

## ***Acción mediada: Diálogos para una experiencia de educación en casa.***

***Alejandra Peña Escobar<sup>1</sup>***

### ***Resumen:***

El artículo presenta las características de las herramientas culturales utilizadas en el acompañamiento educativo de un niño con autismo de mediana funcionalidad en una experiencia de educación en casa. Las herramientas fueron abordadas a través de un enfoque biográfico narrativo<sup>2</sup> - que en seis ciclos sucesivos de diálogo - permitió el hallazgo de ocho características que reflejan el conjunto de 781 herramientas manejadas en el periodo 2015 - 2016. Ellas son en su orden: Secuencialidad, reiteración, circularidad, productos concretos, permisibilidad al error, suposición de correcciones progresivas, posibilidad del vínculo, viabilización de observación y diálogo. La investigación se hizo a partir del presupuesto teórico de la acción mediada (ligado a la corriente sociohistórica), donde la triada agente-herramienta-propósito posibilitan el hallazgo de las acciones mediadas que favorecen al niño. A lo largo del artículo emergen conceptos que dan sentido al hacer, comunicar y sentir del ejercicio autobiográfico basado en las herramientas culturales y las mediaciones forjadas entre un niño con expresiones diversas y su familia.

***Palabras clave:*** Educación especial, educación familiar, material didáctico, acción mediada, autismo, comunicación bidireccional, proceso de aprendizaje, diversificación de la educación.

---

<sup>1</sup>Peña Escobar Alejandra. Magister en Educación desde la Diversidad; licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira; maestra en formación de Pedagogía Waldorf; madre educadora en casa. Correo: [alpena@utp.edu.co](mailto:alpena@utp.edu.co)

<sup>2</sup>El artículo se nutre de una tesis de maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales (UM) llamada "Acción Mediada: Dialogo de una experiencia de aprendizaje en familia" creada por la autora del presente artículo y dirigida por la maestra Gloria del Carmen Tobón de la UM.

## **Mediated action: Dialogues for an education experience at home.**

### **Abstract**

The following article gives an account concerning with the characteristics of the cultural tools used in the educational support of a child with medium functioning autism in a home education experience. The tools were addressed through a narrative biographical approach, which in six successive dialogue cycles allowed the discovery of eight features that reflect a set of 781 tools, which were applied in the 2015-2016 term; these tools are (arranged from its order of application): Sequentiality, reiteration, circularity, concrete products, permissibility to mistakes, assumption of progressive corrections, possibility of affective bonds, and observation and dialogue viability. The research was done from the theoretical budget of the mediated action (linked to the socio-historical stream) where the agent-tool-purpose triad allows the possibility to observe the findings concerning with the mediated actions that help the child. Throughout the article, key concepts appear that give meaning to the making, communicating and feeling of the autobiographical exercise, which is based on cultural tools and mediations constructed between a child with diverse expressions and his family.

**Key words:** Special education, family education, didactic material, mediated action, autism, bidirectional communication, learning processes, diversification of education.

## Introducción:

La educación en casa<sup>3</sup> es una decisión de vida en familia, que promueve la educación de los hijos a partir de criterios diferenciados con el sistema escolar vigente en un territorio regional o nacional. En este caso (el estudio que se presenta) ha sido una decisión agenciada por un niño con diagnóstico de autismo de mediana funcionalidad. Al no encontrarse un centro educativo o educativo terapéutico que tuviera los elementos, técnicas y modelos de trabajo adecuados y pertinentes para su acompañamiento, fue necesario asumir el desenvolvimiento educativo de Tomas<sup>4</sup>. Durante seis años se ha realizado el proceso de educación en casa<sup>5</sup>, definiéndose diferentes periodos de acompañamiento que han pautado algunas etapas de apoyo terapéutico específico y otras de trabajo educativo con miras a la formación humana y la capacitación en habilidades y conocimientos del niño, que le permitan en el futuro un nivel de funcionalidad e independencia suficiente para hacer viable una vida adulta pertinente, coherente, responsable y metódica.

En las acciones llevadas a cabo en esas diferentes etapas las herramientas culturales utilizadas han sido determinantes. Han sido creadas, adaptadas y recreadas múltiples herramientas que han respondido a los intereses de los padres/educadores, teniendo en cuenta las respuestas del niño y el acceso creciente a nueva información que determinaba giros importantes en la producción o en el uso de las mismas. En el planteamiento teórico de la acción mediada de Wertsch (1985), la herramienta es un *sine qua non* en la diada que conforma con el agente, para ser posible la acción el

---

<sup>3</sup> La educación en casa un fenómeno complejo, difícil de delimitar por el carácter poliédrico de su configuración interna y por lo diverso de sus manifestaciones externas, fruto, sin lugar a dudas, del plural origen ideológico y cultural de quienes lo practican. Quizá lo más valioso de esta perspectiva es la presencia social de prácticas desligadas de lo que definen los sistemas nacionales y regionales de educación. Varios investigadores (Green Henessy, 2014; Muluadi, 2016; y Korkmaz, 2014) han encontrado la favorabilidad de la escuela en casa con respecto a la generación de prácticas humanas y sociales en las que emergen la humanización y democratización como elementos centrales en la formación de niños y niñas. Lo bello de esta práctica diversa es que su pretensión está ubicada en el amor familiar, la dedicación y la importancia suma dada a la preparación de los hijos para enfrentar una realidad sociocultural compleja y demandante.

De acuerdo con el fundamento político y ético de la educación hay diferentes formas de denominar la escuela en casa. El término más utilizado es el de Homeschooling, donde se trasladan los elementos escolares-institucionales al trabajo realizado en el hogar. La mayoría de quienes optan por esta vía alternativa de educación (especialmente en los Estados Unidos de América) son familias con un clara vocación religiosa, sus miembros ven como una amenaza los ideales y presupuestos morales planteados por la escuela. En otros países como Canadá y España Cabo (2012) las familias son tendencialmente de orden laico, sus intereses por la educación en casa se centran en el menosprecio de la escuela como un lugar adecuado para la formación de sus hijos, con ello se quiere evitar una formación alienante, funcionalista y de baja calidad en el plano científico y humano. Ello no significa un menosprecio del conocimiento existente o de las pautas metodológicas que permiten el efectivo acceso a él, por esa razón hay una franca cercanía con los materiales y estructuras didácticas de la escuela. Otros, quizá los menos, experimentan la educación en casa de forma casi obligada, porque no encuentran centros o instituciones educativas capacitadas para atender dignamente y con asertividad ciertas diversidades (este es nuestro caso).

<sup>4</sup>Nombre ficticio para proteger la privacidad del niño.

<sup>5</sup>La educación en casa interactúa con un espacio educativo rural, en el que Tomás participa plenamente usando los materiales educativos producidos en casa. Dicha escuela funciona bajo un modelo de aula multigrado en la que están presentes niños de primero a quinto de primaria.

agente debe utilizar de manera irreductible una herramienta que posibilite el accionar cumpliendo con un propósito. No existe acción sin herramienta, no existe acción sin agente. La mediación solo es viable si se cumplen todos los elementos que la configuran: agente, herramienta y acción.

En ese abordaje se asumió la tesis filogenética de Vygotsky (1978) al hablarse de elementos de la naturaleza (autismo desde lo biológico-herencia genética) e igual elementos del componente ontogenético del mismo autor (elementos que la sociedad crea a partir de instrumentos), específicamente el concepto de *herramienta*, que se presentaba como una oportunidad técnica para compensar los trastornos del desarrollo ya dados. Eso permitió que Tomás se insertara en el constructo social desde habilidades que han sido formadas en el paso a paso y desde aprendizajes soportados en el uso de las herramientas culturales, siendo claro que sin estas y la mediación de las mismas no se hubiera podido llegar a los desarrollos ulteriores.

La herramienta así abordada es entendida como posibilidad, herencia cultural y elemento contextual, tanto interno como externo, es decir, se alimenta de recursos psicológicos abstractos y físicos, los cuales terminan siendo abstractos cuando pasan por manos (figurativamente) de agentes que interactúan con la misma.

Wertsch (1988) siguiendo a Vygotsky en la teoría de los dominios genéticos halló el concepto *herramienta* en diferentes dimensiones prácticas dependiendo del dominio genético estudiado. Encontró que para Vygotsky las herramientas se dividen en: 1) de orden interno o psicológicas, las cuales afectan la conducta; y 2) de orden externo, donde hace la distinción de las herramientas técnicas retomando a Max y Engels, las cuales afectan un objeto, es decir, transformación de naturaleza-herramientas de trabajo.

Sin embargo ante ese hallazgo Wertsch (1991) rechazó la bifurcación conceptual, práctica y psicológica de la herramienta, para asumirla como una única posibilidad y realidad de cambio en el mundo interno del agente dependiendo del contexto (p.127).

Es frecuente que se utilicen herramientas sin que ello implique una reflexión específica sobre las mismas, en el campo escolar las herramientas son presentadas por los docentes, utilizadas por los estudiantes de acuerdo a su grado escolar y aplazadas hasta que otros estudiantes las requieran. Al estar dadas y ser útiles (por lo menos bajo las expectativas del agente - docente) cobran sentido en sí mismas, por ende no son interrogadas, cuestionadas o probadas.

En el caso de una práctica de educación en casa, donde la mayoría de las acciones son inéditas, las herramientas van emergiendo o adaptándose con el paso de los días. Por ejemplo, el lenguaje oral, a pesar de ser una herramienta constituida, implica ser interrogado, adaptada, delimitada y cargada de alarmas sobre sus alcances. Un ejercicio de educación en casa se convierte en un taller artístico y artesanal que se desenvuelve en la exploración, comprobación, modelación, experimentación, distanciamiento, comprensión, experienciación y registro, lo que implica una observancia permanente de las herramientas que son utilizadas. Dicha observación se incrementa cuando el niño que es beneficiario del acompañamiento posee expresiones y conductas idiosincráticas que lo diferencian

drásticamente de las expresiones y conductas esperadas para la edad. Tomás cumple con los criterios básicos de diagnóstico de autismo y presenta una conducta claramente diferenciada con respecto a la media poblacional. En un proceso de casi seis años de acompañamiento educativo terapéutico se han producido cientos de herramientas con complejidades diferenciadas, conllevando un frecuente acto de distanciamiento con respecto a los propósitos, justificaciones, interacciones y productos generados por ellas. Muchas veces se tornaron tan hegemónicas y demandantes que cobraron sentido en sí mismas, hasta el punto de ser el objetivo principal en el acompañamiento, elaborar herramientas que le pudieran ser útiles a Tomás, sin embargo llegó un momento en el que fue necesario hacer un alto para establecer si las características de las herramientas utilizadas eran las adecuadas para un acompañamiento respetuoso, potente, amoroso, productivo, pertinente y constructor de diversidad. Adicionalmente si estas potenciaban o depreciaban las acciones llevadas a cabo con el niño, que en muchos casos no eran lo suficientemente claras en su desenvolvimiento y propósito.

## **Metodología**

El proceso de investigación supuso la valoración de las subjetividades, lo producido en la cotidianidad, la interacción constante en los actos de habla y los trabajos comunes con Tomás que cumplieran con ilusiones cargadas de emocionalidad, esperanza, temores, conflictos comunicativos y estereotipos. Por esa razón fue determinante la selección de un enfoque investigativo que permitiera la emergencia efectiva de las subjetividades y lo que ellas posibilitan como estructuras para construir conocimiento.

En esa búsqueda fue la perspectiva biográfico-narrativa la que brindó un espacio cómodo para la emergencia de las subjetividades. Esta perspectiva tiene identidad propia Bolívar (2002), permitiendo a quien narra ampliar el conocimiento de hechos específicos de la vida o las historias que llamen su atención. Su característica fundamental es la generación de conocimiento en la investigación educativa, social y familiar. Al ser la investigación biográfica-narrativa de corte hermenéutico posibilita la emergencia de significados emocionales, psicológicos, cognitivos, perceptivos, entre otros, de quien desarrolla la investigación, es decir, permite al investigador interpretar los hechos y acciones de las historias que se narran (Bolívar, 2006; Bolívar y Domingo, 2006).

La narrativa se presta para una doble función, como método y como fenómeno. Como método toma los significados de los protagonistas y se confronta dialécticamente desde la subjetividad permitiendo que el investigador labre su propio camino/método ya que cada narración y experiencia es diferente; como fenómeno la investigación biográfica narrativa - después del giro hermenéutico de los años setenta<sup>6</sup> en las ciencias sociales - se yergue como perspectiva interpretativa dando protagonismo a todas las voces

---

<sup>6</sup>Es en la sociología, en Estados Unidos específicamente en la Escuela de Chicago, donde se utilizan los métodos biográficos, los estudios de caso y los métodos descriptivos, tomando mayor relevancia cinco décadas después.

desde la subjetividad, siendo esta su gran confrontación con otro tipo de fenómenos Bolívar (2002).

Más allá de expresar dimensiones de la vida, la narración viabiliza mediaciones en la construcción social, genera conocimientos que son determinantes para quien se interesa por profundizar aspectos de la experiencia, construyendo más que una realidad individual una realidad social, es esencialmente comunitaria, dialógica e intersubjetiva. La autobiografía al ser de tipo narrativo dio forma y sentido a acciones temporales por medio de la descripción y el análisis de lo realizado en el proceso de acompañamiento socio-educativo y comunicativo de un niño con autismo de mediana funcionalidad en lo que corresponde específicamente al año 2015 confrontado con relatos y memorias de 2016-2017, sin embargo en la narración se enuncian fragmentos de la vida que han sido de vital importancia en el proceso llevado a cabo.

Los ejercicios rutinarios dirigidos y espontáneos se registraron de forma fotográfica y descriptiva, apoyados en la propuesta de Connelly y Clandinin (1995), quienes proponen una variedad de instrumentos/estrategias “notas de campo, anotaciones en diario, transcripciones de entrevistas, observaciones, relatos, fotografías, memorias y videos”. El valor real del enfoque se basa en dialogar y dramatizar sobre la experiencia de las mediaciones, Larrosa (1994) donde se habla de un “nosotros” ampliado (como padres) bajo la necesidad de reconocer las particularidades de un tercer vinculante que puede facilitar u obstruir el diálogo<sup>7</sup>. Con estos aspectos avanzados, se abordó la relación metodología -episteme en el campo de la investigación educativa, con el ánimo genuino de encontrar elementos adicionales (desde un nivel más elaborado) que brindaran una mayor comprensión de lo vivido como padres que agencian un proceso educativo o de aprendizaje en familia.

*¿Cómo, narrar las acciones mediadas y las herramientas que las acompañan en la experiencia con Tomas, sin perder las voces y las subjetividades de los actores que desarrollan el ejercicio?*

La mejor respuesta es la narración desligada de acartonamientos académicos sin negar el peso teórico que guía el camino. Es decir, es entendible que la fuerza teórica y conceptual ha sido compañía, sin embargo, son los actores inmediatos, lectores, intérpretes y negociadores de dichas propuestas teóricas y prácticas quienes traen a una realidad concreta lo aprendido y reflexionado en el trabajo con Tomas. Es entender que él es un ser único, por ende lo presupuestado para el manejo de niños con autismo, incluso lo valorado para trabajar con niños “típicos” queda corto, no es solo conducta, flexibilidad, comunicación o afectos lo que se ve en él cuando es observado, es un ser humano cargado de ensoñaciones, gustos, pasiones...y esto no cambia mucho respecto a lo que es evidente en otros seres humanos. El poder de lo subjetivo sigue anclado.

---

<sup>7</sup>De acuerdo con Pichón Riviere en su teoría del vínculo todo encuentro entre dos seres humanos (como mínimo) implica la presencia de un tercer vinculante constituido por el marco referencial de ambos participantes en el proceso vinculante. El marco referencial está constituido por los miedos, prejuicios, ideologías, estereotipos, atribuciones, ficciones y emociones de cada sujeto. Ese marco es determinante en lo generado durante el diálogo.

El diseño metodológico propuesto para la autobiografía suponía el cumplimiento riguroso de las dimensiones planteadas por Larrosa (óptica, discursiva, jurídica, narrativa y práctica). Para este autor la experiencia sobre el sí es un ejercicio de desfamiliarización sobre el “sí mismo”. Para que ello sea posible propone las modalidades concretas de los dispositivos enunciados por Foucault para hacer viable la creación de la experiencia Larrosa (1994). Ellos son: una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. A continuación una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede o debe decir acerca de sí mismo. En tercer lugar, una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores. Cuarto, una dimensión narrativa que incluye los componentes discursivos y jurídicos, esta es una dimensión en la que la experiencia de sí está constituida de una forma temporal. Por último una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo una vez creada la experiencia de sí.

En primera instancia parecía viable el cumplimiento secuencial de las dimensiones enunciadas por Larrosa en una única línea de producción narrativa, sin embargo en el proceso autobiográfico quedó claro que las dimensiones se reiteraban en pequeños ciclos que iban cobrando mayor amplitud, con lo que quedó establecido un modelo de cono en espiral invertido. El cono refleja el procedimiento general de la investigación al presentar un incremento paulatino en la cantidad de información producida, el nivel teórico alcanzado, el desvelamiento e los dialogantes y la correlación de momentos de análisis y síntesis (asociadas a las dimensiones que componen cada ciclo), que concluye finalmente en una base emergente que contiene las unidades de sentido producidas en un ámbito narrativo, presentándolas con la inclusión de la experiencia en su conjunto.

Los ciclos cumplidos tuvieron relación con la cantidad de material observado, las memorias recreadas, la contrastación jurídica de lo vivido, las narraciones emergentes y los elementos prácticos que eran sugeridos como unidades de sentido que daban cuenta de lo construido en el acompañamiento a Tomás.

Por esa razón el diseño metodológico quedó estructurado en seis ciclos, cada uno de ellos autocontenido, en relación subsecuente y creciente con el siguiente. Las dimensiones se movieron de manera diferenciada en los mismos, en tanto cada ciclo demarcaba producciones emergentes que solo fueron evidentes cuando se estaban dando, ello conllevó que una o varias de las dimensiones fueran dominantes, sin que ello significase el no desarrollo de las otras.

Ciclo uno. Fueron ubicados, ordenados, codificados y fotografiadas las herramientas y materiales utilizados en el acompañamiento educativo de Tomás durante el año 2015. Eso definió un total de 781 herramientas y materiales. Fueron recuperados 29 videos y 308 fotografías que presentaban de forma aleatoria acciones en las que fueron utilizadas una o varias herramientas, algunas de ellas no referenciadas en la clasificación inicial, en esta observación fueron reseñadas 104 herramientas adicionales.

Todas las herramientas fueron ordenadas y codificadas definiéndose 14 carpetas que delimitaban las herramientas de acuerdo a acciones generales en el acompañamiento y vida de Tomas. Las acciones fueron: Trabajo en el patio, juego con hermanos, encuentro con otros niños, ejercicios en dos dimensiones, ejercicios en tres dimensiones, tareas de casa, escritos, zonas para trabajo espontaneo, escenarios deportivos, visitas temáticas, lectura, trabajo de cuerpo (sensoriomotriz), trabajo de ritmo y trabajo de formas, tamaños y medidas

Luego de la observación de todo el material se hizo un diálogo general sobre las características de las herramientas, sus similitudes, diferencias, usos específicos y usos combinados. Esto permitió constituir una narración que implicó la emergencia de unas primeras afirmaciones que apoyaron la recuperación de memorias comunes e individuales, encontrando una diferencia sensible en algunas de las memorias que se suponían comunes, pero que estaban diferenciadas por el aspecto moral y por la ubicación de cada uno en la acción que se estaba recordando. Fue clara la diferencia en la mirada cuando se estaba en el plano de agente directo en la acción y cuando se estaba como agente observador. Los planos emocional, cognitivo, comunicativo, moral y afectivo se modulaban de manera diferenciada, en tanto el compromiso en el acompañamiento directo implicaba un esfuerzo mayor en el control personal, la aceptación de las reiteraciones, agresión, implicación emocional y respuestas individuales ante la frustración. En lo práctico emergió la necesidad de observar las fotografías, videos, herramientas y materiales en dos momentos, el primero individual y el segundo en pareja. Ello incrementó el nivel de información, la cantidad de recuerdos y las relaciones que en el tiempo estos permitían.

Ciclo dos. La visión de la secuencia corrida de imágenes permitió en el diálogo generar un ajuste de las carpetas, en tanto las acciones inicialmente definidas respondían mas a una necesidad instrumental de organización de la información y no a las acciones que efectivamente se llevaban a cabo, entendiendo que estas últimas contenían propósitos que eran previstos de dos formas, la primera con una planeación de días o semanas, que suponía el cumplimiento de un paso a paso en logros, patrones, habilidades y conocimientos esperados acorde con la edad y en términos de compensación de desarrollos no alcanzados. La segunda producto de la emergencia, coyuntura y espontaneidad de expresiones comunes (Tomas, otros, padres/agentes educativos), en la que las acciones se improvisaban y por ende se adaptaban o creaban herramientas. Dicho ajuste correspondió a grandes rasgos que eran evidentes en el recuerdo y en lo que las imágenes permitían establecer, por ende no fueron el producto de codificaciones comparadas, sino de acuerdos comunicativos. Las 11 carpetas producidas fueron las siguientes: Ajuste y desarrollo de habilidades cotidianas, incremento de flexibilidad, aumento de interacción con otros actores sociales, incremento del lenguaje verbal (emisión y coherencia comunicativa), delimitación espacial y temporal, búsqueda de pensamiento imitativo y creativo, incremento de habilidades motrices y sensorio motrices, secuencias y apareamientos, trabajo de formas, tamaños y medidas, ritmo, movimiento, risa y lectura acompañada.

Era evidente que el nuevo ordenamiento de carpetas expresaba la tendencia a trabajar con Tomás elementos que tienen que ver con una perspectiva de futuro, en la que los



desempeños sociales, cognitivos, motores y ejecutivos son determinantes para que construya funcionalidad, independencia y relacionamiento social. La observación de las herramientas y materiales en las nuevas carpetas ubicó de lleno los propósitos, sin que emergieran los agentes, los actos, los agenciamientos y las escenas. En el diálogo fue importante dicho reconocimiento, porque se registró que los modelos conductistas utilizados durante varios años habían marcado una mirada en las acciones, que suponían un Tomás con incapacidad para producir elementos para la acción, por ende dicho ejercicio debía provenir del medio externo. Si bien en las intencionalidades políticas, racionales y amorosas era presumido el ejercicio de acciones dialógicas y dialogantes, lo que efectivamente evidenciaban las carpetas era un esfuerzo continuo para crear una estructura que proveyese al niño de elementos útiles (socialmente hablando) para el futuro. Esta evidencia implicó asumir que el acompañamiento estaba mediado por una perspectiva que privilegiaba un orden terapéutico más que educativo, por eso la tarea del tercer ciclo era encontrar efectivamente en que planos de manejo era abordado el niño.

Ciclo tres. En este ciclo el nivel de diálogo se incrementó, fueron recuperadas memorias que permitían entender las finalidades de manejo y el tipo de herramientas utilizadas para cumplir con las mismas. El producto de esas memorias fue transcrito y vaciado en una rejilla comparativa. De nuevo fueron observadas las fotografías y videos, para reconocer en ellos las formas de uso y a qué estaban referidas más allá de los propósitos individuales y comunes de las herramientas. La siguiente tabla con 23 aspectos de manejo y sus respectivos descriptores, fue el resultado de este ciclo (ver rejilla 1).

Ciclo cuatro: Se elaboró una segunda rejilla para registrar de manera ordenada el diálogo del día a día (realizado durante una hora diaria, observando las herramientas ya clasificadas), para ello los descriptores elegidos fueron: lugar, actores, acciones desarrolladas y emergencias. Una vez avanzado el ejercicio emergió la sensación de la no suficiencia en la calidad de los descriptores para ampliar el margen de producción dialógica.

Fue cambiado el formato para permitir el flujo de la memoria individual y de pareja, a partir de los siguientes descriptores en forma de pregunta: ¿Qué he vivido? ¿De lo vivido qué me llama la atención? ¿Qué he leído? ¿Qué conclusiones he sacado? ¿Qué me falta aprender? ¿Cómo buscarlo? ¿Con qué buscarlo? Se entendió que este momento potenciaría los ciclos subsecuentes. Seguir observando el material gráfico favoreció un encuentro comunicativo ampliado con todo lo que significaba el trabajo en casa. Germinó con el paso de los días la necesidad de comprender desde un “Nosotros” como agentes con historia, dando cabida a elementos valiosos que influenciaron de manera directa o indirecta el acompañamiento de Tomás, las experiencias en las respectivas infancias, los recuerdos de vida, las experiencias escolares, la funcionalidad de las familias, la dinámica como pareja, los miedos, las relaciones con las instituciones sociales y el poder de los principios como ruta al éxito o al fracaso. Eso produjo un giro en la autobiografía al conformarse un “nosotros” global entre los padres/educadores y Tomás. Se pasó de la observancia de un niño como

receptor de las acciones adultas, a un sujeto con capacidad de influir, decidir, proponer y modificar a los sujetos con los que interactuaba.

## Rejilla 1: Manejo General Tomas

MANEJO GENERAL	DESCRIPCIÓN MANEJO
Componentes del método Loovas (Conductismo operante)	Aplicación del método para crear las conductas requeridas para la atención y el desarrollo inicial de trabajos con acompañamiento. Apertura de puentes de comunicación para generar un paso a paso de acciones, patrones y secuencias.
Imitación ampliada y amplificada.	Por el alto costo emocional del método Loovas se acordó trabajar la imitación con múltiples materiales, actividades, situaciones y espacios. Se accedió al uso de la dramatización, el juego y la narración oral como hilos conductores de este componente.
Uso de dispositivos en 3D.	Uso de múltiples herramientas para establecer la existencia concreta y abstracta del mundo tridimensional. Creación de objetos en el mismo y reproducción sistemática de los mismos.
Secuencias y estructuras crecientes.	Elaboración de tapetes y estructuras con secuencias de diferente tamaño, forma, medida y características diversas.
Secuencias Teacch	Uso de agendas de trabajo y estructura de trabajo acompañado (agendas, cajas, herramientas, secuencias).
Ambientes enriquecidos	Adaptación de zonas de trabajo en casa con un énfasis concreto que permite a Alejandro asumir distintas actividades y acciones que tienden a ser voluntarias, libres y autodelimitadas.
Diálogo reiterado	Recreación dialógica de hechos y situaciones que han sido relevantes en la vida cotidiana.
Exigencia dramática.	Puesta en escena de respuestas conductuales y comunicativas exageradas, rimbombantes, bizarras y excesivas con respecto a situaciones de conflicto, autoagresión y no cumplimiento de acuerdos mínimos.
Acompañamiento propuestas emergentes.	Uso de una atención distanciada para captar emergentes en las actividades cotidianas. Al ser evidenciados son seguidos, ampliados y correlacionados.
Respeto de tiempos	Favorecimiento de tiempos para el accionar libre, sin acompañamiento alguno.
Aula estructurada	Uso de agendas de trabajo, esquemas, herramientas de trabajo y materiales para el desarrollo de actividades estructuradas en tiempo y espacio.
Galería y álbum de productos.	Presentación permanente de los productos alcanzados, de las acciones desarrolladas. Uso de paredes y cuadernillos de trabajo.
Actividades crecientes	Uso de propuestas que permiten la asociación de diferentes materiales, formatos y contenidos para la construcción de un producto final que está constituido por varios productos intermedios.
Material personalizado.	Trabajo desde la primera persona y en lenguaje contextualizado en espacio, relaciones, persona y tiempo, para acceder a contenidos, valoraciones, habilitaciones, formatos y patrones.
Habilidades sociales	Diferentes acciones y actividades para introducirlo en relaciones con niños y adultos. Encuentros estructurados en casa para crear diálogos y simulaciones. Uso de historias sociales para establecer respuestas ante situaciones esperadas e inesperadas. Uso de dramática para generar vínculo con situaciones y actividades.

MANEJO GENERAL	DESCRIPCIÓN MANEJO
Componentes del método Loovas (Conductismo operante)	Aplicación del método para crear las conductas requeridas para la atención y el desarrollo inicial de trabajos con acompañamiento. Apertura de puentes de comunicación para generar un paso a paso de acciones, patrones y secuencias.
Imitación ampliada y amplificada.	Por el alto costo emocional del método Loovas se acordó trabajar la imitación con múltiples materiales, actividades, situaciones y espacios. Se accedió al uso de la dramatización, el juego y la narración oral como hilos conductores de este componente.
Uso de dispositivos en 3D.	Uso de múltiples herramientas para establecer la existencia concreta y abstracta del mundo tridimensional. Creación de objetos en el mismo y reproducción sistemática de los mismos.
Secuencias y estructuras crecientes.	Elaboración de tapetes y estructuras con secuencias de diferente tamaño, forma, medida y características diversas.
Secuencias Teacch	Uso de agendas de trabajo y estructura de trabajo acompañado (agendas, cajas, herramientas, secuencias).
Ambientes enriquecidos	Adaptación de zonas de trabajo en casa con un énfasis concreto que permite a Alejandro asumir distintas actividades y acciones que tienden a ser voluntarias, libres y autodelimitadas.
Diálogo reiterado	Recreación dialógica de hechos y situaciones que han sido relevantes en la vida cotidiana.
Exigencia dramática.	Puesta en escena de respuestas conductuales y comunicativas exageradas, rimbombantes, bizarras y excesivas con respecto a situaciones de conflicto, autoagresión y no cumplimiento de acuerdos mínimos.
Acompañamiento propuestas emergentes.	Uso de una atención distanciada para captar emergentes en las actividades cotidianas. Al ser evidenciados son seguidos, ampliados y correlacionados.
Respeto de tiempos	Favorecimiento de tiempos para el accionar libre, sin acompañamiento alguno.
Aula estructurada	Uso de agendas de trabajo, esquemas, herramientas de trabajo y materiales para el desarrollo de actividades estructuradas en tiempo y espacio.
Galería y álbum de productos.	Presentación permanente de los productos alcanzados, de las acciones desarrolladas. Uso de paredes y cuadernillos de trabajo.
Actividades crecientes	Uso de propuestas que permiten la asociación de diferentes materiales, formatos y contenidos para la construcción de un producto final que está constituido por varios productos intermedios.
Material personalizado.	Trabajo desde la primera persona y en lenguaje contextualizado en espacio, relaciones, persona y tiempo, para acceder a contenidos, valoraciones, habilitaciones, formatos y patrones.
Habilidades sociales	Diferentes acciones y actividades para introducirlo en relaciones con niños y adultos. Encuentros estructurados en casa para crear diálogos y simulaciones. Uso de historias sociales para establecer respuestas ante situaciones esperadas e inesperadas. Uso de dramática para generar vínculo con situaciones y actividades.

Ciclo cinco: Con lo producido en el ciclo anterior se delimitó la información teniendo en cuenta descriptores asociados a los presupuestos de la acción mediada, allí quedaron implicados los padres/educadores como agentes con memoria y capacidad de interpretación. Surgió así una rejilla con los siguientes descriptores: Descripción imagen, memoria, interpretación, propósito, herramienta (Rejilla 2).

## Rejilla 2 *Herramientas y Mediaciones*<sup>8</sup>

DESCRIPCIÓN IMAGEN	MEMORIA	INTERPRETACIÓN	PROPÓSITO	HERRAMIENTA
<p><b>Lectura por relevos</b> A. Dependiendo del día, Tomas elige el libro, o lo elijo yo. La dinámica es la misma, Tomas lee un párrafo, yo leo el siguiente. Hago lectura categorial extrayendo lo relevante de cada párrafo. En el turno del niño exijo postura, respiración, pausas dicción. Hemos leído textos largos, cuentos infantiles, artículos, noticias, rimas, trabalenguas, revistas. Tomas disfruta leer a dos voces. H. Aclaras comentarios, ajustas frases...</p>	<p>A. Se trabaja comprensión lectora y competencia lectora. Se termina lo iniciado sea en una o varias sesiones. A. Es una actividad propia de un estado afectivo tranquilo. H. Es importante el estímulo del trabajo lector, relieves el papel de Alejandro ante sus hermanos y eso lo estimula, le da sentido de autovaloración. Es el fuerte frente a ellos, por eso lo respetan y le piden que les lea. A. Es una lectura juego, hay risa, anotaciones graciosas, palabras disonantes que producen risa.</p>	<p>A. El agente (madre) tiene un deseo de que Tomas disfrute la lectura. Tomas es dispuesto, suele disfrutar el total de los encuentros comunicativos y lectores. H. Haces esto con soltura, lo disfrutas, hay cierta picardía en cada acto que no solo se limita a la lectura, también se asocian cosquillas, empujones, cargadas, besos, abrazos, felicitaciones, expresiones de alegría y admiración.</p>	<p>A. Mejorar lenguaje oral y escrito. H. Estímulo a una socialización placentera en un entorno de lectura.</p>	<p>Lectura por relevos. Ventrilocución y descontextualización.</p>

El diálogo subsecuente, herramienta por herramienta, fue guiado por los descriptores, ya en este ciclo la información producida brindaba elementos ricos permitiéndose la emergencia de datos particulares que cobraban relevancia, potenciando el diálogo. Cada columna fue alimentada hasta completarse el total de herramientas.

Ciclo seis: Con la información producto del análisis fue reconstruida la narración para encontrar los conjuntos de herramientas trabajadas en el acompañamiento, con eso se esperaba encontrar las características comunes o disímiles, que eran finalmente el interés central de la investigación. La narración fue elaborada utilizando una criba teórica relacionada con la teoría de la acción mediada. El diálogo sostenido alrededor de la rejilla elaborada en el ciclo cinco permitió definir 176 códigos de herramientas

<sup>8</sup>Rejilla ejemplo del ciclo cuatro del camino metodológico. La letra A. Al inicio de una frase representa la voz de la madre; la letra H. la voz del padre.

vaciados a una tabla. Cada código contenía una narración enriquecida por los ciclos anteriores y por la suficiencia teórica alcanzada con respecto al modelo teórico soporte del análisis (Rejilla 3).

### Rejilla 3

*Nombre: Dialogando con otras experiencias (autores referentes).*

CODIGO	NARRACIONES EN UNA INSTANCIA TEORICA
D1HMH1	<p>En el uso del tablero magnético se hace una relación en doble vía, tanto la Ventrilocución como la capacidad propositiva por parte de Tomas para presentar sus intereses, perspectivas, emociones, contradicciones. Eso implica un ejercicio de lectura que no solo corresponde al uso de habilidades previas, sino al componente comunicativo. Desarrolla un acto comunicativo a través de la imagen, donde uno logra participar en el dialogo. No es prescriptiva, se da una adscripción de significados de una manera de dialogar comprendida por ambas partes. Son imágenes que aparecen y desaparecen, es un fluir como pasa con el lenguaje.</p> <p>Esta herramienta permite negociar las emociones del niño desde la comprensión de la emoción...</p>
D1AHMH2	<p>Es una acción prescriptiva que propone un elemento guía no declarativo, lo esperado es que se encadenen respuestas que configuren un elemento predeterminado (acción, habilidad, paso, disposición corporal, secuencia...). Es frecuente que el elemento guía requiera de un apoyo discursivo que relieve, aclare, redunde.</p> <p>Tomas suele resolver los ejercicios dispuestos si hay un ejemplo claro de cómo hacerlo al inicio. El elemento guía le facilita activar cualquier tipo de acción predeterminada más fácilmente que cuando la guía no existe.</p>
D1AHMH3	<p>Acciones exploratorias para determinar si Tomas logra reconocer aspectos particulares de un grupo de posibilidades y si selecciona alguna de esas posibilidades para actuar a partir de ellas.</p> <p>En ese momento se buscaba delimitar un sentido común para llevar a cabo acciones o para tomar decisiones.</p>

Allí se produjeron elementos ricos en términos de las emociones, la mirada jurídica de la experiencia, los elementos técnicos, los ejercicios comunicativos y las pautas sociales. Esta información fue manejada de manera artesanal, los datos de la tabla fueron impresos en físico, luego recortados y colocados en una sábana de datos, con la finalidad de encontrar en la contrastación espacial conjuntos de datos que mostraran relaciones comunes, semejanzas, jerarquizaciones, relevancias y particularidades

Los datos fueron reordenados de conjunto en conjunto hasta encontrarse 12 de ellos con unidad de sentido (coherentes, consecuentes, pertinentes, situados y generalizables). Los mismos fueron jerarquizados (por reiteración, correlación con la memoria, peso narrativo y relevancia teórica). En orden de relevancia fueron los siguientes:

- Acción mediada
- Herramientas culturales
- Focalización – desfocalización
- Materiales distintos a herramientas

- Acciones tipologizadas
- Afectaciones vinculares
- Campo perceptual común
- Relaciones sujeto – sujeto
- Movilidad y movimiento
- Privilegiación
- Características y propósitos de las herramientas
- La construcción de sentido

Luego de este resultado se hizo un reordenamiento adicional teniendo como referente los conceptos centrales de la teoría de acción mediada (diversidad, dialogicidad, voz – voces, ventrilocución, vínculo, sentido, significado, signo – semiótica, conciencia de la herramienta, contenido semiótico – referencial, interpsicológico, intrapsicológico, privilegiación, agente, agencia, propósito, acto, escena, género discursivo, internalización o dialogicidad oculta, herramienta psicológica, mediación, socio cultural, descontextualización, mente, lenguaje social, referenciación, discurso referido, dominio, significado literal y enunciados réplica) , para definir la coherencia y corresponsabilidad teórica de lo encontrado.

Una vez concluido este ejercicio fue definida una unidad de sentido que englobó lo producido en el proceso de análisis – síntesis (Acoplar herramienta, propósito y agente o Metáfora del Engranaje).

### **Resultados:**

Acercarse a la observancia y a la auto-observancia del proceso de acompañamiento socioeducativo de Tomás conduce por caminos que parecieran distanciarse de la pregunta central ¿Cuáles son las características de las herramientas que median el proceso de acompañamiento? Dado que las características dependen del agente y este es quien conoce el propósito y finalmente es el que hace potente el modo de mediación, pareciera que el agente y el propósito cobran mayor relevancia que la herramienta misma.

La metáfora del engranaje hace referencia a la necesidad de acoplar la herramienta, el propósito y el agente, como piezas que al unirse forman un engranaje que posibilita el movimiento de Tomás en el escenario que corresponda. Es decir, un modo de mediación por si solo en el caso de un niño con autismo de mediana funcionalidad no cumple con el elemento o los elementos de herencia cultural como ocurre en los casos de niños neurotípicos. El poder de la imitación, el lenguaje social desde la voz y la corporalidad pierden validez con él.

Hablar de herramienta, implica seguir la conceptualización de Wertsch (1990, 1991) de herramienta cultural, vista como un elemento cultural que forma puentes entre las personas y la sociedad. Los seres humanos se apropian del equipo de instrumentos culturales ubicados en su contexto, a su vez las herramientas culturales han emergido de procesos sociales o contingencias históricas productoras de modos de

actuación y de formas de uso de la herramienta por parte del mediador, que aunque es un ser individual con mente propia, igual es producto de su historia y reproductor de herramientas y formas de mediación. Para Wertsch (1998) los instrumentos (herramientas y signos) posibilitan la transmisión de la cultura y generan cambios socioculturales: *“desde la perspectiva de la acción mediada, la condición humana es un actuar con herramientas culturales que son proporcionadas por un ámbito sociocultural específico”* (p.279) En el caso de niños con autismo, específicamente de Tomás, las herramientas culturales deben ser presentadas de forma distinta a la convencional.

De ahí la importancia del agente, el propósito y la herramienta o los modos de mediación utilizados para el proceso de acompañamiento. En el camino con Tomás se han identificado siete características básicas de los modos (agenciamientos) que aumentan la probabilidad de efectividad en la consecución del propósito, ellas son : 1) secuencialidad, 2) reiteración, 3) circularidad en el paso a paso, 4) promoción de un producto concreto, 5) permisibilidad ante el error, 6) presunción de correcciones progresivas, 7) facilitación de vínculos potenciales con el sentido dado por educador y 8) viabilización de observación y diálogo.

En Wertsch, Álvarez y del Río (1995) son ubicadas afinidades argumentativas en tanto caracterizan las herramientas de la siguiente manera: 1) *Así las herramientas y los signos dan forma a la acción, ello no determina que la decreten o causen.* Las herramientas o signos dependen del uso social que se les dé para realizar determinadas acciones. En el caso de Tomás las herramientas de orden cultural, social y educativo pierden valor en tanto su capacidad de leer e interpretar realidades deslinda formas diversas, complejas y dinámicas que superan lo que es común y espontáneo para la mayoría. Es así como las herramientas deben ser reiterativas, circulares, secuenciales, con producto, que permitan el error, progresivas, observadas y con vínculos potenciales; 2) *tienen una capacidad transformadora donde se permite la descontextualización,* para el caso de Tomás las acciones permiten agenciar la descontextualización, en este aparte vale la pena hacer la salvedad de que las acciones agenciadas en el acompañamiento al niño, se mueven y aparecen dependiendo de este, el niño termina siendo quien modula las acciones para llegar a la descontextualización; 3) *paradójicamente las herramientas restringen al ejercer un papel principal en la adquisición de conocimiento y el desarrollo de capacidades,* así como también ejercen talanqueras en la adquisición de otros conocimientos o formas de ver y entender el mundo, de allí la necesidad de contextualizar al niño, de trabajar desde las necesidades y afinidades específicas. De nada sirve permanecer en una pauta heredada culturalmente si para Tomás es confusa. 4) *Las herramientas mediadoras y la mediación como proceso se hayan en una dinámica compleja* puesto que la capacidad de la mediación de transformar la cognición y mantener o transformar la cultura difícilmente son parte de un diseño reflexionado socialmente, así sea reproducido por este. Contrario a ello, en el caso que ocupa, lo inverso es la realidad, las herramientas con los propósitos que las figuran hacen parte de un ejercicio pensado constantemente, pensado desde el agente. Regresa así la metáfora del engranaje, donde ello comprende la acción mediada como fin.

Siguiendo lo dicho anteriormente, se ampliará sobre las características de las herramientas culturales o los modos de mediación usadas con Tomás, con la intención de generar una Acción mediada como unidad. Para el caso será presentado el código **D1HP1A1** denominado “Caminatas en la vereda”. Ello permitirá que el lector comprenda en un caso concreto lo que determina cada una de las características, permitiendo una ampliación de sentido.

1. **Secuenciales:** (...) En los espacios de caminata se evidencian acciones que son en su conjunto previsibles. Al ser un territorio conocido y reconocido el nivel de control adulto disminuye, permitiéndose una dinámica que es asimilada al juego exploratorio... Esa novedad es la que se debe pensar como indicador de otras acciones de corte académico o cognitivo. Allí es posible evidenciar cambios en el lenguaje, las formas de relación con el entorno y los otros, los conceptos que van cobrando sentido con respecto al mundo vivido.  
Es un espacio de distensión, de desregulación aparente y digo aparente, porque esta sigue patrones generales del ejercicio de acompañamiento, un claro interés por el sujeto, la importancia de la lectura de mundo, la creación de vínculos fuertes, la búsqueda de sentido en la comunicación y en lo que ella representa para el desarrollo del sujeto y el grupo (...).
2. **Reiteradas:** (...) Es interesante que de alguna manera cada salida (así sea reiterada) implica la novedad, sea en el aspecto comunicativo, las acciones que se llevan a cabo, los diálogos, los intereses puntuales que emergen, lo inesperado en la comunicación o las emociones de los niños...
3. **Circulan en el paso a paso:** (...) Es valioso escuchar en los diálogos del niño elementos de aprendizaje que han sido abordados en casa, o observar la cualificación de distintas habilidades, que son expresadas en sus movimientos, diálogos, enunciados, emociones y en general el manejo de información. Reconoce su entorno, evidencia la existencia de unos otros con lugar y características, denota nivel de observación de esos otros al caracterizarlos. Al ser un ejercicio desfocalizado, emerge la emocionalidad con todo su poder, sin embargo es evidente que hay una mayor auto regulación (...).
4. **Evidencian un producto concreto:** (...) Lo que se denomina aprendizaje significativo es lo que termina pasando aquí, ampliar las caminatas reflexivamente no se hace desde el ojo adulto, se hace desde preguntas, observaciones e intereses particulares de los niños, en este caso de Tomás. Este tipo de ejercicios son ricos en disposición, diálogos comunes, finalmente Tomás hace búsquedas en libros, revistas o videos, es una forma de aprendizaje enriquecido donde como actores aprendemos y aportamos (...). Definitivamente las caminatas proporcionan la curiosidad no solo en el momento vivido, sino que la curiosidad se amplía a preguntas y búsquedas posteriores (...)
5. **Permiten el error:** (...) Lo llamativo es ¿Por qué no sucede eso cuando se sale a los municipios? Pensaríamos que al tener el conocimiento de la ruta y el territorio les permite centrar su atención en elementos puntuales, en absurdos, en conjeturas. No hay preocupación por lo nuevo ni la novedad cobra la atención que suele cobrar. La novedad tiene una característica “el exceso de información”, ello inhibe la pregunta.

En las caminatas Tomas conocen el territorio, la curiosidad se da por pequeñas cosas porque ya no es la novedad “global” la que abarca todo<sup>9</sup>(...)

6. Suponen correcciones progresivas: (...) Acá aparece un concepto muy importante *la Recreación*, es en estos espacios donde surge, se recrea el mundo conocido, deambulado, es ahí donde cobra sentido. El actor se vuelve activo y esto se puede relacionar con la *descontextualización* propuesta por Vygotsky (1991, p.152). La descontextualización puede ser relacionada de alguna forma –no de uno a uno– como la recreación. Por ende no es volver a crear, es ampliar la mirada (...)
7. Posibilitan vínculos potenciales: (...) ¿Qué hay del reconocimiento a la recreación? ¿Qué hay del reconocimiento a la descontextualización? A diferencia de lo que plantea Vygotsky (1934) encontramos que el reconocimiento está cargado de significado (el uso, la historia, la importancia, la valoración), en cambio la recreación se establece sobre un sentido, solamente se puede recrear cuando hay una fuerte relación del sujeto con la experiencia. Ello conlleva reiteración, naturalización y referencias concretas. La descontextualización implica un bucle que inscribe el reconocimiento y la recreación, sin que sean estrictamente pasos secuenciales o niveles a superar, ambos configuran la experiencia que permite dar el paso sobre el contexto previamente constituido permitiendo el descubrimiento de lo inédito que invita a nuevas acciones, a vínculos por conformar.
8. Viabiliza observación y diálogo: Las herramientas aperturan un campo perceptual<sup>10</sup> común, que es agenciado por el agente y monitoreado a través de la observación y el diálogo, allí se relacionan diferentes indicios que completan un cuadro que le permite al agente afirmar que se trabaja o no en percepciones comunes. Una herramienta aumenta su potencialidad mediadora cuando la distancia entre la expectativa y la ejecución real está acorde con el campo perceptual común, de lo contrario la herramienta reduce su capacidad implicando una mayor esfuerzo para el agente, con el consecuente uso de otras herramientas. En esos casos la emergencia de herramientas posibilita la facilitación de la mediación o una reducción del espacio mediador. Por esa razón la productividad depende del campo perceptual común en el que se conjugan unidades comprensivas, intereses, estímulos, acuerdos mínimos y la preeminencia de productos tangibles. Ese campo perceptual es estructurado por la práctica, la repetición y la continuidad. Cuando se pierden o desregulan dichos elementos el campo pierde efectividad y las percepciones se desencuentran.

Así como fue trabajada la herramienta cultural “Caminatas en la vereda” se trabajaron con Tomás las demás herramientas, donde el agente bordeaba el propósito y las características de una herramienta para impactar en el mundo interpsicológico del niño, en aras de posibilitar una acción mediada, dialógica, participativa, de reconocimiento de

---

<sup>9</sup>Las salidas a los municipios de Risaralda es otra de las herramientas que se han usado en el último tiempo para trabajar el espacio, la geografía, la historia y el dialogo.

<sup>10</sup>Estos campos son territorios subjetivos y simbólicos, mediados por lenguajes y constructos históricos, individuales y colectivos, en los que se encuentran diferentes agentes con el ánimo de equiparar percepciones con respecto a objetos tangibles e intangibles en disputa (sean o no reconocidos). Lo común emerge cuando dichas percepciones son comunicativamente develadas.



lo que es el otro –Tomás- en relación con los elementos socio culturales que lo circundan.

Una de las propiedades de la acción mediada<sup>11</sup> es que tiene múltiples objetivos en la acción o múltiples propósitos que la configuran (Wertsch 1998, p.120), los cuales pueden ser contradictorios o influir de forma negativa en las observaciones o los objetivos que tiene el agente como propósito central. Para el caso narrado, se han rescatado cinco propósitos centrales que configuran la totalidad del hacer (los cuales se enfocan en la realidad). Los propósitos encontrados son: **Resolver problemas, plantear preguntas, producir recursos, tomar decisiones y satisfacer necesidades**. Al no ser el camino expedito por parte del dispositivo escolar y al no estar la crianza establecida de forma socio-cultural o socio-histórico para acompañar con claridad dichos propósitos, es confuso y demandante en extremo el acompañamiento. Intentar una propuesta coherente, pertinente y satisfactoria es un camino complejo, no por ello imposible, pues la tarea es justamente esa, hacer de lo que existe una posibilidad.

Los cinco propósitos nombrados son los referentes de otros propósitos que responden a tareas concretas, a herramientas culturales específicas, es decir, son los cinco pilares que dan cuerpo a las acciones. Dichas acciones a su vez posibilitan la llegada a dichos propósitos, por eso se puede decir que las acciones constituyen un evento paradójico, por esa razón las herramientas utilizadas no son herramientas que se auto contengan de manera rígida, por tanto el propósito de su uso cambia de dirección dependiendo de lo propuesto por el niño (de la acción emergente), es como si se planteara la herramienta como una hipótesis que se va comprobando o no en la relación, en la acción, por eso es fácil que de la prescripción se pase a la negociación, exponiendo y adscribiendo acciones que son emergentes.

En ese caso aparece el concepto de *sentido* (Vygotsky 1987), porque si en el sentido del agente (padres/educadores) está el hecho de prever y estimular la emergencia de sentido por parte del niño, van a ser encontrado nuevos ámbitos de sentido y es allí donde la herramienta cambia su propósito, porque emerge otro *significado*. En otras palabras, la acción en todos los casos está direccionada por una búsqueda permanente de sentido en tanto no hay sentidos declarados, ni se pueden imponer los significados como formas de sentido. Vale recordar que los propósitos que cambian son los que tienen que ver con los modos de mediación concreta, que se convierten en un sentido de acción mediada en la dialogicidad de agentes desde sus condiciones internas y las herramientas culturales dadas. Los cinco propósitos nombrados arriba, recogen el espíritu, la orientación del sentido.

Poco se puede saber de las formas de construcción de sentido en niños como Tomás. En este caso el sentido es el producto de un interés genuino por establecer formas de interacción (lenguajes, claves, indicios, hallazgos, pistas, sugerencias, emergencias...). Es por eso que las herramientas no obedecen simplemente al interés de quien las produce y a la acción que proyecta con y en ellas. Si la búsqueda es de sentidos –y eso

---

Hay otras propiedades de la acción medida de las cuales se hablan de forma asincrónica en la narración. Se nombran cuando son necesarias en el dialogo.

está claro - la herramienta es dúctil y puede desempeñarse en distintos niveles de mediación.

Emergen entonces condicionamientos que no estaban prescritos y esos condicionamientos generan otro ámbito de relación entre los dialogantes, entre los constructores del hecho dialógico –“nosotros”- por eso la dialogicidad no se sitúa solo en el lenguaje, sino en instancias que significan y posibilitan la construcción de sentido. Lo que hace la acción mediada es privilegiar un propósito, lo diferente en la experiencia con Tomás es que muchas veces el propósito cambia en la dinámica de la acción porque se está prestando mucha atención en el elemento emergente, hecho obligado porque no se tienen puentes comunicativos claramente establecidos. Frente a la teoría de Wertsch esto propone un ejemplo no previsto en ella, en la cual se asume que los sujetos que participan en la acción mediada provienen de expresiones comunicativas que pueden dirimir sin obstáculos un acto dialógico, lo cual al trabajar con niños con autismo se desdibuja.

La pentada de Burke (1945) contiene elementos (acto, agente, escenario, agencia y propósito) que de igual manera presuponen una equiparación en la habilidad comunicativa, en lo que puede denominarse un ambiente de mínimos para la comunicación. Con Tomás esos mínimos son confusos, cambiantes e inoperantes en muchos casos, por esa razón el propósito y el agenciamiento no pueden ser previstos como en otras relaciones comunicativas, incluso esto permite poner en tela de juicio si los supuestos mínimos realmente se cumplen en relaciones comunicativas comunes, en tanto quien establece el propósito asume (en muchos casos) que el agente, que igual podríamos llamar el interlocutor está en una frecuencia o en un punto de relación en el que no tiene condicionantes para inhibir, obstruir o minimizar el potencial comprensivo de una relación dialógica.

Quien es dueño del poder del habla o del texto asume que su contexto está dado en el otro, esto es equivoco, los marcos referenciales son distintos, corresponden a una posible simplificación, sin embargo hay múltiples aspectos de ellos que no son plenamente equiparables con un ideal comunicativo, la consecuencia de esto es un aprendizaje o un propósito logrado que corresponde a un supuesto que está catalogado como lo esperado, no obstante las rutas que debe recorrer el agente para llegar a ese supuesto esperado muchas veces requieren de largas temporalidades mientras el contexto requerido se completa, es el momento de la *eureka*, cuando un agente reconoce el sentido amplio de los significados que había trabajado en el texto.

Como agentes los padres/educadores necesitan aproximarse a los elementos internos de Tomás, saber cómo piensa, qué siente, cómo ve a sus semejantes. Generalmente las acciones para trabajar las emociones son de tipo expositivo, referencial o inductivo por parte de ellos. Al momento pueden pensar en la necesidad de comprender y tender puentes comunicativos-dialógicos, donde la voz de Tomás se exprese.

Lo anterior se pretende evitando una de las debilidades del proceso educativo, donde no se diferencia lo simple de lo mínimo, mínimo como carente de significado y utilidad. Es lo simple para él y para los padres/educadores en aras de significados comunes sin reduccionismos. El paso a paso que enmarca la idea de lo mínimo o lo fácil en las

propuestas de acompañamiento a los niños con autismo define procesos funcionales que no tienen relación con la creación de unidades de pensamiento y unidades de comprensión, solo funciones concretas y eso es lo que se pretende sobrepasar al establecer ejercicios donde se permita trabajar la funcionalidad en el paso a paso, encontrándole sentido a esa funcionalidad, sentido que conlleva a ideas como completitud, coherencia, orden, cambio, sincronía, complejización y utilidad social.

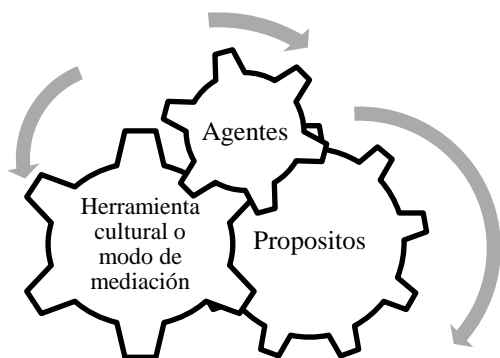


Figura 1: Engranaje

permiten el movimiento de la vida socioeducativa, sociocultural, dialógica y de acción mediada desde el sentido.

Ninguna pieza por si sola cumple con la tarea de dar sentido a lo hecho en casa. El acompañamiento socioeducativo llevado a cabo en el tiempo requiere de unos propósitos que alumbren el camino; las herramientas culturales al ser cambiantes posibilitan la acción mediada como finalidad; los agentes como seres culturales, como portadores de sentido, dan la ruta, facilitan las características de las herramientas, las cuales son piezas del engranaje que

## Conclusiones

Encontrar una unidad de análisis que permite el reconocimiento de la praxis, ha sido oportuno para reconstruir la experiencia de acompañamiento a Tomas. Pensar la acción mediada como una estructura simple que favorece la mediación social, solo es viable si se reconoce que corresponde a actos que requieren de un agente en relación irreductible con unas herramientas, ello implica que estas últimas son de gran importancia para el logro del propósito establecido para la acción. Por esa razón cobra sentido el enfoque de las herramientas utilizadas en el acompañamiento educativo a Tomas, para definir sus características y a partir de ellas delimitar el tipo de acciones llevadas a cabo. En este enfoque teórico las herramientas son correspondientes a la acción y hacen parte de los elementos que Burke propone en su pentada para entender los motivos de las acciones, son: el acto (hechos concretos que han tenido lugar), el agente (persona que realiza el acto), el escenario (la situación donde ocurre), la agencia (medios, herramientas o instrumentos de los que se valen para actuar) y el propósito (un para qué definitorio del interés). En esta investigación fueron privilegiadas las herramientas, en tanto las mismas fueron los productos que hacían tangible el proceso vivido en el acompañamiento global del niño. Los otros no tenían la suficiente evidencia (datos) para hacer un ejercicio sistemático, coherente y consecuente.

El diálogo y análisis realizados para identificar las características permitieron la emergencia de múltiples aspectos y correlaciones teóricas que quedaron registradas en los resultados. Desde la descripción narrativa de lo que “el nosotros” es, siente, constuye y comparte, hasta las categorías que emergieron como producto de un ejercicio que sopesó los producido, reflexionado, sentido, sublimado, acordado e impuesto en un trasegar de acciones que conformaron un periodo de tiempo específico que subduce el

proceso general del acompañamiento a Tomás. En el caso de la educación en casa, este tipo de aproximación no ha cobrado relevancia, en un ejercicio de consulta amplio fue evidente que las herramientas son valoradas como recursos educativos (Cabo, 2012; Clements, 2002; García, 2010; Korkmaz y Duman, 2013; Neuman y Gutermab, 2016; y Galen, 1996), sin una connotación que las ubique como elementos que definen las acciones, son asumidos como instrumentos que están afuera, a diferencia de la perspectiva que brinda la teoría de la acción mediada, la acción se define entre lo individual y lo social, no es un acto de conductismo como tampoco es un ejercicio de construccionismo social, es una práctica de mediación que se sustenta en propósitos reconocidos. La herramienta en sí misma puede modular y modificar la acción y el propósito de esta. Por esa condición la mediación con las herramientas consideradas para esta indagación han determinado formas de acción que apenas empiezan a emerger brindando pistas sobre las trayectorias que se han seguido y la utilidad actual que estas tienen para la continuación en el acompañamiento a Tomás.

Los principios, las características de las herramientas y las acciones que se establecen sin una correlación estricta con lo que pueden ser los propósitos convencionales de la educación para población con condiciones idiosincráticas diferenciadas, esbozan un mapa que permite definir rutas de trabajo en el futuro próximo, son una guía que puede apoyar de manera suficiente la construcción de nuevas herramientas y la delimitación de situaciones y propósitos, como también la definición del papel de padres/educadores, en tanto fórmula estilos de trabajo requeridos para hacer viable la consecución de acciones mediadas que correspondan con los hallazgos.

### **Glosario:**

**Acción:** Es tomada como acto individual o grupal, en interdependencia irreductible, puede ser observada como una dimensión psicológica individual y a pesar de ello seguirá siendo el reflejo de un acto común. En palabras de Wertsch (1999) *“la noción específica de la acción de la que me ocupo es la acción mediada, en los términos pentádicos descritos por Burke, esto implica centrarse en los agentes y sus herramientas culturales”*.

**Acción Mediada:** La acción que implica por parte de un agente el uso sine qua non para cumplir con un propósito determinado.

**Mediación:** Toda acción humana utiliza instrumentos mediadores (instrumentos o signos). La acción esta mediada y no puede ser separada del medio (carácter situado) de los agentes.

**Hermanita cultural:** Son los instrumentos técnicos y psicológicos que cambian el mundo interno del agente, que se hallan en una cultura determinada.

**Sentido:** Son elementos psicológicos que aparecen tendencialmente en la mente, la palabra y la experiencia. Es complejo, dinámico y susceptible de cambios en el tiempo. El sentido retomado acá hace eco a la construcción hecha por Vygotsky en su última obra *Pensamiento y Lenguaje*: “

**Unschooling:** Se trabaja siguiendo los intereses particulares de los niños y sus padres, los horarios son flexibles y no siguen currículos. En general son contra-escuela.

**Homeschooling:** Se adecua la jornada de casa para cumplir con los requisitos prescritos del sistema escolar, sustituyendo los elementos ideológicos.

**Campo perceptual común:** campo que implica códigos comunes dialógicamente constituidas, donde hay una clara interpretación de lo que el otro esta percibiendo.

**Privilegiación:** Es la forma como la experiencia en la cultura determina que ciertos objetos de pensamiento o acciones tengan más valor que otras.

## **Bibliografía**

Achillas, Delari, J unior. (2011). *Sentidos Do "Drama" Na Perspectiva De Vigotski: Um Diálogo No Limiar Entre Arte E Psicologia*. *Psicología em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun.

Álvarez, A. & del Río, P. (1994). *Education as cultural construction*. En P. del Río, A.

Alonso J.R, Canal, García,(2007). Un niño con autismo en la familia. Universidad de Salamanca, Ministerio de Asucntos Sociales INSERSO.

Álvarez & J.V. Wertsch (Eds.), *Explorations in sociocultural studies*. Vol. 4. Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje.

Berko, Gleason, Jean. (2010). *El Desarrollo del Lenguaje*. New York. Pearson.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 12-01-2016. Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bolívar, Antonio (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Ed. Muralla

Blok, Henk. (2004). Performance in Home Schooling: An Argument against Compulsory Schooling in the Netherlands. Source: *International Review of Education* Vol. 50, No. 1, pp. 39-52. Published by: Springer Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4151585>.

Bolívar Antonio, Segovia Domingo, y Fernández Cruz, Manuel. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Burke, K.(1945). *A grammar of motives*. Berkeley: University of California Press.

Cabo, Gonzáles, Carlos. (2012). *El Homeschooling en España: Descripción y análisis del fenómeno*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo. España.

Connelly, Michael y Clandinin, Jean. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación (pp.11-59). Barcelona: Laertes.

Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass

Chandler, Kathryn. (1999). *Homeschooling in the United States*. Us Department of Education Office of Educational Research and Improvement. National Household Education Surveys Program. Recuperado el 08-05-2016. En: <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001033.pdf>

Goodman, P. (1964) *La des-educación obligatoria*. Barcelona: ed. Fontenella.

Green-Hennessy, S. (2014). Homeschooled adolescents: Developmental outcomes. *Journal of Adolescence*, 37, 441-449. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.007

Gardner, Howard. (2012). *El desarrollo y la educación de la Mente*. Barcelona, España. Editorial Paidós.

González, Rey, Luis. (2009). *Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad*. Artículo de reflexión teórica. Departamento de Psicología Clínica, Campus Universitario Darcy Ribeiro, Brasilia. V9. Recuperado en. Recuperado en: [http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao\\_biblio/fernando/artigos/teoria\\_da\\_subjetividade/Las\\_categorias\\_de\\_sentido.pdf](http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Las_categorias_de_sentido.pdf)

Jennet, Heather K and Harris, Sandra L and Mesibov, Gary B . (2003). *Commitment to Philosophy, teacher efficacy, and Burnout Among teachers of children with autism*. En: *Journal of autism and developmental disorders*. Vol 33, No 6, December. Pp583 – 593.

Korkmaz Hünkar, Güler Duman (2013). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. 5th World Conference on Educational Sciences. Recuperado el 20-02-2017. En: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814008787>

Larrosa, Jorge. (2004). *Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí Escuela, poder y subjetivación*. En *La Experiencia de Sí*. Recuperado el 21-02-2016, [http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/ la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/ la_experiencia_Larrosa.pdf)

Martínez, Martín y Cuesta José. (2015). *Todo sobre el autismo*. México. Editorial Alfosomega.

Magallanes, Graciela. (2009). *La experiencia de práctica placentera en la vida escolarizada y no escolarizada*. En: *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Córdoba: CEA – CONICET. 151 – 168 p. EBook.

Neill, A. Summerhill. (1970). *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, México.

Peña, Escobar, Alejandra. (2014). *El aula estructurada: Entre la educación inclusiva y la educación Emergente*. Tesis de pregrado. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

- Pichon Rivière, Enrique. (2006). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon, Rivière, Enrique. (2003). *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*. Segunda edición, Buenos Aires. Nueva Visión.
- Sarah, Jaine y Frith Uta. (2005). *Cómo Aprende el Cerebro*. Colombia, Bogotá. Editorial Planeta.
- SANCHIDRIÁN, Blanco, Carmen Y RUIZ, Julio. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. España. Editorial GRAÓ. Vergel, Causado, Rodolfo. (2014). *El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Folio secunda Época N.o 39. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a05.pdf>.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Editorial Crítica.
- Vygotsky, Lev. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1934-1987). Thinking and speech. En: Rieber, R.W. y Carton, A.S. (ed.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. Nueva York, NY: Plenum
- Wertsch, James. (1991). *Voces de la mente*. Madrid, España. Editorial Visor.
- Wertsch, James. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Wertsch, James. (1998). *La Mente en acción*. Argentina. Edición Aique.
- Zappella, Michel. . (2006). *Autismo infantil. Estudio sobre la afectividad y las emociones*. México, CFE.

