



CONFERENCIA. ¿CÓMO INCLUIAMOS A LOS NIÑOS TEA EN EL MEDIO ESCOLAR? INVENCIONES Y NECESIDADES. ZARAGOZA (ESPAÑA). 10 DE ABRIL DE 2021.

APERTURA



MICHEL GROLIER. Universidad de Rennes 2. Coordinador impulsor del Proyecto IREAMS.

Buenos días a todos, mi español no es muy bueno y Jesús ha aceptado traducir mi pequeña intervención. Quiero señalar la importancia de esta Jornada que es una ocasión para dar a conocer este Proyecto europeo en vuestro país, Proyecto que concierne a 5 países, que va a permitir mejorar las condiciones de vida de los niños, los jóvenes y sus familias. Pienso que este Proyecto necesita de la coordinación con el ámbito de la enseñanza y con la sociedad en general, y este es uno de los objetivos a los que apunta. Os deseo un buen trabajo, ahora Jesús presentará la jornada más en detalle y yo me quedo con vosotros pero en la distancia.

JESUS SEBASTIAN. Director gerente de la Fundación Atención Temprana.

EL PROYECTO IREAMS Y SU MARCO GENERAL.

Es un placer compartir esta mañana de trabajo con todas vosotras y vosotros; se trata de una *conferencia-coloquio* de difusión que organiza la Fundación Atención Temprana en el marco del proyecto IREAMS. El lema del proyecto es la Inclusión Razonada de los Niños Autistas en el Medio Escolar.

Este proyecto lo desarrollan 13 instituciones de diferentes países:

1. Association "*Child and Space*" de Bulgaria.

2. Fondazione Martin Egge Onlus de Italia.
3. Antenne 110 asbl. Belgica.
4. Institut medico pedagogique “*Notre Dame de la Sagesse*” asbl (Le Courtil). Belgica.
5. EPS Ville-Evrard. Francia.
6. Université de Bordeaux. Francia.
7. Association “*La Main Á l’Oreille*”. Francia.
8. Universidad Rennes II. Francia.
9. Centre Hospitalier de Cadillac. Francia.
10. Association de gestión du centre thérapeutique et de Recherche de Nonette. Francia.
11. Funda-Mento, Centro de educación Patinete. España
12. Asociación TEAdir-Aragón. España.
13. Fundación Atención Temprana. España.

El proyecto abarca instituciones que trabajan en el ámbito sanitario, en el ámbito de la educación y también en el ámbito social, con experiencia de largos años en realidades asistenciales diversas: en el acogimiento, el acompañamiento, la educación, los tratamientos, los procesos educativos y de socialización, son instituciones de amplia experiencia y recorrido en el trabajo con niños y jóvenes, y también en lo que son los procesos de incorporación al ámbito escolar.

El proyecto busca poner en común y hacer un trabajo de elaboración, sobre la experiencia de estas entidades e instituciones en estos ámbitos diversos, un trabajo centrado en los procesos de acompañamiento a la escolarización, para generar algún tipo de herramientas que puedan servir a las familias y a los profesionales. Queremos sacar conclusiones de esta experiencia a la hora de abordar el reto de la inclusión en el ámbito escolar, a partir de la idea de que trabajamos con una metodología y unos procedimientos que nos enseñan cuestiones que nos parece importante transmitir. Se trata, también, de verificar, de poner a prueba y de actualizar los resultados de nuestro trabajo.

Partimos de unos puntos en común, por ejemplo, una definición de partida de lo que llamamos **inclusión razonada** (es decir una inclusión con argumentos, con razones); este es un proceso mediante el cual la escuela busca adecuarse y contemplar las condiciones de los alumnos y de los diferentes desarrollos. Nos parece fundamental, así mismo, la idea de que para el conjunto del alumnado se trata de reducir los obstáculos y desarrollar siempre el potencial de cada persona a partir de los propios campos de interés.

En el ámbito del autismo, al hablar de campos de interés, ya estamos ante un elemento que puede ser manejado desde una perspectiva reduccionista, de imposibilidad, de dificultad, o tomado como algo que precisamente nos puede abrir la puerta al trabajo y al acompañamiento. Los campos de interés, restringidos o no, son un elemento de trabajo fundamental. Como principio, tomamos la idea de que todos los alumnos sin distinción tienen derecho a un respeto y a una educación de calidad, eventualmente a adaptaciones curriculares personalizadas cuando sea el caso.

Planteamos también que cada miembro de la comunidad educativa, debe poder expresarse sin riesgo de discriminación o represión y cada situación de un alumno autista en particular debe poder ser analizada en su especificidad y en su evolución. Estos son los principios que nos unen en el recorrido de este proyecto.

Hay también algunos objetivos de partida, por ejemplo, que todos los miembros de la comunidad escolar participen de la responsabilidad de poder contribuir a la creación de un entorno favorable para los niños con autismo. Este será un objetivo básico. También que la escuela garantice el derecho a la educación y escolarización en las condiciones óptimas y que

las condiciones de acceso y de tránsito de los diferentes momentos y etapas del periodo educativo se definan con el niño y su familia. Otro objetivo crucial es que la institución no ejerza ningún forzamiento, sino que se aplique a un análisis razonado de la adecuación posible entre las necesidades, las demandas y los medios disponibles.

Es un camino de largo recorrido sin duda y se trata de poder ir dando los pasos. Los diferentes países que participan en el proyecto han realizado un análisis de la situación del marco educativo en su país; estos análisis los vamos a ir colgando en la web del proyecto IREAMS (ireams.eu).

Voy a tomar, de los análisis que, por el momento, han hecho los colegas belgas, los colegas franceses, los colegas italianos y nosotros mismos, 3 aspectos que me parece importante resaltar.

En primer lugar, la tendencia a la estandarización de lo que se llama la inclusión. Realmente las situaciones normativas y de reglamentación son muy diferentes en los distintos países, pero hay algunos elementos comunes, en estos momentos, que podemos tomar para trabajarlos en el proyecto. Uno de ellos es esta, cierta tendencia a la estandarización de lo que se llama la inclusión. Esta universalización o estandarización se aviene mal con la diversidad de situaciones, de presentaciones, clínicas o no, con la diversidad de lo que se engloba dentro del amplio espectro del autismo. Tomamos esto como un elemento de dificultad a la hora de pensar la inclusión: esta tendencia a la uniformidad, a la estandarización de metodologías, de procedimientos.

En segundo lugar, encontramos otra tendencia que se generaliza en relación a las instituciones especializadas. Trabajamos con la idea de una apuesta muy clara por la inclusión en la escuela normalizada, pero también sostenemos la idea —que es una conclusión de la experiencia de años de trabajo con los niños con autismo—, de que hay momentos, a lo largo de la vida de algunos niños y de algunos jóvenes, que requieren de intervenciones, de profesionales, de dispositivos especializados y esto es muy importante tenerlo en cuenta. En determinados momentos, para algunos niños es importante recurrir e intervenir porque es imposible que el ámbito escolar tenga todas las respuestas y todo el conocimiento que se precisa para responder a esas situaciones, insisto, que se producen en determinados momentos de la vida de algunos niños.

Un tercer elemento es la formación. Hay la expectativa, la esperanza, de una formación que sirva para todos, que venga orientada por una serie de criterios científicos, y nosotros tenemos la experiencia de que el saber que es aplicable en la mayoría de los casos en los que, además, se producen resultados, es un saber que se produce precisamente al abordar la particularidad, la singularidad de cada caso con una posición de partida de no saber, no saber de qué sufre el niño, de qué padece, pero también acerca de qué recursos tiene, de qué disponibilidades tiene. Ese saber se va construyendo, lógicamente, con el niño y su familia.

Estos 3 elementos nos parecen destacables.

¿Qué aportamos estas instituciones que estamos trabajando con niños autistas y que colaboramos y participamos, o acompañamos, en los procesos de incorporación e inclusión en la escuela?

Tres cosas rápidamente.

1. Del tiempo de trabajo con estos niños, nosotros podemos localizar, no sólo las capacidades o las dificultades que presentan los niños en su acceso a los aprendizajes, sino también algo que tiene que ver con su relación al saber, que es muy importante.

Podemos transmitir algo de la modalidad singular de **la relación del niño con el saber**, que puede ser de rechazo, que puede ser de interés, de curiosidad o cualquiera otra modalidad. Ese saber lo podemos transmitir a la escuela para que lo tenga en cuenta a la hora de plantearse el acceso del niño a los aprendizajes.

2. También podemos transmitir algo que hemos verificado como la importancia de **la acogida**. El momento de encuentro con estos niños es fundamental. El buen encuentro es clave para lo que se va a desarrollar después.
3. Se trata también de **transmitir las coordenadas del trabajo subjetivo de cada niño, para que pueda realizarlo con sus nuevos partenaires**. Es algo que hemos aprendido a lo largo de años de trabajo con estos niños, que podemos localizar y situar aquello que está en juego para cada uno de ellos en su relación con el lenguaje, con el cuerpo, con los objetos que les permiten entrar en contacto con los otros y con el mundo; y esa experiencia subjetiva la podemos transmitir para que ellos puedan seguir su recorrido con otros compañeros. Sabiendo que el desarrollo de **este trabajo subjetivo puede permitir acceder a los llamados elementos de aprendizaje**.

Acabo, con esto, la presentación del proyecto. Vamos a hacer una jornada donde se trata, efectivamente, de poner sobre la mesa métodos y procedimientos que tienen que ver con el trabajo caso por caso y vamos a ver una serie de secuencias, de ejemplos concretos que nos van a presentar profesionales del ámbito terapéutico y educativo, y familias.

Muchas gracias y os deseo una buena mañana de trabajo.

ALEKSANDRA GORZELANY. Jefa del Equipo de gestión y desarrollo de Proyectos europeos. Universidad Rennes II (Francia)

Buenos días señoras y señores, mi español no es muy bueno pero voy a intentar hacerlo lo mejor posible.

Me llamo Aleksandra y soy gestor administrativo y financiero del proyecto IREAMS en la Universidad de Rennes II, que es quien coordina este proyecto europeo de asociaciones estratégicas.

Estoy muy contenta de estar hoy con ustedes y participar en la apertura de esta conferencia.

Es un momento muy importante para nuestro proyecto que ha sido fuertemente impactado por el COVID.

El encuentro demuestra que nuestros socios europeos son activos, comprometidos y desean realizar las diferentes acciones con una fuerte motivación.

Os deseo que tengáis muy buenos intercambios y doy las gracias a la Fundación Atención Temprana por la preparación de esta conferencia en formato virtual. Es la primera vez para nosotros.

Muchas gracias Jesús y muchas gracias Paloma.

*

SECUENCIA 1 “LOS PRIMEROS AÑOS: GUARDERÍAS Y EDUCACIÓN INFANTIL”

PALOMA LARENA: Desde nuestra orientación, el tratamiento del autismo no puede reducirse a modelos de adiestramiento de conducta ni a confundir la complejidad del habla y del lenguaje humano con ejercicios de comunicación. Como muchos de ustedes, consideramos que el Trastorno del Espectro Autista no es una enfermedad, sino una condición o un funcionamiento subjetivo singular. El niño/a nos interroga sin palabras, con su quehacer, con sus repeticiones, con sus desplazamientos en circuitos...no sabemos. Y ese es un buen punto de partida.

Lo que sí conocemos son las dificultades con las que se encuentran los tutores y tutoras de E. Infantil cuando un niño/a no controla aún esfínteres, o no se sienta junto a los otros en la asamblea, o no sigue las rutinas.

En esta primera secuencia vamos a escuchar 3 viñetas de la experiencia en los primeros años educativos (las guarderías y la educación infantil). Van a escuchar pequeños inventos, pequeños contactos no intrusivos, con los que se intenta producir una apertura, para intentar poner en práctica lo que se llama (citando a Silvia Tendlarz) *el autismo a dos*. ¿Qué significa eso? incluirse en el encapsulamiento autista para que pueda producirse un desplazamiento. Son encuentros, contactos contingentes, sutiles. Se trata de poder escuchar al otro en su manera de decir las cosas. Sólo así conoceremos cuál es el trabajo propio en el que está, qué es lo que para ese niño/a va a ser posible como construcción, como invención para encontrar una salida.

*



Eva Burillo, psicóloga, directora CDIAT Alcañiz. Nuria Escudero, psicóloga en CDIAT Alcañiz.

Fundación Atención Temprana

Circular

Se pone en contacto con nuestro CDIAT la directora de un centro de educación infantil, ubicado en una zona rural, en la que diversifica sus funciones de dirección y gestión de la Escuela, con sus funciones como educadora con los niños. Desde el primer encuentro que tuvimos observamos que su demanda era clara: insistía en comentarnos casos que le preocupaban, escenas cotidianas de su día a día que no sabía cómo afrontar y búsqueda de un sentido para resolver sus demandas.

Recibimos en octubre a un niño que asiste a su Escuela infantil, tiene 26 meses. La derivación viene motivada por la escuela infantil, la directora está muy preocupada por este niño. Es derivado por presentar: “retraso en el desarrollo psicomotor y (regresión), así como no desarrollo del lenguaje”.

La directora llama tras varias semanas de inicio del niño en sus tratamientos en el CDIAT; el niño y su familia todavía no han tenido tiempo de construir un vínculo con nosotros, pero atendemos la demanda de la Escuela Infantil, preguntando por cuáles son los hechos que le preocupan para poder ir ofreciendo una respuesta que acompañe al contexto escolar y esto se recibe de muy buen grado.

La directora nos transmite que están perdidas, que no saben qué hacer con él. Últimamente ha empezado a coger del pelo a otros niños y tirarles al suelo durante la asamblea y no saben cómo responder ante estas escenas. Preguntamos en qué momentos el niño se apacigua y en qué se ocupa, comentan que se suele ocupar en abrir y cerrar puertas de cajones, o abrir la puerta de salida para irse. Le comento algo que pueda cambiar la visión hacia el niño y que pueda servir para apaciguarle: Dar sentido a lo que nombran que hace de “abrir y cerrar”, acompañarle en esto que son sus intereses por ahora.

Preguntamos si puede haber algún espacio del aula donde el niño pueda estar ocupado en algo que le guste, dice que no le atrae nada refiriéndose a ningún juguete y que creen que está muy encerrado. Le transmito que pueda agobiarle el ruido/ambiente del aula si hay muchos niños, así como que pueda conectar poco a poco con la tutora, sin marcarse otros “objetivos educativos” como tal. Le parece muy difícil el trabajo que le propongo y le da mucho valor.

Volvemos a hablar semanas después, tras localizar puntos de encuentro con los padres: empiezan a nombrar más cuestiones preocupantes del niño. Además, la directora nos transmite que han visto avances desde nuestra última conversación. Empieza a ver un interés en el niño, hasta ahora no evidenciado: los coches pequeños. Ahora puede estar en actividades grupales momentos puntuales en los que puede haber una apertura de los otros niños hacia él: empiezan a tenerle en cuenta, a ser nombrado por los otros niños del aula de otra forma, puesto que antes solo podían nombrar lo que éste hacía “mal”: tirarles del pelo, empujarles, lanzarse al suelo... La directora señala que para la educadora es importante que pueda entrar y ser incluido en actividades como por ejemplo el trabajo de colores con gomets, pues explica que él sitúa en lugar de los gomets, coches de colores. Ofrecemos valor de inclusión a esta escena, puesto que de esta forma pasa a hacer lo que hacen los otros niños, pero a su manera y queda así incluido en el grupo. Lo importante que observamos en este ejemplo es que se empieza a ver una posibilidad de trabajo con el niño y una apertura en el modo de presentar las actividades a todos los niños, adaptada a este niño en concreto.

Tras este primer contacto por parte de las directoras de ambos recursos, se amplía la red de coordinación conmigo, (Nuria) que soy la profesional que atiende el caso en el CDIAT y la educadora que pasa el mayor tiempo con el niño.

A la educadora se le ha ocurrido hacerle una caja donde tiene “sus cosas”, así cuando el niño no puede escuchar o sentarse como el resto, le sacan su caja que contiene objetos de su interés y puede seguir ahí con los demás, aunque por el momento está a otra cosa.

Cada vez señalan más el punto fuerte del niño en nuestras conversaciones, de que admite muy bien el contacto y ante el ofrecimiento de la mano del otro, es dócil y no opone resistencia, pudiendo guiarle hacia lugares y/o objetos que le apaciguan. También señalan las canciones como una novedad que al niño le gusta, así como el uso de témperas y les animo a incluir estos intereses en sus actividades con el aula.

De nuestras conversaciones rescato que desde un primer momento, la educadora tiene una posición de escucha, de colaboración, de apuesta por una posibilidad de trabajo desde la Escuela Infantil. Comenta escenas que le suceden y se acompaña en cómo puede ir resolviendo las situaciones. Cuando el niño no sigue las rutinas que antes hacía, se le invita que pueda

proponérselo de forma más indirecta, también pregunta por los signos observables que pueden dar información de cuando el niño está más nervioso, sobre la elección de objetos de éste y de cómo utilizarlos, por ejemplo, el niño ha elegido un teléfono que le da a la educadora, a lo que invitamos a que sirva como objeto de desplazamiento hacia nuevos espacios y actividades.

No debemos perder de vista que es tan importante la coordinación porque se trata de un caso grave, que cuenta con replegamientos que le acompañan, por lo que el trabajo ha de ser lento, cuidadoso y coordinado puesto que observamos que las educadoras se cuestionan su trabajo ante estos episodios de retroceso que se siguen sucediendo.

Recientemente hemos concertado una visita presencial a la Escuela Infantil para poder hacer esta relación entre ambos recursos y el niño, más cercana. Nuestro encuentro con el niño allí fue sorprendente y esclarecedor para ambos recursos, pues él se dirigía a nosotras en mayor medida que en nuestras sesiones individuales. Me cogió de la mano, mirándome constantemente y de forma sostenida, incluyéndome en su aula, llevándome hacia los lugares que quería (estantería, ventana, mesas...) hasta dirigirme a sentarme al lado del grupo de sus compañeros, quienes permanecían (como tocaba) todos sentados. El niño tras incluirme a mí, buscó a ambas directoras, presentes en la visita, y les llevó también a sentarse. Una vez todos sentados, y con la educadora dirigiendo la actividad previa al almuerzo, el niño comenzó a mirarnos, a realizar sonidos dirigidos y hacer círculos alrededor de nosotras. Las educadoras nos comentaron que esta forma de expresarse del niño no era habitual y que al niño le costaba permanecer en la actividad junto a sus compañeros. Decían verle más abierto y comunicativo.

Esta escena ayuda en una conversación posterior con la educadora, a poder rescatar lo que el niño hace ahora cuando ella cuenta un cuento: anteriormente él estaba en otro lugar, más alejado del grupo y en el último tiempo, cuando la educadora cuenta un cuento a todos los niños, el niño hace círculos alrededor de ella, por lo que de esta forma se puede dar cuenta de que el objeto que el niño rodea es algo que comienza a tener en cuenta: es algo importante para él.

El trabajo iniciado aquí va a seguir en construcción día a día. En poco tiempo valoramos un trabajo de lo educativo muy valioso para este niño, y que entendemos hemos formado parte importante de acompañamiento, imprescindible para la apertura del sujeto a lo escolar. **Consideramos que se trata de un trabajo de cambio de mirada hacia el niño: cambiar la mirada que señala lo que diferencia al niño del resto, a la mirada de lo que lo incluye en su grupo.**

*



Natividad Martín, logopeda en Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana.

Fundación Atención Temprana

Un mediador para incluir la voz

El caso que nos ocupa, accedió al Programa de Atención Temprana a la edad de 1 año y 8 meses, bajo el criterio de Retraso Madurativo Grave.

Se aprecian dificultades graves en la visión y en el desarrollo psicomotor. En el primer encuentro que tenemos con la familia, la niña se golpea la cabeza de manera repetitiva. La mamá no le frena. Cuando emite un pequeño quejido, taponaba el malestar con el chupete, sin mediar el lenguaje.

Se aprecia mucha dificultad en los papás para valorar el alcance de las dificultades, mostrándose defensivos ante los profesionales que les han ido señalando abiertamente estas cuestiones: pediatra, neuropediatra, IASS...

Una vez conocemos a la niña desde los distintos espacios terapéuticos, si bien el retraso a nivel motor y de crecimiento es muy significativo, llama la atención la dificultad para establecer interacción. El uso de los objetos es con el objeto de exploración, vía oral y de manera autoestimuladora, dado que golpea los objetos contra su boca de manera repetida. La niña no responde a su nombre, no utiliza el lenguaje oral y la comprensión parece comprometida.

Tras los primeros encuentros, observamos que el acompañamiento a través de la palabra le regula y busca el contacto corporal. El trabajo con la familia se articula en torno a esta cuestión. Ya en el relato que hace del embarazo la mamá señala que no se enteró ni del parto, quedándose dormida en la dilatación, dejando patentes las dificultades para la subjetivación. Si bien los efectos de la intervención con la familia son limitados, para las cuestiones más básicas sí que apreciamos algunos cambios en cómo se dirigen a la niña, teniéndola más en cuenta, hablándole más.

La evolución que observamos es lenta, pero cada vez la niña nos ofrece más muestras de por dónde llevar el trabajo. Por ejemplo, podía demandar ir a jugar al lavabo con el agua, abriendo pequeños recorridos a través de este elemento y observándose disfrute, la niña sonreía con más frecuencia.

La familia accede a llevar a la niña a la escuela infantil el último año. Es valorada por el equipo de Orientación, resultando el dictamen de Alumna con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) por Retraso Global del Desarrollo y proponiendo para ella que escolarice en modalidad combinada. Con el inicio de la escolarización, la niña acudirá dos días al colegio ordinario y tres al de Educación Especial. Posteriormente, serán uno y cuatro días respectivamente.

Desde nuestro centro, coordinamos con ambos colegios, donde articulan las respectivas respuestas educativas con sensibilidad.

Llama la atención, con las dificultades que hasta este momento había tenido la familia para asumir las limitaciones de la niña que, desde el inicio, consideran que "el mejor lugar para la niña es el colegio de educación especial". Piensan que de su clase es la alumna con menos dificultades y eso que los niños con los que está son un poco mayores que ella.

Parece que la mamá se siente mejor acogida en el centro de educación especial, ya que allí le hablan del potencial de su hija, más que de la dificultad.

El colegio plantea cuestiones del desarrollo de la niña, cómo el paso del biberón al vaso o el control de esfínteres. También son capaces de rescatar lo que le gusta y lo que no y de interpretar y dar valor a las manifestaciones de la niña.

Tras el estado de confinamiento, desde Educación estipulan que habrá que decantarse hacia la intervención desde un único colegio en los casos de los niños escolarizados en combinada. En

este caso, la intervención se llevará a cabo desde el colegio de educación especial. Esto supone que la niña dejaría de recibir los tratamientos de Atención Temprana, según los criterios actuales del IASS.

La familia trata de moverse para que esto no sea así. Desde nuestro CDIAT, se coordina con el colegio para que pueda acceder a las becas para tratamiento a nivel privado del Ministerio de Educación, dada su condición de alumna ACNEE y tener reconocida la discapacidad. Adelantamos el inicio de la intervención para no demorar más la interrupción de los tratamientos y, recientemente, acaban de resolver favorablemente la beca. Esta cuestión ha vinculado todavía más a la familia al tratamiento.

Desde el centro continuamos coordinándonos periódicamente con el colegio y servimos como puente para colaborar en acercar a la mamá los pequeños avances que se realizan en el colegio cómo que la niña empiece a comer sola o utilizar los pulsadores de comunicación.

La mamá no da un lugar de sujeto a la niña, sino de objeto defectuoso. En el colegio la niña pasa a ser un sujeto al que enseñar, y la mamá percibe que su objeto es valioso para los demás. A la mamá le preocupa si la niña va a hablar.

El colegio ha propuesto el uso de unos pulsadores para facilitar la comunicación y tras realizar coordinación con nuestro centro nos ha incluido en su uso, a través de la mamá. Como logopeda he aprovechado el uso del pulsador como medio para que la niña pueda expresar lo que quiera. Lo estoy realizando de la siguiente manera: La música de las manitas de cantajuegos le gusta mucho y yo provoco que ésta cese y convoco a la niña para que pulse el pulsador y cuando lo hace (a veces con ayuda), pongo la música de nuevo. En la última sesión da golpecitos a la vez que emite sonidos, incluye su voz.

Voy haciendo participe a la mamá de esta forma de comunicarnos para que empiece a tomar conciencia de lo que la niña demanda, pide, y de la manera como le podemos ayudar a que lo haga.

En mi opinión, la voz (o primeros balbuceos) sirve para expresar el decir del sujeto, pero hay que encontrar la manera de que el otro la pueda escuchar. En este caso puede ser a través del pulsador.

Todavía tenemos un largo camino que recorrer, pero espero que podamos escuchar la voz de esta niña, consiga o no llegar a las primeras palabras.

La niña continua con su evolución, lenta pero favorable. Tiene ahora 5 años.

*



Pilar López de la Garma, psicóloga y profesora. Directora CEI Patinete. Equipo educativo de Patinete. FUNDA-MENTO

La escuela infantil: un lugar privilegiado para trabajar los preliminares del aprendizaje en el autismo.

Patinete es una institución que cuenta con dos centros de educación infantil, que trabajan con niños de edades comprendidas entre los cuatro meses y los tres años, prorrogables en algunos casos hasta los cuatro.

Con un equipo compuesto por educadoras, maestras y psicólogas, desde hace veintinueve años atendemos también a niños con dificultades más o menos graves como, entre otras, aquellas que pueden llevar posteriormente a un diagnóstico de autismo. Institución educativa orientada por el psicoanálisis desde su fundación, nos planteamos una alternativa a la educación tradicional, donde el saber no está de nuestro lado, en la que consideramos a cada alumno, con o sin dificultades, un sujeto de derecho, que puede decir que no a las propuestas del adulto.

Después de muchos años de trabajo hemos verificado que una institución con esta orientación puede ser una institución inclusiva.

Primer previo: las preguntas del equipo

¿Cómo vincular autismo y educación? ¿Cómo presentársela al niño autista? ¿Cómo aprenden los autistas? ¿Qué espacios y momentos de encuentro hay que propiciar para que un niño autista no rechace los aprendizajes? ¿Cómo evitar que se replieguen a nuestras propuestas educativas?

Somos conscientes de que no hay un saber previo que dé una respuesta a estas preguntas de ahí que, tal y como denominó felizmente Viginio Baio en Antenne 110, el equipo ha de trabajar la posición de “saber no saber” y dejarse guiar por el niño con rasgos autistas en el trabajo.

Un jardín de infancia es un lugar privilegiado para la inclusión de estos niños. Es el tiempo en que el niño debe ocuparse del destete, de la relación con la comida y la alimentación, de adquirir unos ritmos de sueño, unos hábitos de higiene y un control de los esfínteres, de la aparición psíquica del semejante...cuestiones trascendentales para propiciar una buena evolución y apertura en el trabajo con los niños.

El tiempo de acogida en la institución

Para empezar, nos parece fundamental propiciar un buen encuentro de los niños con la institución, lo que hace imprescindible atender y acoger la particularidad de cada uno de ellos. Aunque trabajamos con los niños en grupos, nos esforzamos en hacerlo caso por caso, adaptándonos a cada niño. Como dice Alexandre Stevens a propósito de Courtil: “se trata de fabricar una institución para cada sujeto”. Con otras palabras que acuñamos hace tiempo, no es el niño quien ha de adaptarse a la institución sino la institución la que ha de adaptarse al niño. Nos pensamos, así pues, como una institución de geometría variable en la que podemos cambiar ritmos, horarios o composición de los grupos, entre otras cosas, para adecuarnos al niño que así lo necesite: es lo que nosotros denominamos, históricamente, la incorporación del niño.

Además, la prudencia de presentarnos ante él como un Otro regulado nos parece imprescindible, evitando en todo momento cualquier ejercicio de violencia o forzamiento.

Antes del lugar, la separación

Patinete es una institución especialmente cuidadosa con la incorporación de los niños al jardín de infancia, prestando gran atención a esta primera separación de los niños de su entorno familiar. Para ello les sugerimos a los padres que acompañen a sus hijos en el aula, hasta que veamos que ya pueden quedarse sin ellos, y sin que comporte ningún sufrimiento para el niño.

Hay niños con rasgos autistas que, es en un segundo tiempo, que puede ser incluso de varias semanas, cuando pueden hacer acuse de recibo de la partida de sus papás. A nuestro entender, es una respuesta muy positiva por parte del niño ante la ausencia del otro, vivida por primera vez como tal.

El lugar

La institución ha de dar un lugar al niño con rasgos autísticos. Para ello es muy importante respetar el tiempo que el niño necesita para construir su propia topología del lugar. Es preciso que conozca los espacios que transitar, las puertas que acceden a los mismos, los tiempos de estancia en cada una de las salas y los momentos de cambio de actividad que se producen dentro del grupo de niños en el que ha sido incluido. Normalmente este recorrido suelen hacerlo acompañados por un miembro del equipo, que le va presentando tanto los espacios, como los juguetes y las actividades, atento a su respuesta y respetando su derecho a permanecer alejado de ellos si así lo necesita. Nos parece fundamental que los educadores enuncien en voz alta el lugar que la institución ya ha reservado para ese niño dentro de su grupo de iguales; lugar entre otros que él puede decidir ocupar o no. Así, en el tiempo del desayuno se guarda libre la sillita para tal o cual niño, y se pone en su lugar en la mesa el plato y el vaso para los cereales y el zumo, a la espera de que él decida acudir a disfrutar de ese momento.

La institución ha de ser un lugar pacificado. Para ello hay que estar atento a lo que representa para un niño autista dirigirse directamente a él o realizar algún tipo de petición directa. Por supuesto no le pedimos al niño que nos preste atención o nos mire a los ojos como se realiza en algunos métodos, sino que utilizamos a un tercero para dirigirnos a él de una manera indirecta, buscando que nuestra intervención le resulte mucho menos invasiva, tal y como indica la práctica entre varios.

Los objetos autísticos

Sabemos que en ocasiones el niño con autismo puede estar fuertemente apegado a un objeto, que le suele acompañar durante su estancia en el centro, y que cumple la función de permitirle transitar a lo largo del espacio y del tiempo, facilitándole sus recorridos por las salas y ayudándole a aceptar los intervalos entre distintas actividades. En Patinete nos mostramos sumamente respetuosos con ese objeto, dándole un lugar, y especialmente atentos a cualquier otro objeto que pueda entrar, en un momento dado, dentro de su campo de interés.

Tiene que darse, entonces, un primer **consentimiento** por parte del niño a que el educador pueda intervenir con el objeto autístico. Este consentimiento transforma el propio objeto, convirtiéndolo en una herramienta educativa. **De esta manera, da comienzo la relación de estos niños con el mundo simbólico del aprendizaje.**

La incorporación al grupo

Pero Patinete no es sólo un lugar lleno de juguetes por los que interesarse. Es también el lugar de encuentro de muchos niños y ello, en sí mismo, supone una valiosísima cuestión a tener en cuenta.

Las actividades que las educadoras organizan van siempre dirigidas al grupo y, es por esto, que el niño con rasgos autistas puede llegar a interesarse por ellas en la medida en que no son dirigidas directamente a él. La propuesta lanzada a los niños constituye un marco al que acudir, **libre del peso de una demanda individual específica.**

Al mismo tiempo, los momentos de trabajo individual de un educador con estos niños a veces son la ocasión para el acercamiento de los otros niños, atraídos por su actividad. Así, con el

transcurrir de los días, esos compañeritos llegan a constituirse en un grupo de iguales tolerados por él y que llegan a considerarle como uno de ellos. Este es, realmente, el efecto inclusivo de la institución.

Todas estas cuestiones tratadas hasta aquí podrían realmente pensarse como los preliminares de un aprendizaje. Establecidas estas coordenadas, llega el momento de trabajar las adquisiciones del niño, partiendo siempre de sus elementos de interés que son, tanto los objetos, como las actividades desplegadas con ellos. Nos parece importante diferenciar una propuesta de una demanda de trabajo, en la medida en que la segunda nos coloca en el lugar de un Otro deseante, que quiere algo del niño, y que suele ser vivido por éste de forma invasiva, llegando a desencadenar crisis de angustia en sus múltiples formas.

Así, nos prevenimos del viraje, demasiado tentador y fácil, que va de la propuesta a la demanda, en la que el educador se anima a pedir más. Por el contrario, de lo que se trata es de respetar el ritmo de las producciones del niño, verdaderas invenciones que, en muchos casos, suponen el trabajo previo a un aprendizaje escolar. Por ejemplo, hace sólo unos días el grupo en el que está incluido un niño con autismo se encontraba trabajando con las acuarelas. La aproximación de este niño a ese material fue completamente personal, ya que primero deslizó el pincel seco en el papel y luego vertió todo el recipiente con agua sobre las pinturas, dejándolas completamente empapadas. Fue después de esto cuando, finalmente mojó su pincel en ellas y pintó sobre el papel.

Para el encuentro singular no existe un método, existe una atmósfera

Pero si hay algo de lo que estar seguro es de que no existe un método para educar singularmente a estos niños. En realidad, lo fundamental es cuidar ese primer tiempo del encuentro del niño con la atmósfera de la institución, con los adultos que estamos ahí, los espacios, los tiempos, los objetos y sus iguales. Es con el consentimiento del niño con lo que hay que trabajar, teniendo en cuenta que, en cualquier instante, el niño puede manifestar un signo de rechazo que nosotros debemos de interpretar como una auténtica respuesta, un “no” que debe ser escuchado y leído como un posible exceso de insistencia por nuestra parte. Si este primer tiempo es vivido de manera persecutoria es muy difícil que un niño con autismo consienta al otro de la educación y entre en el mundo de los aprendizajes.

*

SECUENCIA 2 “LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

PALOMA LARENA. En esta etapa, lo habitual es que el niño/a haya sido calificado como ACNEE y curse en la escuela ordinaria con los apoyos de maestros especialistas en AL, PT e incluso, cuente con auxiliar educativo para su acompañamiento en el patio, para ayuda en su autonomía; o en algunos casos que esté integrado en un aula TEA con un número pequeño de compañeros. Los profesionales de AT y postemprana intentan transmitir a la escuela las coordenadas del trabajo subjetivo de cada niño para que pueda trasladarlo a la adquisición de nuevos aprendizajes.

Sin embargo, es en esta edad de los 6 a los 12 años, cuando los niños que atendemos empiezan a singularizarse más entre los otros. Están y se sienten más solos en el colegio. La pre-pubertad, cada vez más temprana, incluye las identificaciones al género (sea cual sea), las aficiones compartidas, los grupos de amigos, la red social pasa a ocupar el primer puesto en los intereses de los compañeros de edad. ¿Cómo hacemos para acompañarles? Y si ya nos ha aceptado como

su soporte no familiar, ¿Cómo hacer red? ¿Cómo ayudamos a diversificar sus referentes? ¿Cómo mediar con los pares?

Maite García, psicóloga en Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana Portillo-Delicias, Fundación Atención Temprana.

Acompañamientos en momentos de exceso

Empezó en el Programa de Atención Temprana con 5 años, cuando cursaba 3º de infantil. En aquel momento había dificultad para que lo que hacía fuese entendido más allá de un mal comportamiento. Existían “conductas disruptivas” en el entorno escolar. Posteriormente se pudo escuchar el malestar del niño y desde una mayor comprensión se llevó a cabo una Valoración Psicopedagógica que daba cuenta de sus dificultades y que orientaba a cómo acompañar.

Tras aquel período en AT, continuó su trabajo con otros colegas y cinco años más tarde, volvimos a coincidir. Las sesiones se retomaron de nuevo tras el confinamiento por el Estado de Alarma. En ese momento, se observó una clínica del lado del exceso. El niño se mostraba inquieto, con mucho movimiento de un lado a otro de la sala, con frecuentes emisiones de sonidos guturales y constante parpadeo de los ojos. Tenía dificultad para parar. El contenido de las historias que inventaba y de los videojuegos de los que hablaba tendían a ser de ataques entre enemigos, de persecuciones, de capturas. Hablaba mucho y muy rápido. Se irritaba cuando el otro intervenía y cortaba su discurso, cuando se le entendía mal, cuando se hacían cosas diferentes a las que esperaba. Podía expresarlo cuando se le preguntaba acerca de ello, le molestaba “un poco”. Apareció incertidumbre sobre cómo le iría en el inicio del nuevo curso. Iban a ser muchos los cambios que se esperaban y no le sentaban bien: nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevas normas por el Covid.

Un día en sesión propuso un juego parecido al de las películas. Tenía que meterse en una carpa que había en la sala y había que decir “acción” para que saliese y representase un personaje que había que adivinar. Todo iba muy rápido, un personaje detrás de otro. Entonces se señaló la importancia de descansar entre acto y acto. Tumbado en la colchoneta, respiraba hondo y paraba. Se observó que las primeras veces así hacía porque así se le había propuesto, pero en las posteriores ocasiones parecía que lo buscara por los efectos que sentía en su cuerpo. A partir de esa sesión, empezó a utilizar el descanso no sólo en el contexto de ese juego sino también en otros momentos. Recurría a él y decía cosas como “voy a descansar”, “descanso del dibujante”, “descanso del Scratcher”, “voy a descansar mientras pienso en la siguiente actuación”. El exceso se reducía.

Pronto se pudieron apreciar efectos positivos en ese poder parar, en ese poder hacer vacíos que aligeraban. Podía dar un lugar al otro. De repente un día, tras realizar su dibujo, me incluyó de otro modo diciendo “¿qué te parece que hagas tú tu versión?”. Se observó también que podía tolerar mejor que las versiones no fuesen tal y como él las esperaba. Podía reírse y disfrutar de ello. Podía también hacer hueco a las palabras del otro con más facilidad, pudiendo frenar y decir “¿qué me ibas a preguntar?, ¿qué ibas a decir?”. Empezó a traer a sesión “superaciones” que estaba pudiendo llevar a cabo; nadar en una poza, jugar a Datchball, cortarse las uñas.

Finalmente, este curso está yendo muy bien. Desde el colegio transmiten que está muy tranquilo, muy contento. Hay un trabajo importante tanto por parte de la familia como del colegio de comprensión y acompañamiento del niño. También hay preguntas. *¿Qué es lo que hace que reaccione así? ¿Qué le ayuda y qué le inquieta aún más?* No hay soluciones magistrales

de antemano, pero se van encontrando modos de acompañar. En clase han observado que, en situaciones de exceso, hablarle le inquieta aún más. En esos momentos, utilizar la palabra escrita como acompañamiento, permite que exista mayor permeabilidad y menor malestar. Observan también que tiene muchas capacidades a nivel curricular, pero que en ocasiones está desconectado del discurso del profesor. No es un capricho y le acompañan a *poder reconectar* a través de notas que colocan encima de su mesa “atento ahora”. Así mismo, hay momentos de desasosiego en Educación Física con los juegos de pelota, pero le entienden y le acompañan. Ensayan individualmente y de manera teatral situaciones con la pelota, ríen, le enseñan a esquivarla. Ya no le tiene tanto miedo.

Actualmente, en sesión inventamos Pokemon juntos; pensamos el tipo que puede ser, las habilidades que pueden tener, los dibujamos, les ponemos nombre, pensamos en sus puntos fuertes y en sus puntos débiles. Las invenciones de ambos tienen cabida. También el contenido de lo que trae a sesión ha cambiado. En las historias que inventa y los videojuegos que elige, pueden aparecer la ayuda, el cuidado y la unión entre sus personajes.

*



Ana Baucells, psicóloga, directora de las Antenas de Zuera y de Utebo.

Fundación Atención Temprana.

Pinceladas

Expongo unas viñetas del primer caso de autismo que atendí un Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana y por el que se mantuvo una coordinación estrecha con el colegio. El niño fue derivado al Programa de Atención Temprana por su pediatra con diagnóstico TEA a la edad de 3 años. Ese año, había iniciado la escolarización (1ºEI) en un colegio concertado, donde contaba con apoyos.

Lo conozco a la edad de 4 años. En sesión, se presenta como un niño tranquilo, curioso y afable. En la primera sesión que compartimos, recorre la sala con la mirada, deteniéndose en diversos objetos. Pronto toma los pinceles y las acuarelas como la actividad de elección en el espacio de psicoterapia, en la cual, permanece todo el tiempo de sesión y durante semanas. Acompaño sus trazos con alguna palabra, no me mira. Siempre silencioso, dibuja coloridos trazos rectos, papel tras papel. Es delicado a la hora de tomar el pincel y cuando se mueve en la silla.

Un poco desorientada, trato de ofrecer algún recorrido a la actividad, que el niño no toma. Finalmente, observo con más detalle y, hay una cadencia a la hora de mojar el pincel en el vaso de agua para limpiarlo. A veces rápido, a veces lento. Acompaño con la palabra su hacer... “despacito, despacito...”, ¡¡“rápido!!”. Me mira, divertido. Sonríe. Permanecemos en ese pequeño juego unas sesiones y comienza a repetir conforme mueve rápidamente o despacio el

pinxel, reproduciendo la misma entonación de mis palabras, pero accediendo a establecer contacto visual conmigo.

Sonríe con más frecuencia. Al cabo de unas sesiones, decide dejar esta actividad, pasando a otros objetos de la sala, estableciendo una mayor interacción conmigo, de manera progresiva. El juego se enriquece.

A lo largo de los meses, surgirá la palabra, si bien, mantendrá cierto tono impostado en sus enunciaciones. Con 5 años, en el colegio aprecian evolución. Señalan que el niño empieza a hablar e interactuar con sus iguales. La tutora le tiene en buen lugar. Le describe como un niño listo y muy vivo. Habla de la rapidez con la que accede a los aprendizajes, maneja los conceptos adecuados para su edad. La dificultad que más difícil le resulta de gestionar es la rigidez que presenta ante situaciones que parece no comprender o cuando se frustra “es de ideas fijas, señala”. Esta es una cuestión que trabajamos con los papás desde el CDIAT y que se hace más patente cuando nace una hermanita.

Tras el nacimiento de su hermana, en sesión, retoma el trabajo con los pinceles. Si bien, ahora da un sentido o significado a los trazos y comparte conversaciones, se aprecia mayor agitación y se frustra con más facilidad, le cuesta finalizar las sesiones. No nombra a su hermana, salvo por indicación del papá cuando le acompaña a sesión. A los pocos meses, en Navidad, observan que todo se acentúa. Tras las vacaciones, el padre pide cita para mantener una reunión. Explica que las Navidades habían sido complicadas para el niño, lo veían muy muy nervioso. Sin embargo, ahora quería contar otra cosa. Relata: “al volver a casa del primer día de colegio tras las Navidades, le vi especialmente inquieto. Estaba mal. Por fin entendí lo de la rigidez que tantas veces hemos hablado.” Entonces explica que, al volver a casa, toman un camino diferente, el niño muestra resistencia, pero accede. Se topan con un paso de cebra sin semáforo y el niño se queda parado. “me di cuenta que no podía cruzar y que se puso fatal”. El papá le explicó que cuando no hay semáforo, el código de circulación indica que se puede cruzar tras confirmar que no viene ningún coche. Y los coches están obligados a ir más despacio y comprobar que no necesita pasar nadie. Tras la explicación, dice el papá, algo cambió. “Es como si su cabeza se ampliase y eso le tranquilizase”. Tras esto, el papá expresa lo difícil que ha tenido que ser para él, la llegada de su hermana y concluye que tienen que hablar con su hijo. Animo esta propuesta.

La semana siguiente, la tutora llama por teléfono para mantener una coordinación. Comenta que el lunes tras las Navidades, el niño no pudo acceder a la clase, gritaba y se negaba a pasar. Al día siguiente, sucedió lo mismo, pero pudo explicar que “esa no era su clase”. La tutora se dio cuenta de un hecho que para todos menos para él había pasado inadvertido: durante las vacaciones, habían hecho obras y cambiado el suelo. Se lo explicó, pero aun así no quería entrar con sus compañeros.

La tutora, en el recreo, recortó unos círculos de colores a modo de camino para llegar a las mesas, de forma que el niño accedió a su mesa sin quedar señalado y resultó un juego divertido para los demás. También llamaba porque el niño había contado en el colegio que tenía una hermana pero que era tonta, y que no sabía cómo trabajar esto. Hablamos de la importancia del juego que había montado para él, hecho que ella había relativizado, y de la importancia de que el niño nombrase a su hermana espontáneamente. La tutora pensó en hablar del tema de los hermanos en el aula y llevar algún cuento (al niño le gustan mucho).

Estos dos momentos, coincidentes, considero que supusieron dos respuestas muy importantes de los adultos para este niño, en el curso de su evolución. Se encontraba en un momento muy delicado y favorecieron poder seguir avanzando, reforzando una forma de acompañarle desde casa y desde el colegio, que le beneficiaba y apaciguaba.

El tratamiento siguió su curso hasta los 6 años. La familia decidió no continuar con el tratamiento dada la evolución. Desde el colegio lo evaluaron coincidiendo con la finalización de la etapa de infantil, retirando la condición de Alumno con Necesidades Educativas Especiales y el diagnóstico TEA.

Me lo he encontrado años después, viven en mi antiguo barrio, cuando el papa le dijo que era Ana y que jugaba de pequeño con él, el niño dijo “con los pinceles”, yo tuve que contener mi emoción... Con 9 años, me contó que ahora jugaba en el equipo de balonmano del colegio y que sacaba muy buenas notas. Se le veía contento. Su tono de voz sigue siendo un poco forzado.

*



María Cabanes, psicóloga en Fundación Atención Temprana.

Salir para poder entrar

A continuación, se va a exponer una viñeta cuya protagonista es una niña de 6 años.

Ella es silenciosa y le encanta la música, también es tranquila y a veces necesita ir de un lado a otro de nuestra sala o salir de la misma para trepar por las espalderas de las salas de psicomotricidad. Su posición es dócil y flexible, pero se enfada cuando la terapeuta le dice que es la hora de terminar, y pide estar cinco minutos más. También es inteligente, le gusta el inglés y las ciencias naturales, y aunque escribir es algo que se le resiste, es muy cuidadosa y perfeccionista si elabora pequeñas manualidades. A veces, puede parecer desinteresada pero pregunta con frecuencia a sus padres o a la terapeuta “¿Qué es esto?, ¿María, luego dónde vamos?”.

Las profesoras que la han acompañado en el ámbito escolar han sido sensibles pudiendo estar a la escucha de su singularidad. Hacer uso de la misma, ha facilitado el proceso de inclusión de en el vinculo con los demás y por tanto en los aprendizajes que cada curso le ha exigido. Por ejemplo, durante la etapa infantil fue de gran utilidad la música y el inglés para la participación en las rutinas y actividades del aula, llegando incluso a inventar canciones junto a ella. Si bien, un detalle clave que ha permanecido hasta la actualidad, ha sido como incluir su necesidad de irse en determinados momentos, sosteniendo al mismo tiempo que pueda permanecer o completar una tarea y adecuarse a un mínimo de normas que rigen el funcionamiento de la clase. Para ello, desde el inicio se respetaron las condiciones que ella planteaba, permitiéndole un recorrido por el espacio que necesitaba para sentirse segura y poder volver a la tarea, no sin ciertos límites; tenía ubicado un rincón del aula al que ir y también un semáforo de colores que guiaba las pausas y regulaba el tiempo que requería para retomar la actividad. Por otro lado, con el fin de evitar los escapes del aula, se interpeló a la norma general del colegio que impedía a los niños salir solos del aula. En relación a sus compañeros, lo que podía haber sido vivido como un trato de privilegio es tranquilamente aceptado como un tratamiento de su singularidad.

El camino, sin duda, no ha estado exento de dificultades y merece reconocer el esfuerzo y la implicación de cada una de sus profesoras que la respetan y acompañan día a día para llevarla lo más lejos posible, acercándose a lo que Donna Williams demandó en su día, “Quiero un guía que me siga”.

*



Eva Pérez, psicóloga. Fundación Atención Temprana.

El caso que presentamos, comenzó tratamiento a los 4 años y medio, derivado por el colegio.

Desde el colegio señalan que es un niño inteligente, pero a nivel conductual no saben qué ocurre “No presta atención, chilla, pega y molesta a sus compañeros”. Necesitaba entrar en el aula con un objeto y agarrarse a él. Les preocupa la necesidad de meterse algo en la boca constantemente, le asustan los ruidos y necesita taparse los oídos cuando esto ocurre. Cuando hay que esperar, se pone muy nervioso, se enfada mucho, se tira al suelo, patalea, grita... destruye todo lo que construye. Por otro lado, señalan que es un niño cariñoso, busca el contacto, abraza a sus compañeros y busca jugar con ellos.

Los padres se alarman con la información que reciben desde el aula. Comentan ciertas discrepancias con lo que observan, ya que, con ellos, hay contacto ocular, responde al nombre y es un niño que busca relacionarse. Si que observan alguna de las conductas que aparecen en el aula, pero con menor intensidad y de manera mucho más aislada. Tales como la inquietud y que en ocasiones parece estar no atendiendo a lo que se le dice o estar en su mundo. Explora con la boca muchos objetos, pero con menos frecuencia que en el aula. Les preocupa sobre todo que “se deja llevar”, no parece entender ni ver la intencionalidad de los actos de sus iguales, sobre todo en torno a la agresividad, interpretando un empujón o un insulto como un juego.

Tras lo observado, desde el colegio deciden hacer valoración psicopedagógica “para entender qué pasa”, concluyendo un diagnóstico de TEA. Los padres no están de acuerdo con este informe, afirman que no describe quien es su hijo y que “no hemos hecho caso a las indicaciones porque no vemos los indicadores de los que hablan, para nada”. “No nos importa el nombre, lo vamos a aceptar y acompañar igual, pero no estamos de acuerdo con lo descrito sobre él”. Esto genera un malestar y desconfianza en los padres en relación a la escuela.

Desde el inicio de tratamiento en el CDIAT, se observa que el mundo para el niño resulta muy amenazante. Tiene un miedo terrible a la lluvia, viniendo con mucho malestar los días lluviosos. Trae escenas terroríficas de cohetes que se chocan, extraterrestres que atacan, volcanes, terremotos, incendios y accidentes... En sesión, ha sido capaz poco a poco de ir trabajando en torno a ello, de a poquito, dándole un lugar de escucha, y juntos buscando soluciones a aquello

tanto le aterraba. En alguna ocasión, ha verbalizado “yo me defiendiendo corriendo y escondiéndome”, mostrando con ello, el reflejo de su posición. El tomar la palabra y hablar sobre ello, ha permitido poder ser acompañado e ir trabajando a lo largo de tratamiento mostrando una evolución positiva a lo largo del mismo. En sesión se presenta como un niño cariñoso, que busca el contacto, risueño y con ganas de crear junto a los profesionales, nuevos modos de vincularse con el mundo.

A lo largo del tiempo de tratamiento, se ha podido observar que cuanto mayor amenaza aparecía en lo que traía a la sesión, mayor parecía su aislamiento, teniendo menos en cuenta a los profesionales que lo atienden y presentando una mirada más esquiva, no respondiendo a preguntas sencillas ni aceptando propuestas de juego. Estos momentos parecen estar relacionados con los días en lo que ha tenido algún conflicto en el colegio con sus compañeros, como robarle el desayuno, romperle algo de material o tener algún arañazo a la vuelta del colegio, pudiendo recabar esta información a través de lo que los padres observaban. No pone en palabras qué ocurre, pero es capaz de verbalizar en ocasiones aisladas; “Quiero ir donde no estén los del cole”, entendemos que este es un lugar difícil para él.

En las coordinaciones con el colegio, encontramos que es complicado poder llegar a un acuerdo en torno a su dificultad, en cuanto a poder poner en palabras que lo observado en el aula, puede estar respondiendo a algo defensivo. Nos ha resultado complicado, cuando todo lo que se observa del niño son registros, que acaban englobando el diagnóstico de autismo. El niño parece ser lo que se observa, olvidando que detrás de esas conductas había un sufrimiento al que no se le estaba dando un lugar. Buscar reducir las conductas observables, hacía que el niño, necesitara protegerse aún más.

Resaltar también, que la sensibilidad de sus padres ha ayudado a poder escucharle, pudiendo ir remando en la misma dirección e intentando entender que podía estar ocurriendo. Al hilo de lo trabajado y hablado con ellos, quieren traer en una de las sesiones un escrito que su hijo les ha dado. Un escrito que es “para mi profesora”.

La historia que muestra tiene el título de “la gallina” y relata lo siguiente: *Érase una vez una gallina, a la que le gustaba jugar con sus amigos, pero, sus amigos no quieren jugar con él porque es pesado. A la gallina se le ocurrió una idea, se iba a esconder, iba a hacer un robot y así asustaría a todos. Cuando los amigos vieron el robot, se asustaron y así la gallina estaba más contenta... pero aun así los amigos no le dejaron jugar.*

Finalmente, debido a los desencuentros de la familia con el colegio, tanto con la valoración, como con el diagnóstico y el poco acompañamiento que perciben que hay, deciden cambiarlo de colegio a uno más pequeño, con la esperanza de que éste sea para él un lugar más acogedor.

Ante este cambio, contactamos con el colegio al que va a acudir, y hablamos con la nueva tutora previamente a que conozca al niño. Se habla del niño, aunque en ocasiones, parece que su nombre desaparece, para dar paso de nuevo al nombre de autismo, debido a las conductas registradas en el informe previo de la escolarización y el traspaso de información de colegio a colegio. La nueva tutora planteaba trabajar en torno a pictogramas, pero le animamos a que primero lo conozca, y así hizo. En esta coordinación hablamos de cosas que se le dan bien hacer, de conocer su mundo interior, que es apasionante y de la importancia de escucharle y darle un lugar. La sensibilidad de su nueva tutora, ha dado lugar a cambios interesantes: en las sesiones

empiezan a aparecer cuestiones en torno a la norma, la ley, es capaz de crear dibujos e historias cada vez más ricas, estar contento en el cole y hablar de su profesora y compañeros con cariño.

Actualmente tiene 8 años, ya que, tras el alta del programa de atención temprana, los padres decidieron continuar tratamiento de Psicoterapia y Logopedia. Nos parece un ejemplo de la importancia de acoger uno a uno a los niños en la escuela, sin que una clasificación borre todo aquello que aún nos queda por conocer de ellos.

*



Marga Francés, psicóloga en CDIAT Actur. Fundación Atención Temprana

Pensar en imágenes

Comenzaré con unas líneas extraídas del libro "Pienso en imágenes. Mi vida con el autismo". de Temple Grandin.

"Pienso en imágenes. Las palabras son como un segundo idioma para mí. Traduzco las palabras, tanto las habladas como las escritas, a películas de cine a todo color, acompañadas de sonidos, que pasan por mi mente como una cinta de video. Quienes piensan básicamente por medio del lenguaje suelen encontrar que este fenómeno es difícil de entender, pero el pensamiento visual significa una enorme ventaja en mi trabajo. Cuando era niña, el Padrenuestro me era incomprensible hasta que lo desglosé visualmente en imágenes concretas. El poder y la gloria estaban representados por un arco iris y una torre eléctrica. [...] La voluntad es un concepto difícil de visualizar". ... Cuando alguien me habla, sus palabras se me traducen instantáneamente en imágenes."

La niña tiene casi 9 años y no tiene hermanos. Vive con sus padres en una zona rural cercana a la ciudad. Siempre les ha llamado por sus nombres evitando nombrarlos como papá y mamá . Desde pequeñita controlaba las marcas de electrodomésticos y de coches. Ya a los 2 años y medio, momento en que la conocí en el Programa de Atención Temprana le gustaba dibujar y coleccionar, los Pokemon sobre todo pero también pequeños muñecos que traía y me mostraba. Se sabía las letras y diferenciaba los coches por sus símbolos.

En la actualidad tiene una excelente expresión verbal, con mucho vocabulario, preciso y técnico aunque carente de colorido emocional. En ocasiones no es capaz de poner en antecedentes a su interlocutor, con lo cual, durante unos minutos cuesta coger el hilo de su charla y saber si se refiere a algo que ha pensado o que ha sucedido. Su tono es agudo y su ritmo rápido. A veces tartamudea cuando se emociona.

Todo lo visual tiene un gran interés y se maneja con las nuevas tecnologías con soltura y creatividad. Le gusta filmar cortos sobre sus personajes y sobre la mascota de la familia. También le gusta hacerse selfis y, con distintas aplicaciones, transformar las imágenes hasta convertirlas en combinados de foto real y elementos superpuestos, atributos animales, como orejas de ratón, hocico de gato o coronas de princesa...

Le gusta también hacer comics con bocadillos que salen de la boca de los personajes. E inventa sus propias historias. Pero sobre todo utiliza el dibujo para expresarse, para dar sentido y hacer más aprehensible su relato. Si me cuenta a qué juega en el recreo, previamente tiene que dibujar su colegio con las distintas zonas recreativas. Si me cuenta un sueño, me dibuja al personaje que recuerda.

Si ha tenido un mal día con sus compañeros de clase, puede recrearse en una obra que titula "las 10 mejores formas de eliminar a alguien", con dibujos alusivos de los distintos métodos liquidatorios: primero pistola, segundo atropello, tercero, empujón por un acantilado... Es exigente con sus dibujos, y tacha, borra y corrige. Le lleva tiempo comunicar...

Desde que dejé de verla regularmente a los 6 años, hemos mantenido una relación intermitente pero continua. Y mi labor, en parte, consiste en mediar entre el colegio y los padres de la niña.

Casi siempre el motivo de consulta ha sido la dificultad para encajar en el colegio, no tanto a nivel curricular como conductual. Es difícil para ella aceptar las exigencias directas y, a menudo, siente que sus compañeros la molestan. Tiende a querer imponer sus preferencias, con poca flexibilidad y poca disposición para escuchar a los otros. Pese a que lo intenta. Mientras escucha por cortesía aprendida lo que no le interesa dando paseos y saltitos, te pregunta... ¿Ya has terminado de hablar? y vuelve a su tema en el mismo punto en que lo había interrumpido.

Uno de los últimos asuntos que hemos tratado tiene que ver con su necesidad de dibujar, a mi parecer, de plasmar en imágenes su entorno para darle un contenido más aprehensible que las escurridizas y volátiles palabras. Su madre contacta conmigo preocupada. Siempre hemos hablado de lo importante que es el dibujo para ella. Pero ahora está siendo un problema porque en los exámenes llena los márgenes de la hoja de dibujos que representan los enunciados que se le piden, por ejemplo: en un examen de inglés le piden un pequeño diálogo de presentaciones, ella previamente dibuja a los personajes que desde sus bocadillos se presentan y conversan. Y lo mismo con los problemas de matemáticas donde dibuja la cesta de manzanas o el niño que va en bicicleta del enunciado.

El resultado es que, además de tener un efecto recargado y poco presentable, invierte demasiado tiempo en esta tarea y no llega a acabar los exámenes, así que sus notas se resienten.

Una coordinación con el tutor tuvo un efecto pacificador sobre las turbulencias escolares. Se planteó la importancia que tiene la representación, el dibujo para la niña y hablamos del libro de la autista Grandin, *Pensar en imágenes*

Se trataba de poner en valor esta estrategia de la niña como algo que le sirve, que no es un capricho y que puede ser reflejo de un tipo de pensamiento diferente. Todo ello abre un campo nuevo e interesante no marcado por el déficit ni por la provocación.

Y desde esta pequeña apertura que se abre, surge la adaptación personalizada. Durante un tiempo se le permitirá llevar un cuaderno aparte a los exámenes donde puede seguir dibujando. Para la ampliación de tiempo, -un poco más de tiempo o una pregunta menos en el examen-, hay que hablar con la orientadora. Como la niña ha sido valorada y coinciden sus rasgo con los del Espectro TEA, en concreto Asperger... el equipo de orientación del centro estudiará el tema.

Sobre todo se incide en que se valorará el proceso de planificación de los problemas y no solo el resultado.

Con la madre también he charlado del libro de Temple Grandin, de hecho lo está leyendo . Se sintió muy animada cuando supo que estaba escrito por una autista que era famosa, exitosa, brillante.... Era la primera vez que un libro sobre autismo le devolvía una imagen aceptable, basada en la diferencia y no en la dificultad, el déficit...

*

Arancha Conde, Maestra de Audición y Lenguaje. Jefa de Estudios del CEIP Odón de Buen.

Me gustaría comenzar la pequeña exposición explicando que nuestro centro, el Odón de Buen, es un centro inclusivo. Cuando enseñamos el colegio a nuevos profesores, en unas jornadas de puertas abiertas, o en sesiones de mira y actúa, hablamos de la inclusión como uno de los cuatro pilares que vertebra y sostiene nuestro Proyecto Educativo.

Esto es una evidencia, ya que por ley es algo prescriptivo, pero la pequeña diferencia que puede existir es que el claustro, los alumnos/as, familias y en definitiva, la Comunidad, deseamos que así sea. Todas las decisiones que se toman en el centro, son consensuadas en el claustro, y es este proceso de participación la base del entendimiento y la unión de todos en la misma dirección.

La educación cambia, la metodología cambia, los espacios cambian y nuestra mirada hacia el alumnado cambia. Muy importante ha sido el camino para lograr un cambio pedagógico y las líneas metodológicas actuales, como son trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, los talleres educativos o el proyecto del cuerpo en la escuela desde la etapa de infantil, que permiten que la inclusión de todo el alumnado sea posible, trabajando desde las fortalezas y viendo las debilidades como oportunidades para conseguir un desarrollo integral.

Las necesidades educativas en los centros van cambiando a lo largo de los años e incluso en un mismo curso escolar (alumnado fuera de plazo). En muchas ocasiones encontramos dificultades, y debemos actuar. Siempre vamos a encontrarnos con menos recursos personales, con alumnos sin un diagnóstico previo a la escolarización, con alumnado que viene fuera de plazo, con bajas médicas sin cubrir, y con otra serie de dificultades. Y siempre, debemos buscar soluciones, no perder de vista al alumno/a que tenemos delante y buscar lo que es mejor para él/ella.

Hace ya tres años que en el centro nos encontrábamos con alumnado que necesitaba del servicio de atención temprana, tenía que desplazarse a Zaragoza o a Ejea, obligando a invertir mucho tiempo por parte de las familias para poder recibir un tratamiento. Muchas familias decidían dejar el tratamiento tan necesario en esta etapa. Gracias a la coordinación con el Ayuntamiento, se luchó para que en Zuera, hubiese un centro de Atención temprana para trabajar con todo el alumnado de la zona que lo requiriera. Esto ha sido un avance en todos los sentidos. Primero porque el alumno y las familias no tienen que desplazarse. Segundo, porque el tiempo que se invierte en llevar y traer al colegio es muy poco. Pero además, la coordinación entre los profesionales de atención temprana con el colegio es muy cercana y sencilla.

En el centro, tenemos tres alumnos en escolarización combinada con el centro de Educación Especial Jean Piaget. Dos de estos casos, venían dos días a nuestro centro y tres al Jean Piaget. Con la situación de pandemia, Covid'19, los alumnos de escolarización combinada debían de quedarse en un centro u otro. Por parte de la administración los recursos personales no los iban a ampliar en nuestro centro, sabíamos que gran parte del trabajo especializado que se realiza en el centro de Educación Especial no lo podríamos realizar en nuestro centro. Había varios

obstáculos, pero ves a necesidad que estos alumnos no pierdan su centro de referencia, los modelos de sus iguales. Una vez más, se habla con las personas que van a trabajar con estos alumnos, y de forma conjunta antepone las necesidades de los alumnos por los obstáculos que pudiésemos encontrar. Desde el equipo directivo puedes apoyar las decisiones, organizar los apoyos e intentar facilitar la vida y la inclusión de estos alumnos.

Estamos en el tercer trimestre, y muy contentos de la decisión que tomamos al inicio de curso. Uno de estos alumnos es TEA, y ha habido momentos de cansancio, de rabietas, de vacío. Y también ha habido muchísimos de risas, de compañerismo, de ayuda, de empatía, de sensibilidad, de aprendizaje.

Desde el curso pasado, tenemos en el centro dos alumnos perfil TEA, que para ellos lo más adecuado sería estar escolarizados en centro preferente TEA. De nuevo, nos encontramos con dificultades para nuestro alumnado y sus familias. Por un lado, “sacamos” al alumno de su centro, de su entorno, de sus compañeros/as de clase. Por el otro, las familias, tienen que llevarlo y traerlo de forma diaria a Zaragoza.

Desde el curso pasado, empezamos a plantearnos la posibilidad de ser centro preferente TEA. Nuestro centro, un centro muy antiguo, estaba separado del de infantil, y no había ningún aula, no había posibilidad de crear el espacio. Este curso, nos hemos trasladado a un nuevo centro educativo, en el que ya existen nuevos espacios para crear dicha aula. La decisión, de nuevo, se llevó al claustro y al consejo, y de forma consensuada se decidió ir a por el aula TEA. Estamos a la espera de la respuesta de la Administración.

Para llegar a ser un centro inclusivo, es necesario dar visibilidad, y la sensibilización de todos los que formamos parte de la escuela: docentes, familias, monitoras de comedor, y por supuesto, niños y niñas. Todos días, de forma transversal se trabaja la sensibilización, pero es necesaria hacer actuaciones específicas, para que haya una empatía total de unos a otros. La sensibilización se trabaja dentro del aula del colegio, y también fuera. Hemos realizado sensibilizaciones a través de juegos cooperativos con el Jean Piaget. Y como actividad muy puntera y que realmente cambió la mirada de nuestros alumnos, fue la que realizamos con el alumnado del CEE Gloria Fuertes de Andorra, gracias a un proyecto Erasmus. Los alumnos/as que el curso pasado estaban en 5º de primaria, conocieron el centro de Andorra, e incluso viajaron con los alumnos de Andorra a Bélgica. Fue una experiencia que hizo que nuestro alumnado aprendiera con ellos y de ellos.

Nuestro nuevo edificio del CEIP Odón de Buen, (desde enero del 2021) junto a un proceso de transformación de patio escolar, abre muchas más posibilidades para todo nuestro alumnado.

- La transformación del patio escolar, que estrenamos el pasado 5 de abril, ha supuesto naturalizar el patio, dotar de diferentes espacios de relación, de juego, aprendizaje en el exterior, y sobre todo, que el nuevo patio sea accesible e inclusivo para todos con diferentes propuestas.
- El nuevo edificio cuenta con diferentes espacios, uno de ellos pensado para el Aula TEA.
- Pero además, nos da la posibilidad de desarrollar diferentes talleres educativos (aula de música, aula taller de cocina, aula de comunicación y radio y aula de tecnología y experimentos), que permiten la inclusión de una manera más sencilla y natural de TODO EL ALUMNADO.

Ana Laborda. Maestra de Audición y Lenguaje, lidera el Proyecto de Atención Preferente al alumnado con TEA en el CEIP Lucien Briet.

Colegio CEIP Lucien Briet. Una escuela que convive y aprende con el autismo.

Buenos días a todos. No voy a hablar de casos sino que voy a hacer una presentación del colegio. Entonces quiero compartir la pantalla para que podáis ver lo que sería la actuación en el cole. A la vez así podéis conocernos un poquito mejor.

Voy a hablar de mi experiencia en Lucien Briet. Soy una de las personas que lidera el proyecto de Atención Preferente y represento a un equipo que vive, convive y aprende con el autismo. Intentamos funcionar como un engranaje y naturalmente somos imperfectos y nos equivocamos pero siempre estamos cambiando y probando cosas nuevas.

Somos un centro promotor de inclusión y somos un Centro de Atención Preferente. Eso significa que somos un recurso educativo, normalizado y especializado para favorecer y promover el desarrollo, aprendizaje y participación de todo el alumnado y también, por supuesto, del alumnado TEA, que es inherente en nuestro centro. No somos un aula TEA somos un centro ordinario que nos regimos por los principios de normalización e inclusión. Cada alumno tiene su grupo de referencia, un tutor y un nivel de participación en el aula que va a estar determinado por las necesidades de apoyo que tenga y que se va modificando a lo largo de todo el proceso educativo infantil.

El centro docente se constituye como garante de la equidad y la inclusión de todo el alumnado a través de la organización de sus propios recursos, la corresponsabilidad, la colaboración, el trabajo en equipo y la participación activa de todos los sectores que constituyen la comunidad educativa.

LAS SEÑAS DE IDENTIDAD. Para nosotros es muy importante pues todo lo que sería la estructuración y adaptación, lo que va a acompañar a cada uno. Y ponemos en énfasis en cómo disponer, de manera muy cuidadosa, todas las condiciones ambientales para favorecer ese desarrollo. Todo el centro está *pictografiado*, estos recursos visuales están dentro y fuera del aula, utilizamos mucho estas ayudas visuales.

Un mayor acceso a la información es fundamental y todo el trabajo en equipo y la coordinación tanto con los organismos dentro del cole como fuera de él es importantísimo. Tenemos que lograr una coherencia: cuando sumamos todo nuestro trabajo el resultado es mejor. Es importante para nosotros crear un equipo sólido y cuando el alumno está en el aula, sus mejores apoyos son sus compañeros con los que está conviviendo y con los que aprende y luego, también, cuenta con los recursos dentro del aula que han aprendido a guiarle, porque todos intentamos guiarle de la misma manera y con los mejores recursos.

Gracias a la coordinación nos hemos reinventado a través de los recursos tecnológicos, nos coordinamos a través de un claustro virtual donde nos juntamos en cualquier momento en las salas virtuales pero tenemos otras necesidades y menos tiempo y esto es una barrera que queremos erradicar. Al ser de Atención Preferente contamos con los recursos especializados para poder planificar una respuesta educativa a cada uno de nuestros alumnos que están dentro del proyecto y también contamos con un espacio físico que es el aula de los pequeños exploradores y es un recurso más del centro. Esta aula cambia, está cambiando constantemente; el aula de exploradores no es la misma la del año pasado que la de este año pues la respuesta es diferente y va a ser diferente el año que viene, porque estamos viendo que las necesidades son diferentes y tenemos que adaptarnos a ese cambio.

La respuesta educativa como centro preferente va unida en 3 bloques. Promover culturas inclusivas, promover políticas inclusivas y promover prácticas inclusivas. Y en ese proceso estamos.

¿Cómo promovemos culturas inclusivas?. Todo lo que sea sensibilización para nosotros es fundamental. Así se hace en la semana de la diversidad, los talleres de sensibilización que se hacen con los compañeros no sólo focalizando el punto de atención en el alumnado TEA, sino que es una oportunidad para poder conocernos toda la clase, todo el alumnado.

Al principio de curso se hace mucho hincapié porque cuando cambian los compañeros de clase pues hay que hacer un trabajo mayor de conexión de grupo. En cuanto al profesorado queremos empoderarnos: si conocemos y comprendemos pues podemos actuar. Queremos entender y comprender para poder abrir mentes. Ser conscientes y saber dónde están las barreras. Una vez que identificamos las barreras, intentamos romperlas y utilizar otras herramientas de aprendizaje. Esto lo hemos hecho en diferentes formatos, con encuentros virtuales, pero siempre desde un punto de vista muy práctico.

El 2 de abril fue una fecha muy importante para el colegio, se enmarcó dentro de las actividades de la semana de la diversidad pero para nosotros es importante transmitir que intentamos cuidar esa actividad que se hace el *día mundial el autismo* y que tenga una repercusión a lo largo de todo el curso. Y al ser una fecha muy concreta intentamos que sea una acción que tenga un impacto más social que no sólo se quede en nuestras aulas y que llegue a toda la comunidad educativa. También nos incluimos en lo que sería la Campaña Autismo Europa y ya lo hicimos el año pasado, creamos un "corcho virtual" donde las familias pudieron subir su objeto, su fortaleza, y luego lo que sería un compromiso, porque tenía que ir unido a un compromiso. Este año a través de la comunidad educativa, para ir aprendiendo más, se hizo un pequeño juego. También hemos presentado un corto *¿y tú qué sabes del autismo?* que lo hicimos con toda comunidad educativa: les presentamos a cada uno de los miembros de la comunidad un reto y materiales para poder investigar y después montamos el vídeo que lo podéis ver en el *blog* del colegio.

Promovemos la inclusión con la convivencia e igualdad, el apoyo entre los iguales es el punto más importante. ¿Cómo hemos cambiado? ¿Cómo nos reinventamos?: los grupos estables de convivencia nos dan la oportunidad de trabajar la conexión de los grupos. Siempre hay que ver la parte positiva. Otro factor fundamental son las familias. Estas pueden tener un lugar de encuentro en el cole donde ellas mismas pueden ser un grupo importante de apoyo. La escuela les brinda este espacio.

Promovemos políticas inclusivas. Intentamos desarrollar la escuela para todas y para todos y es fundamental organizar los recursos del centro para atender a la diversidad.

Esa accesibilidad la aplicamos en el acompañamiento en todos los entornos: comedor, extraescolar, salidas ... y haciendo un buen uso pedagógico de los espacios. Adaptamos todo esto a una mente que funciona de forma diferente y acompañamos en todos los momentos de la jornada escolar con las ayudas y apoyos que sean necesarios. Distribuimos los recursos que nunca son suficientes. Esa sería una barrera con la que nos encontramos.

Por otro lado intentamos formarnos con metodologías más activas y ahora también hacia el diseño universal del aprendizaje. Comprender el estilo de aprendizaje específico del alumnado con autismo y ser conscientes de su forma de aprender permitirá crear entornos de aprendizaje y participación.

Al inicio del curso creamos un documento que es un “*quit básico inclusivo*” en el que aparece toda la información referida a lo que el alumnado es capaz de aprender, sus fortalezas, en lo que necesita ayuda y cómo debemos hacerlo y cómo podemos ayudarle porque , entre todos, tenemos que darle la misma respuesta. Por eso es importante reforzar los apoyos y fundamentar la coordinación.

Nunca nos olvidamos de la familia, pues familia y escuela siempre tienen que estar en equilibrio. Intentamos cuidar mucho los canales de comunicación y luchamos y trabajamos para eso. Las familias son como semillas de inclusión porque tienen que dar y participar en todos los encuentros y actividades.

Para nosotros la inclusión es la presencia, la participación y conseguir logros. Ese es nuestro reto.

Cierro este capítulo y me despido. Muchas gracias.

*



Nines Marín, mamá de Sergio

Actualmente tiene 10 años y va a 5° de Primaria. Cuando Sergio empezó Infantil, como no había ido a guardería, pensamos que entraría llorando, y cual fue nuestra sorpresa cuando en el período de adaptación, no lloraba al entrar, si no que era al salir cuando lloraba porque quería quedarse más rato.

En segundo de Infantil, empezó a leer el solo, es derivado a la orientadora del centro, la cual a través de pruebas lo valora como altas capacidades, pero va pasando el tiempo y la observación es que no se relaciona con sus iguales, y empiezan nuevas sospechas.

Empieza primaria, y en 1° contaba la profesora que antes de sentarse al entrar en el aula, da una vuelta por clase, observándolo todo, asegurándose que está todo en su sitio, comienzan las rabietas, suceden cuando quiere contar algo, pero no es su turno. Entonces las sospechas se hacen reales y es valorado como Asperger.

Le ponen apoyo de la logopeda, en su caso para ayudarle a canalizar las emociones, en su momento era diario, actualmente va tres días a la semana, media hora cada día, trabajan mucho las emociones, trucos para calmarse, un truco que les resultó muy útil fue que inventaron una libreta, a la cual llamaron SERGIOLIBRETA en la cual cada vez que él quería decir algo y no era su turno o en ese momento no podía ser atendido, escribía su pregunta, su preocupación, lo que él quisiera en ese momento, y cuando podía la profesora, le contestaba.

Eso le regulaba mucho y le ayudaba para no entrar en crisis.

Actualmente me dicen que están en clase y cuando creen que se aburre de la explicación lo ven que se pone a ojear el libro más adelante, pero cuando hacen preguntas y se le pregunta a él, contesta correctamente, se sorprenden por ello, ya que parece que esté ausente.

A la hora de sacar el material de la próxima asignatura, el está distraído y hay que decirle varias veces, "Sergio saca el material" entonces la logopeda, les da un truco a las profesoras, de que se acerquen y le pongan un posit con un mensaje como "SERGIO, ATENTO, ESTO TE VA A GUSTAR" y así captan su atención.

Sergio es muy inteligente, pero no tiene interacción social (juega solo), no sabe interpretar señales no verbales (no entiende la ironía, no tiene picardía...), no capta las señales gestuales, las formas retóricas del habla, no sabe hacer amigos...

De momento me quedo con que es MUY FELIZ, tanto en el ámbito familiar, como en el ámbito escolar.

Me preocupa mucho el salto al Instituto, así que seguiremos luchando.

*

SECUENCIA 3 “EL INSTITUTO Y LA FORMACIÓN POSTERIOR”

PALOMA LARENA. Se acaba la infancia ¿y ahora qué? Van a escuchar hermosas experiencias y también necesidades, lo que aún queda por hacer.

El paso al Instituto pone en juego tanto las adaptaciones curriculares, no siempre previstas a no ser que haya un déficit cognitivo que no es consustancial a la condición TEA, sino también nuevos modos de relaciones sociales e institucionales. Es el campo de entrenamiento para la formación futura, el tutelaje es menor. Pero cada joven es distinto, sea o no un adolescente o joven TEA, y deberíamos seguir con nuestros principios enunciados al inicio: adaptar el contexto para incluir.

Escucharemos también cómo se es posible acoger los intereses a menudo “altamente especializados” para dirigir al joven hacia campos del saber universalmente reconocidos. *“El mundo actual, que va cada vez más a una mayor especialización, y donde los afectos son una molestia para la máquina productiva, extrañamente puede ayudar al autista a encontrar su solución”.* (Martin Egge, psicoanalista italiano, fundador de las instituciones *Antenna 112* en Venecia y la *Antennina*, centros terapéuticos para jóvenes autistas). En FAT tenemos la preciosa experiencia de los Talleres Creativos y de socialización, que suponen una posibilidad de expresión artística en pequeño grupo, para abrir ventanas a la relación con los otros y al camino vital por recorrer.

*



Mariana Alba de Luna, psicóloga (Centre Henri Dûchene, Institut Hospitalier de Soins et Études (IHSEA), Aubervilliers, EPS Ville Evrard. « Encargada Cultural » de «La Mano en la Oreja», asociación de padres, amigos y personas autistas.

Incluir lo singular en los bordes

El niño autista se incluye con el objeto, con su objeto de predilección.

Incluir puede entenderse de varias maneras. Los niños y jóvenes autistas, poseen diferentes modalidades y estrategias de poderse incluir, si un lugar se le ofrece. No sin el pre-texto de un buen encuentro con al menos uno. Ese pre-texto inesperado pero necesario, es el deseo del encuentro con el saber.

¿De qué saber estamos hablando? Podríamos decir que paradójicamente, al niño autista, se le debe recibir en el ámbito escolar con su saber hacer con el mundo ya constituido primariamente por él. Reconocer qué de él vamos a aprender, para ayudarlo y motivarlo a su vez, y en parte, a querer saber y aprender algo del Otro. De ese modo el Otro será para el autista, el Otro de la inclusión razonada.

Antes de que el niño autista pueda incluir tal vez algo del Otro en sí, en su esfera, y no lo contrario, el sujeto se hace de antemano de una especie de muletilla vital, que le auxilia como apoyo para decidirse a andar y entrar en la vida, en su movimiento. El uso de un objeto extraído de su entorno familiar, ya sea un objeto tal cual, de cierta consistencia, o una palabra utilizada con reiteración, como un objeto lenguajero de su *lalengua*, será para él, como una mancuernilla para enganchar con lo otro, con lo inestable que él es para el autista.

Estos objetos o usos del lenguaje le procuran seguridad, dinamismo y quizá le permitan disponer (construir), entre él y el mundo, las fundaciones de un cierto borde a su cuerpo. El cuerpo del autista, ese poroso envoltorio corporal siempre abierto a miles de mareas y vientos, conjuntos de varias vivencias existenciales, vividas como un real que fluye y escapa constantemente de sí. Este objeto, puede ser mismo la voz, como lo indica Lacan en su innovación de otros objetos parciales.¹

Muchas veces los niños llegan al ámbito escolar, escoltados de esos objetos autísticos o frases de sostén. Objetos que ya les han abierto un camino hacia un tipo específico de querer saber algo del mundo e intentar controlar lo insensato de este mismo. Todo educador, partenaire de este sujeto, deberá tomarlo en cuenta en su tentativa de inclusión.

¹ Lacan, J., Seminario Las relaciones de objeto, Seminario IV Paidós (1995)

Quiero decir que en el encuentro con el otro, no es el niño autista al que se le puede imponer incluirse a la norma social y educativa de esos lugares colectivos que le sean propuestos, ya sean con un fin pedagógico o no. Es esencial que sea la escuela, la institución escolar quien haga un lugar a la singularidad del niño. Donna Williams nos advierte ya con su obra titulada : « Alguien en algún lugar »², de la necesidad que exista alguna parte un lugar para albergar su « alguien », su ser, su poder ser en potencia. La institución a su vez debe poder estar a la altura de la invención autística, y ser inventiva de un modo de hacer lugar al niño y a su autismo, su forma de estar en el mundo.

Claudia por ejemplo, había elegido traer siempre con ella una pelota dura y siempre consistente, que hacía función de un doble para ella. Era su compañera de todo momento, procurándole una cierta animación y murmullos. Objeto prescindible en los desplazamientos fuera del hogar. El uso de su pelota, que la acompañó toda su vida, le permitía hacer de alguna manera con la terrible variabilidad y angustia de lo imprevisto del mundo. Probablemente, era tentativa de domar, desde sus manos, cercando fuera, lo que del mundo no le iba. El fútbol era una actividad que el padre y los hermanos mayores de Claudia aficionaban. En algún instante de ver, ella incluyó algo de ese encuadre familiar no amenazante y cargado de algarabía, exaltación, tomándolo de tal manera para sí. Movimiento de incorporación, que a veces puede tomar ciertos matices de «devoración» del otro.

Alejandro, por su parte, encontró en su institución especializada, grandes cuadros fabricados en gomaespuma, de textura suaves pero duros y coloridos que contenían cada uno, una letra o un número movible. Con ellos se fabricaba un tapete para el suelo, como un rompecabezas, o creaba cubos vacíos. Al momento de ir y venir de la institución hacia otros lugares: hogar, escuela, paseos, etc., Alejandro corría a buscar una parte de ese objeto y lo llevaba consigo siempre. Se tocaba constantemente la cara con él, golpeteando delicadamente los bordes de su cara y de sus ojos. Al extraer parte de ese rompecabezas, Alejandro producía así un vacío dejado, una falta en el encuadre de la institución. ¿Representación de su misma ausencia? ¿Parte de ese mundo seguro pegoteado a él?

Más tarde, cuando a los 7 años, empezó a poder hacer con el lenguaje, encontrando la manera de sacar también las palabras, sus primeras palabras fueron: « *Roto ! Oh! Roto!* » y más tarde usó inventando una frase invariable utilizada como un signo activador o switch para decirlo todo. « *Subir arriba* ». Cuando quería que se le cargara en los brazos para ir al auto del transporte escolar, decía: « *Subir arriba* ». Cuando quería que se le sirviera más soda en su vaso, apuntaba sobre éste, indicando el nivel deseado de líquido a obtener y decía « *Subir arriba !* » Cuando en el jardín, lanzaba al viento su objeto de gomaespuma, « jugando » a dejarlo ir, corriendo el riesgo de separarse un instante de él, igualmente alegre y un poco temeroso gritaba : « *Subir arriba !* ».

Es esencial aceptar incluir estos objetos y claves de lenguaje en el entorno escolar, cuando es posible integrarse en una escuela. Son la clave de sus futuras invenciones que lo mantendrán sin caer, creando para sí, bordes a su existencia frágil y agujereada.

Actualmente Alejandro tiene ya 20 años. Es un apasionado de la geografía. Ahora dibuja y recorta con mucha precisión, el contorno de los países del mundo con goma eva, y de igual

² Williams, D., «Alguien en Algún lugar» N.e.e.d Ediciones, (2012).

manera, vaya a donde vaya, sigue viajando con alguno de ellos, (formas de países, ciudades, o regiones). Pero esta complejidad de su inventiva corresponde a una lógica propia. Por ejemplo si viaja conmigo, en seguida lleva consigo una forma geográfica colorida, de mi país de origen: México. Y me nombra. Con este tipo de material, realiza igualmente ahora, a partir de una foto extraída de la web, siluetas de las caras de las personas que él afecciona o personajes del mundo (Mario Bross, un animal, el presidente americano Joe Biden, un hombre inundación, etc.) De la cara, solo extrae una pequeñita parte de la superficie para hacer aparecer los ojos y la boca del personaje. Alejandro se ha dado a la tarea también de reproducirse a sí mismo, de cuerpo entero o solo su cabeza, desde que era un bebé en brazos de su madre, hasta ahora, joven guapo y alto que mide 176 cm.

Gracias a su invención primordial, y a la inclusión de estas mismas en el ámbito escolar, Alejandro y Claudia y tantos otros más, *pueden hacerse un lugar* en el mundo del otro, sobre todo en aquellos en que se les pretende inyectarles un saber normativo. Pero para ello les fue necesario primero arrancarle algo al otro de su mundo para apropiárselo y poder *hacer con*.

*



Laura Pérez Ena, psicóloga en Fundación Atención Temprana.

El tema de la conferencia es una cuestión muy interesante y actual. Es un aspecto que se nos plantea en el encuentro con cada sujeto. Una reflexión que nos lleva a una posible conversación entre profesionales, con la finalidad de elaborar un marco en donde los niños y jóvenes TEA puedan inscribirse en la escuela.

Comentaré brevemente el trabajo de un caso en el que nos ocupamos de manera interdisciplinar:

Comencé a trabajar con el niño en el año 2009. La madre acudió sola a la primera entrevista, el niño tenía 11 años. Durante la conversación comentó las dificultades de su hijo en las relaciones sociales, la dificultad de poder controlarse y, los problemas que habían ocurrido tiempo atrás en el ámbito educativo.

Describió a su hijo como un niño nervioso, ya en la guardería mordía a los otros niños, les empujaba a modo de saludo.

Cuando conocí al niño observé desconfianza, se mantenía alerta. Poco a poco pudo ir explicando aquello que le causaba malestar.

Comentó sus problemas con los otros chicos del colegio, el no poder controlarse ante las provocaciones de los otros. Explicó sus problemas en el colegio, no estaba incluido en el grupo de iguales, no tenía amigos y los otros le molestaban, le increpaban o le hacían cosas para que perdiera la paciencia. Se sentía perseguido por los otros.

Estuvo castigado en repetidas ocasiones fuera del aula durante primaria, también fue expulsado en multitud de situaciones debido al comportamiento. Era un tema recurrente que traía a las sesiones, le pedí su permiso para ponerme en contacto con su tutor y orientador. Consintió a que pudiera hacerlo, además, me dijo que cuestiones quería que dijera. Así se instaló el lazo de trabajo, es decir, me decía en que necesitaba que hablase con el colegio. De este modo fue pidiendo ayuda en situaciones y momentos concretos.

Debido al malestar en el niño, en la familia y en el colegio se realizaron numerosas coordinaciones con el cuerpo directivo y del profesorado. En estas reuniones conversamos en torno a las dificultades del niño, pensamos soluciones compartidas en beneficio del menor y creamos lugares disponibles para él. Entre varios profesionales se organizó un dispositivo en donde él se incluyó. Pudo comenzar a verbalizar que necesitaba salir del aula cuando se encontraba nervioso, en esos momentos, iba a una sala disponible, él sabía que ahí podía estar, podía decidir si quería estar acompañado por una persona de referencia o no.

De igual modo, en los tiempos no estructurados del colegio, por ejemplo, en el recreo, en el comedor, etc. Pensamos junto con él que solución podía aportar para aquellas escenas en las que no podía estar.

Tuvimos que hacer un trabajo en profundidad con todos los profesores que estaban en contacto con chico, hablamos sobre cómo hacer, valoramos que el castigo no funcionaba, concluimos que no había que castigarlo por el comportamiento sino, dar lugar al sujeto y acoger su malestar, frenar las agresiones entre los chicos, regularizar de alguna manera aquello que no podía hacer por sí solo, escucharlo y valorar sus creaciones. Necesitamos un tiempo de comprender aquello que estaba sucediendo, tuvimos un tiempo para reflexionar cómo seguir y que alternativas se iban proponiendo. Desde el colegio solicitaron apoyos a Educación para acompañarlo.

El cambio de ciclo (al instituto) no fue fácil, los problemas con los otros se acrecentaron, tanto dentro del instituto como fuera del mismo. Los apoyos anteriormente recibidos no se mantuvieron, el cambio de lugar y de personas supusieron una ruptura.

En este intervalo de tiempo sucedieron diversas agresiones y situaciones complejas, el joven buscaba sus amarres para no caer y continuar con su trabajo.

Posteriormente, la familia decidió un cambio de domicilio en el 2016, en ese momento tenía 13 años. De nuevo, se produjo un cambio.

Tuvo que conocer a gente diferente, incluirse en un nuevo instituto y nueva ciudad, conocer sus calles, ruidos constantes, estar con mucha gente... Fue un primer tiempo de averiguar el lugar en donde iba a vivir, se realizó un trabajo en las sesiones en torno a cómo situarse ante lo desconocido; por ejemplo, hicimos recorridos virtuales de la ciudad y de otros puntos importantes para él. Localizó su casa y, de esta manera, estimó la distancia que tenía del instituto a su casa, pensó si iría andando en autobús, donde estaba situado el equipo de rugby, etc.

En el libro de Silvia E. Tendlarz *“¿De qué sufren los niños?”* apunta al trabajo sobre los circuitos; la cito: *“...Los circuitos personales constituidos por el deslizamiento metonímico de objetos ueden tener una función de suplencia que pacifica al niño en tanto que aparece bajo transferencia...”*.³

Antes de que fuera al instituto sus padres fueron a hablar con el equipo educativo, explicaron las dificultades de su hijo y sus necesidades. A las pocas semanas, me presenté a la orientadora

³ Tendlarz, S.E. *¿De qué sufren los niños?* 2ª ed. Buenos Aires. Lugar Editorial, 2007.

y comentamos la manera en la que pudiera acceder al instituto, teniendo en cuenta lo que él había dicho.

En los siguientes meses, comenzaron las disputas con los otros y con los profesores, fue un tiempo convulso.

En el transcurso de las sesiones, iba describiendo lo que sucedía y solicitaba que pudiera hablar con el instituto.

El equipo educativo se mostró siempre receptivo a la conversación y trabajamos conjuntamente aunque, señalaron sus propias dificultades como institución, pese a ello pensamos cómo era la mejor manera para que pudiera acudir al centro, ya que, había perdido todo el interés por el saber y por la creación de lazos sociales.

En las reuniones mantenidas con la orientadora se plantearon posibles alternativas. Estas estaban en construcción continuamente, ya que, en cada desencuentro había que reformularlas. Se hablaba de él, de su singularidad y de cómo incluir su particularidad en un contexto delimitado y cerrado.

Al cabo del tiempo, debido a los acontecimientos, los padres decidieron hacer un traslado de instituto. Hicieron un trabajo de investigación, al que les pudimos acompañar. Su objetivo era encontrar un lugar en donde se acogiera a su hijo, su singularidad y, en donde pudiera dar entrada a sus creaciones relacionadas con la informática, cuestión que le facilitaría su continuidad formativa.

En este intervalo del tratamiento, se le realizó la valoración psicopedagógica por cambio de etapa.

Después de visitar varios institutos y pese a la incertidumbre que soportaban, eligieron un centro con las características que buscaban. Los padres fueron varias veces a hablar con el director del centro y a ver si las instalaciones eran las idóneas para su hijo. El joven tenía 16 años.

Las situaciones violentas con los otros compañeros cedieron. Comenzó a hablar de amigos, contaba las creaciones que estaba realizando en clase; hablaba de personajes que había construido de manera virtual, sus características, cualidades y cómo vivían. Traía a las sesiones sus elaboraciones, las pensaba y modificaba, estaba entusiasmado con algunos proyectos que consistían en conocer el funcionamiento del sistema operativo de los ordenadores aunque, alguna confrontación se produjo no tuvo el impacto que anteriormente he descrito, podía explicar lo que había sucedido, se le escuchaba de otra manera.

A mi pregunta de si quería que hablase con el instituto contestó que no, que él podía hacerse cargo. Se autorizó a poder hablar de lo que sucedía con su tutor u otros profesores, podía pedir ayuda y siempre está acompañado por sus padres.

Actualmente, tiene 18 años, está cursando un grado de informática, aspecto que eligió y decidió donde realizarlo. Mantiene un círculo de amistades y consigue con mucho trabajo y esfuerzo superar las pruebas que se le plantean.

*

Sandra Franco, trabajadora social. Fundación Atención Temprana

Este joven, de 16 años, acude a tratamiento de Psicoterapia, en nuestro Servicio de Atención a la Infancia, derivado por la pediatra al observarse ansiedad y frustración ante las exigencias escolares.

Fue adoptado con 3 años. Las condiciones en las que pasó sus primeros meses y años de vida fueron dañinas para él, al igual que el tiempo de embarazo, del que se nombra una ingesta de alcohol importante y con ello afectación neurológica en el menor. Asociado a ello, presenta además un déficit visual grave y epilepsia, además de Síndrome de Asperger, teniendo reconocido por estos diagnósticos un certificado de discapacidad y dependencia de un alto porcentaje. En el orfanato donde pasó sus primeros años de vida era conocido como “el sabio”, debido a que es un niño muy inteligente.

Debido a su dificultad visual, está afiliado a la ONCE, desde donde se le acompaña principalmente a nivel escolar y de ocio, brindándole de los apoyos y herramientas necesarias para ganar en independencia. Acude también a algunas actividades a la Asociación Asperger Aragón.

Sus primeros años de vida en España fueron complicados. Muestra mucha rigidez ante los cambios, se muestra selectivo con la comida, no hay acuse de dolor y existe una gran dependencia a su madre acompañada de un miedo al abandono. Rechazaba todo lo que venía de su lugar de origen.

Cuando le recibimos nos encontramos con un adolescente con una gran rigidez, que presenta dificultades importantes en su subjetividad. Conforme se ha ido vinculando, ha podido ir fortaleciéndose, tomando la palabra y hablando de cuestiones que le generan un gran sufrimiento. Ha podido ir poniendo en palabras vivencias de su vida, incluso de su primera infancia, queriendo incluso compartir un álbum familiar y realizando hipótesis y preguntas de estos primeros años.

A pesar de haber muchas cuestiones que trabajar, hay una crucial que le genera mucho sufrimiento tanto a él como a su familia y este es, el tema escolar. Cuando lo conocimos, comenzaba 1º de bachillerato de ciencias. Hay un deseo por estudiar y de construir, pero sentirse evaluado y exponerse a la necesidad de responder correctamente para ser apto o no apto, le genera un gran sufrimiento. Se bloquea, deja exámenes en blanco y sus resultados son prácticamente todos suspensos, debido en muchos casos a “si deja los exámenes en blanco y no trabaja, no le podemos evaluar”. El primer y segundo trimestre de 1º de bachillerato le generaron gran ansiedad, debido a que sus esfuerzos en el hogar, no tuvieron resultados en la escuela.

Estas cuestiones académicas, hacían que la familia y el propio niño, estuvieran preocupados por ello, ocupando gran parte de las sesiones y en ocasiones tirando la toalla con verbalizaciones como “no se para que me esfuerzo” “sé que voy a suspender” “ya estoy acostumbrado”. Considerábamos que las cuestiones académicas ocupaban un gran lugar en las sesiones, no permitiendo, en muchas ocasiones, poder trabajar cuestiones de su propia historia que estaban afectando a la situación actual.

Por ello, se realizan coordinaciones con el centro escolar al que acude, pero desde el mismo comentan que es complicado hacer una adaptación para él, puesto que “se considera que quien llega a bachillerato es porque puede responder”. Intentamos hablar en torno a que el problema no está en la capacidad, si no en la forma de evaluar debido a su dificultad a nivel psíquico.

No hay respuesta a la demanda de solicitar que se le evalúe de una manera diferente, atendiendo a la necesidad que presenta.

Tras los dos primeros trimestres, llega el confinamiento y con ello, su ansiedad se disminuye. Esta en un lugar seguro, en calma, y esta fue una oportunidad muy positiva para él. Desde su propia casa, la forma de evaluar y de acompañar fue otra y pudo responder correctamente a lo que se le pedía. Finalmente aprueba prácticamente todas las asignaturas, reflejando con ello, la necesidad de adaptar la manera en la que se le evaluaba.

Paralelamente, se acompaña a la madre ya que esta situación provoca un malestar también respecto a la caída del deseo de que su hijo acceda a una formación universitaria. La madre se centra en las aptitudes y capacidades del niño, valorando su capacidad, pero viendo que la forma de evaluar no le corresponde y que, ante el sufrimiento que esto está conllevando, lo mejor es pensar en otras alternativas de estudio.

Escuchando el deseo de su hijo, decide solicitar la inclusión en un ciclo formativo de grado superior, todos ellos relacionados con la construcción, algo de lo que disfruta y necesita, pero no es aceptado en ninguno de ellos, debido a su discapacidad visual.

Por el descontento con el instituto al que acude, deciden cambiar de centro educativo. Se realizan coordinaciones previas con el centro al que va a acudir y se exponen las dificultades que presenta. Una de las modificaciones que se ha podido realizar es evaluar de manera oral (en las asignaturas que es posible). Este cambio aparentemente sin mucha importancia a nivel académico, ha hecho que se sienta mucho más fortalecido y responda correctamente, llegando de nuevo a aprobar prácticamente todas las asignaturas. A lo largo del curso, se ha intentado volver a la evaluación escrita, no dando resultados.

Nos ha parecido importante presentar este caso para poder pensar en torno a lo que realmente significa la palabra **inclusión**. Adaptarnos al niño, escucharle, debería ser inherente en las escuelas, brindando la posibilidad de crear una educación centrada en cada niño, donde todos tuvieran un lugar. Fijarnos más en el potencial de cada uno de ellos, más que en la discapacidad, haría que realmente, pudiésemos hablar del término inclusión.

*



Pedro Gras. Psicólogo. Director de Torreón.

Torreón es un centro sanitario orientado por el psicoanálisis donde, un equipo multidisciplinar y coordinado, atiende malestares y patologías de niños y jóvenes desde los tres hasta los 21 años.

Las diferentes propuestas de trabajo -que van, desde el tratamiento individual en diferentes terapias (psicoterapia, logopedia, musicoterapia, psicomotricidad), hasta el apoyo escolar o los

talleres en pequeño grupo, son pensadas en relación al caso de cada niño/a y su familia. Realizamos también coordinaciones con los colegios, buscando la creación de espacios donde “pensar juntos” a los chicos.

Nos parece que una institución, orientada por el psicoanálisis, es un lugar privilegiado para realizar una acogida y una oferta al sujeto. Una acogida a sus modos de tratamiento, de defensa, frente a la invasión del malestar que puede padecer. Una oferta, construida en una pluralidad – de espacios, de intervinientes- para construir un “espacio”, una “atmósfera” que constituya un lugar de respuesta no invasiva.

Habitar ese lugar de respuesta pasa por poner el acento en lo particular que trae el niño o el joven. Desde hace años hemos apostado en nuestras instituciones por la orientación que nos aporta la “práctica entre varios”, lo que implica que hacemos recaer el “tratamiento” sobre el Otro con el que se las tiene que ver el sujeto, (este Otro que los intervinientes toman sobre sí, la institución misma,) siendo los efectos a vislumbrar en el sujeto.

En Torreón no apuntamos a que se “normalicen”. Esta visión que pone el acento en el “estar aparente”, deja de lado lo que cada uno de ellos “es”, no ya en su diferencia sino en su singularidad. Desde Torreón apostamos por crear lugares donde cada uno de ellos pueda “estar como es”, y lo que nos encontramos es que haciendo esta apuesta justamente pueden “estar bien”. Estar bien, no en la foto fija de la supuesta “normalización”, sino en “su” normalidad, la de cada uno.

Para ello, desde Torreón, hemos articulado una institución en la que desplegamos diferentes propuestas:

En los talleres la propuesta que realizamos es lúdica, rehuyendo el “cualquiercosa-terapia” que les aprisiona bajo la consideración del déficit y la reeducación.

Esto no quiere decir que Torreón sea una ludoteca. Por el contrario, los intervinientes que se ocupan de cada taller ponen en juego, cada uno a su estilo (pero con la misma orientación), un modo de acompañamiento que busca el encuentro, la pacificación, la puesta en juego de la circulación de la palabra, el trabajo sobre el cuerpo, la posibilidad de estar junto a otros, y muy fundamentalmente dar un lugar a cada sujeto y a sus producciones.

Torreón no es un centro específico para niños autistas, trabajamos con ellos entre otros chicos que presentan otro tipo de dificultades. Esto implica una complejidad en el trabajo, que ponemos –por supuesto- a cuenta del equipo.

Habitualmente se ocupan de los talleres al menos dos intervinientes, para poder acompañar a otro espacio si un chico necesita salir, para acompañar en juegos o materiales diferentes, para facilitar el que se genere una conversación, para facilitar intervenciones “entre varios”, y muy fundamentalmente para promover la difracción de la transferencia, es decir, para que un niño o joven no quede fijado a un interviniente.

Está establecido que en cada espacio se plantea una propuesta de trabajo –que puede venir de parte de los intervinientes, o que puede ser la que los chicos planteen a la entrada o durante el taller.

Sin embargo, esta propuesta no es nunca una imposición o una exigencia. Más bien, la propuesta hecha en cada taller la pensamos como un elemento organizador: pues es ante ella que cada sujeto es convocado a una elección.

Trabajar y dar valor a la elección es también una apuesta clínica, pues además de apuntar al sujeto, confronta a los límites de la elección –no se puede todo- haciendo recaer este no se

puede todo del lado de la institución y/o de los intervinientes que se muestran así como un Otro agujereado, incompleto.

Sabemos que trabajar “entre varios” no es lo mismo que trabajar en equipo y para ello hay diferentes encuentros de elaboración dentro del equipo:

- Las reuniones que realizamos al finalizar cada día con los diferentes equipos que conforman los talleres.
- Este trabajo de elaboración se complementa con reuniones de construcción de un caso y
- reuniones de supervisión institucional que periódicamente realizamos.

Respecto de la inclusión en el medio educativo

Al término de actualidad, “inclusión”, le han precedido otros términos como “adaptación”, “integración”. Estos términos situaban el trabajo por hacer del lado del niño: era este el que tenía que adaptarse a la institución, que luego los “integraba”.

Consideramos que el término “inclusión” lleva implícita otra dirección de acción. Esta dirección no puede sino partir de la institución –sea escolar, social, laboral...- hacia el niño/a o joven. Es decir, es la institución la que ha de hacer “el trabajo” de ajustarse, de flexibilizarse, de acoger, las necesidades de estos chicos y chicas, teniendo en cuenta además que esto no puede hacerse sino en el “caso por caso”, atendiendo así a incluir la singularidad que presenta cada uno de ellos.

¿Por qué es tan importante esta atención a la singularidad? Sencillamente, porque, aunque un niño autista puede aprender según métodos estandarizados, dichos métodos interfieren -en muchas ocasiones- en la posible apertura al mundo que puede hacer. Aprenden, en el peor de los casos, a costa de encerrarse en su autismo, y éste es un problema que queda velado a nivel general, pero que muchas veces queda al descubierto en las experiencias individuales. Atender y respetar el estilo de aprendizaje de cada niño favorece que el profesor se sitúe en una posición en que pueda acompañar y enseñar sin forzar a un repliegue.

Si hablamos a nivel de una institución que pretenda una inclusión real, se ha de prestar una atención especial, no sólo en los tiempos del aula sino en los tiempos más desestructurados tales como el transporte escolar, los recreos, comedor, etc. y es justamente en estos tiempos donde se presentan muchas de las dificultades que nos suelen traer los padres de estos jóvenes a Torreón.

El trabajo en Torreón con jóvenes y adolescentes

Con las chicas y chicos preadolescentes y adolescentes trabajamos en talleres los sábados en los que creamos talleres que recojan los intereses singulares de los jóvenes y al tiempo, espacios de palabra.

También realizamos salidas culturales y de ocio por la ciudad. Incluimos actividades cotidianas como ir a comprar, siempre en comercio donde hay que interactuar y no en supermercados que están diseñados “para todos autistas”

Quiero mostrar, como ejemplo un” work in progress” que se ha producido en este grupo.

Después de un tiempo de trabajo fue surgiendo un espacio de conversación que fue evolucionando hacia un espacio de escritura y comentarios de libros que iban leyendo.

La intersección con las redes sociales hizo surgir en los chicos la idea de elaborar un blog “El charlatán harapiento”, blog donde cada joven, si quiere puede escribir en su sección. Este

g) Ayúdame con naturalidad.

II.- TRANSICIÓN

Toda *transición* supone un *cambio* y todo cambio implica *adaptación*. En este proceso es clave ACOMPAÑAR y más en alumnos TEA.

a) Acompañar antes del cambio. ¿Cómo?: -Facilitando el conocimiento del espacio, las instalaciones, al alumno y su familia. -Conocer a los educadores/tutor antes del inicio del curso.

b) Acompañar durante:

-COORDINACIÓN:

*el equipo de orientación se coordina entre sí (Primaria-ESO)

*el equipo de orientación se coordina con los tutores y profesores de 1º ESO con tutores de 6º incluidos.

*la especialista en pedagogía terapéutica, que se ha intentado que se mantengan durante toda la escolaridad, se coordina con el tutor de grupo del alumno TEA.

-ACOMPAÑAMIENTO:

*Se procura que el tutor personal del alumno sea la especialista en pedagogía terapéutica de esta forma se mantiene una figura estable de referencia para el alumno. El tutor personal intenta desarrollar todas las dimensiones del ser humano, no sólo las académicas, y es el interlocutor con la familia. El vínculo se mantiene y se aporta seguridad y estabilidad.

-GRUPO ESTABLE: el grupo de pertenencia del alumno se mantiene estable ya que no cambia y el mismo desde 5º de Primaria.

-FLEXIBILIDAD: trabajando, en la medida que se puede, desde centros de interés, manejo de los tiempos, diversificando la forma de evaluar y los materiales, implementando recursos didácticos como la Tablet de forma que se potencie la vía auditiva y la visual, sobre todo está última.

III.- RETOS

Nos enfrentamos a algunos retos:

-LÍMITES: establecer los límites no es sencillos y con alumnos TEA nos plantea algunas dudas como qué conductas aceptar y cuáles no, ver siempre o algunas veces, intervenir para reconducir sin generar crisis.

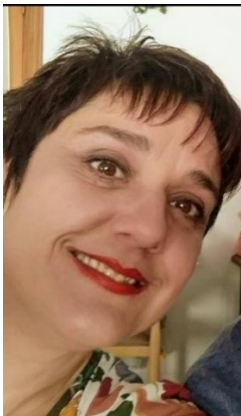
-ETAPA EVOLUTIVA: la preadolescencia y la adolescencia suponen cambios importantes en el ser humano. ¿Cómo acompañar en estos momentos de desarrollo de la identidad, de preguntas fundamentales?.

-FORMACIÓN: es clave la formación permanente en temas educativos pero más aún en intervención educativa con alumnos TEA.

-RECURSOS PERSONALES: sabemos que las necesidades son muchas pero los recursos son limitados..., pero la intervención educativa de calidad precisa de recursos de personal cualificado.

Como decía alguien: “los alumnos aprenden de sus maestros pero sobre todo aprenden A sus maestros”. Será el vínculo emocional adecuado el que genere un clima de satisfacción de motivación en el alumno.

*



Teresa Aznarez, madre de Javier.

Bueno días. Me llamo Teresa Aznarez Sánchez y soy la madre de Javier un chico con Síndrome de Asperger que acaba de cumplir 18 años.

Nuestra trayectoria en FAT comenzó en Primaria donde fue el comienzo y aceptación de lo que le sucedía a nuestro hijo. Una vez aceptado buscas como ayudarlo y entonces encontramos el Servicio de Atención Infantil en FAT que ayudó a profesores, a nosotros los padres y a mi hijo. Hoy en día ya se sabe bastante sobre el TEA en colegios e institutos, pero hace 12 años que diagnosticaron a nuestro hijo se sabía poco o nada.

En el colegio Javier tuvo PT y la orientadora que nos ayudaban para como era Javier y como ayudarlo, recuerdo hacer muchos muchos TEST, los hacia yo, mi hijo y Laura su psicóloga de FAT. El cole con sus altibajos lo terminó muy bien, con un Notable de media. El cambio al instituto fue mal.....pues se seguía sabiendo poco del tema y es como empezar de 0 otra vez....reuniones explicativas, profesorado...y allí entra otra vez FAT, volviendo a mediar entre profesores, niño y padres.....ese curso salió mal y tuvo que repetir pero con el agravante de que cambiamos de domicilio y de ciudad. Ese curso fue horroroso!!!!, además de todos los cambios entra en un instituto en el que no había PT y solo había una orientadora a media jornada. Sufrió bulling, insultos risas, pedradas...pero como él era el "raro" siempre tenía la culpa. No tenía ningún espacio al que poder acudir para refugiarse. Ese curso terminó y lo cambiamos al Instituto Picarral que tiene aula TEA. Un mundo diferente para él donde se sentía contento y comprendido y según sus palabras..."mamá....me gusta este instituto porque nos han tratado como personas y no como papeles."

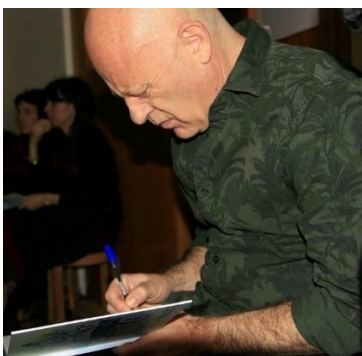
Terminó la ESO con una media de B.

Ahora ha empezado un Grado Medio y no tiene nada de nada de apoyos, lo está llevando más o menos y en lo que podemos hablamos con los profesores y aquí entra otra vez FAT y Laura intentando mediar con el instituto para que pueda seguir sus estudios y el día a día y que sea más llevadero para él.

Pero ahora que él es mayor de edad, tengo muchos miedos... Por cómo es él!!!!Sin mentiras, sin engaños, cumplidor de la reglas!!! Y cuando los demás no son así, no lo entiende y se enfada y se frustra... ¿cómo va a afrontar el día de mañana una entrevista de trabajo???

Entonces pienso que si cuando tienen un diagnóstico de TEA les pudieran dar un 33% minusvalía eso nos ayudaría tanto para trabajar como para alguna ayuda, pues a nosotros este curso es segundo año que nos dan una ayuda para reeducación psicopedagógica y ya nos han dicho que para el curso que viene si no tiene un mínimo del 33% no nos la van a conceder. Con esto concluyo que para los padres con hijos TEA nos vemos desprotegidos, solos y sin ayudas para poder sacar adelante a nuestros hijos tanto en el ámbito familiar y más en el escolar....

*



Carlos Pardos es pintor y diseñador gráfico. Tallerista en Fundación Atención Temprana.

Socialización y creatividad

Desde 2017 venimos desarrollando un proyecto innovador que extiende su oferta a todos los centros y sus antenas también en zonas rurales. Si bien empezamos poco a poco, un equipo formado por profesionales y artistas/talleristas, hemos ido perfeccionando y ampliando el formato, llegando a trabajar en un año con más de 500 niños. Estos son los **talleres creativos**.

El proyecto se articula para que los niños, que trabajan con nosotros en pequeños grupos, se encuentren con elementos y herramientas con las que investigar, explorar, construir y crear acompañados de profesionales logopedas, fisioterapeutas y psicólogos. Las edades de las niñas y niños, diferenciados por grupos homogéneos, han abarcado desde los 2 hasta los 16 años.

Las actividades que se han fomentado en las sucesivas etapas de los talleres de *arte y creatividad* han sido: música y percusión, danza y movimiento, dibujo y pintura, audiovisuales, autoedición, títeres y voz, cerámica y cocina. Además, se ha realizado actividades que salen del aula: murales inclusivos, salidas a la naturaleza, talleres con familias, fiestas musicales y exposiciones.

El cuaderno escolar de S

S se siente orgulloso de las actividades en las que participa y del trabajo que hace en Fundación Atención Temprana. Desea compartirlo en el aula de su colegio con los compañeros y profesores. Partiendo de una tarea escolar que pide su tutora, propone y programa una serie de actos, a modo de fiesta creativa, donde hace partícipes a los talleristas/artistas con los que ha trabajado estos años. Escribe en su cuaderno el programa con una cuidada caligrafía y una pequeña ilustración.

Toma como modelo los talleres, fiestas y sesiones musicales en las que ha participado, con mucho protagonismo.

En su cuaderno escolar resuenan los ecos de una exposición (LUGARES PARA EL VÍNCULO, Centro Joaquín Roncal, Zaragoza) que se realizó en 2019 donde los niños tuvieron la oportunidad de enseñar sus obras de arte y, también, hablar sobre ellas. Aquella exposición fue una fiesta artística y empoderó a los pequeños artistas (sus obras colgadas en una sala de arte en el centro de la ciudad para que todo el mundo las viera... camareros con pajarita, fotos de artistas, libro de opiniones, presentaciones donde tenían su propia voz, brindis con copas de cristal...) fue magnífico. S lo recuerda y así lo refleja en su cuaderno con esta propuesta para el futuro, un deseo de volver a vivir algo así.

S lleva participando en los talleres desde el principio y siempre ha mostrado un gran entusiasmo: presentar y explicar su trabajo y el de sus compañeros, tocar el xilófono, cantar, inventarse y contar a su público un cuento, hacer fotos y guionizar una pequeña película, tocar la batería, pintar, dibujar, modelar con barro, hacer títeres y darles una voz peculiar (otra voz diferente a la suya propia), trabajar un mural en grupo, crear colores y compartirlos en el grupo ...

Con este caso hemos corroborado y aprendido que potenciar la creatividad es uno de los factores que más ayuda a comunicar, a socializar e integrarse en el entorno grupal/escolar a los niños TEA.

Efectivamente, creatividad, socialización e infancia son conceptos estrechamente unidos.

Los talleres y el mural inclusivo⁴

La **acción grupal** de pintar un mural se planteó como una actividad diferente a los talleres por lo que salimos a la calle y pintamos un muro con toda la gente que se quiso incluir. Fue la pared de entrada al CDIAT Actur. **Participaron más de 30 familias a pesar de salir una mañana lluviosa.** También acudió gente **del barrio, familia y amigos** de los niños y del colegio, hermanos, y gente de otros colectivos.

La actividad se desarrolló en una mañana y el acabado por la tarde. El grupo de apoyo de profesionales de FAT jugaron un papel importantísimo, no solo a la hora de organizar tres talleres previos con las niñas y niños sino que también a la hora de preparar los soportes (que hubo que ampliar debido a la numerosa asistencia) y organizar color en grandes cantidades y, por su puesto, a la hora de atender y acompañar a niños y familias. El muro de FAT Actur fue **un espacio de creación colectiva donde se realizó un proceso de socialización y de ciudadanía activa y cultura colaborativa.** Previamente se habían realizado sendos talleres donde el grupo se había conocido y entablado amistad y vínculos a través del arte, el color y el dibujo aportando cada uno sus intereses y relatos que luego saldrían en el mural.

Por su puesto **S** acudió, participó y propuso hacer una firma colectiva con la impronta de la huella de la mano de cada niño. Cada uno eligió un color, se embadurnó la mano y la integró en la parte final del mural.

Antes de marcharse y despedirse del grupo sentenció y nos dijo: “cuando sea mayor volveré aquí a poner mi mano de amarillo”.

⁴ imágenes en **YouTube**: Fundacion Atención Temprana / mural inclusivo

Cuando la capacidad creativa de cada sujeto sale a *flor de piel*, se crea un vínculo con los demás del grupo desde la escucha, donde las dificultades se convierten en oportunidades. En varias ocasiones, ante la ausencia de algún asistente a la sesión, los demás niños no sólo le echaban en falta sino que el grupo se resentía pues se había establecido un vínculo muy “familiar” donde cada uno aportaba una particularidad única.

El arte mejora la vida de las personas.

*

Clausura: Intervención de D^a Ana M^a Montagud. Directora General de Planificación y Equidad. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón.

Buenos días.

En primer lugar, me gustaría excusar la ausencia del Consejero que estaba muy interesado en estar aquí esta mañana con todos nosotros pero tenía otro compromiso previo que no ha podido cancelar. Os agradezco la invitación. Me ha parecido una mañana muy interesante porque hemos tenido diferentes puntos de vista de cómo estamos actuando desde Educación con los TEA.

Antes que nada me gustaría disculparme con las familias que han tenido mala experiencia. Te tengo en frente y te estoy viendo Teresa ...Por otro lado Juan Pedro está haciendo un trabajo estupendo en el Picarral.

Como decíais no hay soluciones de carácter global para cada alumno y cada alumna, y tenemos que encontrar nuestro hueco. He tomado 6 folios de notas. Hay ideas que me han parecido muy interesantes, como esto que se ha repetido mucho: no hay una solución global. Sin embargo, habéis planteado soluciones que han funcionado para diferentes casos como por ejemplo el tema de los Posits en la mesa (“atento ahora”). No son soluciones que funcionen para todos, pero sí que se pueden aplicar diferentes técnicas y metodologías para ver si encajan en esas personas o no, con cada uno de los alumnos.

Me ha parecido importante el tema de que tenemos que cambiar la mirada, las vías de comunicación alternativa, ahí ARASAAC con el tema de los Pictos está haciendo una labor importante en muchos centros. Respetar los tiempos y los espacios con los centros TEA lo estamos viviendo. Me parece muy interesante tu aportación Ana.

No estamos creando aulas TEA, estamos creando centros TEA. Yo soy una mamá de un centro TEA y os quería aportar esto: en los centros TEA no sólo se atiende al alumnado TEA, sino que el alumnado TEA enriquece al resto del alumnado; era una realidad que yo no conocía hasta hace 9 años cuando entramos al colegio, pero aporta mucho el alumnado TEA al resto del alumnado, por eso el proyecto global de centro que ha comentado Ana ... eso es imprescindible.

Quería comentar, la última madre que ha participado María Jesús de TEA dir: hay que intervenir con las familias, es trabajo global, pero no sólo con las familias del alumnado TEA, tenemos que intervenir con todas las familias porque muchas veces nos plantean dudas al resto de familias y si no realizamos, desde el resto de familias, esa labor de conciliación, de sensibilización, el centro no puede remar sólo; así pues creo que es una labor de conjunto en lo que, por supuesto, también entran entidades como Fundación Atención Temprana, que hace una labor estupenda. Es imprescindible remar todos a la vez.

Hemos pasado de 18 centros TEA que teníamos en el año 2015 a 40 que tenemos en la actualidad, se han ampliado 7 Equipos de Orientación de Atención Temprana, tenemos también

el Equipo Especializado de Orientación Educativa en TEA. Estamos avanzando, pero es verdad que nos queda mucho por hacer. Han salido cuestiones en las intervenciones como la de Teresa que me gustaría poner en valor. Teresa vive una situación en los comienzos que es diferente a la que por suerte tenemos hoy en día pues creo que la formación del profesorado ha mejorado y es esencial (que también se ha planteado en las diferentes exposiciones). No podemos decirle a nadie “esto es lo que hay” y “entras o no entras”. También alguna de las psicólogas lo ha planteado.

Por otro lado, decir también que he aprendido mucho con el tema del pensamiento en imágenes: me parece que es un tema muy importante. Hay muchos centros que trabajan estos proyectos y hacen una labor muy importante en esta materia. Lo que estamos haciendo es cambiar la visión.

Simplemente acabar dando gracias por el trabajo que hacéis tanto profesionales, centros docentes, como familias porque al final, como decía antes, esto es un trabajo conjunto, y aun así, queda mucho por remar porque es una realidad que hasta hace no mucho no era conocida, y que cada vez tiene más visibilidad. El día 2 de abril ha estado rodeado en todos los calendarios y hemos celebrado haciendo actuaciones. Como decía Ana implicamos no sólo a los centros docentes sino cada vez más al conjunto de la sociedad para que se vea la realidad TEA.

Lo dicho, con la ayuda de todos esperamos seguir avanzando cada vez más en la materia. Gracias a la Fundación Atención Temprana por organizar estas jornadas que me parece que ayudan mucho.

Muchas gracias.

Organización de la Conferencia: Fundación Atención Temprana

