era muy buena, por la forma de ser de S. (cariñoso). Sostiene que por momentos se aislaba en su “mundo” y ella buscaba la forma que volviera a “conectarse”.
3-¿Qué desafíos has encontrado para generar un vínculo con este niño? ¿Qué estrategias has utilizado para superarlos?	<u>-Y esto de ser su referente dentro del aula....</u> <u>Pero creo que eso fue por la falta de continuidad de docente en los primeros años. A todos los chicos le pasaba que no hacían vínculo con una docente por más de dos o tres meses... y los chicos no avanzaban en relación y tampoco en contenidos...</u> <u>...un desafío fue eso de ser un referente en el aula y avanzar en contenidos mínimos, como lectoescritura.</u>	<u>...desafío en sí...No, no, no, porque él dentro de lo que él tiene, su patología; no fue difícil de poder entablar relación con él.</u> <u>Si a veces era como que entraba y salía de su autismo...se aislaba y se desconectaba del resto de nosotros ... Y cuando pasaba esto, cuando se aislaba... se usaba mucho la participación del grupo y sus compañeros ...porque era algo que ya se había trabajado con el grupo de origen y entonces lo usábamos con este nuevo grupo.</u>	La Docente 3 señala como un desafío el hecho que S. la registrara como su referente dentro del aula (comenta que este grupo atravesó, durante los años previos, varios cambios de docentes y no lograron construir y sostener una continuidad pedagógica. Esto dificultaba que el grupo hiciera vínculo con una docente y afectaba en el proceso enseñanza-aprendizaje). Otro desafío era avanzar en contenidos mínimos de la curricular: lectoescritura.

	<u>-Y de estrategia, creo que todas las docentes que trabajamos con S. utilizamos lo mismo... tanto para generar vínculo como para trabajar contenidos de la currícula,</u> <u>...use los gustos de S. por los dibujos de Disney: Transformers, Bakugan, Zamba</u> <u>...siempre tuvo una fijación por todo lo que eran personajes de Disney.</u> <u>...las actividades las adaptaba en función de esos dibujos, o sea usaba como tema esos dibujos o personajes, hacíamos adaptación metodológica con él</u> <u>...ya que era algo de mucho interés para él, los aproveche para vincularme y para enseñar...</u> <u>Y después también empezamos a trabajar mucho de a par, con otros compañeros... para que S. se vinculara con otros chicos.</u> <u>...le pedía a una de sus compañeras, L. o R. que eran unas nenas muy tranquilas, serenas y que hablaba suave y muy aplicadas... que lo ayudarán a S. en las actividades... y S. con ella se dejaba ayudar...ellas le corregía...le decía "S.</u>	<u>...era un grupo muy unido y siempre lo buscaban, lo integran; porque para los chicos, S. era uno más, los chicos nunca lo dejaron de lado...</u> <u>- en el trabajo áulico con él... participaba en la clase. Y siempre fue muy buen alumno. Siempre fue muy buen alumno, inclusive sabía más que el resto. Sabía mucho más que el resto.</u> <u>Tenía su obsesión con la Goma</u> <u>Era muy ordenado. Él tenía que tener todo sus útiles... sus lápices, su goma, su cartuchera, todo bien ordenado.</u> <u>A veces tenía sus berrinches. Pero bueno, dentro de su berrinche, él, obviamente, quedaba muy mal y te puteaba. Pero bueno, a mí nunca me faltó el respeto. Yo me acercaba a él y lo charlaba hasta que se calmaba...</u> <u>Eso es lo que tuvo ...que él cuando estaba con su berrinche y no lo podía manejar, era con vos que descargaba... decía lo que tenía que decir, descargar con vos y si ...a veces se daba cuenta que se pasaba y pedía disculpas. Pero con todas las docentes</u>	Cabe señalar que estos desafíos son para el curso en general y no solo para con S. Estrategias implementadas por la Docente 3 (tanto para generar vínculo como para trabajar contenidos de la currícula): -los gustos (Intereses) de S. por los dibujos y personajes de Disney: Transformers, Bakugan, Zamba (Algo de mucho interés para él, los aprovecha para vincularse y para enseñar. Realizaba adaptaciones metodológicas, apoyándose en los temas de Interés de S.) -trabajar por parejas, en par con otros compañeros (apuntando a la vinculación). Relata que pedía a "L" o a "R" (nenas muy tranquilas, serenas, con un tono de voz suave) que ayudaran a S. con estas compañeras S. se dejaba ayudar, corregir. La Docente 4 no registra un desafío importante y señala que no fue difícil entablar relación con él.
--	---	--	--

	<i>eso no va así...le borraba y le hacía hacer de nuevo”; y él <u>no hacía ningún berrinche...Porque si yo le decía a veces que algo no estaba bien y tenía que hacerlo de nuevo se ponía a hacer unos berrinches ...pero con ellas no.</u> Además recuerdo que <u>L. lo ayudó siempre, en los actos y esas cosas.</u></i>	<i><u>fue muy respetuoso, todas lo queríamos porque se hacía querer. Él era muy cariñoso. Cuando él quería era muy expresivo, muy comprador.</u></i>	Si menciona que a veces S. “entraba y salía de su autismo...se aislaba y se desconectaba del resto”. Y cuando sucedía esto, se usaba como estrategia la participación del grupo y sus compañeros. Subraya que en el trabajo áulico él participaba en la clase y que era muy buen alumno (“<i>inclusive sabía más que el resto. Sabía mucho más que el resto.</i>”) Comenta que S. tenía “su obsesión con la Goma” y que era muy ordenado con sus útiles. (estructura?) También que tenía “berrinches”, que en esos momentos decía “puteadas”, que a veces se daba cuenta y pedía disculpas. Y que en esos momentos “descargaba” con el AT. Insiste en lo cariñoso y expresivo de S. y lo respetuoso que fue para con sus docentes.
4-¿Ha notado algún cambio en el comportamiento o disposición del niño hacia usted a lo largo del tiempo? ¿Qué factores cree que han influido en estos cambios?	<i><u>Sisi, obviamente que me reconoció como su referente en el aula y que cuando estábamos ahí era para ponernos a trabajar, que no era siempre juego...Entonces él reconocía que en el aula era su maestra.</u></i>	<i><u>... él tenía sus días... Había días que él iba bien y otros que iba mal, de acuerdo a cómo estaba.</u></i> <i><u>Además, ese año se inauguró la escuela NINA. Entonces él tenía talleres a la</u></i>	Cambios observados: -S. reconoció a la Docente 3 como su referente dentro del aula (dentro del aula ella era su maestra y que en ese espacio-tiempo se trabajaba). Señala que esto fue

	<u>Y lo que ayudó a estos cambios fue esto de trabajar desde sus gustos, lo que le interesaba y la ayuda de sus compañeros.</u>	<u>mañana, almorzaba en la escuela y después clase de tarde... creo que le resultaba o era agotador; y a eso sumale sus terapias.... Y estaba entrando en la adolescencia, estaba preadolescente!.</u> <u>Y si, tenía por ahí algunas conductas desafiantes... como todo adolescente... y esto de decir malas palabras cuando no quería o no le gustaba algo (risas) o sea pasó de gritar y llorar a putear (risas). Era un logro (risas) no era la mejor manera de expresarlo pero lo trabajamos a eso... y de a poco fue diciendo menos malas palabras... o empezaba a decir una mala palabra, se daba cuenta, se frenaba y decía "no, no... malas palabra no" y decía lo que le pasaba...</u>	facilitado por el trabajo desde los gustos de S. (Intereses) y la ayuda de sus compañeros. -la Docente 4 señala que S. tenía algunas conductas desafiantes, y atribuye que las mismas se debían a los cambios que estaba atravesando: S. estaba entrando en la pre adolescencia. Además menciona el aumento en la carga horaria (S. asistía a la jornada extendida desde la mañana hasta la tarde) lo cual resultaba agotador. Una interesante observación que esta docente toma como un logro: "putear" (decir palabras inadecuadas e indecentes) en lugar de llorar y gritar, cuando S. no quería o no le gustaba algo. Menciona esto como un logro en el punto en donde puede expresar de otra manera que no sea el llanto y el grito. Esta manera de expresar se fue trabajando y comenzó a tener un registro, frenándose cuando estaba por decir esas palabras inapropiadas.
Eje 2: Sobre el Lazo con sus compañeros			
5-¿Cómo describiría la relación que el niño ha desarrollado con sus compañeros de clase?	-...<u>espectacular... la verdad muy buena la relación de S. con sus compañeros.</u>	La relación entre S. y sus compañeros: ...<u>re bien. Porque los chicos lo integraron enseguida.</u>	En cuanto a la descripción de la relación que S. ha desarrollado con sus compañeros señalan

	<u>-Se hizo todo un trabajo también para que ellos nos ayuden...no solo en lo pedagógico, como en el caso de L. y R...</u> <u>Sino también, por ejemplo, había días que llegaba muy cansado...a veces hacía crisis de llanto y gritos y se pegaba...</u> <u>...y sus compañeros se tapaban los oídos y no les agradaba esa situación...</u> En cuanto a una intervención desde el Acompañamiento terapéutico <u>Entonces un día vos (Acompañante Terapéutico) te pusiste a gritar como él. No recuerdo bien, pero él no quería hacer algo y estaba gritando de berrinche ... no de crisis; porque ya uno lo conocía cuando lo hacía de berrinche y cuando verdaderamente estaba angustiado...</u> <u>...vos lo empezaste a imitar y gritar como él...y los chicos se comenzaron a reír de tu imitación porque era graciosa...y S. dejó de gritar y preguntó ¿qué pasa? Y se puso a reír y se calmó.</u>	<u>Era un grupo lindo que teníamos. No eran muchos, eran pocos, pero sí que lo querían un montón. Los chicos lo querían, pero porque él también generaba cosas en los chicos para ser aceptado. Él era amoroso, él era un nene muy amoroso que se hacía querer. Y era una relación de complicidad, como la de cualquier chico... recuerdo que a veces lo veían apagado a S., porque estaba cansado o en su “mundo” y entonces los chicos lo molestaban, le hacían bromas para que se active (risas) pero todo desde el respeto y era para que él volviera a estar con el grupo.</u> <u>Además, en todo el proceso de inclusión, nos apoyamos mucho en los chicos, sus compañeros...</u> En cuanto al trabajo que se hizo con los compañeros de S. al asistir solo-sin acompañante-a la escuela NINA (jornada extendida) <u>Ese último año que S. estuvo en la escuela... la escuela se transformó en NINA...entonces los chicos iban la jornada completa...o sea los del turno tarde entraban a la mañana y durante la mañana</u>	que fue muy buena, de complicidad y que se trataba de un grupo muy unido. La Docente 3 relata una intervención del AT en un episodio de llanto y gritos que ella define como “berrinche” (a diferencia de “crisis”). Dicha intervención consistió en imitar con exageración y de forma graciosa el grito de S. Dicha intervención causó mucha gracia en todo los chicos y en S. (dejando de gritar y llorar), a partir de ahí se hizo extensiva a los compañeros de S. De esta forma los compañeros comenzaron a tener un rol más protagónico en estos episodios de “crisis”-“berrinches” Señala que la imitación siempre fue un recurso para conectar con él. La Docente 4 subraya el rol protagónico de los pares en todo el proceso de inclusión escolar: Los compañeros de S. lo buscaban o le hacían bromas (con respeto) cuando veían a S. “apagado” por cansancio o aislado en su “mundo”.
--	---	---	---

	En cuanto a lo que la docente refiere como “berrinches” y “crisis” -...<u>para mi había momentos que eran berrinches, capricho (risa) porque era medio chanta en las actividades que implicaban más concentración como matemáticas. Entonces como que usaba el grito para expresar que no quería hacer eso y que no lo molestemos. En esos momentos usaba los gritos como recurso para lo que él quería...porque se ve que ya le había funcionado esto de gritar y que obtenía lo que quería...era un show lo que hacía porque era muy teatrero (risa).</u> -<u>Otros momentos no eran berrinches... eran crisis de angustia, con llantos fuertes. Por distintos motivos, a veces llegaba cansado y se notaba en su carita que estaba mal de ánimo por cosas que le pasaban y no podía expresar con palabras...</u> Se señala que a partir de esta intervención los compañeros comenzaron a tener un rol más protagónico en estos episodios de “crisis”-“berrinches” -...<u>desde ahí, con los chicos empezamos a</u>	<u>tenia talleres (de inglés, apoyo al estudio, campamento y actividad física, reciclado, etc); después almorzaban y después iniciaban las clases al turno tarde....</u> <u>y S. hizo la NINA solo!!!...o sea sin Acompañante y ahí fue muy muy importante los compañeros. Porque los talleristas eran nuevos y no lo conocían a S. Fue todo un logro que S. fuera solo todas esas horas a los talleres</u> <u>...los compañeros ahí fueron muy importantes, porque mediaban entre S. y los talleristas que no lo conocían....</u> <u>Trabajamos todos en conjunto, cuando llegábamos nosotros ...a la tarde... los chicos venían y nos contaban cómo había sido el día y si había surgido algún problema o algo. Y nosotros dando sugerencias a los chicos...re lindo fue ese trabajo.</u>	Además relata la experiencia cuando S. comenzó a asistir a la jornada extendida sin su AT. Aquí fueron de gran apoyo y sostén los compañeros: propiciaban de mediadores.
--	---	---	---

	<u>usar eso...entonces era como un juego, si el gritaba de berrinche los chicos hacían lo mismo y S. solo decía “ya basta chicos de gritar” y ahí le decíamos “así como a vos te molesta el grito de los chicos a nosotros también el tuyo” y así empezó a dejar de gritar... eso lo recuerdo muy bien porque así él empezó a registrar también cómo estaban sus compañeros y a intercambiar más...</u> <u>Y esto de imitar siempre fue como un recurso para conectar con él, nunca desde la burla...eso ni siquiera lo tuvimos que explicar a los chicos...siempre fueron muy respetuosos para con S. Todo el tiempo lo ayudaban y eso no se da siempre en los grupos y escuelas...</u>		
6-¿Consideras que tiene intercambios con sus compañeros? ¿Ante qué o cómo eran esos intercambios?; S. ¿reconocía a sus compañeros? y ¿los mismos lo reconocen como tal?	<u>Siiii por supuesto... intercambios para lo que era lo pedagógico y para lo social; mediando los gustos de S. por estos dibujos y personajes. También yo creo que al haber sido un grupo chico, que no eran más de 15 chicos en el grado, y de tratarse de una escuela con alumnos de población y familias muy vulneradas, era como que había un entendimiento de parte de los chicos hacia S.</u>	<u>Sí si...se reconocían y tenían intercambios... y en todo...en clase, en el recreo o en los paseos de la escuela. S. se relacionaba con todos</u> <u>...por ahí tenía más cercanía con algunos que con otros, pero como cualquier chico. Por cuestiones de afinidad...que se yo por ejemplo con D. se relacionaba más y eran muy cómplices entre ellos.</u>	Ambas docentes coinciden en que S. reconocía y tenía intercambios con sus compañeros: en los recreos, en los paseos por fuera de la escuela, dentro del aula trabajando contenidos pedagógicos. La Docente 3 señala que estos intercambios estuvieron mediados por los Intereses de S. (ciertos dibujitos animados).

	<u>...era un entendimiento especial de ellos a él y de él a sus compañeros... si S faltaba algún día, preguntaban por él y por qué no había venido; y cuando volvía le preguntaban cómo estaba y esas cosas. Había una preocupación y un interés genuino de los chicos para con S.</u>		Realiza una observación: “...al tratarse de una escuela con alumnos de población y familias muy vulneradas, era como que había un entendimiento de parte de los chicos hacia S. ...era un entendimiento especial de ellos a él y de él a sus compañeros... Había una preocupación y un interés genuino de los chicos para con S.” “entendimiento especial de los compañeros hacia S. y de este hacia sus compañeros” “preocupación e interés genuino de los chicos para con S.” La Docente 4 sostiene que S. tenía más afinidad con algunos compañeros más que con otros, por ejemplo con “D” con el cual se relacionaba más y tenían cierta complicidad.
7-¿Cómo responden los compañeros ante la presencia y particularidades del niño con autismo? ¿Ha observado algún cambio en la actitud de los compañeros hacia él?	-... <u>Esto de taparse los oídos si gritaba y que trabajamos de esa manera, con mucho respeto por sus reacciones y crisis. ... si ellos como que tomaron un rol más activo si se quiere, para que esos berrinches o sus crisis no fueran tan grandes...en eso ayudaron mucho...lo</u>	<u>Y a veces se reían porque S. tenía cada salida a veces (risa). Pero no era de burla sino que causaba gracia.</u> <u>Si se enojaba, por ejemplo tiraba una puteada o frase de algún programa y eso causaba risa... y lo aceptaban.</u>	La Docente 3 vuelve a la intervención del AT que propició un cambio en los compañeros ante las particularidades de S. Señala que los compañeros pasaron de “taparse los oídos” a asumir un rol activo en los momentos en que S. tenía alguna situación de llanto, gritos; buscaban

	<u>cuidaban y contenían mucho a S.</u>	<u>No hacían diferencia, S. era uno más, un compañero más, como todo.</u> <u>Y con esto que S. desdobló el sexto grado, en mi grupo él se tuvo que incorporar o sea, lo integraron los compañeros porque él era nuevo en este grupo que ya estaba formado. Yo creo que se sentía a gusto en el grupo porque nunca manifestó ninguna violencia, ninguna agresividad. Él no era agresivo... cuando entraba en su berrinche, que por ahí se enojaba y pegaba algún grito o pegaba en la mesa...es como que obviamente estaba en el berrinche, pero si no siempre fue un chico amoroso, agradable, o sea, él no era un nene agresivo.</u>	ayudarlo, contenerlo y cuidarlo. La Docente 4 comenta que algunas veces las reacciones de S. causaban gracias-risas (al decir alguna palabra o frase indecente). Asimismo remarca que S. fue incluido por el grupo y que él se sentía a gusto. Señala que si bien en algunas oportunidades pegaba en la mesa, esa reacción no era tomada como agresividad sino como una manera de expresar su enojo. Remarca lo cariñoso, amoroso y agradable de S.
8-¿Existen momentos o situaciones específicas en las que el niño interactúa más o menos con sus compañeros? ¿Qué papel juegan las dinámicas grupales en estas interacciones?	<u>Y todo lo que era del interés de S. principalmente; si estaban jugando con algo en relación con los juguetes o personajes de Transformer y Bakugan, ahí S. se involucraba más...y en los trabajos grupales eran los mismos chicos lo que hacían que él se involucrara.</u>	<u>Y cuando tenía sus momentos de berrinches interactuaba poco... Y todos preocupados. Porque él a veces tenía berrinches, o sea gritaba para manifestar lo que no quería...y se controlaba solo; pero a veces empezaba como un berrinche y no lo podía controlar y se ponía mal, angustiado y ahí sí era como una crisis que tenía, ahí lloraba y se angustia.</u>	Ambas docentes coinciden en que S. interactuaba más cuando se trataba de temas u objetos de su Interés. La Docente 4 también menciona los “berrinches” diferenciándola de las “crisis”, en esos momentos interactuaba poco. (berrinches-crisis: coincide con desregulación emocional que mencionan los profesionales tratantes??)

		<u>Pero cuando él estaba en el berrinche, los otros chicos estaban todos preocupados y preguntaban ¿Qué le pasaba? Y todos buscaban la forma de ayudar. Me acuerdo que él, él se hizo querer mucho con el grupo. Lo queríamos, él faltaba y los chicos preguntaban. Si ellos lo querían un montón.</u> En cuanto a las dinámicas grupales <u>...si, eran importantes las dinámicas grupales, el trabajo grupal, ya sea con su grupo de compañeros o con otro grado, porque a veces trabajábamos con otro grado; hacíamos mucho trabajos por ciclos...</u> <u>...por eso todos los conocían a S. por la forma de trabajar en la escuela.</u> <u>Hasta hicimos un numerito, en un acto, los chicos de jardín y los de sexto...y ahí los de sexto guiaban a los de jardín en la representación de un cuento creo que era...Y recuerdo que cuando íbamos a ensayar en las salitas de jardín... (risas) S. se iba directo al cajón de juegos...y vos me contaste que eso era algo que hacía siempre en jardín...</u>	Señala nuevamente que sus compañeros se preocupaban y buscaban ayudar en estos momentos. También comenta que el trabajo grupal dentro del aula y por ciclo fue muy importantes para que S. conozco y se vinculara con toda la escuela, y viceversa. Relata la experiencia en donde el grupo de S. participó con los niños de jardín en preparar un número para un acto. Resalta que S. se vinculaba con todos los chicos de la escuela.
--	--	--	--

		<u>Pero S. se vinculaba con todos los chicos, grandes, chicos; con todos.</u>	
9-¿Qué estrategias ha implementado en el aula para promover la inclusión y el lazo entre el niño y sus compañeros?	<u>Y esto de sus gustos por los personajes y la actuación...trabajamos mucho en actos y grupalmente... grupalmente en nuestra aula y también por ciclos</u>	<u>Y esto ya estaba como muy trabajado... pero como S. se quedó en sexto y el grupo si bien lo conocía de antes...ahora él formaba parte de este grupo dentro del aula ...</u> <u>Yo particularmente hablé con los chicos y le expliqué la situación de S. Y que ellos tenían que integrarlo.</u> <u>Es como que ellos lo buscaban a S. cuando lo veían que estaba apagado, ellos mismos lo buscaban.</u> <u>Ya sabían cuando S. estaba en su "mundo", que se entraba en su autismo, porque por ahí había un momento que como que se desconectaba. Y ellos ya sabían ...y yo pienso que ellos sabían y entonces como que buscaban esa forma de hacerle chistes o bromas para que él volviera a conectarse. Y lo molestaban y le hacían cosas para que él reaccionara.</u> <u>Pero siempre desde el cariño, desde el interés ...</u> <u>lo bromeaban con algo de sus dibujitos animados...Para los chicos era como que él tenía que sí o sí estar siempre activo.</u>	Coinciden en las estrategias que se implementaron para promover la inclusión y el lazo entre S. y sus compañeros: -trabajos grupales -trabajar en parejas -utilización de los Intereses de S. (dibujos, videos y actuación) La Docente 4 menciona que los compañeros utilizaban los chistes y bromas relacionadas con los personajes de interés de S. para que volviera a "conectarse" cuando se aislaba en su "mundo" o "entraba en su autismo" y se "desconectaba".

10-¿S. se relacionaba con todos de la misma manera?¿Con alguno se relacionaba de alguna manera diferente?	<u>Con algunos se vinculaba más que con otros...con L. porque ella tenía una paciencia particular y lo trataba suavemente. En broma le decíamos que estaba enamorado de ella, y él decía: “calla, ya basta” y se ponía colorado y sonreía (risas)... Y con algunos varones por los juegos de autos o cartas ...con todos se llevaba bien...obviamente tenía a algunos que eran sus preferidos.</u>	<u>Y como todo chico tenía sus amigos...con los cuales jugaba o los buscaba más que a otros... principalmente a R., que era el más grande de la escuela...con él se juntaban mucho en los recreos.</u>	Coinciden en que S. se relacionaba-vinculaba más con algunos compañeros que con otros (tenía sus preferidos): -con “L.” (Ella tenía una paciencia particular y lo trataba suavemente). -con algunos varones (por los juegos de autos o cartas) -con “R.” (El alumno más grande de la escuela, con él se juntaba mucho en los recreos). La Docente 4 manifiesta que S. tenía sus “amigos”, con los cuales jugaba y los buscaba. S. buscaba a estos chicos!
---	--	--	---

Eje 3: Sobre los Efectos Clínicos

11-¿Qué cambios ha observado en el niño desde el inicio de su proceso de inclusión? (por ejemplo, en términos de comunicación, participación, comportamiento, etc.)	<u>Y todo lo que hace a la forma y el contenido de su comunicación...Esto de usar un lenguaje de dibujito y solo lo usaba para pedir, y que a veces no se entendía (eso lo vi al principio, cuando cuidaba los recreos y no era su docente). Después cuando estuve en el grado, él ya hablaba con oraciones más elaboradas y se interesaba y preguntaba por cosas</u> <u>-...y sobre todo buscaba charlas con sus compañeros...preguntar qué le pasaba a alguno si lo veía mal...</u>	<u>-...cómo maduro en lo afectivo y los sentimientos... y poder decirlo... porque recuerdo que cuando lo veía solo en los recreos ...hablaba poco, y siempre era con cosas relacionadas a programas de dibujos animados...o sea frases hechas; y cuando fue mi alumno ya había madurado y él buscaba entrar en charla...te saludaba, te preguntaba cómo estabas, o te preguntaba cosas por otros chicos... si los veía mal o llorando...además si uno lo veía decaído y le preguntabas qué le pasaba... él te contaba</u>	Estas docentes han observado cambios significativos en S. desde el inicio de su proceso de inclusión, y son coincidentes con las respuestas de las otras docentes entrevistadas. -Al principio, su comunicación se limitaba a un uso particular del lenguaje, centrado en frases relacionadas con dibujos animados, lo que dificultaba su interacción social y lo mantenía aislado en su propio “mundo”. Sin embargo, a medida que avanzó en su inclusión, comenzó a expresar oraciones más
---	--	---	--

	<u>-Además no se aislaba tanto...antes era como que estaba en su "mundo" con sus personajes y no había mucho margen para nosotros...pero después se conectaba y entraba en relación con todos y en todo momento.</u>	<u>lo que le había pasado y ya no usaba esas frases de dibujitos...</u>	elaboradas y a mostrar un interés genuino en establecer conversaciones con sus compañeros, preguntando por su bienestar y mostrando empatía hacia aquellos que se encontraban mal. -Su participación en el aula y en los recreos también se vio enriquecida; ya no se refugiaba en su universo de personajes, sino que buscaba conectar con otros y formar relaciones significativas. Este crecimiento no solo se refleja en su forma de comunicarse, sino también en su madurez emocional, ya que ha aprendido a compartir sus sentimientos y experiencias de manera abierta, lo que representa un progreso notable en su desarrollo afectivo y social.
12-Desde su experiencia, ¿cómo cree que la relación con sus compañeros ha influido en su desarrollo emocional y social?	<u>Creo que influyó enormemente... creo que le sirvió mucho para todo lo que hace a su futuro y su desenvolvimiento en la vida diaria...a ver...qué se yo ...por ejemplo, desde ir a un supermercado a tomarse un colectivo...o sea lo que fue estableciendo con sus compañeros le sirvió para toda su vida, para vincularse</u>	<u>Y él fue creciendo, madurando... y en todo este proceso fue acompañado por sus compañeros desde jardín y después con este otro grupo...y con este último grupo que formó parte, se vivieron cuestiones más de la preadolescencia. Todo lo emocional...Se acompañaron en conjunto.</u>	Sostienen que la relación de S. con sus compañeros ha tenido un impacto fundamental en su desarrollo emocional y social. A lo largo de su proceso de inclusión, el vínculo que estableció con ellos le ha proporcionado herramientas esenciales para su vida diaria, mejorando su

	<u>con otras personas, para expresar lo que siente y quiere.</u>		capacidad para interactuar con otras personas en situaciones cotidianas, como ir al supermercado o tomar el transporte público. Este acompañamiento mutuo, que comenzó en el jardín y se extendió hasta el 6°, le ha permitido madurar y crecer emocionalmente. La empatía, la comprensión y el apoyo que recibió de sus compañeros no solo han favorecido su desarrollo personal, sino que también le han enseñado a expresar sus sentimientos construyendo así relaciones significativas en su entorno social. En este sentido, el lazo que estableció con ellos ha sido crucial para todos sus logros (escolares, sociales, emocionales, etc.)
13-¿Ha notado algún efecto positivo o negativo en el bienestar del niño que pueda estar relacionado con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros?	<u>Negativo no.... Todo positivo...si, todo esto de poder expresar lo que siente, lo que le pasa, lo que quiere y lo que no.</u>	-...esto de su <u>independencia, su autonomía: en venir sin Acompañante Terapéutico a los talleres de la NINA; como que los compañeros fueron su sustento, lo contenían si era necesario</u> -...y esto de <u>integrarse y no aislarse, o demostrar y decir lo que le pasaba...el manejo y registro de</u>	Dichas docentes notaron efectos muy positivos en el bienestar del niño relacionados con el lazo que ha desarrollado con sus compañeros. Este vínculo ha sido fundamental para la expresión de sus sentimientos, permitiéndole comunicar abiertamente lo que le sucede y lo que necesita.

		<u>las emociones de él y de los otros.</u>	Su creciente independencia y autonomía, al asistir a los talleres de la NINA sin la presencia de un Acompañante Terapéutico, es un claro reflejo de la seguridad que encuentra en sus compañeros, quienes lo respaldan y contienen en momentos de necesidad. La relación con sus compañeros ha sido un pilar esencial en su desarrollo emocional y al fortalecimiento de sus habilidades sociales.
14-¿Qué intervenciones o prácticas considera más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad escolar?	<u>Y primero conocerlo, es decir qué le gusta y que no...y tratar de vincularse desde eso que le gusta sin imponer nada...uno propone, ofrece.</u> <u>Y estar ahí, a su disposición...es también dejarse llevar por el chico.</u>	<u>Y el trabajo entre todos...docentes, alumnos, padres y equipo de profesionales...pero los compañeros, al ser un par de la misma edad, con los mismos gustos...eso creo que para S. o cualquier chico es fundamental...</u> <u>y respetando lo que el chico quiere...sin imponer, ir despacio, de a poco...creo que el chico te va mostrando por dónde ir, te va guiando en eso...</u>	Consideran (al igual que las otras docentes entrevistadas) que las intervenciones más útiles en la construcción de un lazo sano y positivo entre el niño y la comunidad escolar se centran en el respeto por sus intereses y preferencias. Resulta fundamental conocer qué le gusta y qué no, y a partir de ahí, establecer una vinculación genuina, sin imponer actividades o situaciones que puedan generar resistencia. Proponer y ofrecer actividades, espacios y oportunidades que se alineen con sus gustos crea un

			ambiente de confianza y apertura. Además, <u>es crucial estar siempre disponibles, mostrando una presencia constante pero flexible, permitiendo que el niño guíe el proceso a su propio ritmo.</u> Esto al ser acompañada por el trabajo conjunto de docentes, compañeros, padres y profesionales posibilita un proceso de inclusión satisfactorio. ¿S. ha encontrado en sus pares un doble real desde sus intereses?. Al permitirle avanzar despacio y respetar sus intereses ¿se crea un lazo auténtico?
15-¿Considera que el lazo que el niño ha establecido con usted y con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general? ¿Por qué?	<u>Absolutamente. Toda la experiencia de S. en la escuela y en especial en lo social; en la relación que hizo con sus compañeros fue muy importante para todo el proceso de inclusión educativa</u> <u>...porque lo pedagógico que fue aprendiendo y sobre todo esas destrezas sociales ...todo eso en su conjunto le sirve para la vida, ya sea en su adolescencia en otra escuela, como para el día de mañana...cuando sea adulto, si tiene una vocación u ocupación...</u>	<u>Siiii ...la escuela primaria es muy importante en la vida. También para pasar al secundario tenés que tener una buena base, no solo desde lo pedagógico sino desde la experiencia de compañerismo, de lazos de compañerismos... que los vas formando en la escuela primaria... para después poder transitar un secundario y la vida en sí...para poder aprender a relacionarte.</u> <u>Yo creo que eso lo aprendió en la escuela primaria y sobre todo</u>	Consideran que el lazo que S. ha establecido con las docentes como con sus compañeros ha tenido un impacto significativo en su desarrollo general. Durante su tiempo en la escuela primaria, las relaciones interpersonales y los vínculos de compañerismo que formó fueron fundamentales para su crecimiento social y emocional. A través de interacciones cotidianas, S. adquirió habilidades sociales esenciales que le servirán en

		<u>en los últimos años, cuando él estaba más grande y se daba cuenta de muchas cosas de sus relaciones con sus compañeros ...por más que él tuviera esa patología y que pudiera estar aislado. El otro, desde su lado, también lo ayudaba a poder conectarse y crecer.</u> <u>Lo vivido en la primaria, en lo vivido con cada uno de sus compañeros... creo que le sirvió mucho.</u> <u>Él formó muy buenos vínculos en la escuela primaria...</u> <u>Además el otro día lo vi en la calle, esperando y manejándose solo en la parada de colectivo...todo un hombre...cualquiera que lo ve no ve a un joven con autismo... o sea él tiene herramientas para defenderse en la vida: el tomar el colectivo solo, saber recorridos o preguntar a otros algo de una ubicación o, lo que sea... Eso se fue dando desde los vínculos que fue haciendo desde la primaria.</u>	diferentes etapas de su vida, incluido su paso por la educación secundaria y más allá. La experiencia de compartir, colaborar y participar en actividades grupales le ha proporcionado no solo una base sólida en lo pedagógico, sino también en el ámbito del compañerismo. Esto le ha permitido conectarse con los demás y aprender a transitar en entornos sociales. Como señala la docente 4, al verlo desenvolverse de manera autónoma en situaciones cotidianas, como esperar solo el colectivo, se evidencia que las herramientas que ha adquirido a lo largo de su trayectoria escolar han sido clave para su autoestima y su capacidad de interactuar con el mundo de manera efectiva.
--	--	--	--

Anexo V -. Informes del Acompañamiento Terapéutico en el Proceso de Inclusión Educativa

Informes semestrales del Acompañamiento Terapéutico desde los años 2011 a 2018.

Nora J. Edgardo
Téc. Acompañamiento Terapéutico
(M.P. 17.069)
Tel: (0343) 154725607

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral- Diciembre 2013

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]
Edad: 5 años
Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005
Obra Social: [REDACTED]

Integración Social en Jardín de 5 "Escuela Infantil N° 5 - Jardín de 5 años"

[REDACTED] comenzó su proceso de inclusión en el mes de agosto del corriente año. Dicho comienzo (a mitad del ciclo lectivo) obedeció a dificultades para encontrar escuela y los procesos de inscripción y reuniones previas a dicha inclusión. Se estableció que se realizará una "integración parcial", concurriendo una hora reloj por día, y que se agregaría más carga horaria de acuerdo a su proceso.

Se pactó que [REDACTED] concurra a la hora en donde se realiza la "merienda", seguida de un tiempo de juego entre todos los chicos del jardín; esto atendiendo a los objetivos de adaptación e integración social propuestos por la escuela.

Los primeros días [REDACTED] se centró en recorrer y explorar el nuevo espacio físico: la salita de jardín y los diversos espacios y elementos que la conforman (sector de juguetes principalmente, baños, patio, etc.).

Durante el primer mes la asistencia de [REDACTED] ha sido irregular, y obedeció a diversos motivos familiares.

Muy esporádicamente se enlaza con sus compañeros, profesora y las actividades propuestas.

Generalmente lo esperaba en la puerta principal de la escuela hasta que los padres lo traían. Siempre llegaba con algún juguete de su preferencia (Bakugan o Transformers), al saludarlo no respondía y esquivaba la mirada; si le tendía la mano para entrar a la escuela y atravesar el patio principal hasta llegar al sector donde se encuentran las salas y patio de jardín de infantes (sector separado de los demás grados). Al entrar a la salita quien saludaba era la señora y hacía que todos los chicos saludaran, [REDACTED] no respondía y enseguida se dirigía al sector en donde había un gran cajón con juguetes. Revisaba y elegía uno (además guardaba el juguete que había traído en su mochila). Mientras tanto los demás compañeros se disponían todo para realizar la "merienda". [REDACTED] solía descalzarse y deambular por el sector de juegos.

En dichos momentos se trabajó en conjunto con la señorita para que se sentara y sacara su merienda (que había traído de su casa). Si bien accedía a sentarse y comer su merienda, no solía compartirla y no establecía intercambios con sus compañeras (solo comía jugando con algún juguete elegido de la caja de juegos). Este apego-fijación a algún juguete le sirve de soporte emocional, aunque también al restringirse a él dificulta que se vincule con sus pares.

A medida que avanzaron los meses (septiembre-octubre) la asistencia mejoró notablemente y [REDACTED] se ha ido adaptando paulatinamente a su nuevo grupo de pares así como al ritmo de la rutina institucional y ha comenzado a establecer un vínculo de reconocimiento hacia su señorita.

En cuanto a la rutina, [REDACTED] ha ido construyendo la suya propia: llega a la sala, saluda a la señorita y de vez en cuando responde al saludo de sus compañeros, se dirige a la caja de juguetes y elige uno, con la compañía de dicho juguete realiza las actividades propuestas que son de su interés.

Previo a la hora de la "merienda" se higienizan las manos. Al principio había un rotundo "no" por parte de [REDACTED] a lavarse las manos (no quería mojarse y solo accedía lavándose las puntas de los dedos) esto iba acompañado de llantos y gritos. Esta negativa se fue trabajando y se ha desplazado a un "sí" y llevarse a cabo el lavado de manos sin inconvenientes.

En la merienda propiamente dicha ha comenzado a compartir lo que él trae y a pedir lo que otros compañeros llevan (al principio, si veía alguna galletita de su agrado directamente se la sacaba del paquete o de las manos a algún compañero); esto se fue trabajando en conjunto con los demás chicos y señorita, y [REDACTED] logra pedir diciendo "dome".

En el patio de jardín, que comparte con sala de 4, reconoce a su grupo de pertenencia y se identifica con el mismo.

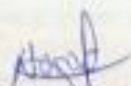
Se observa mayor tolerancia frente a las vicisitudes de las relaciones con sus compañeros; por ejemplo a la hora de compartir los juguetes.

Su predisposición y participación durante las actividades se han ido acrecentando; la permanencia en un espacio físico y sus periodos de atención han comenzado a ser más prolongados.

Comprende y responde a consignas simples y parcialmente complejas de manera autónoma en las actividades de aprestamiento. Comenzó a realizar algunas actividades que antes le generaban gran rechazo y despertaban momentos de crisis (llanto, gritos): pintar con sellos de papa, usar los dedos para pintar con temperas, armar rompecabezas, tomar el lápiz o crayones y realizar algún dibujo libre en hojas, etc.

Durante este periodo se han realizado algunas salidas por fuera de la escuela: a Casa de Gobierno, a una muestra de la Fuerza Aérea, plazas aledañas a la escuela. También han tenido un acercamiento a las clases de educación física con el profesor que les dará clase en primer grado.

Ha participado en el acto de fin de curso (con todos los alumnos de la escuela) y el acto de egresados de jardín con un show de magia; esto último ha sido de gran interés para [REDACTED]


NORO J. EDGARDO
TÉC. ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO
M.P. 17.069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral- Diciembre 2012

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]
Edad: 6 años
Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005
Obra Social: [REDACTED]

Integración Social en 1° Grado [REDACTED]

En el mes de **Marzo** el niño [REDACTED] comenzó a asistir a primer Grado turno tarde en la [REDACTED] una hora por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas: educación plástica, tecnología, educación física, música y computación.

Desde los primeros días de clase [REDACTED] conoció-reconoció y se apropió sin inconvenientes de su nuevo espacio de trabajo: el aula de primer grado y eligió un lugar en la misma.
Además reconoció a su grupo de pares, con el cual había cursado el año anterior jardín de 5 años.
Fue reconociendo progresivamente a sus nuevos profesores.

En cuanto a la rutina escolar [REDACTED] se ha adaptado a ella aceptando sus tiempos y espacios:

- En su llegada saluda a porteros, maestras e interactúa con algunos de sus pares.
- Forma fila al tocar el timbre, participa del saludo y/o despedida.
- Se dirige al aula y toma asiento en el lugar escogido por él en el inicio de clases.
- Se dispone a recibir las consignas de trabajo.

En el mes de **Abril** comenzamos a asistir dos horas diarias, sumándose a las anteriores materias las siguientes: biblioteca, lengua y matemáticas.

Dicha extensión horaria no significa ningún inconveniente para él. Respeta el tiempo-espacio de clase y es espacio del recreo (toma como referencia el timbre y deja ordenadas sus cosas antes de salir al patio).

En el recreo juega a la rayuela, saltando de un lugar a otro contando secuencialmente en voz alta y respetando los números que pisa. También hace esto en forma regresiva (cuando llega al diez, pasa al nueve, luego al ocho y así hasta el uno).

A "elegido" un grupito de chicos dentro del aula con el cual interactúa más: con ellos se sienta a comer galletitas que compra en el kiosco de la escuela. También se relaciona con los chicos más grandes (quinto y sexto grado).

En el kiosco se está trabajando en forma conjunta (con la señorita que lo atiende) en: respetar la fila (turno), manejo de dinero, que exprese verbalmente lo que quiere comprar y no solamente señalando con la mano o utilizando ciertas frases o nombres de dibujos animados o canales infantiles.

Lleva a cabo diferentes actividades en las distintas materias, mostrando preferencia por educación física y música.

Respecto de educación física presenta una adecuada concientización y utilización de su cuerpo, tanto en espacios amplios como reducidos, así como también en lo que respecta a la coordinación de los movimientos globales y segmentarios del mismo.

En cuanto a educación musical ha participado activamente en diferentes actos patrios realizando danzas típicas, canciones etc. Demuestra un vínculo más cercano (y acepta el contacto físico) con ~~su~~ compañera de curso que le ha sido de guía en el aprendizaje de las danzas. Asimismo le resulta interesante y se demuestra participativo en actividades que tengan relación con lo artístico y escenificación.

Es menester resaltar en este punto que respeta el tiempo y espacio del aula (permanece sentado, sin deambular, y su período de atención es cada vez mayor); y las actividades son llevadas a cabo sin la presencia de ningún juguete o demás elementos que lleguen a distraer su atención (en jardín de 5 realizaba las actividades de aprestamiento en compañía de algún juguete que traía de su casa o escogía de la caja de juegos de la sala). Esto ha sido trabajado progresivamente, se ha utilizado los diversos juguetes de su interés para trabajar contenidos pedagógicos como por ejemplo: nombre de colores, formas geométricas, algunas nociones de cantidad, etc. Además se ha trabajado para desplazar progresivamente dicho interés en el juguete: de tenerlo en la mano y "aislarlo" con su manipulación, se pasó a dejarlo a un costado de la mesa mientras realizaba sus actividades (acá se aprovechó ciertas cualidades de los juguetes que llevaba para trabajar contenidos) hasta conseguir que durante el trabajo áulico sea guardado en la mochila y solo lo sacara para la hora del recreo.


NORA J. EDGARDO
TEC. ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO
M.P. 17.069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral-Diciembre 2013

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]
Edad: 7 años
Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005
Obra Social: [REDACTED]

Proceso de Inclusión Educativa en 2º Grado [REDACTED]

En el mes de febrero el niño [REDACTED] comenzó a asistir a Segundo Grado turno tarde en la [REDACTED] 2 (dos) horas por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivos (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). Dicha carga horaria se incrementa en el mes de junio (3 horas por día) tras evaluación del primer trimestre.

Desde los primeros días de clase [REDACTED] conoció y se apropió sin inconvenientes de su nuevo espacio de trabajo: el aula de segundo grado.

Reconoció a su grupo de pares, con el cual había cursado el año anterior. Y fue conociendo a nuevos compañeros que en este ciclo lectivo se incorporaron. Reconoce a su grupo de pertenencia e interlocutores y se identifica con el mismo (reconociéndose como formando parte de él). Establece y sostiene vínculos con algunos de sus pares.

En cuanto a la rutina escolar [REDACTED] se ha adaptado a ella aceptando sus tiempos y espacios:

- En su llegada saluda a porteras, maestras e interactúa con sus pares,
- Forma fila al tocar el timbre, participa del saludo y/o despedida,
- Se dirige al aula y toma asiento en el lugar escogido por él;
- y se dispone a recibir las consignas de trabajo.

Respeto el tiempo espacio de la clase y el tiempo espacio del recreo (toma como referencia el timbre).

En el recreo juega con algunos de sus compañeros, principalmente con [REDACTED] y [REDACTED] (mirando libros de cuentos, álbumes de figuritas, a la cochada, etc.).

[REDACTED] inicia dichas actividades de juego con o sin la sugerencia de un adulto. También limita el juego de sus compañeros.

En el kiosco se está trabajando en forma conjunta con la señorita que lo atiende: respetar la fila (turnos), manejar el dinero y expresar verbalmente lo que quiere comprar y no tanto señalando con la mano.

En estos últimos meses se ha logrado que vaya solo al kiosco y realice la compra de la merienda; solicita mi ayuda cuando si es necesario.

En el segundo recreo se abre la sala de Biblioteca de la Escuela, los chicos devuelven los libros que han llevado y otros juegan con rompecabezas, fichas de madera y demás juegos didácticos. [REDACTED] apenas suena el timbre del segundo recreo se dirige a esta sala y comienza a jugar (no solo con sus pares del grado sino también con los compañeros más grandes). Hace un par de meses instalaron una PC en dicha sala con juegos para que los chicos puedan acceder a ella en el recreo. [REDACTED] antes solía jugar con los mismos rompecabezas, ahora se dirige hacia la PC. Todo este tiempo se ha trabajado para que comparta con los demás compañeros y respete turnos para jugar en dicha máquina. Tal es así que también ha logrado ir solo a la sala de biblioteca y compartir los juegos de PC con los demás compañeros (al principio eran frecuentes los episodios de crisis y llantos al tener que esperar su turno, pero con intervenciones desde el Acompañamiento y de la señorita encargada de biblioteca se ha logrado lo antes dicho).

Cabe mencionar que a partir de los Concursos Docentes desarrollados en el mes de agosto, en el mes de septiembre asumió el cargo una nueva docente. Esto no implicó una gran dificultad para [REDACTED], él se fue adaptando y conociendo con su nueva seño. Además se trabajó con anterioridad la despedida de la señorita con la cual había comenzado el año lectivo, ya que habían establecido un buen vínculo.

Se observa mayor tolerancia frente a las vicisitudes de las relaciones con los compañeros (compartir juguetes o materiales de trabajo por ejemplo), profesoras y contexto escolar. Acepta con mayor plasticidad las pautas-reglas.

Se observa un aumento en la comunicación verbal de necesidades y deseos. Responde a preguntas simples. Participa en intercambios de conversación y recuerda experiencias que se han desarrollado en el ámbito escolar.

Se observa una mayor predisposición y participación durante las actividades que son llevadas a cabo de manera individual (y en aquellas de mayor complejidad solicita ayuda), favoreciendo e incrementando tanto sus periodos de atención (cada vez más prolongados) como la permanencia en un espacio físico.

Comprende y responde a consignas simples y parcialmente complejas de manera autónoma (sacar los materiales y herramientas de trabajo de su mochila, guardar los mismos, y a las consignas de pintar, recortar, pegar, escribir, contar, etc.).

Se observa la emergencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir intereses con otras personas (por ejemplo, conductas de señalar o mostrar objetos de interés). Se percibe mayor juego simbólico espontáneo y actividad imaginativa.

Se han incrementado sus habilidades de autonomía e independencia.

Han disminuido sus episodios de crisis, ha aumentado el autocontrol en sus enojos y expresa claramente sus intereses.
Ha desarrollado gran plasticidad al aceptar cambios en la rutina escolar o actividades.

El proceso de inclusión ha favorecido el desarrollo de la interacción, comunicación, colaboración y trabajo participativo, basado en las fortalezas y necesidades de [REDACTED]. Cabe señalar que el trabajo en conjunto con sus pares a ha sido fundamental en dicho proceso.

En la última reunión realizada entre la Escuela, directivos de dicha institución, equipo interdisciplinario (psicopedagoga, psicóloga y fonoaudióloga) y el equipo asesor se ha decidido que [REDACTED] pase a 3° grado con la misma carga horaria con la cual finaliza (3hs diarias), luego de haber comenzado el ciclo lectivo 2014 se realizará una evaluación para acordar si se incrementa el horario de cursada.


NORA J. EDGARDO
TIC ACOMPAÑAMIENTO TERAPÉUTICO
M.P. 17.069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral-Diciembre 2014

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]

Edad: 8 años

Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005

Obra Social: [REDACTED]

Proceso de Inclusión Educativa en 3° Grado [REDACTED]

En el corriente año el niño [REDACTED] comenzó a asistir a Tercer Grado turno tarde en la Escuela [REDACTED] 3 (tres) horas por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales).

[REDACTED] conoció-reconoció y se apropió sin inconvenientes de su espacio de trabajo: el aula asignada a tercer grado.

Reconoció a su grupo de pares, con el cual había cursado el año anterior. Y fue conociendo a nuevos compañeros que en este ciclo lectivo se incorporaron.

Reconoce a su grupo de pertenencia e interlocutores y se identifica con el mismo (reconociéndose como formando parte de él). Establece y sostiene vínculos con algunos de sus pares.

En cuanto a la rutina escolar [REDACTED] se ha adaptado a ella aceptando sus tiempos y espacios. Reconoce el tiempo-espacio de clase y del recreo (toma como referencia el timbre).

En el recreo juega con algunos de sus compañeros. [REDACTED] inicia dichas actividades de juego con o sin la sugerencia de un adulto. También imita el juego de sus compañeros.

En el kiosco se trabajó en forma conjunta con la señorita que lo atiende: respetar la fila (turnos), esperar a ser atendido, manejar el dinero y expresar verbalmente lo que quiere comprar y no tanto señalando con la mano.

En el segundo recreo se abre la sala de Biblioteca, allí los chicos devuelven los libros que han llevado y otros juegan con rompe-cabezas, fichas de madera y demás juegos didácticos. [REDACTED] apenas suena el timbre se dirige a esta sala y comienza a jugar (no solo con sus pares del grado sino también con los compañeros más grandes). En estos espacios participa en intercambios de conversación y recuerda experiencias que se han desarrollado.

Este ciclo lectivo estuvo atravesado por varios cambios de docentes al frente del curso, por lo cual se ha trabajado principalmente en el reconocimiento y vínculo entre [REDACTED] y estos docentes.

Si bien [REDACTED] ha avanzado mucho desde lo pedagógico, después de las primeras semanas de clase comenzó a manifestar cierta inestabilidad emocional y desorganización. Esto influyó en la disminución de sus periodos de atención y la permanencia en un espacio físico: daba un par de vueltas por el aula (deambular sin sentido), miraba por la ventana hacia la calle, revisaba armarios buscando juguetes, etc. Cuando se le indicaba que tome asiento para comenzar a trabajar comenzaban episodios de "crisis" con fuerte llanto y autoagresión. Además de esto empezaron a emerger conductas tales como tomarse de los genitales y apretarlos fuertemente. También el grito, que se había logrado trabajar satisfactoriamente, comenzó a emerger nuevamente.

Desde el Acompañamiento y en conjunto con su última docente y compañeros se puso en marcha una organización del espacio-tiempo dentro del aula distinta a la que se venía desarrollando, además se trabajó en base a "negociaciones" (primero realizar las actividades propuestas por la seño y luego en el recreo se juega, por ejemplo). Además de esto se llevaron a cabo reuniones interdisciplinarias con los profesionales intervinientes y la familia.

Luego de estas intervenciones (realizadas en conjunto con padres, profesionales, docente y compañeros de escuela) se observó un aumento en la tolerancia frente a las vicisitudes de las relaciones con los compañeros (compartir juguetes o materiales de trabajo por ejemplo), profesoras y contexto escolar. Comenzó a aceptar las pautas-reglas del ámbito escolar, lográndose una mayor plasticidad.

Disminuyeron los episodios de llantos tras no acceder a sus demandas (tomar un juguete, querer ir a la sala de computación, etc); aumentando el autocontrol en sus enojos y apelando a la comunicación verbal de sus intereses.

En la última reunión realizada en la Escuela se evaluó el proceso de integración y se decidió que pasara al Segundo Ciclo (cuarto grado) dado sus logros académicos. Se resalta el avance obtenido en cuanto a su estabilidad emocional y organización después de los episodios antes mencionados.

[REDACTED] comenzará el ciclo lectivo 2015 con la misma carga horaria (3 horas por día) y cursando las mismas materias. Esto se decidió en común acuerdo con el equipo interdisciplinario que atiende a [REDACTED], la Escuela y el equipo asesor de la Escuela de Educación Integral N° [REDACTED] con función radial.


NORA J. EDGARDO
Téc. Acompañamiento Terapéutico
M.P. 17.069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral-Diciembre 2015

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]

Edad: 9 años

Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005

Obra Social: [REDACTED]

Proceso de Inclusión Educativa en 4º Grado [REDACTED]

En el corriente año el niño [REDACTED] comenzó a asistir a Cuarto Grado turno tarde en la Escuela [REDACTED] 3 (tres) horas por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales).

[REDACTED] reconoció y se apropió sin inconvenientes de su nuevo espacio de trabajo: el aula de cuarto grado, ubicada en otra ala de la escuela (correspondiente al segundo ciclo).

Reconoció a su grupo de pares, con el cual había cursado el año anterior. Y fue conociendo a nuevos compañeros que en este ciclo lectivo se incorporaron. Reconoce a su grupo de pertenencia e interlocutores y se identifica con el mismo (reconociéndose como formando parte de él).

Estableció un muy buen vínculo-lazo con su profesora [REDACTED]. Esto está en relación directa a la continuidad y sostenimiento del trabajo de dicha docente frente al curso. En los años anteriores no hubo continuidad pedagógica (debido a concursos docentes que implicaba movilidad en cargos dentro de la escuela, toma de posesión de cargos en otras escuelas por titularidad y licencias de docentes de grado frente al curso). Este vínculo continuado en el tiempo (a lo largo de dicho ciclo lectivo) propicia la adquisición de contenidos pedagógicos mínimos no solo para [REDACTED] sino para la mayoría del curso.

En cuanto a la rutina escolar [REDACTED] se ha adaptado a ella aceptando sus tiempos y espacios. Reconoce el tiempo-espacio de clase y del recreo (toma como referencia el timbre).

[REDACTED] sostiene los vínculos establecidos con sus compañeros de años anteriores. En el recreo juega con algunos de sus compañeros, principalmente con [REDACTED] y [REDACTED] (mirando libros de cuentos, álbumes de figuritas, a la cachada, etc.).

Además ha establecido relaciones con los nuevos compañeros que se incorporaron este año al curso; en el recreo se han encontrado en el juego con figuritas y un juego específico sobre ciertos personajes de dibujos animados (Bakugan). Este encuentro mediado por dibujos e intereses en común posibilita que estos nuevos compañeros se abrieran frente a las singularidades de [REDACTED] y a su vez [REDACTED] ampliara sus relaciones-interacciones.

inicia dichas actividades de juego con o sin la sugerencia de un adulto. También limita el juego de sus compañeros.

Se ha acercado a los chicos de los grados más elevados (sexto grado), con los cuales establece ciertas "charlas" y juegos.

En el kiosco se sigue trabajo en forma conjunta con la señorita que lo atiende: respetando la fila (turnos), esperar a ser atendido, manejar el dinero y expresar verbalmente lo que quiere comprar y no tanto señalando con la mano.

Ha adquirido y desarrollado los recursos simbólicos necesarios que le permiten comunicar sus necesidades e intereses hacia su referente.

Sus habilidades de comunicación (nombrar, solicitar, afirmar, negar) indispensables para generar un intercambio, se han enriquecido (aumentando cual y cuantitativamente su vocabulario, comenzado a formar frases y llama por nombres propios a algunas personas). Se ha fomentado la adquisición y enriquecimiento del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo. Se observa un aumento en la comunicación verbal de necesidades y deseos.

Participa en intercambios de conversación y recuerda experiencias que se han desarrollado en el ámbito escolar.

En cuanto a lo pedagógico ha avanzado mucho: lee y escribe en imprenta mayúscula; y ha comenzado a adquirir el conocimiento que le permite la lectura en imprenta minúscula y manuscrita. Se ha fomentado la comprensión lectora a través de cuentos, historietas, etc. Sobre personajes de dibujos animados que son de su interés. Aprende por observación de otros (compañeros). Completa su trabajo (en algunas ocasiones con indicación y acompañamiento). Solicita ayuda ante alguna dificultad.

Si bien ha avanzado mucho desde lo pedagógico, se observa por periodos cierta inestabilidad emocional y desorganización. Esto influye en la disminución de sus periodos de atención.

Disminuyeron los episodios de crisis de llanto y gritos tras no acceder a sus demandas (tomar un juguete, querer ir a la sala de computación, etc); aumentando el autocontrol en sus enojos y apelando a la comunicación verbal de sus intereses.

Se observa la emergencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir intereses con otras personas (por ejemplo, conductas de señalar o mostrar objetos de interés). Se percibe mayor juego simbólico espontáneo y actividad imaginativa.


NORA J. EDGARDO
Téc. Acompañamiento Terapéutico
M.P. 17.069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral-Diciembre 2016

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]

Edad: 10 años

Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005

Obra Social: [REDACTED]

Proceso de Inclusión Educativa en 5º Grado Escuela [REDACTED]

En el corriente año el niño [REDACTED] comenzó a asistir a Quinto Grado muy tarde en la Escuela [REDACTED] 3 (tres) horas por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estética-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales).

Tras reunión y evaluación del primer trimestre se decidió incorporar una hora más; de esta forma [REDACTED] asiste a la totalidad de la jornada escolar (4 horas diarias). La extensión horaria se ha llevado a cabo sin ningún inconveniente, siendo muy productivo en el trabajo áulico.

[REDACTED] reconoció y se apropió sin inconvenientes de su nuevo espacio de trabajo: el aula de quinto grado.

Reconoció a su grupo de pares, con el cual había cursado el año anterior.

Reconoce a su grupo de pertenencia e interlocutores y se identifica con el mismo (reconociéndose como formando parte de él).

En este año [REDACTED] ha sostenido nuevos vínculos-lazos con sus docentes a cargo del aula. A mitad del segundo trimestre su docente (con la cual había cursado 4º grado) cambió de escuela, esto implicó que hasta que se haya cubierto el cargo estuvieran al frente diferentes docentes del equipo directivo. A reconocido a cada docente como referente, y con la maestra que ha tomado el curso se ha trabajado en el conocimiento mutuo; [REDACTED] la reconoce y la llama "señorita", "seño" o por su nombre propio.

En los recreos [REDACTED] busca a algunos de sus compañeros de aula o de grados más grandes y se involucra en las actividades de juego que están desarrollando; principalmente si dichas actividades se refieren al juego con figuritas que son de su interés. También se suma e imita el juego que desarrollan sus compañeros, por ejemplo a la cachada y "congelado".

Este año se ha avanzado mucho en los contenidos y aprendizajes de las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esto se ha logrado en un trabajo conjunto entre docente de grado, bibliotecaria y los compañeros de [REDACTED]. Se ha implementado como estrategia los recursos audiovisuales, por ejemplo los videos de "Paka-Paka" "(La asombrosa excursión de Zamba)". Dicho dibujo resulta muy llamativo para [REDACTED] y ha posibilitado el trabajo de contenidos de Historia. Luego de verlos, se trabaja en grupo, lo cual ha favorecido el intercambio de [REDACTED] con sus compañeros.

También se han llevado a cabo varias salidas: recorrido por Casa de Gobierno, visita guiada al Teatro Municipal, museo de Ciencias Naturales. En dichas salidas, [REDACTED] se ha visto acompañado específicamente por algunos de sus compañeros (con los cuales tiene un vínculo más próximo).

En cuanto a lo pedagógico se sigue trabajando en lectoescritura en imprenta mayúscula, y se sigue apostando al reconocimiento y utilización de la imprenta minúscula y manuscrita. También se está haciendo principal énfasis en matemáticas, ya que dicha materia implica cierta dificultad en algunas operaciones; se recurre a material concreto para conteos por ejemplo.

Si bien se han presentado algunos episodios de crisis de llanto y gritos tras no acceder a sus demandas (tomar un juguete, querer ir a la sala de computación, etc); estos no han sido tan pronunciados y se ha observado que [REDACTED] ha aumentado el autocontrol en sus enojos y utiliza la comunicación verbal para expresar sus intereses.


NORA J. EDGARDO
TTC ADMINISTRATIVO
M.P. 17.069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral- Diciembre 2017

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]
Edad: 11 años
Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005
Obra Social: [REDACTED]

Proceso de Inclusión Educativa en 6° Grado Escuela [REDACTED]

En el corriente año [REDACTED] asistió a Sexto Grado turno tarde en la Escuela [REDACTED] 4 (cuatro) horas por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias: estética-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales).

La integración se ha desarrollado en forma progresiva: comenzando con 1 hora diaria en el Nivel Inicial (jardín de 5 años); y paulatinamente (de acuerdo a estabilidad emocional y psíquica, además de las capacidades y logros obtenidos por [REDACTED], se ha ido incorporando de a una hora reloj hasta llegar a las 4 horas diarias.

[REDACTED] reconoce su espacio de trabajo y grupo de pares. La mayoría de los compañeros actuales de [REDACTED] son los mismos que vienen desde jardín de 5. Fue conociendo a nuevos compañeros que en los diferentes ciclos lectivos se fueron incorporando. Establece y sostiene vínculos con los mismos.

En el segundo trimestre hubo un cambio de docente (el profesor titular tomó licencia) por lo cual se trabajó con [REDACTED] en el establecimiento de una relación con su nueva maestra, a la cual la reconoce como referente áulico llamándola como "seño" o por su nombre propio.

[REDACTED] se ha adaptado a la rutina escolar, aceptando sus tiempos y espacios. Reconoce el tiempo-espacio de clase y del recreo (toma como referencia el timbre).

En el recreo ha ampliado sus intercambios con los compañeros, juega con algunos de sus compañeros de grado y demás chicos de otros grados. [REDACTED] inicia dichas actividades con o sin la sugerencia de un adulto. También imita el juego de sus compañeros.

En el kiosco se trabaja en forma conjunta con la señorita que lo atiende: asiste solo, respeta la fila (turnos), espera ser atendido, maneja el dinero y se apuesta a que exprese verbalmente lo que quiere comprar y no tanto señalando con la mano o repitiendo la pauta publicitaria de dicho producto que ha visto por TV (por ejemplo caramelos bull-dog).

En cuanto a lo pedagógico se sigue trabajando sobre lo ya adquirido: lee y escribe en imprenta mayúscula; y se continúa con implementando estrategias metodológicas que le permitan adquirir el conocimiento para la lectura en imprenta minúscula y manuscrita.

Se ha fomentado la comprensión lectora a través de cuentos cortos, historietas, leyendas, mitos, etc. Estos recursos le resultan muy interesantes (en muchas ocasiones escenifica lo que lee de dichas narraciones).

Se hace hincapié en matemáticas ya que esta nos sirve para trabajar la compra en el kiosco y demás comercios (sumas y restas de dos dígitos, aumentando en complejidad).

En el año anterior (5° grado) se avanzó mucho en los contenidos y aprendizaje de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, trabajando siempre con soporte de imágenes, videos explicativos, etc; teniendo en cuenta lo abstracto de algunos conceptos. En el corriente año se avanzó en la misma línea. El principal recurso utilizado son los videos del personaje "Zamba" de Paka Paka.

Aprende por observación e indicaciones de otros (compañeros). Completa su trabajo (en algunas ocasiones con indicación y acompañamiento). Solicita ayuda ante alguna dificultad.

En las actividades que son de su agrado e interés las realiza en menor tiempo; cuando se trata de lectura de textos más amplios y de cierta complejidad por lo abstracto manifiesta su no comprensión o su desinterés.

Ante dicha situación ha reaccionado con llantos, gritos, golpes en la mesa.

Desde el inicio de clases hasta ahora se observa ciertos episodios de crisis ante la negativa de acceder a lo que él quiere; y angustia ante el trabajo áulico que implica mayor concentración y razonamientos más complejos. Se trabaja para lograr una mayor autorregulación, apelando a la comunicación verbal de sus emociones, intereses y para que logre manifestar qué cosas le generan malestar.

Han emergido nuevamente ciertos episodios de ritualización y fijación con objetos, y con ella la angustia desbordante y episodios de autoagresión.

Por otra parte su deambular sin intencionalidad no se ha hecho presente dentro del aula.

En los periodos de estabilidad emocional, sus periodos de atención y concentración en la realización de las actividades es prolongado (permanece el módulo completo en su banco realizando las actividades).

Sus intereses se ven reducidos a programas de tv, dibujos animados y juegos de computadora. Esto se observa claramente en el uso constante y repetitivo de frases y diálogos extraídos de dichos programas, además en la personificación de determinados personajes ficticios que lo llevan a aislarse (por ejemplo personificación de superhéroes). En varias ocasiones esto debe ser encuadrado ya que resulta un impedimento para generar una comunicación y trabajo áulico. Se lo encuadrar pautando tiempo y espacios en donde podemos hablar de los dibujos animados o juegos, por ejemplo en el tiempo del recreo.

Se sigue trabajando en potencializar sus habilidades y recursos, promoviendo y fomentando actividades placenteras que tengan como consecuencia la apertura a otros intereses.

Ha adquirido y desarrollado ciertos recursos simbólicos que le permiten comunicar sus necesidades, intereses y emociones.

Estas habilidades de comunicación indispensables para generar un intercambio, se han enriquecido cual y cuantitativamente, comenzado a formar frases y llamar por nombres propios a algunas personas (haciendo distinción entre Tú y Yo).

Se ha fomentado la adquisición y enriquecimiento del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo.

Se observa un aumento en la comunicación verbal de necesidades y deseos.

Participa en intercambios de conversación (preguntas dirigidas Si/No, ciertas preguntas abiertas y que implican una toma de decisión) y recuerda experiencias que se han desarrollado en el ámbito escolar.

En la reunión de cierre de año (con intervención del equipo de profesionales tratantes de [REDACTED], cuerpo directivo de la Escuela [REDACTED] MOI, equipo asesor de la Escuela Especial [REDACTED] y familia) se acordó el desdoblamiento del sexto grado. Por tal motivo [REDACTED] concurrirá al ciclo lectivo 2018 (con la misma carga horaria) en el sexto grado partiendo desde los contenidos asimilados este año y se apostará a la adquisición de aquellos que aún faltan. Además asistirá a la escuela NINA que funciona en la misma institución educativa.


NORO J. EDGARDO
Téc. Acompañamiento Terapéutico
M.P. 17069

Acompañamiento Terapéutico

Informe semestral- Junio 2018

Datos del acompañado

Apellido y Nombre: [REDACTED]
Edad: 12 años
Fecha de Nacimiento: [REDACTED] 2005
Obra Social: [REDACTED]

Proceso de Inclusión Educativa en 6º Grado Escuela [REDACTED]

En el corriente año [REDACTED] asiste a Sexto Grado turno tarde en la Escuela [REDACTED] 4 (cuatro) horas por día, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). La integración se ha desarrollado en forma progresiva: comenzando con 1 hora diaria en el Nivel Inicial (jardín de 5 años); y paulatinamente (de acuerdo a estabilidad emocional y psíquica, además de las capacidades y logros obtenidos por [REDACTED] se ha ido incorporando de a una hora reloj hasta llegar a las 4 horas diarias. Como se ha pautado en la reunión de cierre del año 2017, [REDACTED] vuelve a cursar sexto grado para trabajar los contenidos pedagógicos mínimos no alcanzados en el año anterior.

[REDACTED] reconoce su espacio de trabajo. Los compañeros actuales de [REDACTED] no son los mismos con los cuales viene transitando su proceso de inclusión desde jardín de 5. Es por ello que se está trabajando en el conocimiento de sus nuevos compañeros dentro del aula (se debe mencionar asimismo que los conoce por haber compartido experiencias de trabajo en años anteriores). El establecimiento y sostenimiento de vínculos con este nuevo grupo se está desarrollando sin inconvenientes.

[REDACTED] se está adaptado a un gran cambio en la rutina escolar. Este año se inauguró la modalidad NINA en la escuela, mediante la cual los chicos del turno tarde asisten a la escuela la jornada completa desde la mañana. Se pautó que [REDACTED] concurriera a los talleres y actividades de la escuela NINA los días que no tenga sus terapias. Es por ello que está asistiendo los días lunes, miércoles, jueves y viernes a la mañana a los diversos espacios que ofrece la escuela NINA: inglés, taller de reciclado, actividad física y campamento, periodismo, danzas típicas y apoyo al estudio. Asiste a estos espacios sin el acompañante Terapéutico. Se está trabajado en el espacio áulico con su nuevo grupo de pares para que sostengan y propicien de contención a [REDACTED] en las actividades que él lo regulara e intervengan en la mediación con los nuevos docentes y talleristas que no conocen a [REDACTED]. Respecto de esta nueva modalidad y experiencia, que implica una gran carga horaria, se observan logros importantes en [REDACTED]. Reconoce el tiempo-espacio de cada taller, la hora del almuerzo y los horarios correspondiente a la clase propiamente dicha.

Demuestra gran interés por los talleres de periodismo, actividad física y campamento y las clases de inglés.

En la primera hora de clases se dedica unos minutos para que conjuntamente (██████ y sus compañeros) nos cuenten (a la señorita A y a mí) cómo se ha desarrollado la jornada en los distintos talleres de la escuela NINA: si hubo algún episodio de llanto o crisis en ██████ si ██████ trabajó o le costó alguna actividad, etc. El grupo de pares y algunos compañeros en particular son recursos fundamentales que sostienen y posibilitan que ██████ concurra solo a estos espacios de los talleres, por lo cual se sigue apostando al fortalecimiento de los vínculos entre pares.

██████ ha adquirido gran autonomía e independencia en su concurrencia y desenvolverse escolar, reconociendo los diversos espacios de la escuela: dirección, aulas, kiosco, bibliotecas, salón de actos y comedor, etc. Interaccionando con los referentes de cada espacio. También ha desarrollado una amplia plasticidad al aceptar cambios en la rutina escolar o actividades.

El proceso de inclusión ha favorecido el desarrollo de la interacción, comunicación, colaboración y trabajo participativo, basado en las fortalezas y necesidades de ██████.

Se continúa trabajando para fomentar y potencializar las habilidades sociales y la capacidad de interpretar emociones, lo cual es fundamental a la hora de comprender el mundo social en el que vivimos.

También se apuesta a que los recursos pedagógicos adquiridos en el ámbito escolar sean llevados a la vida diaria y utilizados por ██████: comunicación e intercambios con las demás personas (para expresar emociones, intereses, hacer consultas, etc), manejo en comercios y del dinero, desenvolvimiento en la vía pública (ubicación en tiempo y espacio para manejarse en transporte público); para lograr mayor independencia y autonomía en ██████.


NORO J. EDGARDO
Téc. Acompañamiento Terapéutico
M.P. 17069

Anexo VI- Sistematización de Informes del Acompañamiento Terapéutico en el Proceso de Inclusión Educativa

Sistematización de los datos más relevantes de los informes del Acompañamiento Terapéutico

AÑO	NIVEL/ GRADO	DATOS Y OBSERVACIONES	CATEGORIAS TEÓRICAS CENTRALES: LAZOS Y EFECTOS CLINICOS
2011	Nivel Inicial Sala de 5	-<u>“Integración Social</u> en Jardín de 5” Comienzo del proceso <u>de integración parcial</u> (término utilizado por la escuela), en donde el niño comienza asistiendo <u>1 hora reloj cada día</u>; con posibilidad de ir extendiendo dicho horario. Comienza en el mes de agosto de dicho año. Siendo la asistencia irregular los primeros meses. S. concurre a la hora de la “merienda”, seguida de un tiempo de juego entre todos los chicos del jardín; esto atendiendo a los <u>objetivos de adaptación e integración social propuestos por la escuela.</u> <u>Al principio S. se centró en recorrer y explorar el nuevo espacio físico y los elementos de la sala de jardín; principalmente el sector de juguetes.</u> <u>Muy esporádicamente se enlaza con sus compañeros, profesora y las actividades propuestas.</u> <u>Siempre llegaba con algún juguete de su preferencia</u> (Bakugan o Transformers), <u>al saludarlo no respondía y esquivaba la mirada; si me tendía la mano para entrar a la escuela ...</u> Al entrar a la salita quien saludaba era la seño y hacía que todos los chicos saludaran, <u>S. no respondía y enseguida se dirigía al sector en donde había un gran cajón con juguetes.</u> Revisaba y elegía uno (además guardaba el juguete que había traído en su mochila). Mientras tanto los demás compañeros se disponían todo para realizar la “merienda”. <u>S. solía descalzarse y deambular por el sector de juegos.</u>	Tiempo de concurrencia. 1 hora En este primer informe se habla de “proceso de integración”, y el mismo es “parcial”. S. comienza a concurrir a jardín de infantes en agosto, con asistencia de una hora diaria. Durante los primeros meses, se observó en S. mayor <u>aislamiento</u>, explorando el espacio físico solo y <u>centrado en sus juguetes favoritos</u> (Bakugan y Transformers), <u>sin establecer vínculos significativos con sus compañeros o la profesora.</u> Aunque asistía a la hora de la merienda, su <u>interacción era mínima</u>, y su <u>apego a un juguete específico</u> dificultaba su <u>vinculación con otros niños.</u> OBJETO AUTISTICO!

	Se trabajó en conjunto con la señorita para que se sentara y sacara su merienda (que había traído de su casa). Si bien accedía a sentarse y comer su merienda, <u>no solía compartirla y no establecía intercambios con sus compañeros (solo comía jugando con algún juguete elegido de la caja de juegos). Este apego-fijación a algún juguete le sirve de soporte emocional, aunque también al restringirse a él dificulta que se vincule con sus pares.</u> A medida que avanzaron los meses (septiembre-octubre) <u>la asistencia mejoró notablemente y S. se ha ido adaptando paulatinamente a su nuevo grupo de pares así como al ritmo de la rutina institucional y ha comenzado a establecer un vínculo de reconocimiento hacia su señorita.</u> <u>S. ha ido construyendo una rutina propia: llega a la sala, saluda a la señorita y de vez en cuando responde al saludo de sus compañeros, se dirige a la caja de juguetes y elige uno, con la compañía de dicho juguete realiza las actividades propuestas que son de su interés.</u> <u>Al principio había un rotundo “no” por parte de S. a lavarse las manos (no quería mojarse y solo accedía lavándose las puntas de los dedos) esto iba acompañado de llantos y gritos. Esta negativa se fue trabajando y se ha desplazado a un “sí” y llevarse a cabo el lavado de manos sin inconvenientes.</u> En la merienda propiamente dicha <u>ha comenzado a compartir lo que él trae y a pedir lo que otros compañeros llevan</u> (al principio, si veía alguna galletita de su agrado directamente se la sacaba del paquete o de las manos a algún compañero); esto <u>se fue trabajando en conjunto con los demás chicos y señorita, y S. logro pedir diciendo “dame”.</u> En el patio de jardín, <u>reconoce a su grupo de pertenencia y se identifica con el mismo.</u> Se observa <u>mayor tolerancia frente a las vicisitudes de las relaciones con sus compañeros; por ejemplo a la hora de compartir los juguetes.</u> Su <u>predisposición y participación</u> durante las actividades <u>se han ido acrecentando; la permanencia en un espacio físico y sus periodos</u>	Con el tiempo, especialmente entre septiembre y octubre, se observó una notable mejora en su asistencia y una <u>adaptación</u> creciente al grupo. <u>S. comenzó a reconocer a su maestra y a interactuar ocasionalmente con sus compañeros,</u> eligiendo juguetes y <u>participando en actividades de su interés.</u> Su negativa inicial a lavarse las manos evolucionó a una aceptación, y su disposición para compartir merienda también se incrementó, avanzando desde el comportamiento de tomar sin pedir hacia el <u>uso de frases como "dame".</u> AT: DOBLE REAL S. realiza las actividades del jardín apoyándose en la mano del AT, también se apoya en él para pedir algo A medida que se fortalecieron los vínculos con sus compañeros, S. comenzó a mostrar mayor <u>tolerancia en la interacción social y un aumento en su participación y atención durante las actividades.</u>
--	--	--

		<u>de atención han comenzado a ser más prolongados.</u> Comprende y responde a consignas simples y parcialmente complejas de manera autónoma en las <u>actividades de aprestamiento.</u> <u>Comenzó a realizar algunas actividades que antes le generaban gran rechazo y despertaban momentos de crisis (llanto, gritos):</u> pintar con sellos de papa, usar los dedos para pintar con temperas, armar rompecabezas, tomar el lápiz o crayones y realizar algún dibujo libre en hojas, etc. <u>Realizaron algunas salidas por fuera de la escuela:</u> a Casa de Gobierno, a una muestra de la Fuerza Aérea, plazas aledañas a la escuela. También <u>han tenido un acercamiento a las clases de educación física con el profesor que les dará clase en primer grado.</u> <u>Ha participado en el acto de fin de curso (con todos los alumnos de la escuela) y el acto de egresados de jardín con un show de magia; esto último ha sido de gran interés para S.</u>	Comenzó a realizar tareas que antes le causaban rechazo.
2012	1° grado	-“<u>Integración Social</u> en 1° Grado” En el mes de Marzo <u>S. comienza a asistir a primer grado una hora por día,</u> concurriendo a las horas correspondientes a las <u>materias estético-expresivas:</u> educación plástica, tecnología, educación física, música y computación. <u>S. conoció-reconoció y se apropió sin inconvenientes de su nuevo espacio de trabajo:</u> el aula de primer grado y <u>eligió un lugar en la misma.</u> Además <u>reconoció a su grupo de pares,</u> con el cual había cursado el año anterior jardín de 5 años. <u>Fue reconociendo progresivamente a sus nuevos profesores.</u> En cuanto a la <u>rutina escolar S. se ha adaptado a ella aceptando sus tiempos y espacios:</u> -En su llegada <u>saluda a porteras, maestras e interactúa con algunos de sus pares.</u> -<u>Forma fila al tocar el timbre, participa del saludo y/o despedida.</u> -Se dirige al aula y toma asiento en el lugar escogido por él en el inicio de clases. -Se dispone a recibir las consignas de trabajo.	Tiempo de concurrencia: 2 horas En este informe se sigue utilizando la noción-categoría de “Integración Social”. Durante su transición a primer grado, S. mostró una notable <u>disminución en el aislamiento</u> que había experimentado anteriormente. Inició su asistencia de una hora diaria a clases estético-expresivas, lo que le permitió reconocer y apropiarse de su nuevo entorno, así como del grupo de compañeros con los que había compartido el jardín. Con el tiempo, <u>comenzó a interactuar</u>

	<u>En Abril comienza a asistir dos horas diarias, sumándose a las anteriores materias las siguientes: biblioteca, lengua y matemáticas. Dicha extensión horaria no significo ningún inconveniente para él. Respeta el tiempo-espacio de clase y el espacio del recreo (toma como referencia el timbre y deja ordenadas sus cosas antes de salir al patio).</u> <u>A “elegido” un grupito de chicos dentro del aula con el cual interactúa más: con ellos se sienta a comer galletitas que compra en el kiosco de la escuela. También se relaciona con los chicos más grandes (quinto y sexto grado).</u> <u>En el kiosco se está trabajando en forma conjunta (con la señorita que lo atiende) en: respetar la fila (turno), manejo de dinero, que exprese verbalmente lo que quiere comprar y no solamente señalando con la mano o utilizando ciertas frases o nombres de dibujos animados o canales infantiles.</u> <u>Lleva a cabo diferentes actividades en las distintas materias, mostrando preferencia por educación física y música.</u> <u>En cuanto a educación musical ha participado activamente en diferentes actos patrios realizando danzas típicas, canciones etc. Demuestra un vínculo más cercano (y acepta el contacto físico) con R., compañera de curso que le ha sido de guía en el aprendizaje de las danzas. Asimismo le resulta interesante y se demuestra participativo en actividades que tengan relación con lo artístico y escenificación.</u> <u>Respeta el tiempo y espacio del aula (permanece sentado, sin deambular, y su periodo de atención es cada vez mayor); y las actividades son llevadas a cabo sin la presencia de ningún juguete o demás elementos que lleguen a distraer su atención (en jardín de 5 realizaba las actividades de aprestamiento en compañía de algún juguete que traía de su casa o escogía de la caja de juegos de la sala). Esto ha sido trabajado progresivamente, se ha utilizado los diversos juguetes de su interés para trabajar contenidos pedagógicos como por ejemplo: nombre de colores, formas geométricas, algunas nociones de cantidad, etc. Además se ha trabajado para desplazar progresivamente dicho interés en el</u>	<u>significativamente con sus pares, formando un pequeño grupo con el que comparte su tiempo y, por primera vez, se relacionó con alumnos de grados superiores.</u> Ha establecido un vínculo cercano con una compañera de curso, L., y ha demostrado interés en actividades artísticas y de escenificación. Compañera: DOBLE Actos Escolares: ACTUACIÓN Además, el apoyo de sus docentes ha sido fundamental, ya que estos trabajaron en conjunto con él para fomentar habilidades sociales, como el respeto por turnos en el kiosco y la expresión verbal. Estos logros no solo reflejan su adaptación a la rutina escolar, sino que también evidencian avances terapéuticos importantes: S. ha sido capaz de mantener largos periodos de atención durante las clases, participar activamente en actividades artísticas y, lo más significativo, ha comenzado a desplazar sus objetos-juguetes durante el tiempo de trabajo áulico, lo que resalta cierto progreso y
--	---	--

		<u>juguete: de tenerlo en la mano y “aislarse” con su manipulación, se pasó a dejarlo a un costado de la mesa mientras realizaba sus actividades (acá se aprovechó ciertas cualidades de los juguetes que llevaba para trabajar contenidos) hasta conseguir que durante el trabajo áulico sea guardado en la mochila y solo lo sacara para la hora del recreo.</u>	<u>corrimiento del borde (incorporando y centrándose en otras áreas de interés y aprendizaje)</u> En cuanto a efectos terapéuticos, S. ha <u>mejorado su capacidad para interactuar con otros</u>, respetar turnos y manejar dinero. Además, ha <u>participado activamente en diferentes actos patrios y ha demostrado un vínculo más cercano con sus compañeros.</u>
2013	2° grado	<u>“Proceso de Inclusión Educativa en 2° Grado”</u> <u>En el mes de febrero S. comienza a asistir a segundo grado 2 (dos) horas por día,</u> concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). <u>Dicha carga horaria se incrementó en el mes de junio (3 horas por día) tras evaluación del primer trimestre.</u> <u>Reconoció a su grupo de pares,</u> con el cual había cursado el año anterior. Y <u>fue conociendo a nuevos compañeros que</u> en este ciclo lectivo <u>se incorporaron.</u> <u>Reconoce a su grupo de pertenencia e interlocutores y se identifica con el mismo (reconociéndose como formando parte de él).</u> <u>Establece y sostiene vínculos con algunos de sus pares.</u> <u>En el recreo juega con algunos de sus compañeros, principalmente con R. y Y. (mirando libros de cuentos, álbumes de figuritas, a la cachada, etc.).</u> <u>S. inicia dichas actividades de juego con o sin la sugerencia de un adulto. También imita el juego de sus compañeros.</u>	Tiempo de concurrencia: 3 horas A partir de este año se comienza a utilizar y pensar en términos de “Proceso de Inclusión Educativa”, esto se ve reflejado en el título del informe y obedece a cambios en normativas del Consejo General de Educación, que se fueron adaptando al nuevo Paradigma Social en discapacidad. En su segundo grado, S. sigue experimentado una notable <u>disminución en su aislamiento</u> que lo caracterizaba, facilitando su inclusión en el entorno escolar. Su capacidad para establecer <u>vínculos significativos con compañeros como L.</u>

	<i>Se ha logrado que vaya solo al kiosco y realice la compra de la merienda; solicita ayuda cuando si es necesario.</i> <i>S. apenas suena el timbre del segundo recreo se dirige a la sala de Biblioteca para jugar (no solo con sus pares del grado sino también con los compañeros más grandes).</i> <u><i>Ha logrado ir solo a la sala de biblioteca y compartir los juegos de PC con los demás compañeros (al principio eran frecuentes los episodios de crisis y llantos al tener que esperar su turno, pero con intervenciones desde el Acompañamiento y de la señorita encargada de biblioteca se ha logrado lo antes dicho).</i></u> <u><i>Cambio de docente: no implicó una gran dificultad, S. se fue adaptando y conociendo con su nueva seño. Además se trabajó con anterioridad la despedida de la señorita con la cual había comenzado el año lectivo, ya que habían establecido un buen vinculo.</i></u> <i>Se observa <u>mayor tolerancia frente a las vicisitudes de las relaciones con los compañeros</u> (compartir juguetes o materiales de trabajo por ejemplo), <u>profesoras y contexto escolar. Acepta con mayor plasticidad las pautas-reglas.</u></i> <i>Se observa un <u>aumento en la comunicación verbal de necesidades y deseos.</u> Responde a preguntas simples. <u>Participa en intercambios de conversación y recuerda experiencias que se han desarrollado en el ámbito escolar.</u></i> <u><i>Se observa la emergencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir intereses con otras personas (por ejemplo, conductas de señalar o mostrar objetos de interés).</i></u> <i>Se han incrementado sus habilidades de autonomía e independencia.</i> <u><i>Han disminuido sus episodios de crisis, ha aumentado el autocontrol en sus enojos y expresa claramente sus intereses.</i></u> <u><i>Ha desarrollado gran plasticidad al aceptar cambios en la rutina escolar o actividades.</i></u> <i>El proceso de inclusión ha favorecido el desarrollo de la interacción, comunicación,</i>	<u><i>y Y. ha crecido, permitiéndole no solo jugar en el recreo, sino también compartir momentos de lectura y actividades lúdicas,</i></u> lo cual refleja un avance en su interacción social. Asimismo, S. ha demostrado adaptabilidad ante el cambio de docente, manteniendo una relación positiva con su nueva maestra. En términos de logros terapéuticos y escolares, se ha observado un <u>incremento en su comunicación verbal</u>, así como una mayor aceptación de las pautas y reglas del aula, lo que se traduce en <u>menos episodios de crisis y un mejor autocontrol de sus emociones.</u> El proceso de inclusión ha favorecido el fortalecimiento de sus habilidades sociales y su autonomía, permitiéndole participar de manera activa en su aprendizaje y en la vida cotidiana de la escuela.
--	---	--

		<i>colaboración y trabajo participativo, basado en las fortalezas y necesidades de S. <u>Cabe señalar que el trabajo en conjunto con sus pares a ha sido fundamental en dicho proceso.</u></i>	
2014	3° grado	<u>“Proceso de Inclusión Educativa en 3° Grado”</u> <u>En el corriente año el S. asistió a tercer grado 3 (tres) horas por día,</u> concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). <u>Este ciclo lectivo estuvo atravesado por varios cambios de docentes al frente del curso, por lo cual se ha trabajado principalmente en el reconocimiento y vínculo entre S. y estas docentes.</u> Si bien S. ha avanzado mucho desde lo pedagógico, <u>después de las primeras semanas de clase comenzó a manifestar cierta inestabilidad emocional y desorganización.</u> Esto <u>influyó en la disminución de sus periodos de atención y la permanencia en un espacio físico: daba un par de vueltas por el aula (deambular sin sentido), miraba por la ventana hacia la calle, revisaba armarios buscando juguetes, etc.</u> <u>Cuando se le indicaba que tome asiento para comenzar a trabajar comenzaban episodios de “crisis” con fuerte llanto y autoagresión.</u> Además de esto <u>empezaron a emerger conductas tales como tomarse de los genitales y apretarlos fuertemente.</u> También <u>el grito,</u> que se había logrado trabajar satisfactoriamente, <u>comenzó a emerger nuevamente.</u> <u>Desde el Acompañamiento y en conjunto con su última docente y compañeros se puso en marcha una organización del espacio-tiempo dentro del aula distinta a la que se venía desarrollando, además se trabajó en base a “negociaciones”</u> (primero realizar las actividades propuestas por la seño y luego en el recreo se juega, por ejemplo). Además de esto <u>se llevaron a cabo reuniones interdisciplinarias con los profesionales intervinientes y la familia.</u> <u>Luego de estas intervenciones (realizadas en conjunto con padres, profesionales, docente y</u>	Tiempo de concurrencia: 3 horas A lo largo de su tercer grado, S. ha progresado significativamente en su proceso de inclusión educativa. A pesar de enfrentar cambios frecuentes de docentes, se ha trabajado en el fortalecimiento de los vínculos tanto con sus compañeras como con las docentes, <u>estableciendo relaciones más estables y positivas.</u> Esto permite que haya logrado <u>reducir sus momentos de aislamiento.</u> Aunque al principio mostró <u>inestabilidad emocional</u> y conductas de desorganización, las <u>intervenciones conjuntas de su equipo de apoyo, docentes, compañeros y familiares han propiciado un entorno acorde a sus necesidades.</u> Esto posibilita que hayan <u>disminuido los episodios de llanto y autoagresión, y ha aumentado el autocontrol en sus enojos, apelando a la comunicación verbal de sus intereses.</u>

		<u>compañeros de escuela) se observó un aumento en la tolerancia frente a las vicisitudes de las relaciones con los compañeros (compartir juguetes o materiales de trabajo por ejemplo), profesoras y contexto escolar. Comenzó a aceptar las pautas-reglas del ámbito escolar, lográndose una mayor plasticidad.</u> <i>Disminuyeron los episodios de llantos tras no acceder a sus demandas (tomar un juguete, querer ir a la sala de computación, etc); aumentando el autocontrol en sus enojos y apelando a la comunicación verbal de sus intereses.</i> <i>En la última reunión realizada en la Escuela se evaluó el proceso de integración y se decidió que pasara al Segundo Ciclo (cuarto grado) dado sus logros académicos.</i> <i>Se resaltó el avance obtenido en cuanto a su estabilidad emocional y organización después de los episodios antes mencionados.</i> <i>S. comenzará el ciclo lectivo 2015 con la misma carga horaria (3 horas por día) y cursando las mismas materias.</i> Esto se decidió en común acuerdo con el equipo interdisciplinario que atiende a S., la Escuela y el equipo asesor con función radial.	Como resultado, S. ha alcanzado logros terapéuticos y escolares notables, reflejados en su mayor tolerancia a las frustraciones y un aumento en su autocontrol emocional. Además, su capacidad para <u>comunicarse de manera efectiva acerca de sus intereses y necesidades ha mejorado</u>, lo que ha contribuido a su inclusión en actividades escolares y sociales, y ha permitido que avance hacia el próximo ciclo educativo con una base sólida.
2015	4° grado	<u>“Proceso de Inclusión Educativa en 4° Grado”</u> <u>En este año S. comenzó a asistir a cuarto grado 3 (tres) horas por día</u>, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). <u>S. reconoció y se apropió sin inconvenientes de su nuevo espacio de trabajo: el aula de cuarto grado, ubicada en otra ala de la escuela (correspondiente al segundo ciclo).</u> <u>Estableció un muy buen vínculo-lazo con su profesora V. Esto está en relación directa a la continuidad y sostenimiento del trabajo de dicha docente frente al curso.</u> En los años anteriores no hubo continuidad pedagógica (debido a concursos docentes que implicaba movilidad en cargos dentro de la escuela, toma de posesión de cargos en otras escuelas por titularidad y licencias de docentes de grado frente al curso). <u>Este vínculo continuado en el tiempo</u> (a lo largo de dicho ciclo	Tiempo de concurrencia: 3 horas Durante su periodo en cuarto grado, <u>S. ha logrado establecer vínculos significativos-solidos con su nueva profesora, V., y con sus compañeros de clase.</u> La <u>continuidad pedagógica</u> en la enseñanza por parte de V. ha sido fundamental, favoreciendo un <u>ambiente de confianza</u> que ha permitido a S. apropiarse de aprendizajes clave. <u>La relación con antiguos compañeros</u>

	lectivo) <u>propicio la adquisición de contenidos pedagógicos mínimos no solo para S. sino para la mayoría del curso.</u> Santino sostiene los vínculos establecidos con sus compañeros de años anteriores. <i>En el recreo juega con algunos de sus compañeras, principalmente con R. y Y. Además ha establecido relaciones con los nuevos compañeros que se incorporaron este año al curso; en el recreo se han encontrado en el juego con figuritas y un juego específico sobre ciertos personajes de dibujos animados (Bakugan). Este encuentro mediado por dibujos e intereses en común posibilitó que estos nuevos compañeros se abrieran frente a las singularidades de S. y a su vez S. ampliara sus relaciones-interacciones.</i> <u>S. inicia dichas actividades de juego con o sin la sugerencia de un adulto. También imita el juego de sus compañeros.</u> <u>Se ha acercado a los chicos de los grados más elevados (sexto grado), con los cuales establece ciertas “charlas” y juegos.</u> <i>Ha adquirido y desarrollado los recursos simbólicos necesarios que le permiten comunicar sus necesidades e intereses hacia su referente.</i> <u>Sus habilidades de comunicación (nombrar, solicitar, afirmar, negar) indispensables para generar un intercambio, se han enriquecido (aumentando cuali y cuantitativamente su vocabulario, comenzado a formar frases y llama por nombres propios a algunas personas).</u> Se ha fomentado la adquisición y enriquecimiento del lenguaje tanto a nivel expresivo como comprensivo. <i>Se observa un aumento en la comunicación verbal de necesidades y deseos. Participa en intercambios de conversación y recuerda experiencias que se han desarrollado en el ámbito escolar.</i> <u>En cuanto a lo pedagógico S. ha avanzado mucho:</u> lee y escribe en imprenta mayúscula; y ha comenzado a adquirir el conocimiento que le permite la lectura en imprenta minúscula y manuscrita. Se ha fomentado la <u>comprensión lectora a través de cuentos, historietas, etc. Sobre personajes de dibujos animados que son de su interés.</u>	<u>del año anterior, así como la incorporación de nuevos amigos, ha enriquecido su vida social; S. ahora participa activamente en juegos y actividades recreativas, lo que refuerza su sentido de pertenencia.</u> A nivel terapéutico y escolar, ha mostrado avances notables, como el <u>desarrollo de habilidades comunicativas más complejas y un aumento en su vocabulario, así como la capacidad para leer y escribir</u> en imprenta mayúscula, mientras comienza a explorar la imprenta minúscula y el manuscrita. Este progreso no solo refleja un crecimiento académico, sino también <u>una mayor autonomía y disposición para interactuar e intercambiar con su entorno.</u>
--	---	---

		<u>Aprende por observación de otros (compañeros). Completa su trabajo (en algunas ocasiones con indicación y acompañamiento). Solicita ayuda ante alguna dificultad.</u>	
2016	5° grado	<u>“Proceso de Inclusión Educativa en 5° Grado”</u> <u>En el corriente año S. comenzó a asistir a Quinto grado (tres) horas por día,</u> concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). <u>Tras reunión y evaluación del primer trimestre se decidió incorporar una hora más; de esta forma S. asiste a la totalidad de la jornada escolar (4 horas diarias). La extensión horaria se ha llevado a cabo sin ningún inconveniente, siendo muy productivo en el trabajo áulico.</u> <u>En este año S. ha sostenido nuevos vínculos-lazos con sus docentes a cargo del aula.</u> A mitad del segundo trimestre su docente (con la cual había cursado 4° grado) cambió de escuela, esto implicó que hasta que se haya cubierto el cargo estuvieran al frente diferentes docentes del equipo directivo. <u>A reconocido a cada docente como referente, y con la maestra que ha tomado el curso se ha trabajado en el conocimiento mutuo; S. la reconoce y la llama “señorita”, “seño” o por su nombre propio.</u> <u>En los recreos S. busca a algunos de sus compañeros de aula o de grados más grandes y se involucra en las actividades de juego que están desarrollando; principalmente si dicha actividades se refieren al juego con figuritas que son de su interés. También se suma e imita el juego que desarrollan sus compañeros, por ejemplo a la cachada y “congelado”.</u> <u>Este año se ha avanzado mucho en los contenidos y aprendizajes de las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.</u> Esto se ha logrado en un <u>trabajo conjunto entre docente de grado, bibliotecaria y los compañeros de S. Se ha implementado como estrategia los recursos audiovisuales,</u> por ejemplo los <u>videos de “Paka-Paka”</u> (La asombrosa excursión de Zamba). <u>Dicho dibujo resulta muy llamativo para S. y ha posibilitado el trabajo de contenidos de Historia.</u> Luego de verlos, <u>se trabaja en grupo, lo cual ha</u>	Tiempo de concurrencia: 4 horas S. sigue avanzado significativamente en su proceso de inclusión educativa en 5° grado. Ha establecido vínculos sólidos con sus docentes y compañeros, lo que ha favorecido su participación en actividades escolares y sociales. Aunque ha presentado algunos episodios de crisis, ha demostrado mayor autocontrol y utiliza la comunicación verbal para expresar sus intereses. <u>El trabajo conjunto entre docentes, bibliotecaria y compañeros ha sido clave para su progreso en materias como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Las estrategias utilizadas, como recursos audiovisuales y salidas educativas, han sido efectivas para fomentar su aprendizaje y socialización.</u> - Vínculo con docentes y compañeros: S. ha establecido relaciones sólidas con

		<u>favorecido el intercambio de S. con sus compañeros.</u> También se han llevado a cabo varias salidas: recorrido por Casa de Gobierno, visita guiada al Teatro Municipal, museo de Ciencias Naturales. <u>En dichas salidas, S. se ha visto acompañado específicamente por algunos de sus compañeros (con los cuales tiene un vínculo más próximo).</u> <u>En cuanto a lo pedagógico</u> se sigue trabajando en lectoescritura en imprenta mayúscula, y se sigue apostando al reconocimiento y utilización de la imprenta minúscula y manuscrita. También <u>se está haciendo principal énfasis en matemáticas, ya que dicha materia implica cierta dificultad en algunas operaciones; se recurre a material concreto para conteos por ejemplo.</u> <u>Si bien se han presentado algunos episodios de crisis de llanto y gritos tras no acceder a sus demandas (tomar un juguete, querer ir a la sala de computación, etc); estos no han sido tan pronunciados y se ha observado que S. ha aumentado el autocontrol en sus enojos y utiliza la comunicación verbal para expresar sus intereses.</u>	sus docentes y compañeros. - Efectos terapéuticos: ha demostrado mayor autocontrol y utiliza la comunicación verbal para expresar sus intereses. - Logros escolares: ha avanzado significativamente en su aprendizaje y participación en actividades escolares.
2017	6° grado	<u>“Proceso de Inclusión Educativa en 6° Grado”</u> <u>S. asistió a sexto grado 4 (cuatro) horas por día,</u> concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología, Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). <u>La integración se ha desarrollado en forma progresiva: comenzando con 1 hora diaria en el Nivel Inicial (jardín de 5 años); y paulatinamente (de acuerdo a estabilidad emocional y psíquica, además de las capacidades y logros obtenidos por S.) se ha ido incorporando de a una Hora reloj hasta llegar a las 4 horas diarias.</u> <u>S. reconoce su espacio de trabajo y grupo de pares. La mayoría de los compañeros actuales son los mismos que vienen desde jardín de 5. Fue conociendo a nuevos compañeros que en los diferentes ciclos lectivos se fueron incorporando. Establece y sostiene vínculos con los mismos.</u> <u>En el recreo ha ampliado sus intercambios con los compañeros, juega con algunos de sus</u>	Tiempo de concurrencia: 4 horas S. ha avanzado en su proceso de inclusión educativa en 6° grado, estableciendo vínculos sólidos con docentes y compañeros, y reconociendo su espacio de trabajo y grupo de pares. Aunque ha presentado algunos episodios de crisis y ritualización, ha desarrollado habilidades de comunicación y <u>ha adquirido recursos simbólicos para expresar sus necesidades y emociones.</u>

	compañeros de grado y demás chicos de otros grados. <u>En el kiosco</u> se trabaja en forma conjunta con la señorita que lo atiende: <u>asiste solo, respeta la fila (turnos), espera ser atendido, maneja el dinero y se apuesta a que exprese verbalmente lo que quiere comprar y no tanto señalando con la mano o repitiendo la pauta publicitaria de dicho producto que ha visto por TV</u> (por ejemplo caramelos bull-dog). <u>En cuanto a lo pedagógico</u> se sigue trabajando sobre lo ya adquirido: lee y escribe en imprenta mayúscula; y se continúa con implementando <u>estrategias metodológicas</u> que le permitan adquirir el conocimiento para la lectura en imprenta minúscula y manuscrita. <u>Se ha fomentado la comprensión lectora a través de cuentos cortos, historietas, leyendas, mitos, etc. Estos recursos le resultan muy interesantes (en muchas ocasiones escenifica lo que lee de dichas narraciones).</u> <u>Se hace hincapié en matemáticas</u> ya que esta nos sirve para trabajar la compra en el kiosco y demás comercios (sumas y restas de dos dígitos, aumentando en complejidad). En el año anterior (<u>5° grado</u>) <u>se avanzó mucho en los contenidos y aprendizaje de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, trabajando siempre con soporte de imágenes, videos explicativos, etc;</u> teniendo en cuenta lo abstracto de algunos conceptos. En el corriente año se avanzó en la misma línea. <u>El principal recurso utilizado son los videos del personaje "Zamba" de Paka Paka.</u> <u>En las actividades que son de su agrado e interés las realiza en menor tiempo;</u> cuando se trata de <u>lectura de textos más amplios y de cierta complejidad</u> por lo abstracto <u>manifiesta su no comprensión o su desinterés.</u> Ante dicha situación <u>ha reaccionado con llantos, gritos, golpes en la mesa.</u> Desde el inicio de clases hasta ahora se observa ciertos <u>episodios de crisis ante la negativa de acceder a lo que él quiere; y angustia ante el trabajo áulico que implica mayor concentración y razonamientos más complejos.</u> Se trabaja para lograr una mayor autorregulación, apelando a la comunicación verbal de sus emociones, intereses	En cuanto a logros terapéuticos, ha mejorado su autorregulación y comunicación verbal, y ha comenzado a formar frases y llamar a las personas por sus nombres. En cuanto a logros escolares, ha avanzado en materias como Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y ha demostrado interés en actividades que involucran videos y personajes como "Zamba" de Paka Paka. INTERESES ESPECIFICOS Sin embargo, todavía presenta desafíos en cuanto a la comprensión de textos complejos y la autorregulación de sus emociones. En general, S. ha reducido su aislamiento y ha mejorado su interacción con sus compañeros y docentes.
--	---	--

		y para que logre manifestar qué cosas le generan malestar. <u>Han emergido nuevamente ciertos episodios de ritualización y fijación con objetos, y con ello la angustia desbordante y episodios de autoagresión.</u> <u>Sus intereses se ven reducido a programas de tv, dibujos animados y juegos de computadora.</u> Esto se observa claramente en el <u>uso constante y repetitivo de frases y diálogos extraídos de dichos programas</u>, además en la <u>personificación de determinados personajes ficticios que lo llevan a aislarse</u> (por ejemplo personificación de superhéroes). En varias ocasiones esto debe ser encuadrado ya que <u>resulta un impedimento para generar una comunicación y trabajo áulico</u>. Se lo encuadrar pautando tiempo y espacios en donde podemos hablar de los dibujos animados o juegos, por ejemplo en el tiempo del recreo. Se sigue trabajando en potencializar sus habilidades y recursos, promoviendo y fomentando actividades placenteras que tengan como consecuencia la apertura a otros intereses. Ha adquirido y desarrollado ciertos <u>recursos simbólicos</u> que le permiten comunicar sus necesidades, intereses y emociones. Estas <u>habilidades de comunicación</u> indispensables para generar un intercambio, se han enriquecido cualitativa y cuantitativamente, comenzado a formar frases y llamar por nombres propios a algunas personas (<u>haciendo distinción entre Tú y Yo</u>). En la reunión de cierre de año (con intervención del equipo de profesionales tratantes de S., cuerpo directivo de la Escuela, MOI, equipo asesor de la Escuela Especial y familia) <u>se acordó el desdoblamiento del sexto grado</u>. Por tal motivo S. <u>concurrirá al ciclo lectivo 2018 (con la misma carga horaria) en el sexto grado partiendo desde los contenidos asimilados este año y se apostará a la adquisición de aquellos que aún faltan</u>. <u>Además asistirá a la escuela NINA que funciona en la misma institución educativa.</u>	
2018	6° grado	“<u>Proceso de Inclusión</u> Educativa en 6° Grado” En el corriente año S. <u>asiste a sexto grado turno 4 (cuatro) horas por día</u>, concurriendo a las horas correspondientes a las materias estético-expresivas (Artes Visuales, Tecnología,	Tiempo de concurrencia: jornada extendida, de lunes a viernes de 9 hs. a 17 hs.

	Educación Física, Música) y pedagógicas (Matemáticas, Lengua, Cs. Sociales y Cs. Naturales). Como se ha pautado en la reunión de cierre del año 2017, <u>S. vuelve a cursar sexto grado para trabajar los contenidos pedagógicos mínimos no alcanzados en el año anterior.</u> S. reconoce su espacio de trabajo. <u>Los compañeros actuales de S. no son los mismos con los cuales viene transitando su proceso de inclusión desde jardín de 5.</u> Es por ello que <u>se está trabajando en el conocimiento de sus nuevos compañeros dentro del aula (se debe mencionar asimismo que los conoce por haber compartido experiencias de trabajo en años anteriores).</u> <u>El establecimiento y sostenimiento de vínculos con este nuevo grupo se está desarrollando sin inconvenientes.</u> <u>S. se está adaptado a un gran cambio en la rutina escolar.</u> Este año se inauguró la <u>modalidad NINA en la escuela</u>, mediante la cual <u>los chicos del turno tarde asisten a la escuela la jornada completa desde la mañana.</u> Se pautó que S. concurriera a los talleres y actividades de la escuela NINA los días que no tenga sus terapias. Es por ello que <u>está asistiendo los días lunes, miércoles, jueves y viernes a la mañana a los diversos espacios que ofrece la escuela NINA:</u> ingles, taller de reciclado, actividad física y campamento, periodismo, danzas típicas y apoyo al estudio. <u>Asiste a estos espacios sin el acompañante Terapéutico. Se está trabajado en el espacio áulico con su nuevo grupo de pares para que sostengan y propicien de contención a S. en las actividades que él lo requiera e intervengan en la mediación con los nuevos docentes y talleristas que no conocen a S.</u> Respecto de esta nueva modalidad y experiencia, que implica una gran carga horaria, <u>se observan logros importantes en S. Reconoce el tiempo-espacio de cada taller, la hora del almuerzo y los horarios correspondiente a la clase propiamente dicha.</u> <u>Demuestra gran interés por los talleres de periodismo, actividad física y campamento y las clases de inglés.</u>	S. vuelve a cursar 6° (desdoblamiento) para afianzar contenidos no alcanzados en el año anterior. En este año ha avanzado significativamente en su proceso de inclusión educativa, adaptándose a una <u>nueva modalidad de escuela NINA que implica una gran carga horaria y nuevos espacios.</u> <u>Ha establecido vínculos sólidos con sus nuevos compañeros y docentes, y ha demostrado gran interés en actividades como periodismo, actividad física y campamento.</u> Aunque inicialmente podría haber presentado desafíos en cuanto a la adaptación a la nueva rutina, <u>S. ha adquirido gran autonomía e independencia en su concurrencia y desenvolverse escolar, reconociendo los diversos espacios de la escuela e interactuando con los referentes de cada espacio.</u> En este punto <u>han resultado un pilar fundamental sus compañeros que propiciaron de sostén-apoyo a que S. concurriera sin AT a la escuela NINA.</u>
--	---	--

	<i>En la primera hora de clases se dedica unos minutos para que conjuntamente (S. y sus compañeros) nos cuenten (a la señorita a y a mí) cómo se ha desarrollado la jornada en los distintos talleres de la escuela NINA: si hubo algún episodio de llanto o crisis en S., si S. trabajó o le costó alguna actividad, etc. <u>El grupo de pares y algunos compañeros en particular son recursos fundamentales que sostienen y posibilitan que S. concurra solo a estos espacios de los talleres, por lo cual se sigue apostando al fortalecimiento de los vínculos entre pares.</u></i> <i><u>S. ha adquirido gran autonomía e independencia en su concurrencia y desenvolver escolar,</u> reconociendo los diversos espacios de la escuela: dirección, aulas, kiosco, bibliotecas, salón de actos y comedor. etc. <u>interaccionando con los referentes de cada espacio.</u> También <u>ha desarrollado una amplia plasticidad al aceptar cambios en la rutina escolar o actividades.</u></i> <i><u>El proceso de inclusión ha favorecido el desarrollo de la interacción, comunicación, colaboración y trabajo participativo,</u> basado en las fortalezas y necesidades de S.</i> <i>Se continua trabajando para <u>fomentar y potencializar las habilidades sociales y la capacidad de interpretar emociones,</u> lo cual es fundamental a la hora de comprender el mundo social en el que vivimos.</i> <i>También <u>se apuesta a que los recursos pedagógicos adquiridos en el ámbito escolar sean llevados a la vida diaria y utilizados por S.:</u> comunicación e intercambios con las demás personas (para expresar emociones, intereses, hacer consultas, etc.), <u>manejo en comercios y del dinero, desenvolvimiento en la vía pública</u> (ubicación en tiempo y espacio para manejarse en transporte público); <u>para lograr mayor independencia y autonomía en S.</u></i>	En cuanto a logros terapéuticos, ha desarrollado habilidades sociales y ha mejorado su capacidad para interpretar emociones y comprender el mundo social. En cuanto a logros escolares, ha avanzado en materias como inglés y ha demostrado plasticidad al aceptar cambios en la rutina escolar o actividades. El proceso de inclusión ha favorecido el desarrollo de la interacción, comunicación, colaboración y trabajo participativo, basado en las fortalezas y necesidades de S.
--	---	---

Anexo VII - Nota de consentimiento informado

Paraná, 02 de Septiembre de 2025

Al Departamento de Tesis

S_____ / _____D

Nota de consentimiento informado

Por medio de la presente nota y como responsable de la persona elegida para llevar adelante el presente Trabajo Integrador Final hago extensivo mi conocimiento y aval acerca del mismo.

Doy fe de haber sido informada y haber brindado mi aceptación para las siguientes acciones:

- Entrevistas a sus profesionales tratantes.
- Que se mencionen datos de su legajo clínico e historia familiar.
- Que se hagan públicos datos acerca de su Acompañamiento Terapéutico.
- A que se lleve adelante con los datos recogidos un trabajo de investigación.

Sin otro particular, saluda atentamente

 Susana Beatriz
DNI 24389852