

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Trabajo profesional interagencial en educación inclusiva. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural.

Larripa, Martín, López, Ariana y Strobino Niedermaier, Irina.

Cita:

Larripa, Martín, López, Ariana y Strobino Niedermaier, Irina (2008). *Trabajo profesional interagencial en educación inclusiva. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/320>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/6sV>

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>.

TRABAJO PROFESIONAL INTERAGENCIAL EN EDUCACIÓN INCLUSIVA. UN ESTUDIO DESDE EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL

Larripa, Martín; López, Ariana; Strobino Niedermaier, Irina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo analiza algunas características del trabajo interagencial que diversos agentes psicoeducativos desarrollan en programas y dispositivos de educación inclusiva y especial en la Ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. La coexistencia de múltiples políticas educativas, discursos profesionales, instituciones y prácticas de intervención profesional en educación inclusiva y educación especial configuran complejos escenarios de trabajo profesional interagencial. La teoría de la actividad histórico-cultural y la teoría del aprendizaje expansivo (Engeström) ofrecen un conjunto de herramientas para analizar características, tensiones y conflictos que definen y atraviesan dichos escenarios complejos. Estudio descriptivo y exploratorio de perspectiva etnográfica, con reelaboración de análisis cualitativos, a partir de entrevistas en profundidad. Se analizan convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones en educación inclusiva y educación especial. Se indagan dificultades y posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad.

Palabras clave

Trabajo interagencial Educación inclusiva Educación especial Teoría de la actividad histórico cultural

ABSTRACT

PROFESSIONAL INTERAGENCY WORKING IN INCLUSIVE EDUCATION. A STUDY FROM C.H.A.T. (CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY) FRAMEWORK

This paper examines some characteristics of interagency working that educational psychologists and other scholar agents develop on programs and devices of inclusive education and special education in the city and the suburbs of Buenos Aires. The coexistence of multiple educational policies, speeches professionals, institutions and practices of professional intervention in inclusive education and special education make up complex scenarios of professional inter-agency working. Cultural-historical activity theory and expansive learning theory (Engeström) offer a set of tools to analyze characteristics, tensions and conflicts that define and cross those complex scenarios. Descriptive and exploratory study of ethnographic perspective, by re-working on qualitative analysis based on deep interviews. Discursive convergences and differences are analyzed between different agents on problems and interventions on special and inclusive education. Difficulties and possibilities for construction of common objects-aims of activity are investigated.

Key words

Interagency working Inclusive education Special education CHAT

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 cons-

trucción 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 a desarrollar 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, actualmente en desarrollo -, sobre 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 del 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 los intercambios e interacciones entre diferentes agencias, la historicidad y la multivocalidad de la actividad, las tensiones y contradicciones, el "cruce de fronteras", la "construcción de dispositivos o unidades de tarea para desatar nudos", el aprendizaje por expansión, la intersección de objetos/objetivos de actividad de distintos agentes o sistemas, la construcción de "modelos mentales compartidos", el perspectivismo epistemológico y la inter-agencialidad en el diseño, decisión, ejecución y evaluación de las intervenciones.

MARCO TEÓRICO

El trabajo que realizan distintos agentes psicoeducativos dentro y entre diversas instituciones escolares, participando en programas y dispositivos de educación inclusiva y educación especial se aborda en el presente estudio empleando la teoría de la actividad histórico cultural (CHAT) siguiendo -más precisamente- los desarrollos teóricos postvygotskianos de Yrgö Engeström, (1987, 1999, 2001, 2005) catalogados por el mismo autor como "tercera generación de la teoría de la actividad". Desde este enfoque toda acción humana debe comprenderse mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos y objetivos, toda acción humana está 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-, este 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 interaccionando la mínima unidad de análisis sobre las que pueden comprenderse dichas acciones o guiones individuales.

Entonces, el trabajo profesional que desarrollan los agentes psicoeducativos entrevistados debe comprenderse incrustado 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". En el trabajo profesional interagencial en educación inclusiva se evidencia dicha multivo-

calidad en varios aspectos, principalmente en múltiples políticas educativas y discursos profesionales que exigen permanentemente acciones de traducción, acuerdo y negociación. Dyson (1999, 2002) diferencia los discursos profesionales sobre inclusión educativa 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 apoyen 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 en educación inclusiva coexisten y se vinculan con otros discursos profesionales en educación especial.

Andrews *et al.* (2000) considera que los discursos y políticas en educación especial se agrupan según una perspectiva que entiende a la discapacidad como fenómeno intraindividual soportado en el modelo médico, discapacidad que hay que arreglar y/o curar. Perspectiva que se diferencia de discursos que reconceptualizan la discapacidad como construcción social entendiendo que la discapacidad está en "la mente del observador y no en el cuerpo del observado". Peters (2007) retoma esta distinción entre un "modelo médico/deficitario" de la discapacidad y un "modelo social" de la discapacidad, analizando los modos en que ambos modelos se manifiestan en los documentos internacionales en política educativa en discapacidad producidos entre 1960 y 2000.

Así, tanto en los circuitos de educación especial como dentro del movimiento de educación inclusiva existen múltiples discursos profesionales y políticas educativas que son fuente de tensiones y conflictos. Podemos entonces diferenciar tensiones y conflictos intra-sistemas de actividad y tensiones y conflictos inter-sistemas de actividad. El movimiento de educación inclusiva con sus múltiples perspectivas impacta tanto en la escuela especial como en la escuela común, generando variadas reacciones intra-sistema e intersistemas de actividad.

Entendidos los sistemas de actividad como sistemas abiertos, nuestro estudio intenta relevar algunas características, tensiones, y conflictos que atraviesan el trabajo de los psicólogos educacionales, psicopedagogos, 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) producto del desarrollo de políticas de educación inclusiva.

En los desarrollos de Engeström, la acumulación de contradicciones por acumulación de nuevos elementos desde el exterior de los sistemas de actividad no sólo genera disturbios, conflictos o malestar en el desarrollo de las actividades, sino que también habilita la posibilidad de "transformaciones expansivas" en los sistemas de actividad, transformaciones que se generan mediante un esfuerzo colectivo y deliberado por el cambio. También es intención de nuestro estudio relevar algunos casos que podrían acercarse a esta particular dinámica expansiva.

INVESTIGACIÓN EN CURSO: AVANCE DE RESULTADOS PRINCIPALES

Los escenarios que entrelazan el trabajo profesional interagencial de los agentes psicoeducativos portan un conjunto de tensiones intra-intersistema que se evidencian en las entrevistas relevadas.

Un juego de tensiones inter-sistemas de actividad se origina en la definición de políticas de inclusión que portan máximas cuya naturaleza y extensión dan pocas pistas de operacionalización al agente psicoeducativo tanto en el circuito de educación especial como en el circuito de educación común. La educación inclusiva se sostiene en una agenda de múltiples temas y perspectivas que exceden al área de educación especial, y que -por otro lado- cuando se dirigen a la discapacidad desde el discurso de la justificación (Dyson, 1999) parece desatender cuestiones pragmáticas referidas a la implementación concreta de dicha

política. (Aunque también los discursos de inclusión educativa basados en la implementación muestran deficiencias en cuanto a ofrecer herramientas y criterios concretos de acción para determinados tipos de inclusión escolar) Críticos de las políticas de inclusión educativa sostienen que esto se debe a que determinadas políticas de inclusión se restringen y justifican por objetivos ideológicos generales (inclusión "por el bien social", porque "es un deber moral") perdiéndose de vista las particularidades y necesidades de los sujetos según sus discapacidades individuales. (Powers, 2002) Estas tensiones agrupan un conjunto de críticas a las políticas de inclusión que van desde catalogarlas y menospreciarlas como "modas pasajeras" o "mero discurso políticamente correcto" hasta el rechazo u oposición mediante diversos artilugios legales a fin de evitar tener que adecuarse a determinadas normativas de inclusión educativa. Por otro lado, esta tensión parece ser también reconocida por quienes aceptan y promueven políticas de inclusión, acusando carecer de procedimientos y herramientas básicas para determinadas implementaciones.

Se evidencia cierta fractura en la división de tareas en los sistemas de educación común cuando la implementación de programas de inclusión educativa vinculados a discapacidad se restringen a un pool de procedimientos que deberán crear y/o ejecutar integradores e integrados, siendo los primeros sólo las maestras integradoras y los últimos sólo los niños discapacitados, quedando el resto de la comunidad educativa en la periferia sin ninguna participación o con participación secundaria (que en algunos casos sólo implica ser "notificado/informado" de la integración). La fractura en la división de tareas es notable aún en casos donde diversos agentes definen su trabajo como "interdisciplinario", siendo en algunos casos estos espacios de coordinación agotados en tareas de "fraccionado disciplinar" donde cada agente segmenta su intervención siguiendo criterios disímiles. (Se comunican entre sí quien se dedica o dedicará a "lo pedagógico", lo "terapéutico", "lo social", "lo emocional", "lo cognitivo"). El trabajo de las maestras integradoras en las escuelas comunes, al menos en los casos relevados, parece restringirse a intervenciones con el niño a integrar y -en menor medida- con su maestra de grado, evidenciándose escaso trabajo interagencial entre maestros integradores y agentes psicoescolares del gabinete de la escuela común.

Otro juego de tensiones aparece en los procesos de definición y diagnóstico de las discapacidades sobre las que se interviene. A la complejidad propia de las discusiones científicas sobre denominaciones, marcos teóricos, herramientas y criterios diagnósticos, se suman taxonomías folk y mitos populares en discapacidad que dificultan el desarrollo de una plataforma de acuerdos o "puntos de partida" para iniciar el trabajo interagencial.

Todo estas tensiones y conflictos relevados que atraviesan el trabajo interagencial en educación inclusiva y educación especial no obturan que en ciertos escenarios educativos, diversos agentes psicoeducativos puedan desarrollar estrategias de abordaje interagencial que posibiliten procesos de reflexión y redefinición de la metas que como sistema de actividad poseen a fin de crear nuevos patrones de actividad que expandan y modifiquen el trabajo profesional interagencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREWS, J.; CARNINE, D.; COUTINHO, M.; EDGAR, E.; FORNESS, S.; FUCHS, L.; JORDAN, D.; KAUFFMAN, M. (2000) "Bridging the Special Education Divide". 21: pp. 258 - 267.
- ARTILES, A.; KOZLESKI, E.; DORN S. and CHRISTENSEN, C. (2006) "Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda". *Review of Research in Education*, 30: pp. 65 - 108.
- 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.

- CHAIKLIN, S. and J. LAVE (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- DYSON A. (1999) *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*. In *Inclusive Education - books.google.com*.
- 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 Edicio-nes.
- ENGESTRÖM, Y. (2006) "From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in Mycorrhizae Activities" *Organization Studies*, 27: pp. 1783 - 1793.
- ERAUSQUIN, C.; BTESH, 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 Inves-tigaciones Facultad de Psicología*.
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; LERMAN, G.; BTESH, 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 Investi-gaciones. Revista Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
- ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; LERMAN, G.; BTESH, E.; BOLLASINA, V. (2003a) "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comuni-dades 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.; BTESH, 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., 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.; BASUALDO, M.E.; GONZÁLEZ, D. (2005b) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólo-gos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad." en *prensa XII 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 diffe-rent 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 In-ternational Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio 2006
- ERAUSQUIN, Cristina (2007a) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". *Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna*
- ERAUSQUIN, C.; LARRIPA, M.; BASUALDO, M.E.; MALTI, V. (2007b) "Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del apren-dizaje 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 FEPA-AUAPSI, Agosto 2007, San Luis, Argentina
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- POWERS, S. (2002) "From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion" *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7 pp.230-243.
- PETERS, S. (2007) "Education for All ? : A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Dis-abilities". *Journal of Disability Policy Studies*, 18: pp. 98 - 108.
- SCHÖN, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*, Paidós
- WENGER, E.(2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. 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.