

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 M. y Erausquin C.

Cita:

Larripa M. y Erausquin C. (2010). *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. Anuario XVII de Investigaciones de Psicología, 17 (I), 165-179.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/224>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Y1k>



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>.

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.

SCHOOLING PRACTICES AND AUTISM SPECTRUM DISORDERS: TOOLS AND CHALLENGES FOR THE COSTRUCTION OF INCLUSIVE SCHOOL SETTINGS. A STUDY FROM C.H.A.T. (CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY) FRAMEWORK DEVELOPED BY ENGESTRÖM.

Larripa, Martín¹; Erausquin, Cristina².

Resumen

El estudio explora procesos de escolarización y desafíos para la construcción de escenarios educativos con alumnos diagnosticados con TEA (Trastornos del Espectro Autista) o con TGD (Trastornos Generalizados del Desarrollo). Se analizan prácticas de escolarización en escuelas comunes de Buenos Aires, que impulsan la participación de sujetos con TEA en el circuito de escolarización común. La coexistencia de políticas educativas, discursos profesionales, instituciones y prácticas de intervención configuran complejos escenarios socio-culturales. La teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström y las conceptualizaciones de Rodrigo sobre modelos mentales se articulan para analizar tensiones y conflictos que atraviesan los procesos de escolarización de alumnos diagnosticados con TEA/TGD y comprender las construcciones representacionales de actores educativos sobre problemas, herramientas e intervenciones. Estudio descriptivo y exploratorio, *perspectiva etnográfica*, análisis cualitativos, cuestionarios y entrevistas en profundidad. *Convergencias y divergencias discursivas* entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones psicoeducativas y dificultades/ posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad.

Palabras clave: educación inclusiva, integración escolar, TEA, TGD, CHAT

Abstract

This work explores processes of schooling and challenges for development of learning scenarios with students diagnosed with ASD (Autism Spectrum Disorders) or PDD (Pervasive Developmental Disorders). Practices of schooling are analyzed in mainstream schools of Buenos Aires, which encourage the participation of subjects with ASD in the circuit of mainstream schooling. The coexistence of educational, professional discourses, institutions and practices of intervention, form complex socio-cultural settings. The theory of cultural-historical activity developed by

¹ Lic. y Prof. en Psicología UBA. Docente de Psicología Educacional Cátedra II. Becario de maestría, investigador tesista. Proyecto UBACYT P061. martinlarripa@hotmail.com

² Lic. en Psicología UBA. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Profesora adjunta Regular de Psicología Educacional Cátedra II. Directora Proyecto UBACYT P061 2004/2007. Tutora y Directora Tesis Maestrías FLACSO y UBA. Investigadora Categoría 1, de Facultad de Psicología UBA, cerausqu@psi.uba.ar

Engeström and Rodrigo conceptualizations about mental models are organized to discuss tensions and conflicts that go through the processes of schooling of students diagnosed with ASD / PDD and understand the representational constructions of educational stakeholders on issues, tools and interventions. A descriptive and exploratory ethnographic perspective, qualitative analysis, questionnaires and interviews in depth. Discursive convergences and divergences between different actors and psychoeducational interventions on issues and challenges / opportunities of building common objectives of activity.

Keywords: inclusive education, school integration, ASD, PDD, CHAT.

Introducción y antecedentes

El trabajo de indagación en el Proyecto UBACYT P061 de la Programación Bienales Renovables dirigido por C. Erausquin se concentró, entre 2004 y 2007, en el estudio y análisis de la construcción y apropiación por parte de los Estudiantes de Psicología de los conocimientos, competencias y actitudes vinculadas a la Práctica de la Profesión del Psicólogo en las distintas Áreas de Incumbencia, a través del dispositivo de las Prácticas Profesionales y de Investigación que recorren en su formación de grado, y al que se postuló como propicio para la configuración de comunidades de práctica social y aprendizaje situado (Erausquin et al. 2002b, 2003^a, 2004). Las conclusiones de la indagación realizada reafirmaron la importancia del estudio de los modelos mentales y sus transformaciones, giros o reafirmaciones, a través de la implicación en sistemas de actividad diversos y heterogéneos como los que presenta la práctica de intervención profesional sobre problemas situados en el contexto de las distintas áreas de actuación del psicólogo. Los resultados interpelan a la gestión formativa en relación al interés público de la Carrera, la polivalencia del título profesional y la necesidad de construir consensos sobre las competencias a desarrollar en los psicólogos en formación para la mejora de los servicios que brindan y el desarrollo de conocimientos útiles para promover la salud y el bienestar de los individuos y las poblaciones (Erausquin et al., 2005b, 2006^a, 2006b). Es por eso que se ha construido un Plan de Trabajo (Erausquin, Larripa et al. 2007b), al cierre del Proyecto UBACYT P061, - en vistas al Proyecto UBACYT P023, en desarrollo entre 2008 y 2010, con el equipo de investigación consolidado, y en el marco del Proyecto de Beca de Maestría de Larripa, dirigido por Erausquin. Dicho proyecto se propone el análisis de sistemas sociales de actividad en espacios escolares, en los que participan diferentes agentes y actores, que abarcan diferentes subsistemas del área educativa y de salud – educación primaria, educación especial, orientación escolar, área programática hospitalaria de psicopedagogía y psicología y redes escolares, dispositivos de integración escolar -, indagando los modelos mentales de los agentes, con foco en: a) los intercambios e interacciones entre diferentes agencias, b) la historicidad y la multivocalidad de la actividad, c) las tensiones y contradicciones, d) el “cruce de fronteras” o la “construcción de dispositivos o unidades

de tarea para desatar nudos”, e) el aprendizaje por expansión, f) la intersección de objetos/objetivos de actividad de distintos agentes o sistemas, g) la construcción de “modelos mentales compartidos”, h) el perspectivismo epistemológico e i) la inter-agencialidad en el diseño, decisión, ejecución y evaluación de las intervenciones .

Marco teórico

Escolarización y discapacidad. Escenarios fragmentados.

La escolarización de personas con determinadas deficiencias y/o discapacidades ha sido materia de fuertes debates y controversias desde las últimas décadas del siglo pasado. Congresos, convenciones y organizaciones internacionales han sumado críticas al formato estándar de la educación común y de la educación especial, y también a la concepción misma de aquello que se entiende por discapacidad. Andrews *et al.* (2000) considera que los discursos y políticas actuales en educación especial se agrupan según una perspectiva que entiende a la discapacidad como fenómeno intraindividual soportado en un modelo médico, discapacidad que hay que arreglar y/o curar. Perspectiva que se diferencia de discursos más recientes que reconceptualizan la discapacidad como construcción social entendiendo que la misma está en “la mente del observador y no en el cuerpo del observado. Del mismo modo, Peters (2007) entiende que la concepción tradicional de discapacidad que ha prevalecido en el siglo pasado, y que no ha perdido vigencia, define a ésta como condición patológica interna del individuo, condición que el “*sujeto discapacitado*” porta y lo diferencia sustancialmente del resto de los individuos no-discapacitados. Partiendo de esta concepción de discapacidad se ha sugerido como primera opción de escolarización para estos alumnos “discapacitados” aquellos ambientes educativos separados de las escuelas comunes, los que ciertas veces cuentan con atención profesional específica, según sea la discapacidad que posean.

A esta concepción tradicional se ha opuesto recientemente un enfoque psicosocial de la discapacidad, que asegura que toda persona -con o sin deficiencias-, desde el inicio del proceso de escolarización, requerirá de determinadas necesidades y ayudas. Por lo tanto, todas las personas, todos los alumnos a escolarizarse, no serán sustancialmente diferentes entre sí. Deberá el sistema escolar común proveer recursos suficientes a fin de garantizar la educación de todos.

Este enfoque psicosocial de la discapacidad comienza a configurarse formalmente a partir de la declaración de Salamanca (1994), en donde 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 (1999, 2001) diferencia los discursos profesionales sobre inclusión educativa que comienzan a generarse en dos grandes categorías: los discursos para *justificar* la necesidad de 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

apoyan la ineffectividad 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 comienzan a coexistir y se vinculan con otros discursos profesionales que circulan tanto en los circuitos de educación común como en los de especial (Kristiansen, Vehmas & Shakespeare, 2009).

Sin embargo, distintos investigadores sostienen en la actualidad, que a pesar de los numerosos documentos elaborados, y de las múltiples convenciones internacionales celebradas desde Salamanca hasta la fecha, las prácticas tradicionales de educación especial y común no han sido impactadas considerablemente por estos enfoques, documentos y políticas inclusivas (Dyson, 2000; Dyson & Slee, 2001; Mittler, 2005; Brantlinger, 2006; Lunt & Norwich, 2009). Danforth, Taff y Ferguson (2006) señalan que un número importante de naciones han acordado en tipificar a la escuela común como la institución donde deben escolarizarse aquellos alumnos cuyo desarrollo psicológico sea considerado normal o “típico”, escolarizarse mediante el empleo de un determinado tipo de profesionales docentes, los cuales enseñarán una currícula general básica acordada. Pero esos consensos sociales válidos para la escolarización de los alumnos no-discapacitados y/o de desarrollo típico, se transforman en áridos debates e interrogantes cuando nos referimos a la escolarización de alumnos con determinadas deficiencias y/o discapacidades:

- ¿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 decidirse entre estas opciones?
- ¿Qué tipo de docentes deben encargarse de su escolarización? ¿Especialistas capacitados en discapacidades específicas, o docentes de áreas comunes?
- ¿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 cultura o momento histórico que intentemos particularizar. No detallaremos aquí los aspectos históricos de la educación especial. Si podemos trazar algunos 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

especializado junto a 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 segregados) 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 quedar en evidencia que determinadas restricciones propias de los ambientes de educación especial pueden ser causales de limitaciones en el progreso de los alumnos allí escolarizados (Stokes & Baer, 1977, Strain, 1983). Esto ya había sido advertido y teorizado por Vygotsky, el cual esclareció que, a aquellas personas que poseen una deficiencia o discapacidad “primaria” provocada por una alteración de tipo biológica, se le suma además una nueva 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. (Riviere, 1999 y Daniels, 2009)

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 2001, 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.

Necesidades educativas especiales, integración escolar y educación inclusiva

El conjunto de investigaciones antes mencionadas, colaboró por lo tanto, a impulsar nuevas políticas y documentos internacionales que demandan modificaciones en los formatos tradicio-

nales de escolarización de sujetos con deficiencias y/o discapacidades. En este recorrido, distintas terminologías propuestas se han utilizado y mezclado, entendiéndose muchas veces como sinónimos o conceptos solidarios las nociones de “necesidades educativas especiales”, “integración” e “inclusión”. Norwich, (2000), Armstrong y Barton (2008) plantean la relevancia de diferenciar estos dos últimos conceptos: “*integración*” se ha referido en la mayor parte de los casos, a los arreglos técnico-pedagógico-administrativos requeridos para ubicar a un alumno con una determinada discapacidad en la escuela común. Este “alumno integrado” será la mayor de las veces considerado como portador de una discapacidad, y todos los arreglos mencionados tenderán a intentar “su adaptación” a una estructura escolar ya establecida, la cual no debe preocuparse por realizar cambios sustanciales. En cambio, “*educación inclusiva*” se basa en la creencia de que todos los alumnos tienen el derecho de escolarizarse en un ambiente lo menos restrictivo posible, priorizándose a la escuela común y desalentándose aquellos circuitos de escolarización especial segregados. Esta educación inclusiva requiere una transformación cultural y educacional de la escolarización misma que desafía la división tradicional de educación común-especial. Según Plaisance y Gardou (2001) coexisten hoy simultáneamente políticas integradoras las cuales están en continuidad con la educación especial tradicional, y políticas inclusivas, las que 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. Es dentro de estas políticas inclusivas donde se acuñará el concepto de “*inclusión total/plena*”. Siguiendo a Mesibov y Shea (1996), la inclusión total entiende que todo sujeto con deficiencias tiene el derecho de educarse en los mismos escenarios el los que se educan sus pares no-deficientes, apoyados por recursos que la escuela común debe garantizar. Por lo que se desalienta la escolarización en escuelas especiales segregadas o en grados especiales apartados dentro de las escuelas comunes. Estos últimos autores citados consideran que la diferencia central del movimiento de educación inclusiva con las políticas de integración escolar, radica en que en estas últimas el alumno debe “ganarse” el derecho a escolarizarse en la escuela común demostrando “progresos”, “avances” en su adaptación, mientras que desde el enfoque de la educación inclusiva, la escuela común es el ámbito de origen de todo alumno, no un escenario educativo a ser ganado.

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, y decantan en establecer a la escuela especial como el ámbito escolar “de origen” para estos alumnos. Como consecuencia de esta configuración particular de escolariza-

ción, 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, (Hamre-Nietupski, 1981; Ochs, Kremer-Sadlik & Solomon, 2001; Humphrey & Lewis, 2008) impulsado parte de las críticas anteriormente mencionadas.

Es necesario comprender que los *trastornos del espectro autista* (TEA) se definen como un conjunto de trastornos del desarrollo caracterizados por presentar alteraciones en la interacción social y en la comunicación, así como manifestar 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 los distintos grados o matices cualitativos de alteraciones 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 dispositivos escolares, produciéndose equívocos y confusiones de distinto tipo. (Valdez, 2009). El autismo típico, hoy como un subtipo de TEA o TGD, fue definido por primera vez por el psiquiatra Leo Kanner (1943) y por el pediatra Hans Asperger (1944). Desde entonces, se han propuesto distintas teorías para explicar su origen. Según Frith y Hill (2004), se propusieron inicialmente explicaciones psicogenéticas (Bettelheim, 1967), 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 (Bailey, 1995). Estudios post-mortem evidenciaron anomalías estructurales en el cerebelo y en regiones corticales de sujetos con autismo (Barman y Kemper, 1994) Todas estas investigaciones no cubren la totalidad de los subtipos del espectro autista, pero reúnen evidencias para establecer que las 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 con otros trastornos. Estas complejidades clínicas, además de los dilemas diagnósticos y debates teóricos, han sumado dificultades para la construcción de escenarios profesionales de intervención psicoeducativa, orientados a la escolarización de alumnos con TEA/TGD.

La presente investigación explora algunas estrategias psicoeducativas utilizadas en los procesos de escolarización de alumnos con TEA/TGD: uso de pictogramas, historias sociales, estrategias

de anticipación de situaciones, peer training /entrenamiento de pares/compañeros de clase, a veces denominados “programas del amigo”. (Olley, 2005, Owen-DeSchryver et al, 2008, Burkhardt, 2008, Valdés, 2009). Pero la escolarización de estos alumnos con TEA/TGD será territorio de dilemas, no debido exclusivamente a las particularidades de estos trastornos en sí mismos, si no también a causa de que la escolarización misma de todo sujeto con deficiencias y/o discapacidades es arena de múltiples debates académicos y políticos.

Teoría de la actividad histórico-cultural y modelos mentales de intervención profesional.

El trabajo que realizan distintos profesionales psicoeducativos en los procesos de escolarización de alumnos con TEA/TGD se aborda en el presente estudio empleando la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (CHAT) siguiendo -más precisamente- los desarrollos teóricos postvygotskyanos de Yrgö Engeström, (1987, 2001, 2006, 2008) catalogados por el mismo autor como “tercera generación de la teoría de la actividad”. El uso del modelo diagramático de sistemas de actividad como triángulos que articulan la complejidad de la actividad humana nos permite comprender, organizar e integrar los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas y cuestionarios recogidos en la presente investigación.

Desde el enfoque propuesto por Engeström, toda acción humana debe comprenderse mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos y objetivos. Toda acción humana se encuentra embebida en sistemas de actividad colectivos, los cuales evolucionan históricamente vinculándose con otros sistemas de actividad. Así, si bien puede distinguirse al actor o agente individual operando con instrumentos para alcanzar objetivos a corto plazo -nivel micro-, ese actor se encuentra formando parte de sistemas de actividad colectivos -nivel macro-, sistemas de actividad con objetos y objetivos de larga duración que entretejen aquellas acciones individuales, siendo entonces al menos dos sistemas de actividad interaccionado la mínima unidad de análisis sobre las que pueden comprenderse dichas acciones o guiones individuales. (Larripa & Erausquin 2008)

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, 2008; 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.

Siguiendo estos lineamientos teóricos, el trabajo que desarrollan los distintos profesionales psicoeducativos durante los procesos de escolarización en TEA, puede comprenderse embebido

dentro y entre distintos sistemas de actividad. Estos sistemas de actividad son entendidos como comunidades que poseen múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses, característica que Engeström denomina “multivocalidad”. Se evidencia dicha multivocalidad en varios aspectos, principalmente en múltiples políticas jurídicas y psicoeducativas y múltiples discursos profesionales que exigen permanentemente acciones de traducción, acuerdo y negociación.

Así, tanto en los circuitos tradicionales de educación especial como dentro del movimiento de educación inclusiva y en los dispositivos de integración escolar existen múltiples discursos profesionales y políticas educativas que son fuente de tensiones y conflictos, diferenciándose tensiones y conflictos intra-sistemas de actividad y tensiones y conflictos inter-sistemas de actividad. (Véase Figura 1)

Entendidos los sistemas de actividad como sistemas abiertos, la presente investigación aborda características, tensiones, y conflictos que atraviesan el proceso de construcción e implementación de herramientas de escolarización en TEA, proceso que involucra a distinto tipo de agentes psicoeducativos: psicopedagogos, psicólogos educacionales, maestros integradores, docentes de grado, directivos, y otros agentes escolares a partir de los cambios en las reglas, división de tareas y objetivos de dichos sistemas de actividad (escuela común-escuela especial).

El sistema de actividad, como unidad de análisis reconceptualizada desde la tercera generación a partir de los cinco principios formulados por Engeström, enriquece 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. María José 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 caracterizan a las acciones humanas. Los modelos mentales y los modelos mentales compartidos son unidades de análisis de creciente utilización en el ámbito institucional para el estudio del comportamiento y rendimiento 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 dichos grupos. (Peterson et al, 2000, Van Boven & Thompson, 2003). El estudio de *modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema en contextos educativos* ha contribuido a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que diversos agentes educativos despliegan en escenarios escolares, así como también vislumbrar determinadas modalidades del funcionamiento institucional en las que dichos agentes desempeñan sus funciones.

Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo *modelo mental* apunta a que las personas construyen *modelos a escala reducida* de la realidad

para comprender, explicar y anticipar eventos. Estos modelos mentales de situación son construcciones apropiadas para el recorte, análisis y resolución de problemas de la práctica profesional, problemas que como Schön (1998) enuncia en su *epistemología de la práctica*, son complejos, multidimensionales, borrosos, imprecisos, cargados de conflictos, singulares, dependientes de contexto, de fuerte implicación y atravesados por dilemas éticos. Los modelos mentales pueden repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en *comunidades de práctica de aprendices* (Rogoff, 1997, 2001), por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción. En este *giro contextualista*, la actividad cognitiva debe comprenderse distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía factores individuales/factores externos en la investigación psicológica.

Rodrigo (1993,1997) ha destacado también que los modelos mentales generados por distintos agentes situados en escenarios socioculturales sufren transformaciones, en la medida en que se intenta alcanzar un modelo mental compartido de una determinada situación. La negociación de modelos mentales puede entonces generar cambios en los mismos, como por ejemplo, la explicitación de un modelo mental implícito para el desarrollo de habilidades de reflexión sobre los propios modelos mentales que los sujetos poseen y ponen en acción e interacción.

La importancia de generar procesos reflexivos en escenarios profesionales ha sido subrayada también por distintos teóricos de diversas disciplinas (Schön, 1998, Perrenoud, 2004), y es un aspecto de capital importancia a la hora de abordar el estudio de las prácticas de escolarización de sujetos con espectro autista.

Metodología

El presente estudio es descriptivo y exploratorio de *perspectiva etnográfica*, con reelaboración de análisis cualitativos, a partir de entrevistas semi-dirigidas en profundidad realizadas a diversos profesionales, especialmente psicopedagogos, psicólogos, autoridades educativas vinculadas al área de educación especial, maestros de grado común y especiales involucrados en escenarios de escolarización en TEA, siendo la mayoría de dichos escenarios escuelas comunes con programas de integración escolar. A estos agentes se les ha administrado el "*Cuestionario sobre intervenciones en espectro autista/TGD*" (Larripa, 2008), siendo este cuestionario una readaptación 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*" presentes en el Proyecto UBACYT P023 (Erausquin et al., 2005 y 2007). Se analizan *convergencias y divergencias discursivas* entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones en TEA/TGD. Se utiliza el modelo diagramático de sistemas de actividad como triángulos mediacionales de aprendizaje expansivo -desarrollado por Engeström-, que represen-

tan figurativamente 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.

Resultados de la investigación:

Los resultados de esta investigación se basan en 30 entrevistas semidirigidas realizadas entre agosto de 2007 y marzo de 2010 a distintos agentes psicoeducativos que han intervenido desde distintos ámbitos profesionales en procesos de escolarización de niños y jóvenes con trastorno del espectro autista. Una porción de estos agentes entrevistados respondió también el “*Cuestionario sobre intervenciones en espectro autista/TGD*”. Los resultados se analizan organizándose en función de tres ejes cualitativos, en forma de tres desafíos centrales que atraviesan e interpelan a los esfuerzos de construcción de prácticas de escolarización en escuela común, de sujetos diagnosticados con espectro autista.

1) El desafío de construir escenarios escolares inclusivos.

La escolarización de alumnos diagnosticados con espectro autista en escuela común encuentra una serie de obstáculos y dificultades. Teniendo los circuitos de educación común y especial de la Argentina una larga tradición de funcionamiento como sistemas independientes que escolarizan a alumnos “normales” en un circuito y a alumnos discapacitados en el otro circuito (Dussel 2004), fueron las políticas y prácticas de tipo integracionista las que lentamente comenzaron a implementarse, siendo en cambio escasos los escenarios de escolarización que puedan identificarse inspirados y/o basados en políticas de educación inclusiva, los cuales requerirían cambios profundos en las actuales políticas educativas. Actualmente, en algunas esferas políticas locales se mencionan programas y proyectos de educación inclusiva, pero suele allí utilizarse el concepto de educación inclusiva como sinónimo de escolarización masiva de los ciudadanos en el sistema educativo, entendiéndose en términos generales, independientemente de la localización en el circuito común o especial. Por lo tanto, la educación inclusiva, entendida de esta manera no es sinónimo de priorizar la escolarización de los alumnos en el circuito común y desalentar los circuitos de educación especial, como hemos reseñando previamente en la sección de marco teórico.

Pero aún en los intentos de “integrar” a un alumno diagnosticado con espectro autista en la escolaridad común, se generan una serie de dificultades difíciles de sortear. Dificultades más allá de las propias características que el complejo cuadro de espectro autista impone. Es que esta modalidad de integrar sujetos con deficiencias y/o discapacidades es relativamente reciente para muchos agentes que se desempeñan tanto en la escuela común como en la escuela especial, los cuales se han formados como profesionales bajo el formato tradicional de sistemas de escolarización bien diferenciados. Extraemos algunos fragmentos de la muestra de entrevistas realizadas que ejemplifica esta dificultad general de implementar prácticas integradoras:

Psicóloga y Lic. en Educación Especial, quien se desempeña como maestra integradora en una escuela común:

“Lo que pasa con la integración es que a las maestras (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 evalúas 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”

Padre de niño de 7 años diagnosticado con TGD-NE, escolarizado en 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”

Lic. en Ciencias de la Educación, quién se desempeña en el ámbito de la de Educación Especial:

“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 Educación Especial, quién se desempeña como maestra integradora de un niño diagnosticado con TGD-autismo típico en una escuela común:

“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.”

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” de la misma, la cual 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 establecen que el nivel de educación inicial posee características propicias para la construcción de prácticas de escolarización inclusiva, pero muchos niños integrados en este nivel inicial transitarán al circuito de educación especial cuando inicien su escolarización primaria, debido principalmente a las dificultades de adecuación y elaboración de una nueva currícula del sistema de educación común primario atenta a la variabilidad de perfiles cognitivos existentes. (Plaisance, 2008).

De los fragmentos seleccionados destacamos también que la integración suele ser conceptualizada y trabajada en un solo sentido, es decir dirigiéndose del sujeto discapacitado auxiliado con “su” integradora hacia la escuela común. Una parte de los agentes entrevistados sí reclama que la integración sea conceptualizada en ambos sentidos, destacándose entonces los beneficios que traería también para la población no-discapacitada, la posibilidad de convivir en un espacio genuinamente diverso.

Comprendiendo a la educación especial y a la educación común como sistemas de actividad que poseen sus propias reglas y tradiciones, según los desarrollos de Engeström, las políticas integracionistas, y aun más el movimiento de educación inclusiva, han generado en las últimas décadas cuestionamientos a los instrumentos, reglas y objetivos que dieron y dan aún identidad a estos sistemas de actividad. La figura 1 intenta graficar un cúmulo de tensiones existentes que se fueron acrecentando a partir del despliegue de políticas y documentos internacionales, impulsores de prácticas integracionistas.

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

Tanto para la promoción de prácticas integracionistas, como para la generación de políticas inclusivas dirigidas a reducir la exclusión social, distintos especialistas entienden que será crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos agentes y las distintas instituciones que toman parte en estas políticas, las cuales se encuentran reclamando cambios sociales importantes. Si los sistemas de actividad de educación especial y educación hoy son cuestionados, se requerirá por lo tanto 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 son principalmente las políticas de educación inclusiva, y en menor medida las políticas de integración escolar, las que se encuentran interpelando a dichos sistemas, exigiéndoles reinterpretar y renegociar sus objetivos de actividad, en función de habilitar un espacio de cuestionamiento acerca de sus propias prácticas organizacionales (Schön, 1998). La posibilidad de generar estos cambios, estos complejos procesos de aprendizaje expansivo, en términos de Engeström (2001,

2005, 2008) es un desafío capital para estos actuales sistemas de actividad educativos. La figura 2 grafica posibilidades de expansión de los sistemas de actividad en cuestión.

Uno de los primeros pasos para impulsar ese proceso de aprendizaje expansivo de los sistemas de actividad de educación común y especial, requerirá como se dijo, del trabajo coordinado de distintos agentes que tradicionalmente han desempeñado su trabajado de modo independiente, o con una coordinación interagencial mínima. En el caso de la integración de sujetos con espectro autista, esta necesidad de trabajo interprofesional e interagencial se evidencia claramente, ya que son varios profesionales los 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 ejerciendo su rol de manera privada como agentes extraescolares contratados por la familia del niño o joven, otros ejerciendo en la escuela común o la especial, o formando 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 denominamos “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 interviendrá, generándose prácticas parciales que en algunos casos conllevan a problemas de coordinación interprofesional/interagencial:

Docente, Coordinadora Pedagógica de un jardín de infantes:

“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)”

Directora de un jardín de infantes, quien tiene un alumno matriculado diagnosticado con TGD-NE:

“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”

Lic. en Psicología, quien se desempeña como psicólogo privado de un joven escolarizado en escuela común diagnosticado con Trastorno de Asperger:

“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 Psicopedagogía, quién se desempeña como gabinetista en una escuela común que tiene proyecto de integración:

“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...”

Un número de agentes entrevistados relatan eventos similares a este último párrafo extractado. Si bien en la mayoría de las prácticas de integración intervienen buena parte de todos los agentes antes mencionados, también es cierto que la maestra integradora parece tener un rol central en el proceso de integración del niño al aula común. Frecuentemente, esta maestra integradora es definida como “la maestra de x, el niño integrado”. Niño integrado e integradora en ocasiones son considerados como sujetos ajenos a la escuela común, como si la condición de integrado negara la de alumno. (Sipes, 2004). Esto reduce la comunicación entre distintos agentes, por ejemplo entre los gabinetistas de la escuela común y el equipo privado que participa del proceso de integración. Similares dificultades provocadas por la intervención de múltiples profesionales sobre un sujeto particular ya han sido examinadas por Engeström en el análisis del sistema de atención primaria de Helsinki (Engeström, 2001)

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 la maestra integradora, como se ha detectado que sucede, se ha propuesto la estrategia de dotar de herramientas de interacción social (habilidades sociales) a un seleccionado grupo 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 releva que esta herramienta se esté utilizando por la muestra seleccionada, consideramos relevante mencionar su utilización creciente en los programas de integración escolar.

3) El desafío de construir modelos mentales compartidos de intervención profesional, de carácter flexible no encapsulados.

Señalábamos en apartado del marco teórico, que existen distintas teorías que explican los trastornos del espectro autista y esbozan lineamientos de intervención heterogéneos. (Frith & Hill, 2004) Esto exige formar profesionales preparados para trabajar de modo interprofesional e interagencial, lo que a su vez requiere comprender que estos distintos profesionales pueden diferir, por ejemplo, en sus criterios diagnósticos, o sus herramientas de intervención en integración. Capturar el carácter provisorio de **las teorías** que utilizamos será requisito necesario para negociar y consensuar modalidades de intervención según sea el caso. Uno de las herramientas de integración que presentan 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, en 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 porque desde su formación y praxis cotidiana, la adquisición del lenguaje es entendida casi o totalmente idéntica al concepto de comunicación. Comunicación es hablar utilizando el lenguaje oral. 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 aquellos que lo conceptualizaban como un modo inferior de comunicadores de baja calidad. (Véase Figura 3) También agentes del campo de especial advierten tales prejuicios:

Maestra integradora, quién se desempeña como tal en una escuela especial:

“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”

Psicóloga, quien se desempeña como tal en una escuela común con proyecto de integración.

“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”

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 objetivos en la implementación de esta herramienta.

Reflexiones finales

Nuevas políticas educativas de integración escolar y educación inclusiva interpelan 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 un esfuerzo de coordinación y negociación de todos los componentes tradicionales que configuran los sistemas de actividad involucrados (escuela común, escuela especial): negociación de sus objetivos, de sus reglas y división de tareas, de los instrumentos mediadores de la acción, de la concepción de sujeto/alumno que construyen e imprimen identidad a su dinámica de funcionamiento.

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, condiciones de *educabilidad* 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 además 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 cumple así el propósito, sustentado en el enfoque de la Teoría Socio-Histórica de la Actividad (Engeström, 2001), 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”*, o el de transformar la calidad de la presta-

ción profesional, en una dirección compatible y convergente con la de 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 prefijadas 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 individual*, 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 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, 21, 258-267.
- Artiles, A., Kozleski, E., Dorn, S. & Christensen, C. (2006) Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2007) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands.
- Brantlinger, E. (2006) *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bur, R., Erausquin C., & Ródenas, A. (2001) “Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas”. Ficha de Cátedra. Publicación UBA, presentado en Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile, 2003.
- 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 Eds.
- 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. (1987) Learning by expanding. Extraído el 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- Engeström Y. (2001a) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en *Estudiar las practicas* Chaiklin S. y Lave J.(comps).Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2006) From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in Mycorrhizae Activities. *Organization Studies*, 27, 1783-1793.
- Engestöm, Y (2008) *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C., Btsh, E., Bur, R., Cameán, S., Ródenas, A., Sulle, A. (2002a) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas”, en *Anuario IX de Investigaciones Facultad de Psicología*.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E., Bollasina, V. (2002b) “La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones”. *Anuario X de Investigaciones. Revista Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E., Bollasina, V. (2003a) “Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación”. *XI Anuario de Investigaciones (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*.
- Erausquin, C.; Cameán, S.; Bur, R.; Btsh, E.; Sulle, A., Ródenas, A. (2001): “Los psicólogos y su práctica en educación”. Presentado en 8ª Reunión Nacional de Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, filial de IUPYS – International Union of Psychological Science -. Rosario. Octubre de 2001
- Erausquin, C; Bur, Ricardo, Bonaventura, Valeria, Ródenas Alba (2003b) “Psicología y escuela: describiendo prácticas, revisando miradas”, *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA*.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E., (2004). “Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje”, *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo i (ISSN: 1667-6750)*.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005a) “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, González, D. (2006) “Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de ‘psicólogos en formación’ sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad.” *XIII Anuario de Investigaciones (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Ortega G., Larripa, M., Malta, 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., García Labandal, L., Carrera, N. y López, A. (2006a) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en XXVth International Congress of Applied Psychology, en Counselling Psychology, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Julio 2006
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". XXVth 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., Malta, 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
- Frith, U. & Hill, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.
- 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*.
- 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.
- Norwich, B. (2000) Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice. En Daniels, H. *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* London: Routledge.
- 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.
- Reinking, J. (2006). Students with Asperger's Syndrome in general education classrooms. *Law and Disorder, 1, 32-37*. Theresa Ochoa, School of Education, Indiana University.
- Riviere, A. (1999) Desarrollo y educación: El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano. En Belichón, M y Rosa, A. Ángel Riviere. *Obras Escogidas*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Sipes, M. (2004) 25 y un quemado. *Novedades Educativas, (160), 38-39*
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Yamazumi, Y., Engeström, Y. y Daniels, H. (2005) *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.

FIGURA 1

**DESAFIOS, TENSIONES HISTÓRICAS INTRA E INTER SISTEMAS DE ACTIVIDAD
ESCUELA COMÚN ↔ ESCUELA ESPECIAL**

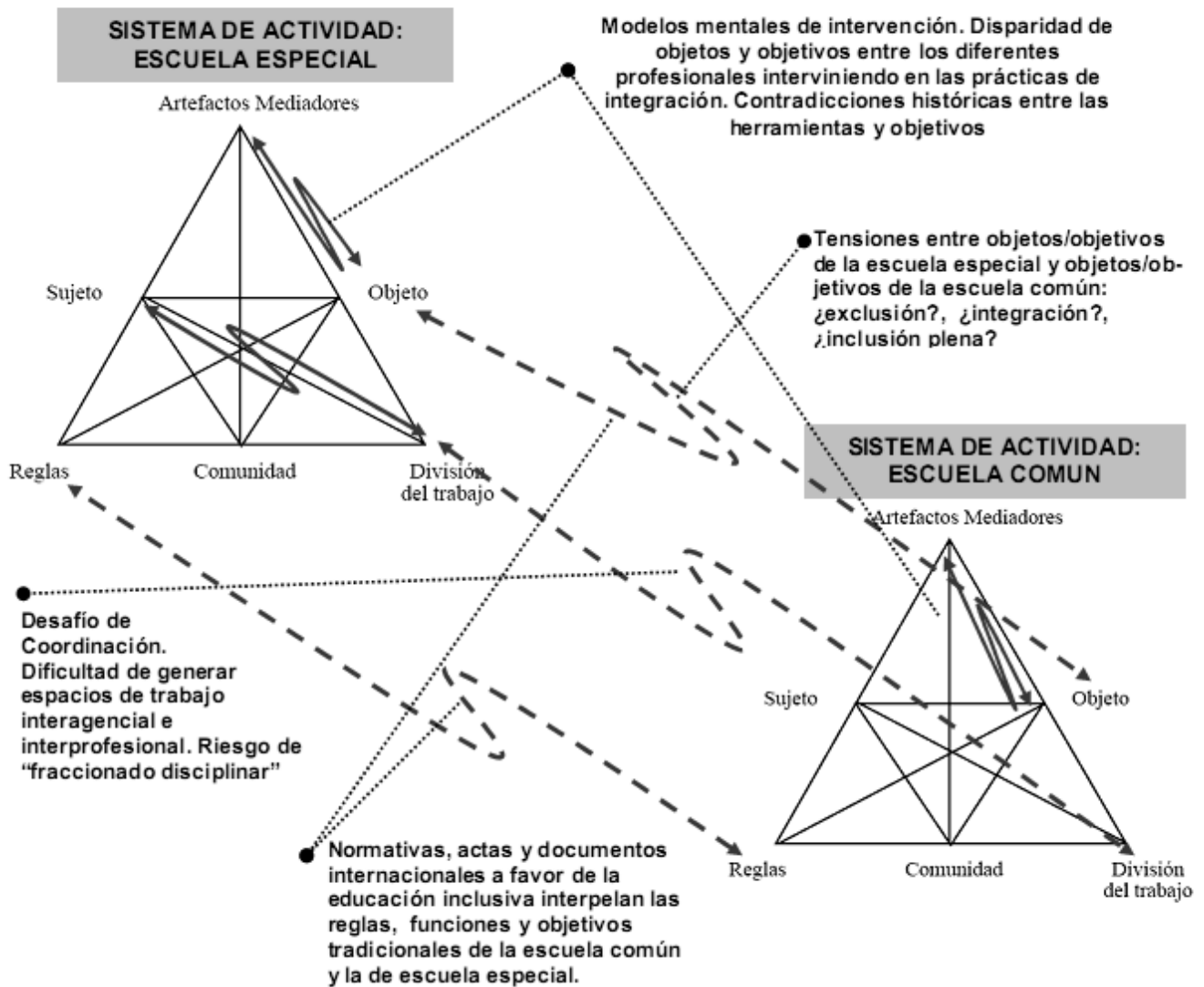


FIGURA 2

DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS ESCOLARES INCLUSIVOS

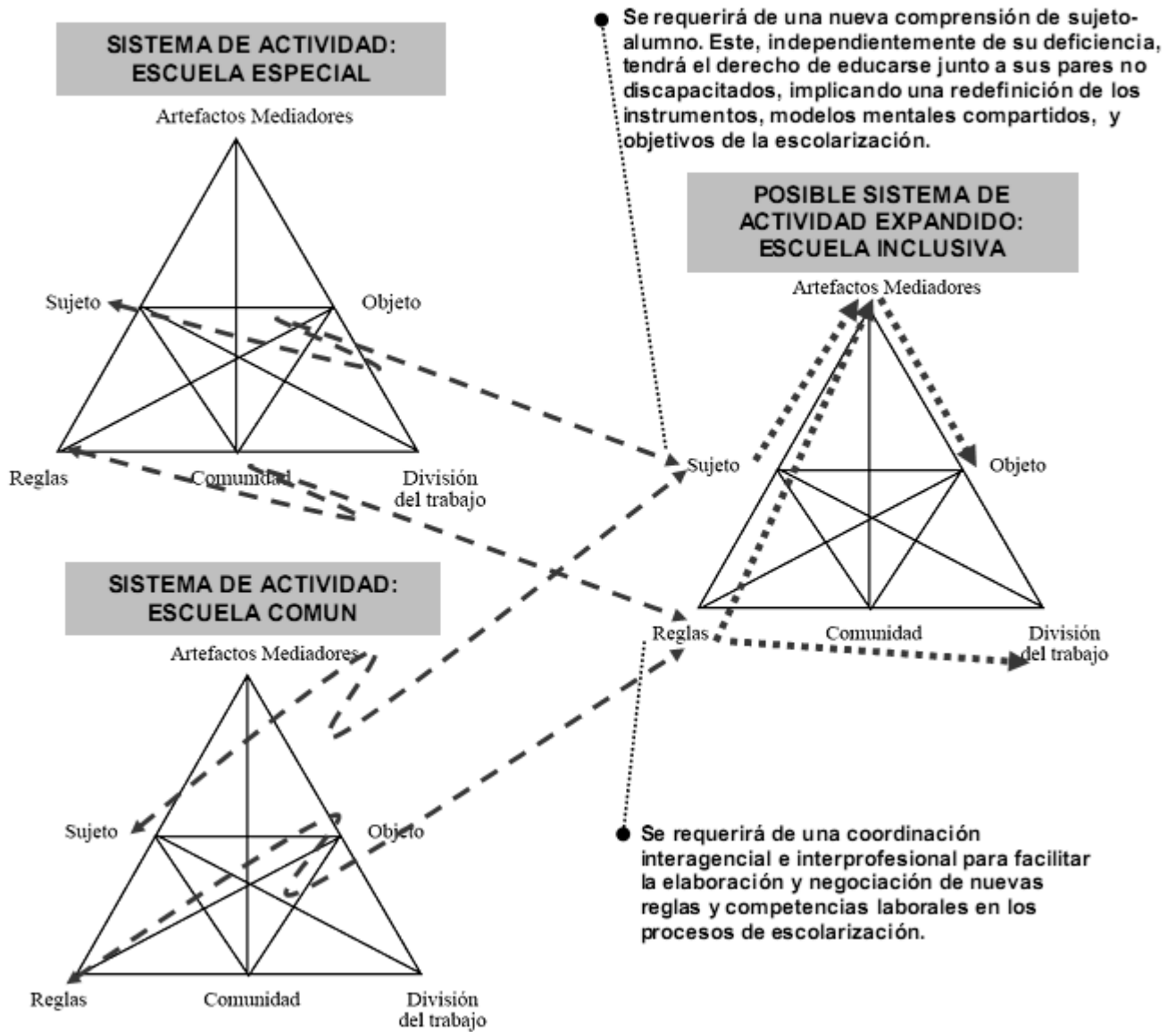


FIGURA 3

Comunicadores



Planillas de Conversación

