

En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos del Espectro Autista en la escuela común: un estudio de caso acerca de las dificultades y desafíos de la inclusión educativa.

Larripa M. y Erausquin C.

Cita:

Larripa M. y Erausquin C. (2013). *La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos del Espectro Autista en la escuela común: un estudio de caso acerca de las dificultades y desafíos de la inclusión educativa*. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/118>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/ceu>



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

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

La escolarización de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo o Trastornos del Espectro Autista en la escuela común: un estudio de caso acerca de las dificultades y desafíos de la inclusión educativa.¹

Martín Larripa y Cristina Erausquin

Introducción.

Toda persona que hoy se desempeña en tareas vinculadas con el ámbito escolar identifica como familiares palabras tales como “*integración escolar*”, “*escuela inclusiva*”, “*diversidad*”; palabras que suelen asociarse a otras quizás más establecidas, como “*igualdad de oportunidades*”, “*derechos del niño*”, “*educación democrática*”. A su vez, sería muy extraño dar con un actor escolar que se oponga a la idea de implementar políticas y prácticas educativas *más* integradoras, *más* inclusivas, y *más* democráticas. Hemos sido testigos en las últimas décadas del siglo pasado y durante el actual siglo XXI de una serie de cambios sociales generados a partir de congresos, organizaciones, convenciones internacionales, reformas gubernamentales, reformas y proyectos de leyes; esfuerzos todos orientados a alcanzar una educación más inclusiva y democrática. Sin embargo, este transitar hacia dichos objetivos no siempre se ha acompañado por un análisis profundo de las condiciones sociopolíticas e institucionales de las cuales emergieron los esfuerzos por construir una educación más democrática, descuidándose por lo tanto el análisis de las contradicciones, tensiones y opacidades terminológicas que habitan los escenarios educativos en la actualidad. Tampoco se ha trabajado el tema profundizando los significados y sentidos que adquieren los problemas y las intervenciones desde la perspectiva que los actores educativos construyen, a través de su experiencia e inserción en sistemas sociales de actividad en los que se enmarcan y modelan su accionar. Las políticas no se nutren de las perspectivas y narrativas de los actores, y éstas hablan lenguajes heterogéneos con relación a los discursos “oficiales”: necesidades no resueltas, herramientas no disponibles, problemas que crean nuevos problemas sin resolver los anteriores....

¹El trabajo que a continuación se expone recupera los resultados de la investigación realizada en el marco del Proyecto UBACYT P023, publicados con el nombre de *Teoría de la Actividad y Modelos Mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos y Prácticas De Escolarización Y Trastornos Del Espectro Autista: Herramientas Y Desafíos Para La Construcción De Escenarios Escolares Inclusivos. Un Estudio Desde El Marco De La Teoría De La Actividad Histórico-Cultural Desarrollada Por Engeström* (Larripa, Erausquin, 2008 y 2010) *Anuario de Investigaciones XV y XVII* Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Tomando en cuenta estas consideraciones, intentaremos analizar aquí algunas características que configuran las prácticas de escolarización de personas con Trastornos de espectro autista y Trastornos Generalizados del Desarrollo TEA/TGD en la escuela común, en el marco de las contradicciones y tensiones que las atraviesan. Lo haremos como “estudio de caso”, tal vez significativo hoy, también como prisma en el que se reflejan las contradicciones y tensiones de nuestra sociedad y nuestra “comunidad educativa”.

Contexto -Marco de la indagación.-

El trabajo se realizó en el marco de la Beca de Maestría en Psicología Cognitiva de la Facultad de Psicología de UBA de Lic. Martín Larripa, que bajo la dirección de Magister Cristina Erausquin, tuvo base en el Proyecto de Investigación UBACYT P061 y P023, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Dicha investigación se propuso analizar los “modelos mentales” de intervención sobre problemas situados en contextos educativos que construyen psicólogos, docentes y otros actores escolares en su inserción en “sistemas sociales de actividad”; en este caso, en los que trabajan específicamente en procesos de integración escolar e inclusión educativa con alumnos con diagnóstico de TGD y trastornos de espectro autista. El propósito fue analizar la heterogeneidad de sentidos de la experiencia de los agentes/actores a través de la reflexión sobre prácticas e interacciones en contexto, identificando competencias profesionales y “modelos mentales compartidos” de modo de articularlos con la calidad de servicio educativo, la inclusión educativa y la atención a la diversidad. El recorte delimitó direcciones de cambio consensuadas como esperables en una Unidad de Análisis Compleja, que entrelaza sujetos y situaciones, giros y tensiones, en la apropiación participativa de tramas, dispositivos, configuraciones y herramientas. Fue un objetivo central analizar modelos situacionales de problemas, los mismo que agencias e intervenciones en diferentes actores/agentes, cuya experiencia en diferentes escenarios está imbricada en sistemas de actividad que poseen permanentes contradicciones, tensiones y giros en sus objetivos y modos de funcionamiento. También lo fue estimar qué factores favorecen o dificultan la participación interactiva de dichos agentes en auténticas “comunidades de práctica y aprendizaje en servicio”, y si en ese marco se enriquece el intercambio y la co-construcción del conocimiento y las experiencias educativas de los sujetos del aprendizaje.

Marco epistémico

Teoría de la actividad: primera, segunda y tercera generación

Reformulaciones contemporáneas de la teoría de la actividad histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev) efectuadas por Yrgö Engeström fueron adoptadas en esta investigación para la com-

preensión de prácticas de intervención y aprendizaje profesional de distintos agentes psicoeducativos que trabajan en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. La obra crucial de Lev vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*, impulsó y consolidó las demandas de psicólogos de todo el universo científico por conceptualizar nuevas unidades de análisis que dieran al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano. Desde entonces, es creciente el desarrollo teórico de unidades de análisis compuestas por la trama inseparable del sujeto y su medio sociocultural. La actividad, como una de estas unidades de análisis psicológico fue desarrollada por el psicólogo ruso Alex Leontiev a finales de los años el 70 y fue reformulada por Engeström, (Engeström, 1987, 2001, 2005) que considera que la teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La *primera generación* se basa en la idea vygotskyana de *mediación cultural*, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. La idea fue cristalizada por Vygotsky (1978, p.40) en el famoso modelo triangular de “un acto complejo y mediado” que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador (figura 1). Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos.

Figura 1. Primera generación de la teoría de la actividad (Vygotsky).

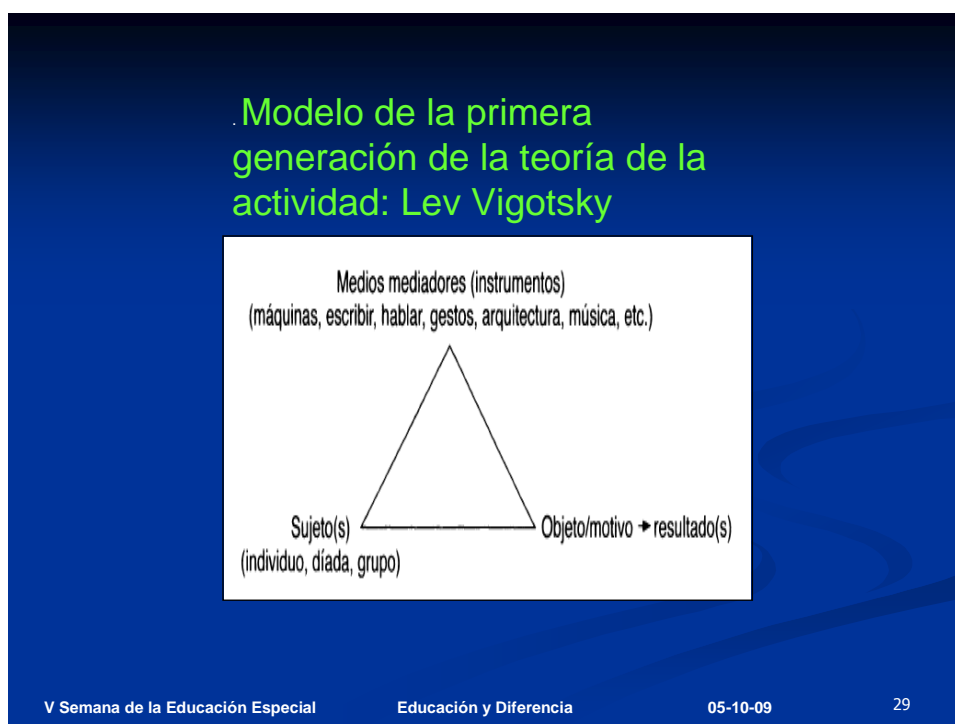
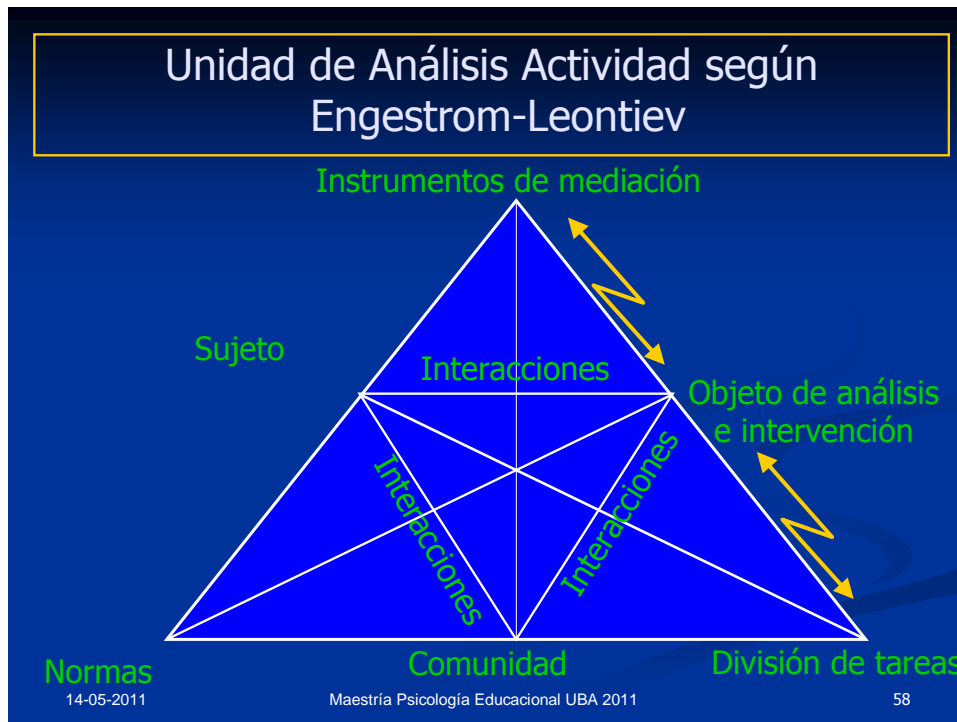
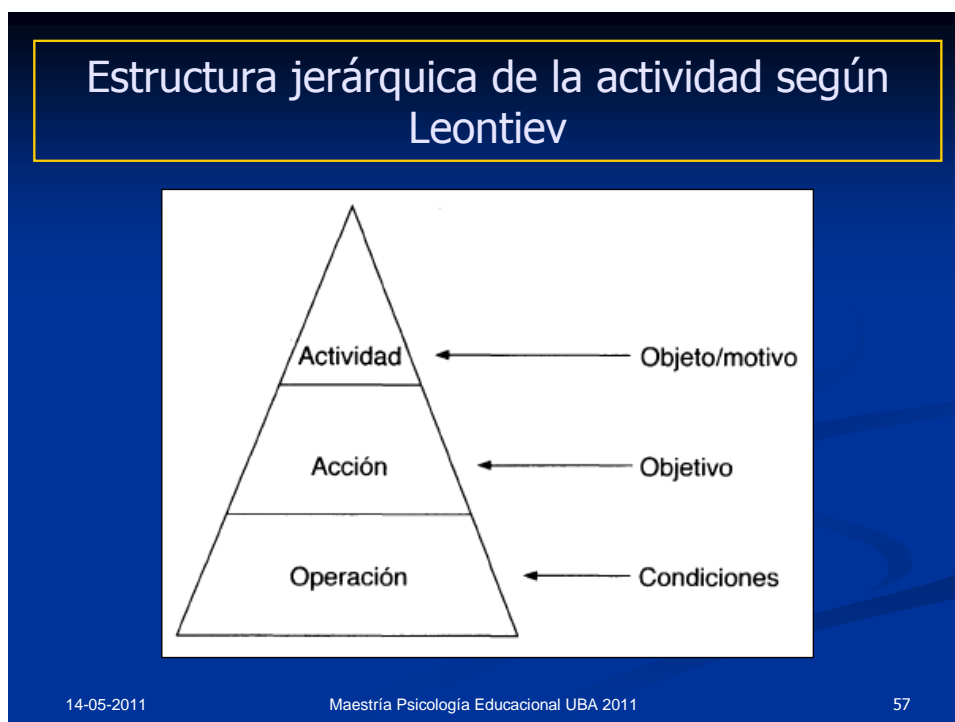


Figura 2. Segunda generación de la teoría de la actividad (Engestrom).



La *segunda generación* superaría esta limitación, a partir de los desarrollos de Leontiev acerca de la actividad colectiva. El trabajo de Leontiev sobre la actividad supuso una elaboración de las nociones de objeto y objetivo y del carácter central del objeto para un análisis de la motivación. Estableció que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad



Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de ellas; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad, en cambio, evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones. En su famoso ejemplo de la “caza colectiva” Leontiev (1981, p.210-213) mostró cómo la históricamente desarrollada “división del trabajo” produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva. *“Cuando los miembros de una tribu están cazando, cada uno de ellos tiene unos objetivos separados y está a cargo de distintas acciones. Algunos espantan a una manada de animales para que corra hacia otros cazadores(...) y otros miembros tienen otras tareas. Estas acciones tienen unos objetivos inmediatos, pero el motivo real se encuentra más allá ... El objetivo conjunto de esas personas es obtener comida y vestimenta: sobrevivir. Para comprender por qué son significativas unas acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad. La actividad está guiada por un motivo (Leontiev, 1978, p.62-63)*

Engeström (1987) desarrolla la *segunda generación* (figura 2) representando en la expansión del triángulo vygotskyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Con ello, pretende examinar los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, o en las relaciones intersubjetivas próximas de los vínculos cara a cara en microcontextos. Se describe el objeto con la ayuda de un óvalo que indica que las acciones orientadas al objeto están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la comprensión y el potencial para el cambio (Engeström, 1999, citado por Daniels, p.129, figura 4). Al mismo tiempo Engeström se basó en Ilénkov para destacar la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo. El propio Engeström puntualiza que en la Rusia de los años 30, los sistemas de actividad sociales estudiados por los teóricos de la actividad se limitaron al juego y el aprendizaje entre los niños, ya que las contradicciones de la actividad colectiva en el trabajo constituían un tema difícil de abordar en dicho contexto sociohistórico. Desde los 70, la tradición es retomada y recontextualizada por diferentes investigadores en el mundo y aplicada al análisis de diferentes dominios de actividad laboral, entre los que se destacan los sistemas de salud y educación, Pero desde el trabajo fundacional de Vygotsky, el enfoque histórico-cultural permaneció como un discurso del desarrollo “vertical” de cambio y constitución “en progreso” de las “funciones psicológicas

superiores” (Vygotsky, p.193). El propio Michael Cole (1999, ver Newman, Griffin et al., 1991) pone de manifiesto que la segunda generación de la teoría de la actividad permanece insensible a la diversidad cultural, a la “dimensión horizontal”. Surge así la tercera generación de la teoría de la actividad.

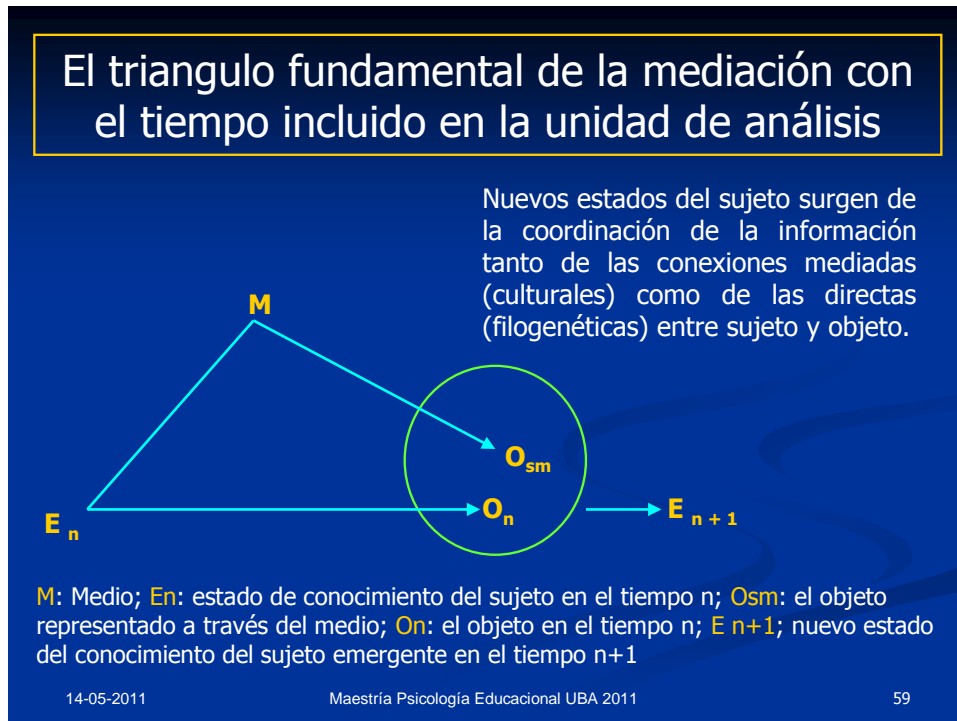
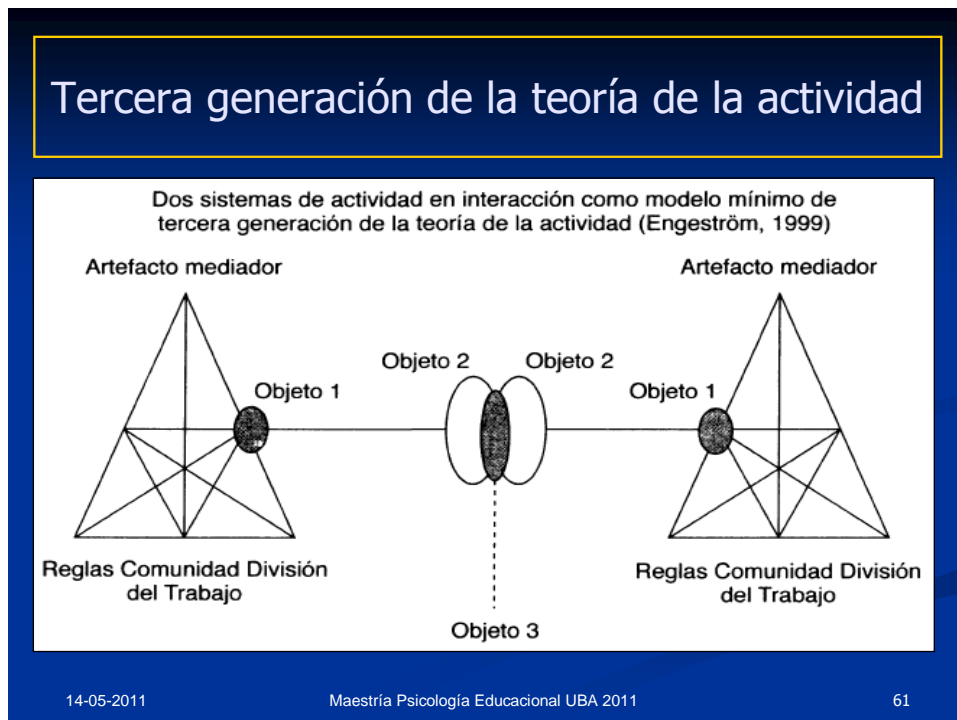


Figura 3. Tercera generación de la teoría de la actividad (Engestrom, Cole)



La *tercera generación de la teoría de la actividad* es convocada entonces a desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actuales. La tercera generación de investigación, formulada por el propio Engeström (2001), toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación (figura 3). “*La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo*” (Engeström, 1999, citado en Daniels, p.131). “... *La construcción de objetos mediada por artefactos (...) es un proceso dialógico y en colaboración donde distintas perspectivas y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva*” (Engeström, 1999, citado en Daniels, p.131). “*El objeto pasa de un estado inicial de “material en bruto” dado por la situación y que no ha sido tema de reflexión (objeto 1; por ejemplo, un paciente concreto que entra en la consulta de un médico) a ser un objeto colectivamente significativo construido por el sistema de actividad (objeto 2; por ejemplo, el paciente como espécimen de una categoría de enfermedad/salud) hasta convertirse en un objeto potencialmente compartido o construido conjuntamente (objeto 3; por ejemplo, una comprensión construida en colaboración de la situación vital y del plan de asistencia del paciente). El objeto de la actividad es un blanco en movimiento que no es reducible a objetivos conscientes a corto plazo*” (Engeström, 1999, citado en Daniels, pp. 132-133).

Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, citado Daniels, p.133). Para Cole y Engeström (2001), existe un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio. Su pensamiento refleja una teoría cultural de la mente donde la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y el pensamiento se da tanto *entre individuos como dentro de ellos*. Engeström considera que la interiorización puede sostener la reproducción de la cultura, mientras la exterioriza-

ción es necesaria para los cambios, por la marca que deja la co-construcción de nuevos artefactos culturales en el contexto. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución. El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. El trabajo de Engeström (2001) supone *una investigación entrelazada con la intervención evolutiva*. La investigación tiene una relación dialéctica dialogal con la actividad y se centra en las *contradicciones* como factores causantes de movimientos. En su enfoque, las intervenciones permiten la construcción de nuevas “instrumentalidades”, y la construcción mediante la exteriorización de nuevos instrumentos y formas de actividad en los niveles colectivo e individual.

Engeström (2001) resume la “tercera generación de la teoría de la actividad” en cinco principios a considerar para estudiar los sistemas de actividad en su dinámica interna e interrelación:

- El primer principio considera que la unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad. Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, es considerado en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad.
- El segundo principio entiende que la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. Esta multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas de actividad permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación. La multivocalidad se multiplica en redes de sistemas de actividad en interacción
- El tercer principio rescata el carácter histórico de los sistemas de actividad, entendiendo que los mismos se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo y que la historia se debe estudiar como historia local de la actividad, de sus sujetos y objetos y como historia de los instrumentos conceptuales y materiales que han dado forma a la actividad.
- El cuarto principio destaca las contradicciones históricas que acumulan los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, entendidos como sistemas abiertos que al introducir nuevas tecnologías u objetos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras de cambio.
- El quinto principio establece la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, generadas a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradic-

ciones acumuladas. En algunos casos, ello desemboca en un objetivo colectivo nuevo y en un esfuerzo en colaboración para producir un cambio; objeto y motivo de la actividad se replantean para adoptar un horizonte de posibilidades más amplio que en el modo anterior de la actividad. *Un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad* (Engeström, 1999, citado por Daniels, p.137). Este encuadre teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad en los que tienen intervenciones agentes psicoeducativos. Diversos autores (Daniels, 2001, 2004, 2005; Engeström, 1999, 2001, 2005; Edwards, 2007) señalan la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales para abordar los procesos de aprendizaje profesional inter-organizacional y los conflictos que se suceden en dichos procesos, a fin de superar tanto modelos clásicos individualistas del aprendizaje como aquellos modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo de las dinámicas del aprendizaje, como muchos de los encuadres de aprendizaje experto-novato.

El problema de pensar a la escuela como espejo de la realidad

Uno de los primeros problemas que afrontamos en el análisis de las nuevas políticas y prácticas escolares pro-inclusivas se produce cuando se considera a la escuela común y a la escuela especial como circuitos naturales, que de algún modo, siempre “han estado allí”. La escuela es concebida entonces como una institución que meramente refleja los procesos sociales. Desde esta mirada, la inequidad y exclusión educativa se entienden como una expresión de la desigualdad social y la segregación cultural.

Diversos investigadores han denunciado la ingenuidad esta perspectiva, destacando que las instituciones escolares no reflejan sino que, antes bien, participan activamente -junto a otras instituciones sociales y disciplinas- en la construcción de jerarquías sociales y psicológicas mediante mecanismos específicos de selección y exclusión (Apple 2006, Baquero 2002, Dussel 2004, Perrenoud 2008, Slee 2010). Un claro ejemplo de los efectos de estos mecanismos de selección y exclusión es aportado por Harry y Klingner (2006), quienes en EEUU han investigado la sobrerrepresentación estadística de minorías étnicas en la educación especial, especialmente de la población afroamericana. Encontraron que esta sobrerrepresentación se produce en aquellas categorías de discapacidad que dependen más del juicio clínico que de evidencia biológica verificable: Discapacidad de Aprendizaje, Retardo Mental Leve y Perturbación Emocional. La sobrerrepresentación étnica y social en educación especial como efecto de correlacionar Retardo Mental Leve con etnicidad y pobreza también ha sido investigada en nuestro país por Lus (1995).

Es importante reconocer entonces que tanto los discursos como las prácticas psicoeducativas han colaborado en la construcción y consolidación de los circuitos de escolarización común/especial, los cuales desarrollaron sus correspondientes culturas escolares (sus profesionales especializados, sus prácticas pedagógicas, sus selecciones curriculares, sus regímenes de evaluación,) las cuales, a su vez, delimitaron qué tipo de alumnos se podían y debían escolarizar en cada uno de estos circuitos. Estas culturas escolares se han sedimentado durante más de un siglo antes de la llegada de los movimientos pro-inclusivos. Al respecto, Brantlinger (2006) sostiene que las recientes críticas al formato tradicional de la educación común y de la educación especial, y también a la concepción misma de aquello que se entiende por discapacidad, han dejado en una posición algo incómoda a los actores educativos formados tradicionalmente en la escuela común y en la escuela especial, pues éstos deben mostrarse comprometidos con la educación inclusiva, sin poder abandonar –al mismo tiempo- sus marcos paradigmáticos fundacionales de conocimiento y prácticas, los cuales presentan incompatibilidades con el ideario de la educación inclusiva.

Ejemplificando estas contradicciones, no será extraño que un maestro integrador de un niño con TEA, formado generalmente en educación especial, acuerde *grosso modo* con el proceso de integración a la escuela común, pero al mismo tiempo entienda y pronostique como probable que aquel niño deba volver a la escuela especial después de unos pocos años en la escuela común, entendiendo que ese sería su “ámbito natural”, su “escuela de origen”, ya que “todo niño integrado llega -tarde o temprano- a su límite”. Tampoco sería extraño hallar actores de la escuela común que se declaren a favor de los proyectos integracionistas y, al mismo tiempo, entiendan y pronostiquen que si bien ocasionalmente algún estudiante con discapacidad puede terminar su escolaridad en la escuela común, esos casos serán “la excepción”, porque “lo normal”, “la regla”, “lo esperable”, es que eso no suceda.

Distintas nociones de inclusión y modelos de discapacidad.

Educación inclusiva, integración escolar y discapacidad son términos que poseen diversos significados. Educación inclusiva es un concepto que puede referirse a los intentos de escolarizar niños, jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema escolar. Puede vincularse con los intentos de superar procesos de discriminación de un grupo particular considerado vulnerable. También suele utilizarse con relación al problema de la exclusión/expulsión de alumnos por “mal comportamiento”, y su posible reinserción es-

colar. Pero la inclusión como concepto vinculado al área de la discapacidad ha tomado dos formas relativamente opuestas.

Inclusión puede referirse al proceso mediante el cual un alumno clasificado como discapacitado o “con “necesidades educativas especiales”², que “pertenece” generalmente al sistema de la educación especial, adquiere la posibilidad de escolarizarse en el sistema de educación común por un determinado lapso de tiempo, siempre y cuando se habiliten los recursos adecuados, tanto técnicos como profesionales. Este modo de entender la inclusión ha sido definida por varios autores como *integración escolar* (Aiscown, Booth & Dison, 2006). Desde esta perspectiva, el concepto de inclusión queda asociado a un modelo individualista/esencialista de discapacidad, también denominado enfoque médico y/o enfoque del déficit. Modelo individualista de la discapacidad, ya que la integración escolar se delimita como una actividad orientada al sujeto poseedor de una discapacidad interna, la cual es abordada mediante coordenadas médicas (diagnóstico-etimología-tratamiento). Modelo del déficit, ya que desde este enfoque se tiende a priorizar aquellas áreas motoras o mentales consideradas alteradas (es decir, se atiende principalmente a lo que la persona no puede hacer en comparación con sus pares no discapacitados), proponiéndose como objetivo central de la integración – no siempre de modo explícito- producir comportamientos y competencias “lo mas cercanas a lo normal posible”. Esto conlleva a que el currículum del alumno integrado quede reducido a un conjunto de tareas ejecutar. El currículum se reduce a tareas, en su mayoría dedicadas a desarrollar habilidades básicas que el alumno deberá dominar de manera individualizada, situación que provoca mayor aislamiento del alumno integrado en el aula.

Modelo individualista, también, porque no solamente la discapacidad es propiedad del alumno, sino que también es su problema o, a lo sumo, es problema de este alumno y de su maestro integrador. Es el alumno “especial” el que deberá integrarse al sistema escolar común ya establecido. Buena parte del circuito educativo común tiende a funcionar de esta manera, con distintos grados de sutileza. Opera con menor sutileza cuando, por ejemplo, se determina que el niño con TEA no podrá ingresar al aula en caso de que su

² El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue introducido en 1978, en el denominado informe Warnock. El concepto fue propuesto originalmente como superador del concepto de handicap (impedimento) en la medida en que promovía hacer foco en aquellas herramientas que la escuela debía proveer al alumno, y no en las deficiencias del mismo. Sin embargo, en los circuitos escolares, el concepto se terminó desvirtuando para transformarse en una mega-categoría que denota “dificultades de aprendizaje”, focalizándose nuevamente en el alumno. El alumno “impedido/inválido” pasó a ser entonces el estudiante “con sus NEE” o “el alumno NEE”. Así pues, el uso tergiversado de este concepto no puede asociarse al enfoque psicosocial de la discapacidad, aunque originariamente se encontraba orientado en esa dirección.

maestro integrador esté ausente. O cuando el docente de grado común disminuye sus interacciones con el niño con TEA porque “por definición de roles esa es tarea del maestro integrador”. Sipes (2004) ha puntualizado un fenómeno similar en la escolarización de alumnos con Síndrome de Down. Las prácticas usuales de escolarización de alumnos con TEA pueden encuadrarse dentro de esta perspectiva integracionista, porque este es el enfoque de inclusión y discapacidad que prima en los sistemas educativos masivos. Esto no quita que existan esfuerzos por superar este formato integracionista, intentos que en gran parte se han concentrado en realizar críticas al formato integracionista y, en menor medida, en generar prácticas escolares más cercanas a los ideales de, lo que, como expondremos a continuación, se entiende por *educación inclusiva*.

La concepción individualista de discapacidad y la versión integracionista de la inclusión han recibido críticas, especialmente desde el denominado *enfoque psicosocial de la discapacidad*, el cual asevera que toda persona -con o sin deficiencias- desde el inicio del proceso de escolarización, presentará determinadas necesidades y requerirá diversos tipos de ayuda. Por lo tanto, todos los alumnos a escolarizarse no son sustancialmente diferentes entre sí, perspectiva que se opone al esencialismo del modelo integracionista. Se establece entonces que el sistema escolar común deberá proveer los recursos suficientes para garantizar la educación de todos. La inclusión, desde el enfoque psicosocial, se encuadra en el marco de principios educativos y sociales y no se restringe a la escolarización de alumnos con discapacidad. La inclusión y la exclusión están íntimamente relacionadas: la primera moviliza esfuerzos políticos, sociales y educativos dirigidos a combatir la segunda. En este sentido, la inclusión no es un proceso que tiene un inicio y un final; se la debe comprender como un proceso en continua expansión.

La inclusión desde la perspectiva psicosocial establece que todo sujeto con deficiencias tiene derecho a educarse, en principio, en los mismos escenarios en los que se educan sus pares no-deficientes, apoyados por recursos que la escuela común debe garantizar (Mesibov y Shea 1996). Se desalientan, por lo tanto, los circuitos de educación especial y también los grados especiales apartados dentro de las escuelas comunes, modalidad que suele denominarse “integración física”. Para Mesibov y Shea (1996) la diferencia central entre el movimiento de la educación inclusiva y las políticas integracionistas radica en que en el marco de estas últimas el alumno debe “ganarse” el derecho a escolarizarse en la escuela común “demostrando progresos y avances en su adaptación”, mientras que desde el enfoque de la educación inclusiva, la idea es que la escuela común es el ámbito por derecho de todo alumno, no un escenario educativo “a ser ganado”.

Desde la perspectiva psicosocial, la discapacidad es reconceptualizada como un producto de la relación entre el déficit y los modos en que la sociedad reacciona frente a dicha deficiencia. Por ejemplo, una persona ciega posee una deficiencia biológica visual, pero sus posibilidades de leer y aprender dependen de determinados instrumentos que median su desarrollo psicológico. Se le puede ofrecer el sistema Braille, una impresora adaptada y otros soportes, como un reproductor mp3 para escuchar audiolibros. Puede contar con todo estos instrumentos, pero puede no tener acceso a ninguno de ellos.

Desde el enfoque psicosocial de la discapacidad las instituciones escolares y la sociedad en general tienen un rol protagónico en la creación de la discapacidad y, por lo tanto, también lo tienen en la reducción de la misma. Reducción que será posible en la medida en que todos los actores que interactúan con la persona con determinadas deficiencias, revisen sus prácticas institucionales para detectar posibles barreras al aprendizaje y desarrollo. Vygotsky fue pionero en el desarrollo de estas ideas estableciendo que, a las personas que poseen una deficiencia “primaria” provocada por una alteración de tipo biológico, se le suma una nueva deficiencia o discapacidad de tipo social, secundaria, entendida como un conjunto de restricciones y alteraciones de las funciones mentales de alto nivel provocada por los arreglos sociales que se organizan en torno a la socialización de estos sujetos con alteraciones primarias. Y es esta discapacidad secundaria la que merece más atención por parte de los distintos actores educativos (Daniels, 2009).

La compleja coexistencia de enfoques y discursos

El enfoque psicosocial de la discapacidad comenzó a configurarse parcialmente a partir de la Declaración de Salamanca (1994), cuando 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales abogaron por el desarrollo de escuelas con una orientación inclusiva a fin de combatir actitudes discriminativas, y con el objetivo central de colaborar en creación de una sociedad más justa e inclusiva. Dyson (2001) ha diferenciado los discursos profesionales sobre inclusión educativa que se desplegaron en estas últimas décadas agrupándolos en dos grandes categorías: los discursos para *justificar* la necesidad de la inclusión, y los discursos basados en la *implementación* de la inclusión. Los primeros descansan sobre una perspectiva ética, basada en los derechos civiles y en las investigaciones que señalan la ineficacia de los circuitos de educación especial tradicionales. Los discursos basados en la implementación se soportan, por un lado, sobre la arena de las discusiones políticas y, por el otro, en argumentos pragmáticos acerca de cómo llevar a cabo dichos programas. Estos diferentes discursos coexisten y se vinculan con otros abordajes profesionales de corte integracionista y de escolarización tradicional. Según

Plaisance y Gardou (2001) hoy habitan los escenarios educativos políticas integracionistas que están en continuidad con la educación especial tradicional, y políticas inclusivas, que, por el contrario, exigen un cambio radical en las escuelas comunes, una nueva cultura escolar -en términos de Carrington (1999)-, con miras a habilitar la posibilidad de pensar a la diversidad humana en un sentido amplio.

A pesar de los numerosos documentos elaborados y de las múltiples convenciones internacionales celebradas desde Salamanca hasta la fecha, las prácticas y circuitos tradicionales de educación especial y común no han sido transformados sustancialmente por estos enfoques, documentos y políticas inclusivas (Dyson & Slee, 2001, Brantlinger 2006). Esto implica que aún están vigentes desacuerdos y debates que suelen orientarse en función de interrogantes acerca de:

La “ubicación” de los estudiantes: ¿Dónde deberían ser escolarizados estos alumnos que se escapan de las tipificaciones de “común”, “normal” y/o “de desarrollo típico”? ¿En la escuela común, o en circuitos de educación especial? ¿Dentro de la escuela común, pero en grados separados de sus compañeros de desarrollo típico? ¿En ambos circuitos, teniendo entonces una matrícula compartida? ¿Qué criterios deben establecerse para decidir entre estas opciones?

Los profesionales escolares involucrados ¿Qué tipo de docentes deben encargarse de su escolarización? ¿Especialistas capacitados en discapacidades específicas, o docentes de áreas comunes recapitados en educación especial?

Los objetivos de la integración: ¿Qué deben aprender estos alumnos durante su escolarización? ¿Un conjunto de habilidades de supervivencia básicas, o deben también tener acceso al currículo general?

Estas preguntas han originado respuestas de distinto tipo, según sea la discapacidad, la cultura y el momento histórico que intentemos particularizar. No detallaremos aquí los aspectos históricos de la educación especial. Sí podemos sintetizar algunos de los lineamientos generales que la educación especial ha adoptado en varios países. Soportados en la idea de una “*geografía curativa*” propia de comienzos de siglo XIX en Francia (la idea de que ciertos ambientes geográficos son propicios para los procesos de cura), se fueron desarrollando en el mundo occidental espacios específicos segregados de los ámbitos de escolarización común, espacios especializados para sujetos sordos, ciegos e “idiotas”, según la terminología de la época. Estos espacios terapéuticos, principalmente de “educación sensorial” y “muscular” demandaron progresivamente conocimiento específico, junto con personal especializado, que en líneas generales se dedicó a

la enseñanza de habilidades básicas. Se sientan así las bases que imprimirán identidad a los circuitos tradicionales de educación especial tal cual los conocemos hoy (Danforth, Taff & Ferguson, 2006).

Por supuesto que este es un esbozo simplificado de las bases de la educación especial puesto que, por ejemplo, distintas concepciones biológicas sobre la herencia y distintas teorías religiosas “moralistas” sobre la discapacidad, dieron origen a diversas políticas y prácticas de escolarización, que requerirían un análisis cultural local. Aún así, es posible rescatar documentos internacionales que trazan y discuten las características prototípicas de los servicios de educación especial de los estados modernos. Desde fines del siglo XX, entonces, se vienen acumulando en distintos países del mundo una serie de cuestionamientos en materia de políticas de educación especial e integración escolar. Educadores, psicólogos y sociólogos han subrayado que aquellos sistemas tradicionales de educación especial (sistemas separados) producen, en variadas ocasiones, efectos contrarios a los buscados, debido en parte al mismo proceso de apartar al alumno de la posibilidad de escolarizarse en un sistema común. Ya a mediados de los años 70, en EE.UU., el acta 94-142 establece que los alumnos con discapacidades deben ser escolarizados en ambientes “lo menos restrictivos posibles”, pues comienza a ser evidente que determinadas restricciones propias de los ambientes de educación especial pueden ser causa de limitaciones en el progreso de los alumnos allí escolarizados (Strain, 1983).

Finalmente, a comienzos de este siglo, investigadores de varios países reparan en los beneficios de la escolarización de sujetos con deficiencias y/o discapacidades en circuitos de educación común. Por ejemplo el Consejo Nacional de Investigación de los EE.UU. (National Research Council) recomienda en el año 2000 que los alumnos con espectro autista se escolaricen en escuelas comunes, a fin de propiciar espacios naturales para el desarrollo de competencias sociales y comunicacionales (Owen-DeSchryver et al, 2008), competencias que no encuentran en la educación especial un espacio apropiado para su desarrollo.

Escolarización y trastornos del espectro autista.

La escolarización de niños con trastornos del espectro autista (TEA), encuadrada dentro del formato tradicional de educación especial, y bajo la concepción clásica de discapacidad, ha configurado en la mayoría de los casos criterios de agrupamiento de estos alumnos en función de discrepancias edad/mental - edad/cronológica. Estos criterios se basan en categorías funcionales de discapacidad, las que acabaron por sostener a la escuela especial como el ámbito escolar más adecuado para estos alumnos. Como conse-

cuencia de esta configuración particular de escolarización, la segregación social y funcional que estos sujetos han padecido se presenta hoy como un obstáculo que visibiliza los límites de dicho formato tradicional de escolarización, (Ochs, Kremer-Sadlik & Solomon, 2001; Yell et al, 2005; Humphrey & Lewis, 2008).

Los trastornos del espectro autista (TEA) se definen actualmente como un conjunto de trastornos del desarrollo que se manifiestan en alteraciones en la interacción social y en la comunicación. Las personas con este diagnóstico suelen presentar también comportamientos repetitivos y un repertorio restringido de intereses y actividades. El énfasis en conceptualizar a los TEA como un continuo o espectro, se acentúa a partir de los trabajos de Wing (1981) en los que se enfatizan diversos grados o matices cualitativos de alteraciones que pueden existir en las distintas áreas del desarrollo afectadas. Esta denominación se aleja un tanto de la nomenclatura *Trastornos Generales del Desarrollo* (TGD), la cual agrupa subtipos categorialmente más diferenciados: autismo, Síndrome de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil, TGD-NE (Trastorno General del Desarrollo No Especificado). Pese a estas diferenciaciones teóricas, es común encontrar que TEA y TGD se utilicen como sinónimos en los ámbitos escolares, produciéndose equívocos y confusiones de distinto tipo (Valdez, 2009). El autismo típico, hoy concebido como un subtipo de TEA o TGD, fue definido por primera vez por el psiquiatra Leo Kanner en 1943 y por el pediatra Hans Asperger en 1944. Desde entonces, se han desarrollado distintas teorías para explicar su origen. Según Frith y Hill (2004), se propusieron inicialmente explicaciones psicogenéticas, luego se sumaron y establecieron teorías conductuales del autismo y, más recientemente, teorías que intentan explicar estos trastornos a nivel cognitivo-cerebral. Los resultados de varios estudios de gemelos monocigota y dicigota impulsaron las investigaciones en heredabilidad del autismo. Estudios post-mortem evidenciaron anomalías estructurales en el cerebelo y en regiones corticales de sujetos con autismo. Estas investigaciones no cubren la totalidad de subtipos del espectro autista, pero reúnen evidencias para establecer que causas genéticas/neuro-biológicas tienen un rol importante en el desarrollo de estos trastornos.

Aún así, las causas precisas de varios de los subtipos del espectro autista son desconocidas. Por ejemplo, el autismo típico continúa hoy siendo diagnosticado utilizando criterios comportamentales, puesto que hasta la fecha no se conocen los marcadores biológicos específicos. El autismo, además, presenta variaciones durante el curso del desarrollo ontogenético del sujeto, y también puede presentarse asociado a otros trastornos. Estas complejidades clínicas, además de los dilemas diagnósticos y debates teóricos, han su-

mado dificultades para la construcción de escenarios profesionales de intervención psicoeducativa orientados a la escolarización de alumnos con TEA/TGD.

Indagaciones realizadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires. Desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos entre 2007 y 2009

En el marco de los objetivos de la indagación enunciada, se realizaron entre 2007 y 2009 entrevistas semi-estructuradas y se administró el “*Cuestionario sobre intervenciones en espectro autista/TGD*” (Larripa, 2008), siendo el mismo una re-adaptación de los instrumentos: “*Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional de Psicólogos en Contexto*” y “*Cuestionario sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente en Contexto*” del Proyecto UBACYT P061 y P023 (Erausquin et al., 2005 y 2007) a psicopedagogos, psicólogos, maestros de grado común y especiales involucrados en escenarios de escolarización en TEA, y autoridades educativas vinculadas al área de educación especial, siendo la mayoría de los escenarios seleccionados para el estudio, escuelas comunes con programas de integración escolar. Se exploraron algunas estrategias psicoeducativas utilizadas en los procesos de escolarización de alumnos con TEA/TGD tales como: uso de pictogramas, historias sociales, estrategias de anticipación de situaciones y peer training (Olley, 2005, Owen-DeSchryver et al, 2008, Burkhardt, 2008, Valdez, 2009). También se analizaron *convergencias y divergencias discursivas* entre los distintos agentes a cargo de la escolarización de niños con este diagnóstico, a partir de sus testimonios acerca de los problemas que enfrentaban y las estrategias de intervención que desplegaban en casos de TEA/TGD.

El análisis del trabajo que realizan los profesionales psicoeducativos en los procesos de escolarización de alumnos con TEA/TGD se abordó empleando la *Teoría de la Actividad Histórico Cultural* (CHAT) siguiendo -más precisamente- los desarrollos teóricos postvygotskianos de Engeström (2001, 2008). Se utilizó el modelo diagramático de sistemas de actividad como triángulos mediacionales de aprendizaje expansivo -desarrollado por este autor, figuras 2 y 3 -, que representan la complejidad de la actividad humana en las instituciones en su articulación, para integrar los datos cualitativos obtenidos a fin de comprender mejor las características y dificultades existentes en los procesos de integración escolar en TEA/TGD. Los diversos sistemas de actividad, como unidades de análisis reconceptualizadas por Engeström, complementan el análisis de los modelos mentales de situación que los agentes psicoeducativos construyen, ponen en interacción y -en algunos casos- negocian en su práctica profesional en instituciones

educativas. Rodrigo (1997) postula que los sujetos elaboran representaciones temáticas de las situaciones o eventos en los que participan. La construcción de modelos mentales debe comprenderse como un proceso incremental y flexible, sujeto a cambios generados por la participación, negociación y ajuste de objetivos que caracteriza a las acciones humanas. Los modelos mentales situacionales y los modelos mentales compartidos, son unidades de análisis de creciente utilización en el ámbito institucional para el estudio del comportamiento de grupos y equipos de trabajo, explorándose las características y los cambios de los modelos mentales que desarrollan y comparten en sus interacciones laborales los miembros de grupos profesionales (Van Boven & Thompson, 2003).

Los resultados del estudio realizado en la Ciudad y en la provincia de Buenos Aires han sido organizados en tres ejes, buscando recuperar aquellos *desafíos centrales que atraviesan e interpelan los esfuerzos de los distintos actores psicoeducativos para la construcción de prácticas de escolarización en escuela común destinadas a sujetos diagnosticados con TEA*: 1) construcción de escenarios escolares inclusivos, 2) desafíos del trabajo interagencial, y 3) construcción de modelos mentales compartidos de intervención profesional. A continuación, se despliega cada uno de estos ejes.

1) El desafío de construir escenarios escolares inclusivos.

La escolarización de alumnos diagnosticados con espectro autista en la escuela común encuentra una serie de obstáculos y dificultades. Teniendo los circuitos de educación común y especial en la Argentina una larga tradición de funcionamiento como sistemas independientes, son las políticas y prácticas de tipo integracionista las que se implementan, siendo en cambio escasos los escenarios de escolarización que podrían identificarse como inspirados y/o basados en políticas de educación inclusiva.

Incluso la escolarización de alumnos diagnosticados con espectro autista desde el enfoque integracionista es una modalidad de trabajo relativamente reciente para muchos actores escolares que se desempeñan tanto en la escuela común como en la escuela especial. La mayoría de estos agentes se ha formado como profesiona bajo el formato tradicional de sistemas de escolarización bien diferenciados. Se presentan debajo algunos fragmentos de la muestra de entrevistas realizadas que ejemplifican esta dificultad general de implementar prácticas integradoras:

Psicóloga y Lic. en Educación Especial, se desempeña como maestra integradora en una escuela común: *“Lo que pasa con la integración es que a las maes-*

tras (comunes) les cuesta mucho aceptar a un chico con discapacidad en la sala. Yo las entiendo, que vengan a tu sala, porque es así: <mis chicos, mi sala>, y que venga otro adulto que no es tu auxiliar, se sienten totalmente observadas, evaluadas, y no es así. Si observas y evaluas es para ver que trabajas con el nene que vos estás integrando. Y te dicen “tu nene, tu chico”. No, no es mi nene, es tu alumno y yo estoy laburando con él. Es que en realidad las maestras jardineras no están preparadas para trabajar con discapacidad; en el profesorado no se ve nada sobre esto. No te preparan para ninguna discapacidad” (Psicóloga y Lic. en Educación Especial, se desempeña como maestra integradora en una escuela común).

“Nuestra situación fue difícil. Antes del colegio donde va ahora tuvimos inconvenientes. S. tenía maestra integradora, pero la docente de grado no lo aceptaba, y les decía a los padres que no podía trabajar bien en la clase porque se tenía que ocupar de mi hijo. No dejaba entrar a la maestra integradora. Yo pedí un amparo al Gobierno de la Ciudad porque de Educación Especial me decían que iban a buscar la mejor escuela para mi hijo y él no necesita una escuela especial, tengo la nota de uno de sus médicos que le recomiendan una escuela común porque es un chico que se puede integrar. Conseguimos que entre la integradora pero no la dejaban salir al recreo, porque no tenía seguro. Y mi hijo donde más la necesitaba era justamente ahí donde tenía que interactuar, ya que su mayor dificultad es el área social... Finalmente decidimos cambiarlo de colegio, porque así no se podía avanzar” (Padre de niño de 7 años diagnosticado con TGD-NE, escolarizado en escuela común).

“Muchos niños (escolarizados en la escuela común) no reciben maestra integradora permanente... no sólo por problemas de recursos... si no también porque la lectura que suele hacerse desde la supervisión de un niño que requiere integradora permanente es que si la necesita todo el tiempo quiere decir que se tiene que ir a una escuela especial. Porque la maestra que va a hacerle un apoyo es una maestra especial, entonces los gabinetes centrales te dicen que, para que esté cinco días con él, mejor que se venga a la escuela especial” (Lic. en Ciencias de la Educación, se desempeña en el ámbito de la de Educación Especial).

“Se decidió que él siga en este jardín (niño diagnosticado con TGD-autismo típico) por el tema de que esté en contacto con otros chicos, que se empiece a manejar en la sociedad, sacarlo de especial, que es como un submundo y después ellos se tienen que enfrentar a la realidad que es distinta. Igualmente, esto va a ser hasta donde den sus capacidades, después va a tener que ir a una escuela especial si quiere seguir escolarizado. Porque va a llegar un punto en que ya no va a poder avanzar, que no sabemos cuál es, un punto en que no va a poder seguir.”
(Lic. en Educación Especial, se desempeña como maestra integradora de un niño diagnosticado con TGD-autismo típico en una escuela común).

Este último extracto de entrevista resalta una de las características que parecen identificar a las prácticas de integración escolar de sujetos con espectro autista: estas intervenciones pronostican y aseguran un punto final en la integración, una “fecha de vencimiento” que tiende a coincidir con la finalización de la escuela inicial, o con los primeros años de la escolaridad primaria. Este dato coincide con investigaciones internacionales que encontraron que el nivel de educación inicial posee características que se considerarían propicias para la construcción de prácticas de escolarización inclusiva aunque, al finalizar este tramo, muchos niños se incorporan indefectiblemente al circuito de la educación especial, debido principalmente a las dificultades de adecuación y elaboración de una nueva currícula del sistema de educación común primario, hecho que atenta contra la variabilidad de perfiles cognitivos existentes (Plaisance, 2008). De los fragmentos seleccionados se destaca también que la integración suele ser conceptualizada y trabajada en un solo sentido, es decir dirigiéndose del sujeto discapacitado auxiliado por “su” maestro integrador, hacia la escuela común. No obstante, una parte de los agentes entrevistados sí reclama que la integración sea conceptualizada en ambos sentidos, destacando los beneficios que traería también para la población no-discapacitada la posibilidad de convivir en un espacio genuinamente diverso.

2) El desafío del trabajo interagencial y el riesgo del “fraccionado disciplinar”.

Para la construcción de prácticas pro-inclusivas es crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos agentes y las distintas instituciones que toman parte en estas políticas. Si los sistemas de actividad propios de la educación especial y de la educación común son hoy cuestionados, se requerirá de un trabajo coordinado de

todos sus miembros- trabajo interagencial según Yamazumi, Engeström & Daniels, 2005- a fin de producir los cambios que distintos organismos e instituciones de la sociedad les reclaman. Entendemos que es la perspectiva psicosocial de educación inclusiva la que actualmente se encuentra interpelando a estos sistemas, exigiéndoles que reinterpreten y renegocien sus objetivos de actividad, a partir de la habilitación de un espacio de cuestionamiento de sus prácticas organizacionales (Schön, 1998). La posibilidad de generar estos cambios, estos complejos procesos de *aprendizaje expansivo* en términos de Engeström (2001, 2008), es un desafío capital para los actuales sistemas de actividad educativos. En el caso de la integración de sujetos con diagnóstico de espectro autista, esta necesidad de trabajo interprofesional e interagencial se evidencia claramente, ya que son varios los profesionales que intervienen y configuran las complejas prácticas de integración: psicólogos, psicopedagogos, musicoterapeutas, neuropediatras, psiquiatras, fonoaudiólogos, docentes especiales, comunes, directivos escolares, etc. Una parte de éstos desempeña su rol de manera privada, como agentes extraescolares contratados por la familia del niño o joven; otros operan en la escuela común o en la especial, o forman parte de otros sistemas de salud intervinientes.

Desarrollar un encuadre de trabajo interprofesional e interagencial no resulta sencillo. La superposición de roles y los escasos tiempos para coordinar un trabajo conjunto conllevan en muchos casos a lo que se denomina “fraccionado disciplinar”, donde cada discurso profesional “adquiere” una parte del sujeto a integrar; fraccionado disciplinar en buena medida producido por las cuantiosas especializaciones profesionales propias de las sociedades modernas. Cartografiada la discapacidad entonces, se seccionan sectores sobre los que se intervendrá, generándose prácticas parciales que en algunos casos suponen problemas de coordinación interprofesional/interagencial:

“Mi relación con los nenes es de verlos cómo están, si van evolucionando y si los objetivos de la sala se van cumpliendo. Tengo más trato con las maestras (comunes) de ver como trabajar esas cosas que a ellas les preocupa, o cómo se pueden organizar mejor las cosas dentro de la sala para que los objetivos se vayan cumpliendo. Con respecto a F (niño diagnosticado con TGD-NE) no, porque como está Marcela (maestra integradora), como que se amalgamaron ellos dos (el niño con su integradora) y no depende de mí, depende de esa organización (una asociación de profesionales extraescolares que participa de la integración)” (Docente, Coordinadora Pedagógica de un jardín de infantes).

“La maestra integradora (del niño con TGD-NE) realiza un informe mensual del niño. La asociación de profesionales que los padres contrataron nos pidió que no modificáramos nada de la currícula, que no hiciéramos ningún cambio... Porque nosotros nos propusimos ver como evoluciona con respecto a lo social, y lo otro, lo cognitivo, está más contemplado por la maestra integradora” (Directora de un jardín de infantes, tiene un alumno matriculado diagnosticado con TGD-NE).

“Yo no me ocupo de la parte del aprendizaje, de eso se ocupa la psicopedagogía. Yo me ocupo de que el chico esté en un ambiente con la menor emoción negativa expresada, lo cual implica una fuerte orientación a la familia. En casos de alteraciones severas la decisión de derivar a psiquiatría depende de cual es el síntoma que está manejando, si es más de conducta uno piensa en un psiquiatra, si es más cognitiva o del neurodesarrollo va más a un neurólogo. Los mayores especialistas en trastornos generales del desarrollo son neurólogos y también pueden realizar intervenciones farmacológicas sobre la conducta” (Lic. en Psicología, se desempeña como psicólogo privado de un joven escolarizado en escuela común diagnosticado con Trastorno de Asperger).

“M. tiene su equipo, una asociación que trabaja con él. Ellos deciden las adaptaciones curriculares. Yo hablo con la Silvia (Maestra común), pero para ver si tiene algún problema con Laura (maestra integradora). Si se ausenta la integradora, hay que llamar a los padres, porque M. no se puede quedar en el aula. Eso no debería ser así, pero por seguridad y cuestiones legales... termina pasando...” (Lic. en Psicopedagogía, se desempeña como gabinetista en una escuela común que tiene proyecto de integración).

Un número considerable de agentes entrevistados relatan eventos similares a los que se retratan en este último testimonio. Si bien en la mayoría de las prácticas de integración intervienen buena parte de todos los agentes antes mencionados, también es cierto que el maestro integrador parece tener un rol central en el proceso de integración del niño al aula común.

Al respecto, una de las herramientas elaboradas que ha ganado terreno dentro de las estrategias de escolarización de sujetos con espectro autista en escuela común, es el denominado entrenamiento de pares (peer training). A los fines de evitar que la integración escolar recaiga exclusivamente en el maestro integrador (como han detectado otras

investigaciones que en general sucede, y este estudio también lo muestra) se ha propuesto la estrategia de dotar de herramientas de interacción social (habilidades sociales) a un grupo seleccionado de pares no-discapacitados que comparte el aula con el niño diagnosticado con autismo (Olley, 2005, Owen-DeSchryver et al, 2008, Burkhardt, 2008). Aunque no se ha encontrado que esta herramienta se esté utilizando en los casos analizados, consideramos relevante mencionar su utilización creciente en los programas de integración escolar.

3) El desafío de construir modelos mentales compartidos de intervención profesional

Se ha señalado ya que existen distintas teorías que explican los trastornos del espectro autista y por lo tanto esbozan lineamientos de intervención heterogéneos (Frith & Hill, 2004). Esto exige formar agentes preparados para trabajar de modo interprofesional, lo que a su vez requiere comprender que estos distintos profesionales pueden diferir, por ejemplo, en sus criterios diagnósticos, o en sus herramientas de intervención en integración. Capturar el carácter provisorio de las teorías que se utilizan será requisito necesario para negociar y consensuar modalidades de intervención según sea el caso. Una de las herramientas de integración que presenta esta “multivocalidad” de teorizaciones son los SAAC (Sistemas Alternativos Aumentativos de Comunicación). Los agentes psicoeducativos del circuito de Educación Especial vienen utilizando desde hace ya varias décadas los SAAC como herramientas para enriquecer los procesos de comunicación con sujetos que presentan distintas deficiencias, como por ejemplo, parálisis cerebral. Pero algunos agentes psicoeducativos pertenecientes al circuito de escolarización común, en cambio, parecen poseer un cierto modelo mental donde la comunicación es entendida prácticamente como sinónimo de lenguaje oral, debido en parte a que, desde su formación y praxis cotidiana, la adquisición del lenguaje es entendida casi o totalmente como proceso idéntico al de comunicación. Desde esta perspectiva, comunicarse supone hablar utilizando el lenguaje oral. En este marco, el lenguaje de señas que utilizan los sujetos sordos corrió la misma suerte y fue numerosas veces sentenciado como pseudolenguaje o dialecto (Pinker, 1995). Esto ha provocado que los pictogramas e historias sociales, ambos recursos basados en imágenes muy utilizados para afianzar habilidades comunicacionales en sujetos con espectro autista (Adams, Gouvousis, Vanlue & Waldron, 2004), hayan sufrido similar desaprobación por parte de aquellos que lo conceptualizan como un modo inferior de comunicadores de baja calidad. También agentes del campo de Educación Especial advierten tales prejuicios:

“Escuchás mucha veces que te dicen que los pictogramas son estrategias conductuales que domestican al sujeto e impiden que hablen como el resto de los nenes normales” (Maestra integradora, quién se desempeña como tal en una escuela especial)

“Es bueno usarlos (los pictogramas) porque entonces ellos pueden comprender que tienen que hacer y también pueden decidir entre distintas opciones. Es mejor cuando se cuelgan en el aula para todos, no sólo para un nene con TGD, pero esto no siempre se hace” (Psicóloga, se desempeña como tal en una escuela común con proyecto de integración).

Espacios de trabajo interprofesional e interagencial exigen perfeccionar capacidades de renegociación de representaciones a fin de construir modelos mentales compartidos que habiliten la construcción de objetivos y herramientas en común. Las reconsideraciones sobre los SAAC entendidos como genuinas herramientas semióticas (Valdez, 2009), permiten la reconfiguración de la praxis y de los objetivos en la implementación de esta herramienta.

Reflexiones finales

El enfoque de educación inclusiva interpela las estructuras clásicas de la educación común y de la educación especial. Distintos agentes psicoeducativos, formados en estas estructuras tradicionales, en estos sistemas de actividad, enfrentan hoy una serie de desafíos de difícil superación. Ya Engeström señaló en su investigación sobre el sistema de atención primaria de Helsinki (Engeström 2001) que los esfuerzos individuales para la superación de estas tensiones rara vez expanden el conocimiento de estos sistemas de actividad, tendiendo, en cambio, a una dinámica de contracción. Se requerirá entonces de un interés genuino y un esfuerzo de coordinación y negociación de todos los componentes tradicionales que configuran los sistemas de actividad involucrados (escuela común, escuela especial): el intercambio, la apropiación recíproca y la negociación de sus objetivos, de sus reglas y división de tareas, de los instrumentos mediadores de la acción, y, finalmente, de la concepción de sujeto/alumno que imprime identidad a sus dinámicas de intervención y funcionamiento. Comprender, historiar, cuestionar y diferenciar el *enfoque integracionista* del *enfoque de educación inclusiva* es tarea primordial a fin de reconocer las características que configuran y restringen los supuestos teóricos y las prácticas profesionales. Sólo de esta manera será posible comenzar a transitar

el camino desde los actuales formatos integracionistas hacia una auténtica educación inclusiva. Las unidades de análisis *sistémicas, genéticas, dialécticas* (Baquero, Castorina, 2005) articulan históricamente *tensiones entre* sujetos, herramientas y contextos, en aprendizajes *inherentes* al desarrollo psicológico. Habilitan una comprensión enriquecida de procesos que producen éxito y fracaso educativo, inclusión y exclusión social, y asimismo condiciones de *educatividad* de las experiencias (Erausquin, 2009). Orientan el diseño, la implementación y la evaluación de intervenciones pedagógicas a través del intercambio de sentidos, la polifonía de voces y los modelos mentales-culturales de acción, que se re-construyen por *apropiación recíproca* en sistemas de actividad y de reflexión sobre la actividad. En ese sentido, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención* y la *Matriz de Análisis Complejo Multidimensional* (Erausquin, Basualdo, 2005, 2007), instrumentos de recolección y análisis de datos construidos en los Proyectos de Investigación sucesivamente desarrollados y dirigidos por Mgter. Erausquin, se han convertido en *instrumentos de reflexión personal e interpersonal y de reflexión sobre la reflexión sobre la acción* (Schön, 1998), de los que se apropian *Psicólogos y Educadores en formación, formados y formadores* interesados en la reflexión sobre la práctica de la profesión y Tutores y Coordinadores Docentes de las Prácticas formativas de Grado y Posgrado. Se desarrolla el propósito, sustentado en el enfoque de la Teoría Socio-Histórica de la Actividad, de recorrer el camino desde la *internalización de instrumentos de mediación como uso, consumo y reproducción, a la externalización o reconstrucción de los instrumentos de mediación transformados por la acción personal y colectiva*, es decir, la transición entre los *modelos mentales individuales* y la resignificación de los *modelos culturales* en los sistemas sociales de actividad. El cambio cognitivo de los modelos mentales es *heterogéneo*, por la diversidad de escenarios de práctica societal, la diversidad de lógicas disponibles y accesibles en la cultura y en las disciplinas científica, y por la diversidad de sujetos que no meramente reproducen sino recrean contextos de práctica y formación. La línea de investigación mencionada profundiza - y lo seguirá haciendo - el proceso de “*convertirse en psicólogos*”, y el de transformar la calidad de la prestación profesional, en una dirección compatible y convergente con la genuina inclusión educativa, y esa transformación es paso a paso y en contexto, ya que no tiene validez una representación lineal y des-contextualizada de una supuesta evolución, con estadios o metas prefijados en jerarquías, sino el relevamiento de genuinos enriquecimientos históricos y multivocales. Aprender es participar – *tomar parte y ser parte* – de la experiencia, en escenarios socio-culturales que modelan y son modelados por sujetos individuales y colectivos. El *cambio cognitivo no es solamente mental ni in-*

dividual, involucra a psicólogos y educadores formados y en formación en sus procesos personales, sus cuerpos, sus emociones, el espacio y el tiempo, su actividad y su experiencia, sus relaciones recíprocas y su mutua apropiación de conocimientos, creencias, herramientas y sentidos *en y entre* escenarios educativos y socio-culturales. La inter-agencialidad y el debate acerca de problemas e intervenciones resulta necesaria, epistémica, política y éticamente para articular la práctica profesional y la demanda social.

Referencias Bibliográficas

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M., & Waldron, C. (2004) Social Story Intervention: Skills in a child with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and other developmental disorders*, 19(2), 87-94.
- Aiscow, M., Booth, & Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Andrews, J., Carnine, D., Coutinho, M., Edgar, E., Forness, S., Fuchs, L., Jordan, D., & Kauffman M. (2000); Bridging the Special Education Divide. *Focus on Autism and other developmental disorders*, 21, 258-267.
- Apple, M.W. (2006) *Educating the "right" way: markets, standards, god, and inequality*. 2nd edn, New York and London: Routledge
- Armstrong, F. & Barton, L. (2008) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands.
- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75.
- Brantlinger, E. (2006) *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burkhardt, S. (2008) The challenge of social competence for students with Autism Spectrum Disorders (ASDs) En Rotatori, F. Obiakor, F. & Burkhardt, S. *Advances in Special Education*. Volume 18. Autism and developmental disabilities: current practices and issues. United Kingdom: Emerald Group.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Bs. As.: Amorrortu Ediciones.
- Daniels, H. (2009) Vygotsky and Inclusion. En Hick, P., Kershner, R. & Farrel, P. *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Danforth, S., Taff, S. & Ferguson, P. (2006) Place, Profession, and Program in the History of Special Education Curriculum. En Brantlinger, E. *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva post-estructuralista. *Cad-Pesqui*, (34) 305-335.
- Dyson, A. & Slee, R. (2001) Special needs education from Warnock to Salamanca. En Phillips, R. & Furlong, J. *Education, Reform and the State. Twenty-five years of politics, policy and practice*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Engeström, Y. (2008) *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Erausquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005) "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados", XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, 2005.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Ortega G., Larripa, M., Malti, V., Paglia, G., Salinas D. (2007) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los "psicólogos en formación" en la construcción de competencias profesionales" XIV *Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". XXVIth International Congress Of Applied Psychology, Atenas, Grecia, Julio 2006.
- Erausquin, Cristina (2007a) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna.
- Erausquin, C., Larripa, M., Basualdo, M.E., Malti, V. (2007b) "Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del aprendizaje por expansión, intercambio de experiencias y modelos mentales de intervenciones de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos". Presentado en XII Congreso Argentino de Psicología, organizado por FEPPRA-AUAPSI, Agosto 2007, San Luis, Argentina.
- Erausquin, C., Piro M.C., Denegri A., Munitis A., Iglesias I., Urtizberea F., Espinel C. (2009) "El trabajo de campo en la formación profesional del psicólogo: cruzando fronteras entre escenarios y perspectivas en educación". Presentado en Segundo Congreso Internacional de Investigaciones en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Noviembre 2009. Publicado abstract y trabajo completo.
- Frith, U. & Hill, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.
- Harry, B., Klingner, J. (2006) *Why Are So Many Minority Students in Special Education?: Understanding Race & Disability in Schools*. New York: Teachers college Press.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008) "Make me normal". The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism. Sage Publications and The National Autistic Society*, 12(1), 23-46.
- Hick, P., Kershner R. & Farrel, P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Kristiansen, K., Vehmas, S. & Shakespeare, T. (2009) *Arguing about Disability. Philosophical perspectives*. London: Routledge.
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 15, 1851-1686.
- Larripa M. & Erausquin C. (2010) Prácticas de de escolarización y Trastornos Del Espectro Autista: Herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Desarrollada Por Engeström. *Anuario de Investigaciones. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires*, Volumen 17,
- Lord, C. & James P. McGee (2001) *Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism*. National Reseach Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Lus, M.A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. En Daniels, H. *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Routledge.

- Mesibov, G. & Shea, V. (1996) Full inclusion and students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Gainer Sirota, K. (2001) Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- Olley, G. (2005) Curriculum and Classroom Structure. [Chapter 33]. En Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Volumen 2. Assessment, Interventions and Policy. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Owen-DeSchryver, J., Carr, E., Cale, S. & Blakeley-Smith, A. (2008) Promoting social interactions between students with Autism Spectrum Disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(1), 15-28.
- Plaisance, E. (2008) The integration of “disabled” children in ordinary school in France: a new challenge. En Armstrong, F. & Barton, L. *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*, Buenos Aires: Colihue.
- Powers, S. (2002) From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 230-243.
- Peters, S. (2007) Education for All? A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.
- Pinker, S. (1995) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Sipes, M. (2004) "25 y un quemado" en *Novedades Educativas* N° 160, 38-39.
- Slee, R. (1993) *Is There a Desk with My Name on it?: Politics of Integration*. London: Falmer Press.
- Slee, R. (2010) A Cheese-slicer by any Other Name? Shredding the Sociology of Inclusion. En Apple M. W, Ball S, & Gandin. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, New York and London: Routledge.
- Strain, P. S. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23-34.
- Van Boven, L., & Thompson, L. (2003). A look into the mind of the negotiator: Mental models in negotiation. *Group Processes and Interpersonal Relations*, 6, 387-404.
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Yamazumi, Y., Engeström, Y. & Daniels, H. (2005) *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.
- Yell, M., Drasgow, E., & Lowrey, K. (2005) No Children Left Behind and students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*