

Experiencias y problemas de agentes educativos construyendo significados en escuelas con alumnos diagnosticados con Trastornos Emocionales Severos.

Erausquin C. , García Labandal L. y Urquiza V.

Cita:

Erausquin C. , García Labandal L. y Urquiza V. (Junio, 2013). *Experiencias y problemas de agentes educativos construyendo significados en escuelas con alumnos diagnosticados con Trastornos Emocionales Severos. IV Simposio Internacional sobre Patologización de la infancia. Forum Infancias y Fundación Sociedades Complejas, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/98>

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



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>.

IV Simposio Internacional sobre Patologización de la infancia

Buenos Aires, 6 al 8 de junio de 2013

Título: Experiencias y problemas de agentes educativos construyendo significados en escuelas con alumnos diagnosticados con Trastornos Emocionales Severos.

Eje Temático 2: Prácticas e intervenciones en las aulas

2.1: La escuela como oportunidad subjetivante

Modalidad: Ponencia

Autoras: Erausquin, Cristina, García Labandal, Livia y Urquiza, Valeria.

Cristina Erausquin DNI 6413722

Licenciada en Psicología. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, (1972) Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO (2005) y Universidad Autónoma de Madrid (2006). Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional Cátedra II desde 1998. Profesora de la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: participación de psicólogos y docentes en comunidades de práctica y aprendizaje situado" desde 2007. Profesora Adjunta Ordinaria de Psicología Educacional a cargo del dictado de la Asignatura para Licenciatura y Profesorado en Psicología en Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, desde 2007. Directora Proyecto UBACYT 2012-2015 Acreditado y Subsidiado por SECYT "Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en sistemas de actividad" y Directora Proyectos UBACYT desde año 2000. Directora de Proyectos de Extensión con graduados, docentes y alumnos universitarios, Acreditados y Subsidiados con la Facultad de psicología y con la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, para el trabajo con escuelas primarias, EOE, escuelas secundarias, Centros Comunitarios y Mesas Intersectoriales de la Plata y Gran La Plata. Investigadora Categoría I. Docente Responsable de las Maestrías Psicología Educacional y Psicología Cognitiva Facultad Psicología UBA

Livia García Labandal DNI: 14.430.410

Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, (1998). Magister en Psicología Educacional Facultad de Psicología UBA (2009). Profesorado Universitario ISALUD (2010). Profesora en Ciencias Naturales. ISNP "J.V. González". Diplomatura en Investigación Educativa en Ciencias de la Salud. UAI. Miembro de Equipo de Orientación Escolar como Psicóloga Educacional y Profesora de Nivel Terciario en GCBA. Profesora Adjunta Interina a cargo Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Profesora titular de Psicología de la Educación en Universidad ISALUD. ATP Regular en Psicología Educacional Facultad de Psicología UBA. Cátedra II. Asesora Pedagógica Miembro del Departamento Pedagógico de las Carreras de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud en la UAI. Directora del Programa de Extensión de la UBA: "Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio". Investigadora UBACyT Categoría: III. Directora de PROINPSI.

Valeria Urquiza DNI: 29.286.804

Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, (2007). Profesora en Media y Superior de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. (2007) Estudiante de la Carrera de Magister en Psicología Educacional Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (cohorte 2009-2010). Docente de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA. Asistente educacional de CFL N° 1 Alte. Brown. Profesora Nivel Terciario Provincia de Buenos Aires.

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Palabras clave: escuela especial, TES, determinismos, sujetos.

Título: Experiencias y problemas de agentes educativos construyendo significados en escuelas con alumnos diagnosticados con Trastornos Emocionales Severos
Autores: Erausquin, Cristina, García Labandal, Livia y Urquiza, Valeria.

Introducción

En nuestro país existen escasos estudios centrados en la determinación de las características de la atención educativa que reciben las personas asociadas a Trastornos Emocionales Severos. En este marco nos proponemos repensar las fundamentaciones y normativas, que regulan y enmarcan las *prácticas* que construyen Agentes Educativos en la resolución de *situaciones* vividas como *problemas* en los *sistemas sociales de actividad* configurados en las escuelas que atienden alumnos asociados a Necesidades Educativas Especiales (NEE¹).

Se abordan las prácticas de escolarización en el seno de las cuales se modelan percepciones y conceptualizaciones, y a la vez se exploran los significados y sentidos que los agentes educativos (psicólogos, asistentes sociales, médicos, directivos, docentes de talleres y maestros de educación especial) construyen y desarrollan sobre los problemas que abordan en sus prácticas, porque son decisivas a la hora de organizar las interacciones y las actividades que se llevan a cabo en el aula frente a las distintas situaciones- problemas. Esos niños en los términos de la caracterización que establece la Resolución Ministerial N°3972ⁱ del año 2002, que pretende orientar y normatizar las prácticas profesionales con alumnos con NEE con diagnóstico de TES, son “alumnos cuya estructura de la subjetividad está detenida en los tiempos de la constitución, afectando el criterio de realidad, sin menoscabo de la posibilidad de construir nociones y estructuras lógicas”.

Las preguntas que desarrollaremos a continuación, se desprenden de nuestra “**experiencia**” (Larrosa, 2003) de lectura, análisis, problematización de los textos de las normativas, conformadas como instrumentos de mediación simbólicos y jurídicos, que funcionan como *artefactos culturales* ocupando un lugar central como “guión

¹ La génesis del término Necesidades Educativas Especiales (NEE), se encuentra en el Informe Warnock (Inglaterra, 1978); para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje, que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas. El Término fue acuñado por un comité de expertos, que tenía como objetivo, analizar la prestación educativa en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades; así como los medios conducentes a su reparación para insertarse en el mundo laboral.

prescripto” en los *sistemas de actividad* de los que participamos como agentes. Dichos artefactos o instrumentos, como prismas de nuestra lectura de la realidad – imprescindibles - podrían posibilitar expansiones de nuestro pensamiento mientras al mismo tiempo sesgarían y limitarían otras alternativas de comprensión. Entendiendo que es posible pensar a la educación desde la experiencia, desde lo que nos sucede con ella, y entendiendo que atravesarla de sentidos diferentes es (re) construir la realidad que nos rodea y (re) construir nuestra propia subjetividad, desde la implicación en nuestras prácticas y sus múltiples y heterogéneos significados.

La caracterización específica del alumno con Trastorno Emocional Severo fue establecida por la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en su comunicado “Técnicas pedagógicas para alumnos con Trastornos Emocionales Severos (TES)”ⁱⁱⁱ. En ese documento, se caracteriza al alumnado y se destaca que la mayoría “presentan problemas de aprendizaje muy variados (por ejemplo, fijaciones, repeticiones, irrupciones, etc.), debido a la detención del proceso de constitución subjetiva”.

¿A todos los niños con TES les pasará lo mismo? ¿No se tornan esas denominaciones una forma de *normalizar* al otro, *homogeneizando* su *naturaleza*, cosificándolo? Es indudable que la subjetividad continúa construyéndose a lo largo del tiempo, en múltiples espacios y a través de múltiples relaciones, y singularmente, también en el espacio escolar. ¿Cuál será el aporte de la escuela especial a cada uno de sus alumnos? ¿Brindará la posibilidad de que los alumnos transiten por las diferentes posiciones de la subjetividad en situación, como potencialidades abiertas? ¿El trabajo en la escuela posibilitará que los agentes revisen esos conceptos de modo de dejar ver a la categorización de la persona desde su patología como prisma desde el cual se pretende captar su esencia, más allá de la totalidad y multiplicidad de posibilidades de esa persona?

En la clasificación propuesta por el mencionado comunicado, se lee: “El proceso de constitución subjetiva se manifiesta en dos secuencias distintas respecto al desarrollo: por un lado el niño y/o joven oscila entre desconexión y la reproducción automática del discurso proveniente de su ambiente, lo que se manifiesta en las siguientes áreas vitales: socio-afectiva, cognitiva, psicomotriz. Y por otro lado, el niño

y/o joven responde de un modo afirmativo o negativo a la demanda del otro, aunque sin poder enunciar desde una posición subjetiva separada de él. Esto se manifiesta en las mismas áreas vitales mencionadas”ⁱⁱⁱ.

¿Marca ello un destino predeterminado o la intervención de los agentes profesionales trabaja sobre la potencialidad de sus alumnos, en relación a la pregunta por el sujeto, es decir, sobre sus múltiples posibilidades tramadas en diferentes interacciones contextuales?

(...) “Con las intervenciones específicas, se tratará de que el niño pueda armar lo que aun no puede sostener: lograr ubicarse a sí mismo en relación con los objetos. Por lo tanto, en un primer momento, recaerá el acento en una cuestión que antecede al curriculum, para poner en marcha el montaje de la escena educativa, lo que permitirá, luego, dar lugar a la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y otros contenidos. Eso hará que puedan articular aprendizajes que tienen un valor relevante para la comprensión y organización de la realidad”. (Op. Cit p. 5).

Sostiene Miguel Benasayag en una obra reciente: “Nuestra función como agentes psi no es asistir a personas con defecto de fabricación sino liberar el potencial. Embarcarnos en el proyecto de Etica de Spinoza: “Nunca sabemos lo que un cuerpo puede”. Liberar, descubrir, construir los potenciales de las pasiones alegres” (Benasayag, Schmit, 2010, p.125).

¿Existirán en las escuelas espacios de revisión, problematización, deconstrucción de los conceptos que fijan las normativas y sus supuestos, a través de una genuina “comunicación reflexiva inter-agencial” (Engestrom, 1997, 2001), que posibilite apropiación recíproca de diversos sentidos y significados entre diferentes agentes y actores, entrelazamientos de experiencias y conceptualizaciones, como en la “reflexión sobre la práctica” del “paradigma del profesional reflexivo”, en construcción en el mundo contemporáneo, frente a a crisis de la “racionalidad técnica” de la modernidad, en las relaciones de las profesiones con la sociedad (Schön, 1998)? ¿Esas concepciones teóricas tendrán correlato consistente con las prácticas áulicas? ¿Qué espacios para la innovación y creación de alternativas posibilitan sistemas de actividad cuyos guiones encierran concepciones sesgadas y determinísticas vinculadas a los TES?

Las posiciones pedagógicas del docente ante la enseñanza y el tratamiento de los contenidos no son independientes de su formación, cultura global y sus actitudes. Es por ello que los contextos socioculturales y profesionales dentro de los cuales el agente educativo percibe, interpreta, decide, actúa y valora, se relacionan estrechamente con los significados que atribuye a su práctica y el impacto de la misma sobre la educación de sus alumnos. Ese contexto, formado por una mezcla de valores, creencias y teorías acerca del propio rol profesional y los procesos de enseñanza y aprendizaje, deviene en formas particulares de las *configuraciones didácticas* que se estructuran, en los *sistemas de actividad* en los que participan, y en los modelos metales que construyen para la resolución de situaciones-problema.

La investigación en este ámbito resulta compleja debido a la gran versatilidad y heterogeneidad de los significados y sentidos construidos socialmente sobre los alumnos que asisten a escuelas TES, con diferencias en la interpretación, evaluación diagnóstica y tratamiento educativo de los alumnos con dificultades de aprendizaje según los diferentes marcos teóricos referenciales, que han servido de base para las diferentes propuestas pedagógicas y sistemas de actividad escolares. Avramidis, Bayliss y Burden, (2000)^{iv} plantean que la formación del profesorado es especialmente relevante en el alumnado con TEA² (TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA) porque las necesidades educativas especiales que presenta requieren un alto grado de especialización (Jennett, Harris y Mesibov, 2003)^v. Los escenarios de escolarización de niños con NEE se agrupan según la perspectiva adoptada por las concepciones de los agentes. Por un lado, han sido dominantes los que consideran a la *discapacidad* como un fenómeno intraindividual, concepción basada en un modelo médico - a la discapacidad hay que curarla, en el mejor de los casos y si no, hay que arreglarla -.

Benasayag (2013). *“La psiquiatría infantil, nacida del psicoanálisis infantil, muy influenciada entre otros por Bruno Bettelheim, consideraba que el niño autista era comprensible siguiendo el modelo de la “fortaleza vacía”. El corolario de esta*

² En el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR) bajo la clave 299, y en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud (CIE-10), con la clave F84, se utiliza las sigla TEA para identificar los trastornos del espectro autista que se clasifican como trastornos generalizados del desarrollo (TGD), en contraposición a los trastornos del desarrollo específicos (como la dislexia, la agrafía, la discalculia o la dispraxia).

exegesis culpabilizaba a los padres consideraba en particular a la madre, como causa casi única y principal de de esta patología. Nos encontrábamos así en una de las tantas situaciones donde un reduccionismo psicologizante impedía una visión más compleja de la realidad. “Las largas sesiones de una hora, varias veces por semana, del terapeuta con la criatura autista, mal mostraron su eficacia, sin hablar de su falta total de cientificismo, o mismo de un mínimo de rigor teórico, “no literario”, ocurriendo todo ello la mayor parte del tiempo ignorando el medio niño, sus vínculos con el entorno, la cultura a la que pertenecía, su familia”. “El credo psi en el que el individuo fue una substancia transcultural y transhistórica tomó en esos casos una orientación caricatural. El régimen de estas sesiones era la “interpretación”, cierta creencia (mágica) en la fuerza de la palabra, que caracterizó los comienzos idealistas del psicoanálisis, sin que el terapeuta se sometiera a algún tipo de consideración acerca de los alcances científicos de su validez”.

Diferentes perspectivas sobre el diagnóstico, la intervención psicoeducativa y el desarrollo de la subjetividad.

El Ministerio de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires considera necesario compartir un criterio común entre los servicios educativos para TES en la caracterización de niños que asisten a este tipo de escolaridad, a los efectos de poder establecer el adecuado diagnóstico del niño y/o joven para su ingreso a una institución de Escuelas de Educación Especial para niños con TES. En relación a ello, plantea tomar “la clasificación diagnóstica del DSM IV, del Psicoanálisis y de la Clasificación Psiquiátrica Infantil, lo que de ningún modo significa patologizar al niño ni encuadrarlo dentro de una patología pura:

* D.S.M. IV: Trastornos generalizados del desarrollo: Trastorno autista; Trastorno de Rett; Trastorno desintegrativo infantil; Trastorno de Asperger; Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (incluyendo autismo atípico).

* Clasificación psicoanalítica. Freud – Lacan – Winnicott: Psicosis, Neurosis y Neurosis infantiles, Perversión, Tendencia antisocial.

* Reagrupación nosográfica (manual de psiquiatría infantil de Ajuriagurra. J.): Psicosis infantil· Trastornos y organizaciones de apariencia neurótica; Depresión en el niño; Trastorno psicossomático.” (Op. Cit pág. 6).

Norma Filidoro (1998), consultora especialista en la elaboración del "Acuerdo

Marco para la Educación Especial"^{vi}, plantea que el déficit en la constitución subjetiva se presenta, en apariencia, como severas dificultades del niño para la aceptación de las normas escolares, pero que en rigor responde a una causa más profunda. El conflicto de base no es con la legalidad de la escuela, sino con la Ley como condición de posibilidad de toda legalidad. Es decir que no se trata de que el niño simplemente no acate las directivas del maestro y/o las autoridades del establecimiento, sino que fracasa su propia relación con la Ley. No hay desajuste por no aceptar las normas, el desajuste es producto de no poder incluirse en la serie de los hablantes, a partir de lo cual no puede ingresar en ninguna serie. Por supuesto, tampoco puede ingresar en la serie de los alumnos.

En la actualidad, existen grandes debates sobre la modalidad de intervención (¿clínica o educativa?) que se debe realizar en el trabajo con niños autistas. En el trabajo del grupo de estudio Carlos III (Fuentes Biggi, 2006)^{vii} se menciona a la intervención psicoanalítica, como carente de toda evidencia y se toma la siguiente posición con respecto a ella: "El grupo de estudio no recomienda la terapia psicodinámica como tratamiento de los TEA [trastornos del espectro autista] y destaca que el planteamiento psicoanalítico del autismo, ha constituido uno de los mayores errores en la historia de la neuropsiquiatría infantil" (Fuentes Biggi, 2006 Pág. 430).

Por su parte, los psicoanalistas consideran a muchas de las demás posturas teóricas y metodológicas como una amenaza para la construcción de la subjetividad de los niños autistas. Stella Caniza de Paez plantea: "Un tratamiento sujeto a la lógica del esquema estímulo - respuesta reduplica la lógica que intenta cambiar. Si se intenta condicionar una respuesta manipulando un estímulo, se produce exactamente lo mismo que el niño psicótico produce espontáneamente por su déficit en la constitución subjetiva, a saber, un automatismo." Caracteriza a los niños que resultan de este proceso como "robotitos" que ejecutando órdenes y atendiendo consignas, cumpliendo con "ejercicios" ordenados lógicamente, poco podrían decir de sus deseos de realizarlos; era un "entrenamiento" perceptivo-motor que no entendían para qué servía ni les interesaba demasiado (S. Caniza de Paez, 1993: 64)[...]

¿Qué enriquecimiento conceptual brinda a la comunidad educativa una polémica dirimida en estos términos? ¿En qué puede contribuir este debate

polarizado, con posiciones que se excluyen recíprocamente, a las prácticas y experiencias cotidianas de los agentes educativos que trabajan en escuelas con alumnos con TES? Algunas de estas preguntas son las que estamos formulando, en una Tesis de Maestría en Psicología Educacional, de Lic. Prof. Urquiza, que ha solicitado a Mag. Erausquin como Directora y a Mag. García Labandal como Co-Directora, en Facultad de Psicología de UBA. Conscientes de que, para un *profesional reflexivo*, un problema es una situación que pide una solución, sin que los implicados conozcan aun los medios para obtenerla; por eso es problema. Un problema lo es para alguien que lo analiza desde una perspectiva y contribuye a resolverlo, en una re-lectura de su singularidad. El problema es construcción relacional entre el sujeto y el mundo. Necesita de la situación que enmarca su existencia sobre el escenario de la acción. Psicólogos, docentes, alumnos, no son usuarios de productos generados por investigadores científicos, son productores de conocimientos desde el análisis de su práctica. La integración de investigación e intervención profesional exige a su vez instituciones o redes formativas inteligentes, capaces de problematizar sus determinantes, los modos como organizan actividades y dividen el trabajo entre diferentes actores y sistemas sociales (Erausquin, 2007b).

Bibliografía:

- American Psychiatric Association (1994). Diagnóstico and statistical manual of mental disorders (4a. ed.). Washington, DC, EE. UU.:
- Benasayag, M. y Schmit G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Benasayag, M. (2013) "Reflexiones de un "artesano" En: *Revista Actualidad Psicológica Año XXVIII N° 416, "Patologización de la Infancia"*, (p.2-7)
- 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.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Diker, G. y Teriggi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As. Paidós
- 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 (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.; Bur, R.; Bonaventura, V.; Ródenas, A. (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.; Btesh, 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.; García Labandal, L.; Carrera, N. y López, A. (2006a) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en *XXVIth 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". *XXVIth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio 2006
- Erausquin, C. (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
- Fainblum, A. "Discapacidad. Una perspectiva desde el psicoanálisis". Editorial Tekne. Buenos Aires, 2004.
- Kraepelin. E. (1996) *La Demencia Precoz* 1ª parte. Editorial Polemos S.A. Argentina.
- Larrosa J.(2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (1.997) *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As. Paidós.
- Moreno Pérez, j. Aguilera Jjiménez, A. Saldaña Sage, D. Álvarez Pérez, R. ¿cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? En apuntes de psicología colegio oficial de psicología 2005, vol. 23, número 3, págs. 257-274.
- Organización mundial de la salud. (1996). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud. Décima revisión*. Madrid: meditor.
- Rivière, A. (2001). *Autismo, orientaciones para la intervención educativa*. Madrid, Trotta.
- Schon, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Valdez, D. (2009) *Ayudas para aprender. Tratamos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires. Paídos.
- Witrock M. (1.989) *La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y metas*. Paidós. Barcelona.

ⁱ Resolución Ministerial N° 3972 del año 2002. Dirección General de Cultura y. Educación de la Pcia de Buenos Aires.

ⁱⁱ Comisión **TES** - Dirección General de Cultura y Educación. Publicado en el sitio oficial del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/.../comision_tes.pdf.

ⁱⁱⁱ Comisión TES - Dirección General de Cultura y Educación. Publicado en el sitio oficial del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/.../comision_tes.pdf (Pág. 3-4)

^{iv} Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology: an international journal of experimental educational psychology*, 20 (2), 191-211.

^v Jennett, H, Harris, S. y Mesibov, G. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 33 (6), 583-593.

^{vi} Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) suscripto en el Consejo Federal de Cultura y Educación Serie A N° 19.

^{vii} J. Fuentes Biggi, et al. 2006. Guía de buena práctica en los tratamientos de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, Pág. 425-438.