

30

LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL EDUCANDO CON TEA DESDE LA CONCEPCIÓN HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

THE SCHOOL INCLUSION OF THE STUDENT WITH ASD FROM THE HISTORICAL-CULTURAL CONCEPTION OF VYGOTSKY

Oswaldo Hernández González¹

E-mail: osvaldo.hernandez@utalca.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1319-6167>

Rosario Spencer Contreras¹

E-mail: rspencer@utalca.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4546-4226>

Inalvis Gómez Leyva²

E-mail: inalvis.gomez@umcc.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3725-9465>

¹ Universidad de Talca. Chile.

² Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos" Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Hernández González, O., Spencer Contreras, R., & Gómez Leyva, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222.

RESUMEN

La inclusión de los educandos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) demanda teorías y estrategias educativas que permitan responder de manera integral a sus necesidades de aprendizaje y motivaciones fundamentales, de lo contrario se termina obstaculizando su desarrollo cognitivo, emocional y volitivo. El objetivo de este artículo es subrayar los aportes de Vigotsky, L. S. a la educación y problematizar con las concepciones educativas actuales que aún continúan anquilosadas a una visión fatalista del desarrollo. Se espera que la discusión de estos postulados sirva de directriz para el diseño e implementación de actividades sistemáticas en las escuelas inclusivas, orientadas a dar respuesta a los retos de explicación y comprensión que plantea el TEA.

Palabras clave:

Vigotsky, autismo, educación inclusiva, teoría sociohistórica.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorders demands educational theories and strategies that allow a comprehensive response to their learning needs and fundamental motivations, otherwise it ends up hindering their cognitive, emotional and volitional development. The objective of this article is to underline the contributions of L. S. Vygotsky to education and to problematize with the current educational conceptions that still remain stagnant to a fatalistic vision of development. The discussion of these postulates is expected to serve as a guideline for the design and implementation of systematic activities in inclusive schools, aimed at responding to the challenges of explanation and understanding posed by autism.

Keywords:

Vigotsky, autism, inclusive education, sociohistorical theory.

INTRODUCCIÓN

Lev Semyonovich Vygotsky (1886-1934) ocupa un puesto relevante en la historia de la psicología debido a la originalidad y sagacidad de su pensamiento en el campo de la educación y el desarrollo integral de la personalidad. Los múltiples aportes que hizo, en el corto periodo que duró su vida, brindaron una opción integradora para la comprensión de la actividad cognitiva, afectiva y volitiva del ser humano en un momento histórico que se caracterizaba por una profunda crisis en las ciencias psicológicas, en la que el reduccionismo estaba en plena efervescencia.

Sus ideas principales continúan gozando de actualidad y alcanzan diversas ramas del conocimiento y de la actividad social, especialmente las transformaciones de la educación que se llevan a cabo en distintos países para estar a la altura de las condiciones del desarrollo social contemporáneo. Ahora bien, pudiera decirse que sus aportes teóricos alcanzan su punto más álgido en las pedagogías inclusivas que tienen como responsabilidad social la educación de los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales.

En la actualidad, la educación inclusiva es entendida por Ainscow (2015), como un proceso creativo e innovador cuyo propósito fundamental es promover la presencia, el aprendizaje significativo y la participación activa de todos los niños/as en la educación convencional, particularmente de aquellos que corren el riesgo de ser excluidos por su manera de interactuar con los demás o por sus características biológicas o sociales. Ahora bien, la idea de un modelo educacional que le pusiera un cerco a la exclusión no es un asunto para nada nuevo, sin ser absoluto se podría decir que, si alguien tuvo un pensamiento preclaro en este sentido fue Vygotsky.

La transformación de la educación fue pensada por Vygotsky en las primeras luces del siglo xx. Al respecto y refiriéndose a la educación de las personas con discapacidad en solitario expresó: *“aquí no solo no se desarrolla, sino que sistemáticamente se atrofian las fuerzas del niño... Esta escuela aumenta la psicología del separatismo, en toda su naturaleza es antisocial y educa el espíritu antisocial. Solo la reforma radical de toda la educación en general proporciona una salida”* (Vygotsky, 1995, p. 98). Así, podríamos decir que Vygotsky fue un precursor de la educación inclusiva o si se prefiere, uno de los primeros pensadores con voluntad de avanzar hacia la integración.

Al interior de la educación inclusiva las personas con TEA continúan demandando estrategias psicopedagógicas que posibiliten la estimulación adecuada de su desarrollo psicosocial lo más temprano posible, para intentar

orientar el curso de su conducta restringida y estereotipada hacia una trayectoria más adaptativa y funcional del desarrollo (Adams, et al., 2019).

El TEA es una anomalía del neurodesarrollo de prevalencia creciente que provoca alteraciones persistentes en las áreas fundamentales del desarrollo, como, por ejemplo: la reciprocidad social, la comunicación verbal y extra verbal, el comportamiento y los intereses (Catalá, et al., 2019). La implementación de prácticas inclusivas en establecimientos educacionales tendría que considerar estas características del desarrollo. Es por ello que es necesario impulsar un conglomerado de acciones para combatir las barreras y los mecanismos que impiden la promoción de una cultura que facilite la implementación de dichas prácticas y así, favorecer el desarrollo y bienestar de éstos niño/as-

En este sentido, el uso del enfoque histórico-cultural podría contribuir al logro de este objetivo, puesto que al estar sustentado sobre una posición integradora del desarrollo humano ofrece la posibilidad de abordar de manera holística las especificidades de las conductas autistas en distintos contextos (escuela, familia y comunidad).

Entender *“la historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal como un proceso único por su naturaleza y diferente por su forma de transcurrir”* (Vygotsky, 1987, p.106), es una excelente base para trabajar en el ámbito educacional con personas con TEA porque no estigmatiza su condición neurobiológica y considera su desarrollo como un proceso.

Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo es poner de relieve algunas ideas centrales del enfoque histórico-cultural de Vygotsky resaltando su importancia y vigencia para abordar los desafíos de comprensión, explicación y educación que nos plantean los educandos con Trastornos del Espectro Autista en escuelas inclusivas. Se aspira a que la discusión de estos postulados sirva de directriz para organizar actividades sistemáticas en las escuelas inclusivas que ayuden a dar respuesta a las necesidades fundamentales de los niños con TEA.

DESARROLLO

La teoría del aprendizaje y el desarrollo de Vygotsky marcaron de manera especial distintos ámbitos de la psicología evolutiva (pensamiento y lenguaje, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, etc.) su axioma fundamental es que los aspectos socio-históricos determinan la configuración de la psiquis humana. Esta perspectiva evolutiva direccionó las distintas variantes de su análisis genético (genético-comparativo y el método experimental-evolutivo), señalando que la comprensión del comportamiento

humano solo se puede llevar a cabo si se estudian sus fases y los múltiples movimientos que la componen, o sea, su historia.

Desde esta perspectiva, las peculiaridades de la estructura psíquica de los individuos solamente pueden ser comprendidas a través de la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el desarrollo. Por tanto, la psiquis humana evoluciona de manera paulatina con el paso del tiempo y la clave para entender las singularidades eventuales de esa evolución, se encuentra en la vida socio-cultural de los seres humanos desde sus primeros movimientos por el mundo (Carrera & Mazzarella, 2001).

Para estudiar los procesos que dan lugar a la subjetividad humana Vygotsky aplicó su método de análisis genético en cuatro ámbitos fundamentales del desarrollo: el primero era el ámbito filogenético que comprendía la compleja formación de las funciones psíquicas superiores exclusivas de los seres humanos; el segundo apuntaba al desarrollo histórico-sociocultural, señalando su influencia y determinación en la regulación de la conducta social; el tercero abarcaba la parte ontogenética, momento en el que se yuxtaponen dos líneas del desarrollo distintas (biológica y social) pero que actúan de manera dinámica y simultánea; y por último el microgenético, el cual hace referencia a las especificidades de formación de los procesos psicológicos a corto plazo (Anh & Marginson, 2013).

De esta manera, Vygotsky buscó abordar el desarrollo cognitivo, afectivo y volitivo del niño de una manera integral separándose de las posiciones reduccionista que dominaban la psicología de su época. Con sus aportes, el estudio del desarrollo humano pasa a ser analizado de manera global y dinámica donde todas las funciones psicológicas superiores son producto del desarrollo social, no del biológico, aunque este último constituye la base para la multiplicación y conformación de su carácter social.

Esta visión holística del desarrollo puede contribuir a la detección y comprensión de las motivaciones fundamentales de las personas con TEA. A pesar de que ha habido múltiples cambios en materia de evaluación diagnóstica y tratamiento, en la práctica el diagnóstico y la atención del TEA aún está permeado por esta visión tradicional anquilosada en la concepción biologicista del desarrollo psíquico, marcada por una fuerte tendencia al etiquetamiento. Desde una perspectiva Vigotskiana esta aproximación obstaculiza un análisis integral, puesto que se parte de reconocer que cada sujeto es único e irrepetible y revela

las características propias de su desarrollo personal en un determinado momento histórico-cultural.

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica del TEA el DSM-V establece los siguientes criterios: déficit persistentes en la comunicación y en la interacción social; déficit en la reciprocidad social y emocional; déficit en las conductas de comunicación no verbal; déficit en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo; patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas; y otras características relacionadas con la falta de interés social, reactividad, y escasa imitación. Así como también resalta que el nivel de adaptación a los distintos contextos del niño con esas características será una información clave para hacer efectivo el diagnóstico (American Psychiatric Association, 2013).

La importancia de la utilización de estos criterios para diagnosticar el TEA a nivel mundial es indiscutible, dado que promueven un consenso en la comunidad científica y clínica. Eso sí, desde una perspectiva Vigotskyana, esta conceptualización desde el criterio clínico no toma en consideración todas las dimensiones formadoras de la estructura psíquica del niño, ya que se enfoca en el déficit como mera expresión de su defectuoso aparato neurobiológico, pero no incluye el elemento social y su interrelación dialéctica con las funciones elementales (biológicas) como determinante en el desarrollo de su personalidad.

Desde una perspectiva Vigotskyana pensar solamente en la adaptación del niño en diferentes contextos como problemática principal no contribuye al desarrollo de sus potencialidades a partir de la acción educativa. Además de no tener en cuenta el contexto comunitario para el desarrollo de la socialización y la necesidad de educar socialmente al niño, a la familia y a la comunidad para una interacción comunicativa y social adecuada (Aguar, et al., 2016).

Para Vygotsky las bases de nuestro aparato neurobiológico y la amplia gama de fenómenos sociales que caracterizan nuestra vida en comunidad estaban estrechamente relacionadas y marcadas por un desarrollo de carácter dialéctico en la que los aspectos sociales terminan volviéndose decisivos y determinantes. Esta relación dinámica que en ciertos periodos del desarrollo transcurría por caminos paralelos tomando fuerza y una especial singularidad en su compleja unión, da paso a la formación de las funciones psíquicas superiores propios de los seres humanos. Así, para Vygotsky "... el sujeto humano al nacer hereda toda la evolución filogenética, pero el producto final de su desarrollo estará en función de las

características del medio social en el que viva” (Vygotsky, 1989, p.57).

En consecuencia, los procesos psíquicos superiores son una categoría resultante de la interrelación entre lo biológico y lo social. Es decir, el desarrollo de la psiquis de una persona y sus especificidades que la convierten en un ser único e irreplicable están condicionados por el desarrollo y las cualidades de la estructura orgánica que refleja las condiciones socioculturales en las que se forma. Por esta razón, la subjetividad humana es contentiva de las particularidades del mundo que la envuelve, pero sin dejar de tener un carácter autónomo.

En este sentido, la ley genética del desarrollo cultural formulada por Vygotsky expresa cómo las funciones psíquicas superiores se forman sobre la base de las funciones psíquicas naturales y su interrelación dialéctica con la familia, la comunidad y la cultura en sentido general. Al respecto de esta ley sostiene que *“cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico, primero entre la gente como una categoría intersíquica, después dentro del niño como una categoría intrapsíquica”* (Vigotsky, 1987, p.161). Esto nos permite decir que la configuración de la psiquis humana tiene lugar en la actividad histórica, respondiendo a leyes del desarrollo social más que lo biológico, es decir, una biología óptima es vital pero lo social es lo que determinará finalmente el desarrollo psíquico y su carácter interactivo.

Rivière (2001), para referirse al desarrollo del niño con TEA se apoya en las bases epistemológicas de esta ley afirmando que *“la persona con TEA ante todo es humano y sólo podrá desarrollarse en interacción y compañía, elaborando e interiorizando interacciones humanas en forma de funciones mentales intrapsíquicas”* (p.27). Es decir, a pesar de que resulta difícil entender el mundo interno de estas personas, las que se comportan como ajenas e parecen ausentes de la realidad, los contactos sociales siguen siendo la clave para potenciar su aprendizaje cognitivo y emocional.

Ahora bien, si los distintos aspectos de la actividad psíquica son producto de una evolución filo y ontogenética determinada por el desarrollo social. En el caso de los niños con TEA es necesario mencionar que las anomalías estructurales del desarrollo neurológico afectan la función sináptica y el patrón de conexiones de los circuitos cerebrales (Woodbury-Smith & Scherer, 2018) limitando en proporciones variables, la apropiación de la experiencia social en los períodos sensibles del desarrollo, lo cual provoca el amplio espectro de características propias de

las personas autistas en relación con las funciones psíquicas superiores.

Esta forma de entender el desarrollo humano es un excelente punto de partida teórico en las modalidades de enseñanza inclusivas que buscan potenciar la educación integral del niño con TEA. En otras palabras, no se trata de atender de manera superficial o restándole importancia a las condiciones biológicas, las cuales constituyen una fuerza problematizadora inobjetable en el TEA, sino partir de la idea de que ninguna herencia es fatal y que con los apoyos sociales oportunos se puede ir modificando el curso de las habilidades cognitivas y emocionales hacia una trayectoria más adaptativa del

Dentro de los postulados del enfoque histórico-cultural cobra especial relevancia la integración de los procesos cognitivos y los procesos afectivos en formas complejas de organización de la personalidad humana. Pensar en esta unidad como un proceso dialéctico le permite a Vygotsky poner de relieve la importancia de elevarse sobre “el análisis metafísico aislado del intelecto y del afecto, como esencias independientes, reconocer su vínculo interno y su unidad, liberarse del punto de vista sobre la relación del intelecto y el afecto como dependencia unilateral mecánica del pensamiento, del sentimiento” (Vygotsky, 1989, p. 227).

Desde esta manera Vygotsky le otorga al desarrollo del intelecto y el afecto una interdependencia de naturaleza procesual que constituye una parte sustancial en la configuración de la personalidad del niño, lo cual no debería captar la atención de las ciencias psicológicas como unidades constitutivas que se organizan y se potencian de forma separada, sino como un proceso que da lugar a formas complejas de organización. A la luz de la neurociencia esta unidad indisoluble de los procesos cognitivos y las emociones tienen su base en asociaciones dinámicas que involucran distintas áreas y conexiones cerebrales, ninguna de las cuales debe conceptualizarse como específicamente afectiva o cognitiva (Pessoa, 2008).

La unidad de lo cognitivo y lo afectivo como principio Vigotskyano aparece pronunciado en la personalidad del niño con espectro autista; por ser el TEA un trastorno del neurodesarrollo que compromete en proporciones variables el uso de la cognición y las emociones en su manera de aprender e interactuar. Por ejemplo, los autistas presentan dificultades para decodificar los estados emocionales de las demás personas y ofrecer una respuesta empática a sus vivencias. Estas dificultades no son sólo cognitivas o afectivas, sino que lo cognitivo presenta implicaciones emocionales y viceversa, los problemas emocionales tienen participaciones cognitivas.

Todo esto se ve bien reflejado en la Teoría de la Mente (ToM) que apunta a las bases para el proceso de autoreconocimiento y descubrimiento del otro, puesto que para relacionarse resulta indispensable ser capaz de comprender lo que el otro está pensando o sintiendo y colocarse en esa posición para responder tanto conductual como emocionalmente de forma exitosa.

Al respecto Riviére (1997), expresó que *“el origen de la capacidad humana... de atribuir mente e inferirla, no reside sólo en el desarrollo computacional de las capacidades conceptuales, o de representación mental y razonamiento, sino también en la evolución y el cambio cualitativo de las destrezas intersubjetiva primarias de relación afectiva, que muestran los niños en edades tempranas del desarrollo”*. (p. 41).

Si en el proceso de enseñanza-aprendizaje tenemos en cuenta la unidad dialéctica de los procesos cognitivos y afectivos como principio regulador de la personalidad, se puede apreciar la ardua tarea que resulta para los educadores poner en marcha las potencialidades de las personas con TEA, las cuales presentan alteraciones persistentes de los recursos intersubjetivos e intereses restringidos, para que puedan incorporarse con cierta autonomía a las distintas actividades que tienen lugar en su cultura. Por ello, el proceso pedagógico matizado por la inclusión ha de planificarse sobre la base de esta unidad, pensando en la posibilidad de que los niños y las niñas con TEA puedan implicarse en la ejecución de actividades que estimulen su socialización.

Para Vigotsky la enseñanza y el desarrollo estaban interrelacionados, pero remarcaba en sus textos que la enseñanza dirige, conduce y potencia el desarrollo. Al colocar la enseñanza como motor impulsor del desarrollo convierte la educación en una herramienta esperanzadora e impulsora de la colaboración y el trabajo multidisciplinario.

Sobre la base de esta concepción, es posible afirmar que la enseñanza se vuelve una verdadera herramienta de superación cuando se adelanta de manera estratégica al desarrollo. En relación con ello Vygotsky (1987), considera que *“la educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo... no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta”* (p. 237). Es mucho más relevante y trascendental enfocarnos en los aspectos psicológicos y pedagógicos que enriquecen y potencian el desarrollo del sujeto que aprende, en vez de empeñarnos con lo que hace o lo que debería hacer para cumplir con los estándares de la cultura en un momento histórico específico.

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela inclusiva como agencia de socialización por excelencia y en especial el encargo disciplinar de los educadores, se vuelve decisivo en el desarrollo cognitivo, afectivo y volitivo de las personas con TEA, puesto que se parte de desestimar la premeditación fatalista del desarrollo y se privilegia la utilidad de la interacción social como estrategia de crecimiento personal. Es decir, la escuela inclusiva debería centrarse en visibilizar y explotar las posibilidades de desarrollo que presentan los educandos autistas y no reforzar con prácticas inadecuadas los déficits persistentes que le impiden interactuar con los demás.

Así Vygotsky nos acerca a una problemática muy actual. Si partimos de asumir lo social como elemento determinante en la formación de la personalidad y el papel de la enseñanza en el desarrollo, entonces podemos entender que el curso del niño con TEA no está solamente matizado por las alteraciones cualitativas que son inherentes a su condición neurobiológica, sino que también depende en gran medida de la capacidad de los establecimientos educativos y de los educadores para brindarles una atención de calidad con oportunidades para desarrollar las habilidades sociales necesarias que le permitan interactuar e incorporarse con autonomía a distintas actividades educativas y comunitarias (Chaffi & Cyrille, 2017).

En la actualidad, a la hora de educar a las personas con TEA en espacios inclusivos aparecen como problemáticas más relevantes: las actitudes de los docentes hacia la inclusión puesto que ésta pudiera ser una buena palanca de acción o por el contrario constituirse en un obstáculo para el aprendizaje y la participación del alumnado; la preparación teórica y práctica de los educadores para lidiar con los distintos niveles de gravedad del trastorno y la disposición de recursos psicológicos y pedagógicos para responder a las demandas de los familiares y a las reacciones negativas de los padres de niños con desarrollo típico (Garrad, et al., 2018). Estos retos pendientes que, si bien se presentan en proporciones variables de acuerdo a la cultura y a la organización de los sistemas educativos, demandan acciones interdisciplinarias que brinden lo más pronto posible una solución.

Dentro de este marco, cobra especial relevancia el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), uno de los grandes aportes que hizo Vygotsky al campo de la enseñanza y sobre el cual se han sustentado distintas prácticas educativas por ser una estrategia de gran utilidad para fomentar un aprendizaje desarrollador y significativo, aunque debemos subrayar que muchas veces su uso ha recaído en un análisis simplista y superficial de su enunciado por su aparente sencillez. De esta manera definía Vygotsky (2006), el concepto de zona de desarrollo

próximo como *“la distancia entre el nivel de desarrollo, lo que se sabe, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz”* (p. 45)

Este concepto no solo resulta de vital importancia para reforzar y potenciar la preparación de los docentes, sino que es clave en la educación de los niños con TEA y en la de los niños con desarrollo típico, ya que nos proporciona una orientación más colaborativa y desarrolladora de la educación y, por lo tanto, su operacionalización en la práctica nos impele a la socialización, al intercambio de experiencias, a la comunicación de ideas y sentimientos. Este concepto Vigotskyano ayuda a los docentes a ampliar las bases conceptuales que tienen sobre la interrelación enseñanza - desarrollo más allá de lo cuantitativo. Es decir, les brinda la posibilidad de tener una comprensión más cualitativa del arte de enseñar y aprender, tomando como premisa que se puede conocer mejor el desarrollo de la persona con TEA enfocándonos en lo que puede hacer, más que desde el conocimiento de lo que hace.

En la historia de las ciencias psicológicas este momento crucial del desarrollo ha sido estudiado desde diferentes posiciones epistemológicas y conceptuales dentro de las cuales se destaca el enfoque histórico-cultural. Desde esta concepción, se rechazan aquellas posturas que suscriben el reduccionismo psicológico individual y se asume que las condiciones sociales determinan la psicología humana. Al referirse a esta etapa de la vida del individuo Vygotsky (1989), escribió: *“es el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general... la regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo de desarrollo es máximo en el mismo inicio, por último, la adquisición y desarrollo depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto”* (p. 200)

La primera etapa de la existencia personal comprende una amplia gama de características y problemáticas que se vuelven decisivas en el desarrollo posterior de las personas, puesto que en estos primeros años de la vida se sientan las bases de operaciones psicológicas superiores que les permitirán interactuar de manera funcional y equilibrada con el mundo que les rodea (Gutiérrez & Ruiz, 2018). En este periodo crítico del desarrollo se adquieren conocimientos elementales, competencias básicas de socialización y se empiezan a desarrollar capacidades volitivas y cualidades morales relevantes para involucrarse en los intercambios culturales.

Ahora bien, los síntomas del TEA interrumpen el curso natural de estos “periodos sensibles del desarrollo” provocando un empobrecimiento de habilidades y comportamientos esenciales para un adecuado desarrollo y son generalmente evidente en los dominios de interacción social, comunicación verbal y no verbal y adaptación al cambio. Todo parece indicar que los desórdenes genéticos serían la principal causa. Sin embargo, desde una perspectiva Vigotskyana los fundamentos biológicos del comportamiento no determinan en última instancia el desarrollo, por ello es necesario intervenir de una manera intensa y oportuna, utilizando todas las estrategias educativas disponibles en colaboración con la familia y la comunidad para intentar modificar el curso del TEA hacia una trayectoria más adaptativa del desarrollo.

Al respecto Riviére (1997), refiere que *“los niños autistas no pueden desarrollar con normalidad esas capacidades en un período crítico de su desarrollo, que se extiende entre los 18 meses y los cinco años. En ese período crítico, se producen en los niños normales condiciones neurobiológicas especiales, que posibilitan un desarrollo extremadamente rápido de competencias muy complejas, de simbolización, relaciones con personas y organización significativa de la realidad. Esas condiciones de desarrollo no se dan”* (p.177). Solo en los últimos lustros, aunque no tanto como se debería, se ha dejado de pensar exclusivamente en el déficit y la incapacidad de estos niños para relacionarse con los demás y ha aparecido la responsabilidad social y las dificultades que tienen la familia, la escuela y la comunidad para entender su mundo como elemento primordial para que se vuelvan más autónomos.

Actualmente, es innegable el papel que juega la detección precoz en el pronóstico del TEA y se considera la intervención temprana como un aspecto clave en la predicción de su desarrollo personal y social. Los procedimientos psicológicos y pedagógicos que se llevan a cabo en un ambiente normalizador y facilitador para el establecimiento de relaciones interpersonales y de interacción lingüística han mostrado ser válidos para estimular, corregir, compensar o prevenir las dificultades de la interacción y la comunicación social en los niños con esta condición. Lo cual está en consonancia con la teoría de Vygotsky acerca de la importancia de enriquecer la educación en los periodos sensibles del desarrollo y de la formación de los procesos psicológicos de las personas con discapacidad, los cuales se forman y se desarrollan bajo las mismas leyes que los niños con desarrollo típico y, por tanto, la educación debe cumplir los mismos objetivos para todos, pero con el empleo de otras vías metodológicas.

Por ello, podemos afirmar desde una perspectiva Vigotskyana que la educación temprana en ambientes inclusivos es trascendental para los niños con TEA. Por ello, recalamos una vez más por su relevancia, que los educadores no deben centrarse en el déficit con una visión fatalista del desarrollo, sino que deben intervenir de una manera oportuna y de forma dedicada explotando la riqueza de la interacción social e implicando a la familia y a la comunidad en todas las acciones educativas posibles.

A lo largo del texto hemos puesto mucho énfasis en que ***“el comportamiento humano es el producto del desarrollo de los sistemas de contactos sociales y relaciones, de las formas colectivas de comportamiento y de la cooperación social”*** (Vygotsky, 1999). Por lo tanto, para robustecer la educación y socialización de las personas con TEA, de acuerdo con el enfoque Histórico- Cultural, resulta muy necesario asegurar la participación adecuada y oportuna de la familia en la atención de sus demandas, teniendo en consideración que la familia representa un papel clave en el proceso educativo de los niños y las niñas con esta condición.

En el escenario familiar transcurre una parte muy importante de nuestra existencia personal, allí se transmiten experiencias educativas claves y su adecuada preparación contribuye a un mejor funcionamiento para garantizar las condiciones necesarias en el desarrollo socioemocional de los niño/as desde sus etapas tempranas de la vida. Es importante señalar que el funcionamiento del sistema familiar adquiere matices especiales con el advenimiento de un niño(a) con TEA, puesto que los desafíos de comprensión, explicación y educación inherentes al trastorno provocan en proporciones variables niveles más altos de estrés, ansiedad y frustración en cada miembro de la familia en comparación con la experiencia familiar de niños con desarrollo típico.

De igual forma, esta amplia gama de reacciones emocionales adversas y problemáticas que se producen en el seno familiar afectan recíproca y negativamente al niño/a diagnosticado con esta condición del neurodesarrollo e incluso pueden servir para disminuir los efectos positivos de la intervención que realizan otros agentes socializadores. Es posible afirmar que resulta útil para el proceso educativo del niño/a con TEA la atención y orientación constante de la familia como agencia socializadora por excelencia. Esta tarea comienza desde el diagnóstico mismo, cuando la familia participa en la evaluación diagnóstica del niño/a, al recibir todas las orientaciones pertinentes por parte de los neuropsiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, logopedas, etc.

En la actualidad, se han llevado a cabo distintas estrategias y programas de intervención temprana para enseñar y promover comportamientos parentales que ayuden a romper el “cerco emocional” del niño con TEA y permitan también sobreponerse al estrés, la depresión y la angustia de su crianza. Al respecto, Woods & Brown (2011), apuntan cuatro estrategias fundamentales para contribuir a desarrollar las competencias de los familiares en la educación de sus hijos autistas: abordar las necesidades informativas de las familias; usar sus entornos naturales como contexto de intervención; involucrar a los padres para que sean participantes activos en el proceso de intervención temprana; y fomentar la reflexión y la autoevaluación de todos los familiares.

Ahora bien, desde una perspectiva Vigotskyana la intervención de la familia no solo debe circunscribirse al desarrollo de habilidades básicas o a la ampliación desmedida de su responsabilidad social, sino que deben utilizarse categorías socializadoras, como la zona de desarrollo próximo y la situación social del desarrollo, para involucrar y comprometer a la escuela y la comunidad en una tarea que es eminentemente socio-cultural y por ende responsabilidad de todos. De este modo, la intervención familiar no se centra en prácticas que la aíslan de la cultura, sino que se apoya en la cultura misma para realzar su capacidad de participación y orientar sus influencias pedagógicas en el desarrollo del niño con TEA.

A todo ello es necesario agregar que, desde la escuela inclusiva comprometida con la transformación social, se pueden desplegar acciones para contribuir a la educación familiar y asegurar su participación y colaboración en actividades orientadas al desarrollo mental y social de los niños con TEA. Se ha demostrado fehacientemente que una efectiva relación entre la escuela y la familia contribuye a minimizar las dificultades en el comportamiento social, la comunicación verbal y no verbal y el funcionamiento cognitivo que caracteriza a los niños(as) con esta alteración del neurodesarrollo.

Esta relación no siempre sucede como quisiéramos y para ello, aún es imprescindible eliminar una amplia gama de barreras socio-estructurales, poner en marcha políticas educativas más integradoras y lograr que los educadores se capaciten y actualicen lo necesario para poder organizar un ambiente inclusivo y responder de manera adecuada a las preguntas y reacciones emocionales de los padres a lo largo de todo el proceso educativo.

Vygotsky (1995), una vez más parece indicarnos el camino ***“tarde o temprano la humanidad vencerá la discapacidad, pero las vencerá mucho antes en el plano pedagógico y social, que en el plano médico y biológico.”*** (p. 82)

CONCLUSIONES

El enfoque histórico cultural de Vygotsky constituye un excelente punto de partida para llevar adelante la educación y socialización de los niños/as con TEA en condiciones del desarrollo social contemporáneo. Desde esta perspectiva no solo se dimensiona la importancia de lo biológico como soporte básico y elemental, sino que también se reconoce la interacción social, la importancia de la estimulación en los primeros años de vida, el papel de la familia, el rol de los educadores y la acción familiar-comunitaria, como aquello que determina la configuración de la personalidad del niño, especialmente con características complejas en su neurodesarrollo.

La aplicación de sus postulados en la educación nos separa de una visión fatalista del desarrollo, al reconocer que los procesos psicológicos de los niños con TEA se organizan bajo las mismas leyes que los niños con desarrollo típico. Por lo tanto, la tarea de la escuela que busca atender la diversidad de todos sus educandos radica en comprender cuánto varía el desarrollo de las personas con TEA y en qué momento y de qué manera es más conveniente estimular su desarrollo apoyándonos en la colaboración interdisciplinaria y en la participación oportuna de la familia.

Así, desde una perspectiva Vigotskyana no se trata de abordar la complejidad del TEA como una simple sumatoria de defectos neurobiológicos, sino que debe efectuarse en todo momento un análisis holístico que nos permita descifrar elementos claves en su desarrollo psicológico, familiar y social. Esta manera de asumir el desarrollo de la personalidad de la persona autista puede traer consigo cambios positivos en su detección, educación y desarrollo, puesto que se ve también al TEA como un problema social. Además, desde una postura Vigotskyana es muy importante subrayar en los establecimientos educativos las características positivas que tiene las personas con esta condición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., MacDonald, L., & Keen, D. (2019). Teacher responses to anxiety-related behaviours in students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities, 86*, 11–19.
- Aguiar, G., Mainegra, D., García, O., & Hernández, Y. (2016). Diagnóstico en niños con trastornos del espectro autista en su desarrollo en la comprensión textual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 20(6)*, 63-71
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. American Psychiatric Association.
- Anh, D. T. K., & Marginson, S. (2013). Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education, 54(2)*, 143-159.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, 5 (13)*, 41-44.
- Catalá-López, F., Ridao, M., Hurtado, I., Núñez-Beltrán, A., Gènova-Maleras, R., Alonso-Arroyo, A., & Tabarés-Seisdedos, R. (2019). Prevalence and comorbidity of autism spectrum disorder in Spain: study protocol for a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Systematic Reviews, 8(1)*.
- Chaffi, W., & Cyrille, I. (2017). Autism and Inclusive Education in Cameroon: Attitudes, Resistance and Pitfalls. *International Journal of New Technology and Research, 3 (6)*, 32-38.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19(1)*, 58-67.
- Gutiérrez, A, & Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9(17)*, 33-51.
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience, 9(2)*, 148–158.
- Rivière, Á. (1997). *El tratamiento del TEA como trastorno del desarrollo en El tratamiento del TEA. Nuevas perspectivas*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Científico Técnica.
- Vygotsky, L. (1989). *Fundamentos de Defectología, Obras Completas, Tomo V*. Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras Completas. t. V. Fundamentos de Defectología*. Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. (1999). Tool and sign in the development of the child. The Collected works of L.S. Vygotsky, Vol 6. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Vygotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En, A. L. Segarte compiladora. *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas*. (pp. 45-60). Félix Varela.

Woodbury-Smith, M., & Scherer, S. (2018). Progress in the genetics of autism spectrum disorder. *Dev. Med. Child Neurol*, *60*, 445–451.

Woods, J., & Brown, J. (2011). Integrating family capacity-building and child outcomes to support social communication development in young children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, *31(3)*, 235–246.