



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Mitjans Martínez, Albertina
LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL: CONTRIBUCIONES
INICIALES Y DESARROLLOS ACTUALES
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, noviembre, 2009, pp. 1-28
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA EDUCACIÓN
ESPECIAL: CONTRIBUCIONES INICIALES Y DESARROLLOS
ACTUALES**

HISTORICAL – CULTURAL PERSPECTIVE AND THE SPECIAL EDUCATION:
EARLY CONTRIBUTIONS AND CURRENT DEVELOPMENTS

Volumen 9, Número Especial
pp. 1-28

Este número se publicó el 15 de noviembre 2009

Albertina Mitjans Martínez

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



**LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL:
CONTRIBUCIONES INICIALES Y DESARROLLOS ACTUALES**
HISTORICAL – CULTURAL PERSPECTIVE AND THE SPECIAL EDUCATION:
EARLY CONTRIBUTIONS AND CURRENT DEVELOPMENTS

Albertina Mitjans Martínez¹

Resumen: El objetivo principal del artículo es destacar la significación de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano para el diseño de estrategias educativas favorecedoras del aprendizaje escolar de niños y niñas con deficiencias. A partir de las contribuciones de Vygotsky, en ese campo, y de los aportes de la Teoría de la Subjetividad, elaborada a partir de la perspectiva histórico-cultural, se presentan principios que, en su configuración sistémica, pueden constituir una base sólida para la reestructuración de diversos aspectos del trabajo educativo en la Educación Especial. En la primera parte del artículo son discutidas algunas de las concepciones y conceptos desarrollados por Vygotsky en su obra "Fundamentos de Defectología". La fundamentación del carácter social de la deficiencia, los conceptos de defecto primario, defecto secundario y compensación, y la consideración del carácter creativo del aprendizaje y del desarrollo de las niñas y los niños deficientes. Se presentan las ideas centrales de la Teoría de la Subjetividad elaborada por González Rey, especialmente la concepción del aprendizaje escolar como un proceso de la subjetividad irreducible a habilidades y procesos intelectuales. Por último, se fundamentan tres implicaciones educacionales derivadas de la articulación de los dos sistemas conceptuales presentados: favorecer la creación de espacios comunicativos/relacionales que contribuyan a generar en el niño nuevas producciones de sentido sobre el aprendizaje y sobre la deficiencia, estimular en ellos el desarrollo de la condición de sujetos negada por las posiciones asistencialistas y paternalistas dominantes y el enfoque cualitativo, constructivo, singular, procesual e interactivo de los procesos de diagnóstico y de evaluación educacional.

Palabras clave: DEFICIENCIA, SUBJETIVIDAD, ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Abstract: The main proposal of this paper is to discuss the significance of historical-cultural approach in human development for the designing of educational strategies oriented to the facilitation of handicap children's school learning. Starting from Vygotsky's contribution to this topic and including the contributions of the Theory of the subjectivity from a historical cultural standpoint, are discussed some principles that in their systemic configuration could become a strong basis for the reorganization of some aspects concerning educational work in special education. In a first moment of the paper are discussed some conceptions and concepts developed by Vygotsky in his works "The Fundamentals of Defectology". Concepts like the social character of the handicapped, the concepts of primary and secondary deficiency, the creative character of learning and the development of handicapped children are introduced and discussed. Following that moment are brought to the discussion some of the González Rey's central ideas about subjectivity, emphasizing the definition of the school learning as a subjective process irreducible to intellectual skills and processes. Finally are proposed three educational implications resulted from the articulation of the two discussed theoretical approaches: the creation of new communicative scenarios oriented to the development of new subjective sense productions by children, concerning learning and their own defects, the effort to the emergence of the subject condition of the child, a position which has been rejected by paternalistic dominant positions in this area, and the importance of a constructive, singular and interactive qualitative approach for the school processes of diagnosis and evaluation.

Keywords: DEFICIENCY, SUBJECTIVITY, CULTURAL – HISTORICAL APPROACH

¹ Doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana, Cuba. Realizó estudios de post-grado en la Universidad Estatal de Moscú e hizo sus estudios de Post-doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia y desarrolla investigaciones en las áreas de creatividad e innovación pedagógica así como en los temas de aprendizaje, subjetividad y educación a partir de la perspectiva epistemológica de la complejidad.

Dirección electrónica: amitjans@terra.com.br

Artículo recibido: 15 de junio, 2009

Aprobado: 19 de octubre, 2009

1. Introducción

A partir de la década de los años 90 el interés por la inclusión social y escolar de las personas con deficiencias ha aumentado significativamente expresándose en muy diversas políticas públicas, programas y orientaciones dirigidas a favorecer ese proceso. También, se han incrementado y consolidado, en los últimos 20 años, los movimientos y organizaciones sociales que luchan por los derechos y las oportunidades educacionales y laborales de ese segmento de la población, tradicionalmente subestimado y marginalizado.

Con independencia del carácter intrínsecamente excluyente de la sociedad contemporánea sus sistemas educativos implementan acciones dirigidas a ampliar cada vez más el acceso a la educación de las personas con deficiencias. La adopción del término más amplio de personas con "necesidades educacionales especiales",² hoy bastante difundido, expresa la intención de ampliar el público que debe ser objeto de una atención educacional especializada aunque con mucha frecuencia es utilizado apenas para designar las personas con deficiencias. Aparentemente utilizando esa expresión se minimiza la connotación negativa que el término deficiencia históricamente carga.

A pesar de reconocer la significación que tiene para el diseño de estrategias educativas diferenciadas una conceptualización amplia de lo que podrían ser consideradas necesidades educacionales especiales, nos interesa en este trabajo centrar la atención en el subgrupo de las personas con deficiencias, el que han constituido históricamente el foco de atención de la Educación Especial. Esta modalidad educativa, en la perspectiva hoy ampliamente aceptada de Educación Inclusiva o Educación para todos es considerada, en muchos países, como una modalidad de enseñanza de carácter transversal que atraviesa los diferentes niveles en que se estructuran los sistemas educativos.

Es necesario reconocer que a pesar de los esfuerzos realizados, los resultados del trabajo educativo con las personas con deficiencias no resultan muy halagadores. Las reales posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de ellas dependen de la configuración compleja de muy diversos factores entre los cuales ocupan un lugar relevante, desde nuestro punto de vista, la concepción que se tiene de la deficiencia y de las posibilidades de aprendizaje

² La Declaración de Salamanca, producto de la Conferencia Mundial de Educación Especial celebrada en 1994, incluye en esta categoría: niños deficientes y bien dotados, niños que viven en la calle y que trabajan; niños de poblaciones distantes o nómadas, integrantes de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, e integrantes de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginalizados.

de las personas deficientes así como de los principios generales que deben constituir los ejes orientadores de las prácticas educativas.

En función de la importancia que le conferimos a la sustentación teórica de las prácticas educativas, nos proponemos como objetivo central de este artículo destacar la significación de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano para el delineamiento de estrategias educativas que contribuyan, de manera efectiva, con el aprendizaje y el desarrollo de las personas consideradas deficientes. A partir de las contribuciones de L. S. Vygotsky en este campo, de los aportes de la Teoría de la Subjetividad elaborada a partir de la perspectiva histórico-cultural (González Rey, 1997, 1999, 2004, 2005) y de los resultados del trabajo de nuestro equipo de investigación articulamos y fundamentamos un conjunto de principios que en su configuración sistémica constituyen una base sólida para la reestructuración del trabajo educativo con este segmento de la población.

2. Principales aportes de Vygotsky para la comprensión de la deficiencia y la educación de niñas y niños deficientes

L.S. Vigostky (1886-1934) ya en la primera mitad del siglo XX, fue un severo crítico de la forma en que era realizada la educación de los niños con deficiencias y fundamentó, a partir de su concepción histórico-cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (1931/1995), la necesidad de cambios significativos en su educación. Por ejemplo, criticando el énfasis en el aspecto sensorial común en las estrategias educativas con infantes con deficiencia mental, escribió:

Y toda la ortopedia psicológica y la cultura sensorial ha sido elaborada a partir de semejante absurdo: colocar los puntos con una rapidez creciente, trasladar los recipientes llenos de agua, ensartar cuentas en collares lanzar anillos, deshacer collares, seguir el trazado de las letras, comparar las tablas, asumir una postura expresiva, estudiar los olores, comparar su intensidad, como ejercicios que se repiten reiteradamente durante varias aulas. - *a quién puede educar todo esto?* Esto no convertiría al niño normal en retardado mental más rápido de lo que se desmontarían en el niño retrasado mental, los *mecanismos de conducta, de la psique y de la personalidad, no pegados por la rueda del engranaje de la vida?* (Vygotsky, 1924-1929/1989, p. 50)

Infelizmente, nuestra experiencia de trabajo en este campo nos ha permitido observar que en la Educación Especial todavía no han sido superadas totalmente las concepciones de aprendizaje a las que Vygotsky hace referencia y todavía se corre el riesgo de su traslado a las condiciones de la llamada *Educación Inclusiva*, en la que la Educación Especial tiene, por razones históricas, sociales y pedagógicas, un fuerte impacto.

Vygotsky nos presenta una nueva concepción de la deficiencia, resaltando su dimensión social así como una nueva concepción de los procesos de aprendizaje y desarrollo de las personas con deficiencias. Su obra *Fundamentos de la Defectología*³ (1924-1929/1989), reúne diversos trabajos en un campo que resultó esencial para sus elaboraciones teóricas: el del estudio y la educación de niños y niñas deficientes.

En esa obra se articulan sus reflexiones teóricas con su experiencia de trabajo con infantes con diferentes tipos de deficiencias y se exponen un conjunto de ideas y conceptos extremadamente significativos para una nueva representación de la deficiencia y de las posibilidades educativas de los niños y niñas deficientes, proceso que en su época era concebido de forma naturalista y reduccionista, enfoque que todavía se expresa en la actualidad de muy diversas y sutiles formas. Vale la pena destacar que el trabajo investigativo y práctico de Vygotsky con infantes deficientes también resultó extremadamente productivo para algunas de sus construcciones teóricas más generales, especialmente para sus elaboraciones en relación al desarrollo cultural en la infancia, la ínter funcionalidad de la conciencia, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo y la comprensión de la personalidad.

Destacaremos aquí cinco aspectos que consideramos de indudable valor para el trabajo educativo en la Educación Especial:

1) *Los conceptos de defecto primario y defecto secundario.*

Para Vygotsky el defecto primario es aquel de naturaleza biológica diferente del defecto secundario que es aquel que se origina a partir del defecto primario en función de la forma en que está estructurado el contexto en el cual el individuo está insertado por la inadecuación de los procesos educativos a las necesidades especiales originadas por el defecto primario. Para Vygotsky el defecto primario, de naturaleza biológica, no necesariamente implica una "deficiencia". El defecto primario se va a constituir en una

³ Por constituir una obra poco traducida y poco difundida consideramos importante presentar al lector citas textuales para ilustrar las posiciones del autor.

deficiencia o no en función de la significación que ese defecto asuma en el contexto cultural y socio-relacional en el que niños y niñas están relacionados así como de los medios disponibles en el contexto para superar el defecto.

Que una persona nazca ciega, o sea con un defecto primario (falta de visión en este caso) no necesariamente implica que sea deficiente, que tenga menores posibilidades de aprendizaje, de desarrollo y de desempeño que otros niños y otras niñas con visión. Si en el contexto cultural en el que está incluido dispone de los recursos mediacionales y educativos necesarios (sistema braille, softwares específicos, educación especializada, etc.) tendrá las mismas posibilidades de aprendizaje, de desarrollo, y desempeño que el resto de sus pares. En este caso sobre el defecto primario no se construyen defectos secundarios.

Al analizar el desarrollo de las funciones psicológicas elementales y de las funciones psicológicas superiores en infantes con deficiencia mental Vygotsky expresa:

El desarrollo insuficiente de las funciones superiores está relacionado con el desarrollo cultural insuficiente del niño con retraso mental, con su desaparecimiento del medio cultural circundante y con el abandono de la "alimentación" del medio. Debido a la insuficiencia ese niño no experimentó oportunamente las influencias del medio circundante. Por causa de eso, su retraso se acumula, se acumulan las particularidades negativas y las complicaciones complementares en forma de un desarrollo social insuficiente y un abandono pedagógico. Todo esto, que son complicaciones secundarias resulta frecuentemente de la falta de educación. En esta situación en la que el niño se desarrolla ha recibido menos de lo que podía, nadie ha intentado vincularlo al medio y si el niño está poco vinculado al medio y de una forma débil con el grupo infantil, aquí pueden surgir complicaciones secundarias (Vygotsky, 1924-1929/1989, p.114).

Para Vygotsky el objetivo de la Educación Especial es la total y plena integración social de niños y niñas deficientes y considera que su idea metodológica directriz debe ser proporcionarle a los infantes mediaciones (signos, símbolos, instrumentos) capaces de favorecer su desarrollo en función de su estructura psicológica particular. De hecho, para Vygotsky el objetivo de la educación de los niños y niñas deficientes es evitar que a partir del defecto primario se originen defectos secundarios, defectos estos, que como ya ha sido mencionado, no son derivados directamente del defecto primario, sino que se originan a partir de las imposibilidades del contexto socio-cultural de lidiar adecuadamente con ese defecto.

2) *El enfoque social de la deficiencia*

A partir de la consideración de la constitución cultural de las funciones psicológicas superiores, Vygotsky fundamenta que la deficiencia es una construcción social. Es precisamente el delineamiento del contexto en el cual el individuo está inmerso y las concepciones en él dominantes lo que le confiere un significado negativo al déficit que el individuo posee. Este déficit aparece como una limitación para la actuación y el desarrollo del individuo debido a la forma en que ese contexto está estructurado. O sea, son las características del contexto las que le confieren al defecto biológico la connotación de deficiencia. En este sentido Vygotsky (1924-1929/1989, p.8) afirma que "... *el niño no siente directamente su defecto. Percibe las dificultades que resultan de ese defecto*".

Reforzando la idea de la construcción social de la deficiencia Vygotsky (1924-1929/1989, p. 61) expresa:

Resulta probable que la humanidad triunfe sobre la ceguera, la sordera y la deficiencia mental, más temprano o más tarde. Pero las vencerá en el plano social y pedagógico mucho antes de que en el plano biológico y médico. Es posible que no esté lejos el tiempo en que la pedagogía se avergüence de su propio concepto de niño deficiente, como una indicación de cierto defecto que no puede ser eliminado de su naturaleza. El sordo que habla y el trabajador ciego participantes de la vida social en toda su plenitud no sentirán su deficiencia y no darán motivos para que otros la sientan. Está en nuestras manos intentar que el sordo, el ciego y el deficiente mental no sean personas con defectos... Puede ser que la ceguera y la sordera desaparezcan definitivamente. Pero mucho tiempo antes ellas serán vencidas socialmente.

Debemos reconocer que el sistema de valores dominante en la sociedad actual, caracterizado por una representación biologicista y cuantitativa de la deficiencia, todavía está centrado en lo que el individuo con un defecto tiene de "menos" en comparación con sus pares, desconsiderando no sólo la génesis de esa situación, sino también las posibilidades de vías alternativas de desarrollo a partir de los recursos mediacionales que el contexto puede proveer.

3) *El énfasis en la persona y no en la deficiencia*

Para Vygotsky, el defecto no determina linealmente los caminos específicos del desarrollo del niño. El desarrollo puede asumir formas diversas en función de los contextos culturales y socio-relacionales en los cuales niños y niñas participan.

Las posiciones de Vygotsky permiten comprender la necesidad de centrar el análisis en el sujeto en su integridad, especialmente, en lo que el niño o la niña *tienen* y en relación a lo cual pueden ser estructuradas estrategias educativas que contribuyan a promover su aprendizaje y su desarrollo. Constituye un error centrar el análisis de la persona infante con algún defecto en lo que el niño o la niña *no tiene*, o en lo que *tiene de menos* en relación a sus pares, tendencia aún muy común entre los que se ocupan de la educación de esta población.

Vygotsky (1989, p. 16) señalaba que "*la reacción del organismo y de la personalidad del niño ante el defecto es el hecho central, fundamental, la única realidad con la que la Defectología trata*". Esta afirmación expresa, con claridad, la idea de Vygotsky de que el defecto es un elemento que participa en la estructuración de todo el sistema de funcionamiento psicológico de la infancia, de ahí la necesidad de comprender y colocar en primer plano la forma de funcionamiento peculiar del mismo para poder diseñar las estrategias educativas necesarias.

El desarrollo de técnicas, estrategias, métodos e incluso de instrumentos para compensar deficiencias específicas no ha sido acompañado realmente, en la práctica, de una representación de las personas con deficiencias en su integridad incluyendo en ella sus posibilidades de realización, productividad y creatividad. En ese sentido Vygotsky (1989, p.22) alertaba: "*los problemas de la educación de los niños con defectos pueden ser resueltos solo como problemas de la pedagogía social (...) se tiene que educar no apenas un niño ciego sino ante todo un niño*"

4) *El concepto de compensación*

Vygotsky toma de Adler el concepto de compensación para explicar particularidades del desarrollo y de la educación de la niñez que poseen algún tipo de defecto orgánico o funcional. En relación a la educación de éstos alerta:

La educación de los niños con diferentes defectos debe basarse en el hecho de que simultáneamente con el defecto están dadas también las tendencias psicológicas en una dirección opuesta, están dadas las posibilidades de compensación para vencer el

defecto y de que precisamente esas posibilidades se presentan en un primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluídas en el proceso educacional como su fuerza motriz. Estructurar todo el proceso educativo según la dirección de las tendencias naturales a la super compensación significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino poner en tensión todas las fuerzas para su compensación (Vygotsky 1989, p. 32)

Ya refiriéndose específicamente al concepto de compensación para explicar procesos de desarrollo en infantes con defectos explica:

Se puede y se debe no estar de acuerdo con Adler, en que él atribuye al proceso de compensación una importancia universal en cualquier desarrollo psíquico pero, al parecer, en la actualidad no hay ningún defectólogo que niegue la importancia de primer orden de la reacción de la personalidad ante el defecto y los procesos de compensación en el desarrollo, es decir, del cuadro sumamente complejo de las influencias positivas del defecto, de las vías indirectas del desarrollo, de sus complejos zigszags, del cuadro que nosotros observamos en cada niño con defecto. La más importante es que junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias y los deseos de vencerla o equilibrarla. Precisamente estas tendencias hacia el desarrollo elevado no fueron notadas por la defectología anterior. Entre tanto, justamente estos deseos transmiten la peculiaridad al desarrollo del niño con defecto y originan las formas creadoras, infinitamente diversas y a veces muy caprichosas del desarrollo, iguales o semejantes a las que observamos en el desarrollo típico del niño normal. (Vygotsky, 1989, p. 6)

Y más adelante:

...Como cualquier proceso de vencimiento y de lucha, la compensación puede tener también dos resultados: la victoria y la derrota, entre las cuales se disponen todos los grados posibles de tránsito de un polo a otro. El resultado depende de muchas causas, pero, en lo fundamental, del fondo de compensación. Pero cualquiera que sea el resultado que se espere del proceso de compensación siempre y bajo todas las circunstancias, el desarrollo complicado por la deficiencia constituye un proceso creador (orgánico y psicológico) de construcción y reconstrucción de la personalidad del niño sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la

formación de nuevos procesos, es decir superestructuradores, sustituidores y equilibradores, originados por la deficiencia, y del surgimiento de nuevas vías de rodeo para el desarrollo. (Vygotsky, 1989, p. 7)

El concepto de compensación, tal como lo utiliza Vygotsky, resulta importante porque expresa las posibilidades de que el propio defecto genera para el desarrollo. A pesar de que la compensación no es un proceso natural, mecánico sino que está estrechamente relacionado al tipo de relaciones de comunicación y de estimulación que se establecen con la persona infante en su contexto social, es en su posibilidad de ocurrencia que el carácter activo del niño o la niña y el aspecto positivo del defecto evidencian su importancia para el desarrollo integral.

5) *La creatividad asociada a la deficiencia*

El tema de la creatividad y su relación con la deficiencia ha sido muy poco tratado en la literatura científica. En un trabajo anterior (Mitjans, 2003) fundamentamos un conjunto de hipótesis que podían contribuir a explicar esa situación. Una de ellas se refiere a la tendencia, ya mencionada anteriormente, de colocar como foco de análisis la deficiencia misma y sus diferentes formas de expresión, dejando de lado el sujeto de la deficiencia en su integridad y posibilidades. Ya Vygotsky, al enfatizar la importancia de considerar al infante deficiente en su integridad abría la posibilidad de concebirlo como sujeto de acciones creativas.

Sin embargo, Vygotsky fue aún más lejos y dio otra importante contribución tanto para la comprensión del funcionamiento psicológico de los niños y niñas cuyo desarrollo está afectado por un defecto como para la comprensión de la heterogeneidad y la complejidad de la creatividad. Él presenta en la obra *Fundamentos de Defectología* la idea de que la creatividad es consubstancial al proceso de desarrollo y que constituye una necesidad del sujeto en desarrollo. En esa obra la creatividad aparece estrechamente asociada a lo que considera como formas alternativas de desarrollo.

Al referirse al desarrollo infantil con defectos Vygotsky (1989, p. 3) defiende la tesis de que "el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño pero desarrollado de otro modo". Es en ese marco que utiliza la expresión formas "creadoras" del desarrollo o carácter "creador" del desarrollo.

El énfasis en el proceso y no en el producto, aspecto inherente a su comprensión de la creatividad como producción de novedad, es evidente cuando defiende la presencia de procesos creadores en el infante con retraso mental. En este sentido afirma:

Desde el punto de vista psicológico también es incorrecto negar la presencia de procesos creadores en el niño retrasado mental. Estos procesos son frecuentemente más altos en el niño deficiente mental que en el normal, no en lo que respecta a la productividad, sino en cuanto a la intensidad de su transcurso. Con el fin de lograr lo mismo que el niño normal, el retrasado mental debe mostrar más creación. (Vygotsky, 1989, p.25)

Y profundizando esta idea, más adelante explica:

Lo más significativo es el carácter creador del desarrollo del niño retrasado mental; la pedagogía antigua suponía que las causas externas influían de un modo automático en el carácter del desarrollo del niño retrasado mental. Resultó que la adición de la palabra altisonante *creador* a los pequeños logros que le tocaba como parte a ese niño, era incorrecta. En realidad dominar las cuatro operaciones aritméticas para el retrasado mental débil es un proceso mucho más creador que para el niño normal. Lo que está dado casi como capacidad (no formada) al niño normal, para el niño retrasado mental es una dificultad y es una tarea que requiere el vencimiento de los obstáculos. De esta manera, el logro que se tiene de los resultados es lo que presenta un carácter creador. Pensamos que esto es lo más esencial en el material sobre el desarrollo del niño retrasado mental (Vygotsky, 1989, p.111)

De hecho, para Vygotsky el propio proceso de desarrollo cuando asume determinadas características es una actividad creadora.

Resulta interesante también analizar cómo en Vygotsky la consideración de la creatividad como producción de novedad y como parte constitutiva del desarrollo es asociada con los procesos de estructuración y reestructuración de la personalidad, los que son considerados por él como procesos creativos. Ya esta idea se expresaba en la cita presentada anteriormente cuando al explicar el proceso de compensación afirmaba que "*el desarrollo complicado por la deficiencia constituye un proceso creador (orgánico y psicológico) de construcción y reconstrucción de la personalidad del niño*".

La idea del carácter creador de los procesos de reestructuración de la personalidad es retomada cuando analiza los procesos de compensación en infantes ciegos. Refiriéndose a lo que consideraba la vía para la comprensión psicológica de la ceguera afirma:

Esta idea se resume en que la ceguera no es sólo la falta de la vista (el defecto de un órgano particular) sino que además provoca una gran reorganización de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad.

La ceguera, al crear una formación particular de la personalidad, reanima nuevas fuerzas, cambia las direcciones normales de las funciones y de una forma creadora y orgánica, rehace y forma la psique de la persona... (Vygotsky, 1989, p.74)

Consideramos importante aclarar que las ideas y conceptos que hemos destacado hasta aquí constituyen apenas una parte del conjunto inicial de ideas, tesis y conceptos elaborados por Vygotsky a quien le conferimos significativa importancia para delinear el trabajo educativo con las personas con deficiencias. Integran también ese conjunto otras muchas ideas y conceptos más conocidos, como por ejemplo, zona de desarrollo próximo, situación social del desarrollo, sentido, vivencia, sistemas funcionales, etc., todo lo cual muestra el valor heurístico de la perspectiva teórica de la cual Vygotsky es uno de los principales exponentes para el trabajo en el campo de la Educación Especial.

3. La contribución de la teoría histórico-cultural de la subjetividad

La perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano se ha desarrollado continuamente producto de desdoblamientos diversos de las tesis germinales de Vygotsky, generando nuevas conceptualizaciones, algunas de las cuales tienen no apenas valor heurístico para la comprensión de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de las personas con deficiencias, sino también una importancia práctica para el delineamiento de estrategias y acciones educativas con esa población. Especialmente nos referiremos en este trabajo a la significación de la Teoría de la subjetividad desarrollada en el marco de esa perspectiva teórica.

La categoría subjetividad no fue una categoría utilizada explícitamente por Vygotsky, entre otros factores, por el desarrollo de la Psicología en el momento histórico en que realizó su obra. Sin embargo, por la forma en que comprendió la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la ínter funcionalidad de la consciencia, así como los sentidos como expresión de ésta,

Vygotsky contribuyó al desarrollo de una categoría que permite avanzar en la comprensión de las formas complejas en las cuales lo psicológico se constituye en los seres humanos a partir de sus condiciones sociales de existencia.

La Teoría de la subjetividad, que dentro de una perspectiva histórico-cultural ha sido elaborada por González Rey (1997, 2003a, 2004, 2005), significa un intento por comprender los procesos psicológicos humanos en su complejidad constitutiva, pudiendo ser considerada una expresión del paradigma de la complejidad en la Psicología, por la forma dinámica, configuracional, contradictoria, recursiva y singular en que lo psicológico socialmente constituido es comprendido (Mitjans Martínez, 2005). La subjetividad es conceptualizada por González Rey como:

La organización de los procesos de sentido y de significado que aparecen y se organizan de diferentes formas y en diferentes niveles en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que el sujeto actúa. (1999, p.108)

Vale la pena destacar dos aspectos principales en esta categoría. En primer lugar, el intento por comprender lo psicológico humano no por la separación y la reducción a formas de expresión y procesos relativamente fragmentados y simples (por ejemplo: auto-estima, motivación, identidad etc.), sino como procesos de *sentido y significado* que apuntan a la multidimensionalidad y a la complejidad de la constitución psicológica. Y, en segundo lugar, el modo en que en la categoría subjetividad articula lo individual y lo social.

La comprensión de la subjetividad, como sentidos y significados que simultáneamente aparecen en el plano individual y social, permite una representación diferente de la articulación entre lo social y lo individual, quebrando la concepción de subjetividad como algo intrapsíquico y universal, concepción dominante tanto en el sentido común como en las teorías que han utilizado esa categoría a partir de otros referenciales teóricos.

En la Teoría histórico-cultural de la subjetividad, el aprendizaje escolar⁴, como forma compleja de aprendizaje específicamente humano, es concebido como un proceso de la

⁴ Entendemos aquí por aprendizaje escolar aquel que significa el fin principal de la institución escolar en su condición de institución constituida para la transmisión de la cultura elaborada por la humanidad, o sea, aquel como fue definido por Markova y Abramova (1986, p.105) "orientado a dominar los modos generalizados de acción en la esfera de los conocimientos científicos".

subjetividad irreductible a habilidades y procesos intelectuales. Como mínimo tres razones permiten fundamentar esta afirmación.

La primera de ellas es el reconocimiento de las configuraciones de sentido que participan en el proceso de aprender. En el aprendizaje se articulan diferentes dimensiones: cognitivo-intelectual, afectivo-relacional, personológica etc. (González e Mitjans, 2003) constituyendo formaciones dinámicas, complejas e integradoras, que constituyen configuraciones de sentidos subjetivos que tienen un importante papel en la cualidad del aprendizaje.

El concepto de sentido subjetivo (González, 2003a, 2005), central en la Teoría de la Subjetividad, se refiere a la integración dinámica de procesos simbólicos y emocionales producidos por el sujeto en sus diferentes momentos de acción e interacción. En el proceso de aprendizaje se actualizan y se generan en el niño significados y emociones que se convierten en parte constitutiva del mismo y resultan esenciales para la comprensión de cómo el aprendizaje se da.

El aprendizaje escolar no es un producto directo del nivel de desarrollo de las operaciones cognitivas de la población estudiantil o de su nivel de motivación por la materia, sino que depende de complejas articulaciones de esos y otros elementos, entre los que se destacan los sentidos subjetivos generados en el propio proceso de aprender, sentidos subjetivos que incluso pueden no estar relacionados necesariamente al proceso de estudio. Significados y vivencias emocionales oriundos de otras zonas de vida y de experiencia estudiantiles pueden constituirse en importantes elementos de sentido en el aprendizaje. En esta dirección González Rey (2003b, p.81) afirma:

Considerar el pensamiento una función de sentido nos lleva a considerar el aprendizaje también como un proceso de sentido, lo que implica considerar el sujeto que aprende en la ruta singular de su aprendizaje, por medio de los afectos producidos en ese proceso los que no están micro-localizados en la sala de aula. Por medio de la categoría sentido, que aparece como una producción subjetiva, se integran en cada momento concreto de la acción del sujeto, sentidos subjetivos producidos en otros contextos y en otros espacios de su historia personal, lo que coloca al sujeto y su vida afectiva en un lugar privilegiado para la comprensión del aprendizaje

Como veremos más adelante, la comprensión de la participación de otros sentidos subjetivos, en la configuración del sentido subjetivo del aprendizaje, reviste especial importancia para el trabajo educativo con estudiantes con deficiencias.

Una segunda razón es la consideración del aprendizaje escolar como una función del sujeto, categoría esencial para la comprensión del momento coyuntural e interactivo de la subjetividad individual. La categoría sujeto se refiere al "*individuo concreto, portador de personalidad que como características esenciales y permanentes de su condición, es actual, interactivo, consciente, intencional y emocional*" (González, 1995, p.61).

El aprendizaje escolar presupone la acción intencional activa, consciente, interactiva y emocional del sujeto que aprende y en función de la forma en que se expresen estas características, dependerá en gran medida, el proceso de aprender. La intencionalidad del sujeto en ese proceso, su carácter activo y las vivencias emocionales positivas que experimenta en el proceso de aprender, por ejemplo, podrán mediatizar de forma efectiva ese proceso.

La tercera razón es que en el aprendizaje escolar se expresa no sólo la subjetividad individual (configuraciones subjetivas y sentidos subjetivos individuales, condición de sujeto), sino también la subjetividad social. El aprendizaje escolar no es apenas un proceso individual, sino también un proceso social y, más específicamente, relacional.

El aprendizaje escolar expresa una red de significados construidos culturalmente con los cuales niños y niñas entran en contacto inclusive mucho antes de su ingreso en la escuela. Esos significados son apropiados y reconstruidos de forma individualizada, a partir de los sistemas relacionales en la sala de aula y de otras experiencias de vida del sujeto en los otros contextos sociales que participan de la constitución de su subjetividad y que contribuyen a la formación de los sentidos subjetivos singulares asociados al proceso de aprender. Así, la subjetividad social de la escuela y especialmente la subjetividad social del aula, en su subjetivación por parte del sujeto que aprende, forman parte también del proceso de aprender.

El proceso de aprendizaje escolar constituye un proceso relacional, en el cual el Otro en sus diferentes formas de expresión, características y formas de acción participa de diferentes formas. Esa dimensión relacional y comunicativa del aprendizaje escolar evidencia la significación de la relación pedagógica en el aprendizaje.

Sobre la relación profesor-alumno y sobre la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje existe una amplia producción científica. Sin embargo, en gran parte

de ella el Otro aparece de forma simplificada como un facilitador o como una barrera, como alguien externo al proceso y no como parte constitutiva del mismo.

En otro orden de cosas, existen posiciones que, considerando al Otro como parte esencial del proceso de aprendizaje lo conciben fundamentalmente de forma instrumental desconsiderándolo en su subjetividad, no valorizando el espacio de ínter subjetividad necesario para el aprendizaje. Una de las críticas al concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky es, precisamente, la forma simplificada en que el Otro aparece (González, 1995, 2003b).

A pesar de que el concepto de zona de desarrollo próximo contribuyó a dar visibilidad a la dimensión social de los procesos de aprendizaje y muy especialmente al papel del aprendizaje en el desarrollo, en él el otro aparece como un instrumento que se suma a aquellos de que dispone el alumno para aprender. En ese concepto no se considera con claridad que el otro con mayor experiencia participa del proceso de aprendizaje, no sólo por las acciones que realiza sino por el espacio comunicativo-emocional que contribuye a generar y en el cual las acciones que realiza participarán de la producción de sentidos singulares en el sujeto que aprende.

Las investigaciones desarrolladas a partir de la Teoría histórico-cultural de la subjetividad que tienen como objeto de estudio el aprendizaje escolar han resultado promisorias en el sentido de avanzar en la comprensión de la complejidad de este tipo de aprendizaje, evidenciando la significación que tiene su dimensión subjetiva.

4. Implicaciones educacionales

¿Cómo puede contribuir la perspectiva histórico-cultural incluyendo la teoría de la subjetividad desarrollada a partir de ella en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Especial y de forma más abarcadora, en las condiciones de la educación inclusiva? Desde nuestro punto de vista, esta perspectiva gana especial significado si tomamos en cuenta la forma dominante en que ha sido considerado el aprendizaje de las personas con deficiencias, y que se ha caracterizado por:

- ✓ Pesimismo en relación con las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de esas personas. Ese pesimismo tiene en su base, entre otros factores, la concepción de la deficiencia como un proceso natural, inherente al individuo, bien diferente de la comprensión de que las funciones psicológicas superiores, esenciales en el

aprendizaje escolar, son constituidas en los procesos de apropiación cultural mediados por la relación pedagógica;

- ✓ Énfasis en el defecto y no en el sujeto, en sus formas de funcionamiento, en su constitución subjetiva, y especialmente en sus puntos fuertes y en sus características más positivas, elementos esenciales para el delineamiento de las estrategias pedagógicas;
- ✓ Énfasis en el déficit cognitivo como explicativo de las dificultades de aprendizaje. Existe todavía, en el contexto escolar, la tendencia a considerar el aprendizaje, como una expresión relativamente directa del desarrollo cognitivo, sin tener en cuenta las complejas articulaciones de lo cognitivo en sistemas más complejos de configuración de lo psicológico;
- ✓ La consideración de que la población infantil deficiente tiene formas de aprendizaje cualitativamente diferentes a sus pares considerados normales y que para el trabajo pedagógico con ellos se requiere siempre personal especializado. Esta consideración limita las posibilidades de acción de los maestros y las maestras y constituye una de las principales barreras para el delineamiento de las acciones educativas necesarias.
- ✓ El Otro es concebido esencialmente como un simple facilitador de un proceso de aprendizaje que se asume limitado por el propio déficit. Las acciones pedagógicas se adecúan al nivel de desarrollo alcanzado por la población estudiantil y no son consideradas como importantes fuerzas motrices para hacer posible nuevos aprendizajes y nuevos niveles de desarrollo

Consideramos que la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo, a partir de la perspectiva teórica que hemos presentado aquí, puede contribuir a focalizar con mayor nitidez importantes aspectos del aprendizaje de los niños y las niñas con deficiencias y apuntar aspectos esenciales que deben nortear la organización del trabajo pedagógico. Las investigaciones realizadas por nuestro equipo de trabajo sobre los procesos de aprendizaje (Amaral, 2006; Mitjás, 2006a; Montenegro y Mitjás, 2007) y, especialmente, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de personas con deficiencias (Coelho, 2004; Avila, 2005; Parras, 2005; Cores, 2006; Mitjás, 2006b, 2007; Raposo, 2006, Anache y Mitjás, 2007) muestran la pertinencia de la perspectiva teórica de la cual partimos y avalan los principios norteadores de las prácticas pedagógicas que destacaremos a continuación:

a. Favorecer la creación de espacios comunicativos/relacionales con el objetivo de contribuir a generar en la niñez nuevas producciones de sentido sobre el aprendizaje y sobre la deficiencia.

Los sentidos subjetivos y los significados asociados al aprendizaje constituyen, como ha sido mostrado en diferentes investigaciones, elementos esenciales en ese proceso. ¿Cuál es la red de significados que niños y niñas atribuyen a su acción de aprender? ¿Cuáles son los significados que les atribuyen a la escuela y a las exigencias que ésta les impone? ¿Cuáles son las emociones que experimentan niños y niñas cuando están en ese espacio y cuando se les pide aprender algo? Comúnmente estas no son preocupaciones importantes cuando se trata de delinear estrategias pedagógicas en el contexto escolar. Eso se debe, en gran medida, a la desconsideración de los alumnos y alumnas como sujetos y al no reconocimiento de la significación que los sentidos subjetivos tienen en el proceso de aprender.

Como ya fue mencionado, el sentido subjetivo del aprendizaje como integración de elementos simbólicos y emocionales, que se configuran en relación a ese proceso, incluye, generalmente, otros sentidos subjetivos que, constituidos por otras experiencias en otros espacios de la vida del sujeto, se integran a éste participando de su configuración. Reviste especial importancia para la comprensión del aprendizaje de las personas con deficiencias, el sentido subjetivo que la deficiencia tiene para ellas y como éste se configura en el sentido subjetivo de su aprendizaje.

En la subjetividad social dominante la deficiencia es representada como un déficit que el individuo tiene, que no apenas lo hace diferente a los otros, sino que también lo coloca en una situación de inferioridad con relación a ellos. Generalmente, la deficiencia está asociada a vivencias emocionales negativas como, tristeza, embarazo, pesimismo, rechazo, etc., todas importantes para la comprensión del sentido subjetivo que socialmente la deficiencia contribuye a producir. De esa subjetividad social participan las personas deficientes, sus familias, sus maestros y maestras, sus colegas. Todos ellos la constituyen y simultáneamente son constituidos por ella aunque de forma diferenciada y singular, en función de las diferentes trayectorias de vida y consecuentemente de las diversas formas de constitución y de expresión de la subjetividad individual. El sentimiento de minusvalía como parte del sentido subjetivo de la deficiencia, que experimentan algunas personas con deficiencia puede integrarse al sentido subjetivo del aprendizaje, limitando las posibilidades reales de aprender.

En el análisis que hacemos aquí el sentido subjetivo negativo de la deficiencia, configurado en el sentido subjetivo del aprendizaje puede constituir un defecto secundario que debe ser evitado a partir de una acción educativa eficaz. Resulta necesario el diseño de estrategias y acciones que favorezcan espacios comunicativos/relacionales potencialmente generadores de nuevas producciones de sentido en relación con el aprendizaje y la deficiencia. La desmitificación de la idea de que necesariamente la población deficiente tiene dificultades de aprendizaje y la creación de espacios generadores de vivencias emocionales positivas en relación con el aprendizaje constituyen importantes principios para el trabajo pedagógico en sala de clase con todos los alumnos y muy especialmente con los alumnos con deficiencias.

El trabajo intencional con el grupo de estudiantes en las direcciones apuntadas resulta importante también para introducir cambios en la subjetividad social de la sala de aula, contexto social esencial para el proceso de aprendizaje de toda la población estudiantil, entre ella las personas que tienen algún tipo de deficiencia. Un contexto social específico en el cual la subjetividad social no refuerce la subjetividad social dominante puede convertirse, para la niñez deficiente, en un importante contexto alternativo en relación a aquellos contextos en que sentidos subjetivos negativos asociados al aprendizaje y a la deficiencia, fueron anteriormente constituidos.

b. Estimular el desarrollo de la condición de sujeto negada por las posiciones asistencialistas y paternalistas dominantes.

La condición de sujeto, en el sentido en que éste es comprendido en la perspectiva de la subjetividad asumida, o sea, en su carácter activo, intencional, consciente y emocional, ha sido prácticamente negada en la subjetividad social dominante en lo que se refiere a las personas con deficiencias. La connotación del deficiente, no sólo como diferente, sino como inferior, lo ha colocado socialmente mucho más en una posición de objeto de que en una posición de sujeto. Las posiciones asistencialistas y paternalistas, que durante mucho tiempo fueron dominantes en la Educación Especial, constituyen una muestra de eso.

Desde nuestro punto de vista, existe un equívoco cuando, en el marco de la Educación Especial y la educación inclusiva, se defiende excesivamente la aceptación de las diferencias. El énfasis hipertrofiado sólo en las diferencias no considera que, en la mayoría de las veces, la diferencia, cuando se trata de personas con deficiencias, posee una valoración negativa, se trata de una diferencia "inferiorizada" como ya anteriormente hemos

apuntado. Por eso defendemos que no se trata apenas de "aceptar las diferencias" o de "aceptar los deficientes". Se trata, esencialmente, de considerarlos como iguales a nosotros, en su condición de sujetos como nosotros.

En los últimos años se ha avanzado mucho en la consideración de las personas con deficiencias como sujetos de derechos. Políticas públicas, legislaciones, formas de organización de la sociedad civil, programas gubernamentales, y muchas otras acciones muestran el reconocimiento creciente de los derechos de ese segmento de la población. Sin embargo, cuando nos referimos a la consideración de los deficientes como sujetos, no nos estamos refiriendo a su condición ya plena y justamente aceptada de sujetos de derechos. Nos referimos a la condición de sujetos psicológicos, tal como es entendida esa categoría en la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad, sujetos capaces de ejercer activamente sus funciones: representar de determinada forma la realidad, tomar decisiones, resolver conflictos y aprender activa e intencionalmente, entre otras.

El reconocimiento de la condición de sujeto y el favorecimiento de su expresión en los espacios sociales y relacionales en los cuales niños y niñas participan pueden tener significativo impacto en el proceso de aprendizaje escolar. La intencionalidad en el proceso de aprender, en resolver los conflictos y los desafíos que ese proceso le impone, la toma de conciencia de muchos aspectos del aprendizaje y el desarrollo de acciones consecuentes con ella son algunas de las formas en que se expresa la condición de sujeto en el espacio de aprendizaje.

Potenciar la condición de sujeto en su propio proceso de aprender, constituye una vía para estimular, en el aprendiz, un aprendizaje más efectivo. A la vez que la optimización de los procesos de aprendizaje puede tener expresiones diversas en el proceso de desarrollo. El incremento de la motivación, de la seguridad, cambios en la autovaloración, producción de nuevos sentidos subjetivos en relación a la escuela y a la deficiencia y al propio aprendizaje pueden ser algunas de las consecuencias de la implicación de los niños y las niñas en su condición de sujetos en ese proceso, a la vez que causas de otros nuevos niveles de aprendizaje y desarrollo.

La estimulación de la condición de sujeto en el caso de los niños y niñas deficientes implica, esencialmente, formas diferentes de relación e interacción con ellos. Especial énfasis en el planeamiento y desarrollo del trabajo pedagógico debe ser dado a la creación

de un sistema de "actividades–comunicación"⁵ dirigido a favorecer el desarrollo de la implicación personal en el proceso de aprendizaje, a la elaboración de metas en relación con el mismo, y al desarrollo de iniciativas y acciones propias y originales.

La representación existente de la incapacidad relativa de esta población para aprender, muchas veces no consciente para los propios maestros y maestras, y la posición que les es dada como objetos de la acción pedagógica y no como sujetos de su propio aprendizaje, refuerza la pasividad de los infantes y limita sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo. En el caso de estudiantes diagnosticados con deficiencia mental, esas actitudes son particularmente, perjudiciales al desarrollo de la condición de sujetos y del aprendizaje de los que más necesitan del contexto escolar para desarrollarse.

Coincidimos con Pérez (1998, p. 20) cuando al hacer un llamado a cambios en la consideración de los alumnos de la Educación Especial afirma:

...en definitiva el sujeto discente de nuestra educación es alguien con quien nos preguntar por sus cuestionamientos, por los saberes de su experiencia y en ese sentido, un sujeto que exige nuestra respuesta; una respuesta abierta a nuestras interrogaciones, nacida de nuestro deseo de saber y de nuestra experiencia que se renueva día a día con él; una respuesta que no será la solución sino la búsqueda compartida de posibles soluciones y posibles nuevas preguntas.

Cambios en la subjetividad social de la escuela y en los sistemas de valores y creencias de los maestros y maestras son necesarios para que se pueda organizar el trabajo pedagógico en una dirección más adecuada. No existen recetas sobre lo qué debe hacerse y cómo hacerlo en cada caso concreto, pues contamos con principios, estrategias y con su fundamentación. Las formas concretas de acción muchas veces van a demandar la experimentación creativa, libre de prejuicios.

Precisamente, los niños y las niñas deficientes nos ponen muchas veces ante nuestras propias deficiencias, las deficiencias del no saber, de no conocer las acciones concretas a realizar para conseguir que cada uno de ellos efectivamente aprenda. Estas insuficiencias constituyen una limitación para nuestro trabajo pedagógico en la medida en que no las enfrentemos como un desafío. Con claridad Tunes (2003, p. 11) afirma:

⁵ Concepto que integra las actividades que se realizan con las formas de comunicación en las cuales se dan, aspecto esencial para la comprensión de los sentidos subjetivos que las primeras pueden generar en los sujetos (González Rey, 1995).

Es desafío exactamente porque no sabemos cómo hacer. Tenemos que investigar, buscar, descubrir. Pero la pregunta que debe ser hecha no es si estamos o no preparados para eso. La cuestión que debe ser hecha es otra: ¿**queremos** aceptar el desafío?

c. Nuevo carácter de los procesos de diagnóstico y evaluación educacional.

La consideración de la subjetividad a partir de una perspectiva histórico-cultural como un aspecto importante para comprender el proceso de aprendizaje de la niñez con deficiencia y, consecuentemente, para poder favorecer su desarrollo, impone modificaciones en la forma dominante en que ha sido concebido el diagnóstico y la evaluación educacional de esta población.

Se reconoce que durante mucho tiempo el modelo cuantitativo-psicométrico ha sido dominante en el diagnóstico de las deficiencias, especialmente de la deficiencia mental. Las posibilidades (¿o las imposibilidades?) de aprendizaje de estudiantes con deficiencias estaban prácticamente "acuñadas" por los resultados obtenidos en los tests. Sin embargo, el impacto cada vez mayor del enfoque histórico-cultural en la comprensión de la deficiencia y de las posibilidades del trabajo educativo con los niños y las niñas con deficiencias, unida a otras influencias, ha constituido un factor importante para cambios en la forma de concebir los procesos de diagnóstico y de evaluación educacional.

La consideración de la subjetividad como constitutiva de los procesos de aprendizaje refuerza esa importante tendencia y fundamenta procesos de diagnóstico y evaluación que se caracterizan de forma sistémica por:

1. Su carácter cualitativo. El carácter cualitativo de los procesos de diagnóstico y evaluación educacional resulta esencial para la organización del trabajo pedagógico con cualquier tipo de estudiante, ya que posibilita delinear estrategias pedagógicas diferenciadas y evaluar sus impactos en el proceso de aprendizaje. El diagnóstico y evaluación de corte cuantitativo carece de valor real para esos fines. Los rótulos de "baja visión" o "deficiencia mental leve", por ejemplo, en nada contribuyen para la comprensión de lo que los niños y las niñas saben o de cómo pueden aprender. Tampoco sirven al cuerpo docente para conocer cuáles son los reales progresos de sus estudiantes ante las estrategias pedagógicas que desarrolla.

Para el delineamiento de estrategias pedagógicas, al docente le resulta útil conocer cuál es el nivel de desarrollo ya alcanzado por el alumno o la alumna, lo que es capaz de hacer de forma independiente, los conocimientos y habilidades que ya posee, cómo los utiliza, en qué condiciones, cuáles las estrategias que emplea para aprender, cuáles son las barreras que enfrenta en esos procesos, entre otros aspectos. Esos elementos sólo pueden ser revelados por estrategias cualitativas de diagnóstico y evaluación. El problema no se reduce a saber "cuanto de menos" esos estudiantes tienen en relación a sus pares o el nombre del síndrome en el cual se enmarcan (a veces forzadamente) sus comportamientos más comunes, lo que interesa para el proceso educativo son sus características, los contextos de los que forma parte, su sistema de relaciones, sus formas de funcionamiento y específicamente, de aprendizaje.

El reconocimiento del aprendizaje como un proceso de la subjetividad implica conocer aspectos esenciales de la configuración subjetiva del infante, en especial aquellos que puedan estar más implicados en el proceso de aprender, como intereses, gustos, dificultades que percibe, significado que para él tiene la escuela, sentidos que genera en el propio proceso de aprendizaje, emociones que vivencia, satisfacción con la vida escolar y muchos otros.

Un conocimiento del infante no apenas en términos descriptivos simples sino en aspectos instrumentales complejos y también en aspectos esenciales de su subjetividad escapan de las posibilidades de las formas de diagnóstico y evaluación más frecuentemente utilizadas en las cuales lo cuantitativo y el modelo biomédico tiene un considerable peso.

En el acompañamiento del proceso educativo el carácter cualitativo de la evaluación resulta también esencial. Interesa al docente, por ejemplo, saber cuáles están siendo los impactos de ese proceso, cuál es la naturaleza de las dificultades encontradas, cómo el infante se está implicando en él para poder ir modificando y reestructurando su acción pedagógica en lo que sea necesario de forma de favorecer un aprendizaje real.

Especial relevancia tiene el conocimiento de la historia de vida de cada infante, las características de los principales contextos sociales en los que participa, los principales sistemas de interacciones en las que está inmerso, las personas con las que establece sus vínculos afectivos más fuertes, las principales influencias

educativas que recibe y muy especialmente cómo la familia ha subjetivado su deficiencia y cómo la enfrentan. Todo esto, junto a la identificación de sus características más positivas, sus fuerzas y posibilidades permitirán no sólo comprender muchos aspectos de sus procesos de aprendizaje, sino delinear estrategias pedagógicas que lo consideren de forma integral.

2. Su carácter constructivo. Cualquier proceso de diagnóstico y evaluación de corte cualitativo, constituye, en esencia, un proceso de construcción de conocimientos sobre aquello que constituye el objeto de la evaluación. El objeto de diagnóstico o de evaluación educacional es, en este caso, el niño o la niña cuyo desarrollo está atravesado por un defecto, como diría Vygotsky. Construir una representación lo más completa posible de que quién es esa persona es una condición para la actividad educativa.

Nos referimos también al carácter constructivo del diagnóstico y de la evaluación para enfatizar el papel activo de los participantes y especialmente de docentes en la construcción y en la exploración de hipótesis acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas sus principales características y sus procesos de evolución. La docente y el docente se convierten en un sujeto activo en la producción de ese conocimiento, conocimiento que no se puede considerar como acabado y definitivo, sino como un conocimiento cada vez más aproximado en función de la diversidad de recursos que puede utilizar y de su perspicacia y habilidad para levantar hipótesis a partir de los indicadores de que dispone. La reestructuración de las estrategias pedagógicas y su acompañamiento le permitirán la construcción de nuevas hipótesis en un proceso continuo que forma parte del trabajo pedagógico que es realizado.

3 Su carácter procesal. Las dos características anteriormente mencionadas permiten inferir, desde la perspectiva teórica que estamos analizando, el carácter procesal del diagnóstico y de la evaluación educacional de estudiantes en general y especialmente de quienes tienen deficiencias. Enfatizamos que el diagnóstico y la evaluación educacional no constituyen *momentos* (como generalmente son concebidos), sino *procesos* que se convierten en parte integrante del proceso de planeamiento y realización del trabajo pedagógico.

El conocimiento de la persona infante, de sus características, sus adquisiciones, sus posibilidades y formas de evolución no se obtiene apenas en 3 ó 4 sesiones a partir de la aplicación, de unos pocos instrumentos, en muchos casos estandarizados. El conocimiento necesario para un trabajo cada vez más efectivo con esta persona se obtiene intencionalmente, en el cuidadoso y cotidiano proceso de trabajo con él.

4. Su carácter interactivo. Es precisamente en la interacción con el infante que podemos construir hipótesis sobre lo que nos interesa, probándolas, cambiándolas y reconstruyéndolas. Para conocer al infante en los aspectos operacionales y subjetivos que califican su proceso de aprender se necesita un espacio de comunicación auténtica caracterizado, entre otros importantes elementos, por la seguridad psicológica, el incentivo y la disposición al diálogo y por la aceptación del otro.

El diagnóstico y la evaluación educacional en la perspectiva que fundamentamos requieren de espacios interactivos en los cuales el infante se exprese en su complejidad constitutiva y en las formas reales que adoptan sus procesos de aprendizaje y desarrollo. La conversación individual y el trabajo conjunto, utilizando diferentes recursos que permitan la implicación del mismo, constituyen contextos privilegiados para evaluar sus adquisiciones y también su desarrollo en términos subjetivos. Especial importancia tiene la interacción y el trabajo conjunto para evaluar lo que el infante puede realizar con ayuda de otro lo que apunta para lo que Vygotsky denominó como nivel de "desarrollo potencial", con importantes implicaciones en términos educativos. E insistimos, nuevamente, en la necesidad de comprender que las posibilidades de acción conjunta van a estar mediatizadas por las características del espacio comunicativo generado en la interacción de docentes con estudiantes y de los sentidos subjetivos que se producen en él.

5. Su carácter singular. El diagnóstico y la evaluación educacional en la perspectiva aquí presentada constituyen procesos altamente singularizados ya que se trata de conocer y acompañar el aprendizaje y el desarrollo de un sujeto concreto caracterizado por su singularidad constitutiva. Formas de diagnóstico y evaluación educacional orientados por una norma o por objetivos educacionales homogenizados para un grupo, grado escolar o ciclo no deben ser utilizados si la intención es evaluar

un sujeto singular, que evoluciona en relación a sí mismo alcanzando nuevos aprendizajes y desarrollos.

Es muy difícil, por la forma universal y estandarizada en que se estructura y funciona el sistema educativo y la institución escolar como parte de él, utilizar formas de evaluación educacional y de toma de decisiones que no se correspondan con esa tendencia. De todas formas para el personal docente, en su trabajo pedagógico cotidiano, resulta importante tener en cuenta que las estrategias de evaluación que pueden resultar efectivas para un grupo de estudiantes pueden no serlo para otros. En cada caso concreto deben ser pensados los instrumentos a usar, y si fuera necesario producirlos, definiendo los espacios interactivos más favorables para obtener la información que se desea sobre cada estudiante en particular.

5. Conclusiones

Hemos presentado algunas de las contribuciones de la perspectiva histórico-cultural para la comprensión de los niños y las niñas con deficiencias y especialmente para los desafíos de su educación. La articulación de las ideas germinales de Vygotsky con la Teoría de la subjetividad elaborada desde la perspectiva histórico cultural nos permiten fundamentar la necesidad de ampliar y de consolidar los cambios, que aún de forma muy lenta y parcial se vienen produciendo en la Educación Especial estimulados por la perspectiva de la Educación inclusiva. Sintetizando lo que hemos expuesto consideramos esenciales los siguientes cambios:

- ✓ La transformación de las representaciones negativas dominantes sobre la deficiencia y sobre las (im)posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de los niños y niñas con deficiencias.
- ✓ Colocar el énfasis en el infante y no en su deficiencia.
- ✓ La necesidad de conocer la organización particular del funcionamiento de la persona infante y los principales aspectos de su constitución subjetiva para el diseño de estrategias educativas favorecedoras de su aprendizaje y desarrollo.
- ✓ El enfoque cualitativo, constructivo, singular, procesal e interactivo de los procesos de diagnóstico y de evaluación educacional.
- ✓ El diseño de estrategias educativas que tomen en cuenta la configuración de elementos diversos que participan en el aprendizaje, entre ellos la condición de la niñez como sujetos y los sentidos subjetivos que generan en el proceso de aprender

así como la subjetividad social del aula.

- ✓ La necesidad de utilizar intencionalmente recursos mediadores y sistemas de comunicación que favorezcan el desarrollo integral de los niños y niñas por medio del aprendizaje
- ✓ Eliminar todo tipo de actitud paternalista y sobreprotectora en la educación de niños y niñas con deficiencias.

Las diferentes líneas de investigación que la perspectiva histórico-cultural ha generado en el campo de la Educación Especial comienzan a mostrar no sólo la pertinencia de sus principios, sino también posibles estrategias de acción que pueden ser debatidas y recreadas por los docentes, principales actores en el intento de hacer del aprendizaje escolar y el desarrollo de los niños deficientes una realidad.

6. Referencias

- Albuquerque, Augusto. (2005). **A subjetividade social de uma escola inclusiva. Um estudo de caso.** Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Brasilia, Brasil.
- Amaral, Ana Luiza. (2006). **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos criativos.** Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Brasilia, Brasil.
- Anache, Alexandra y Mitjans Martínez, Albertina. (2007). O sujeito com deficiência mental: um estudo dos processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. En: **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas** (pp.43-53). Porto Alegre: Mediação.
- Ávila, Nadja. (2005). **O sentido subjetivo da dança sobre rodas.** Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Brasilia, Brasil.
- Coelho, Cristina. (2004). **Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação.** Tesis de Doctorado en Psicología, Universidad de Brasília, Brasil.
- Conferencia Mundial de Educación Especial. (1994). **Declaración de Salamanca.** Recuperado el 13 de junio de 2009 de <http://portal.mec.br/seep/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Cores, Cristina. (2006). **A criatividade do professor em condições de inclusão escolar.** Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Brasilia, Brasil.

- González Rey, Fernando. (1995). **Comunicación, Personalidad y Desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, Fernando. (1997). **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Rey, Fernando. (1999). Psicologia e Educação: desafios e projeções . En: O A Rays. (org) . **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. (pp. 102-117). Porto Alegre: Sulina.
- González Rey, Fernando. (2003a). **Sujeito e subjetividade. Uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson.
- González Rey, Fernando. (2003b). El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural - sentido y aprendizaje. En. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares** (pp. 75-86). Rio de Janeiro: DP&A.
- González Rey, Fernando. (2004). **O social na Psicologia e a Psicologia Social; a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, Fernando (org). (2005). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson.
- González Rey, Fernando y Mitjans Martínez, Albertina. (2003). **Psicologia da aprendizagem. Aprendendo a Aprender. Tomo 5**. Brasília: UniCEUB
- Markova, A K y Abramova, G. S. (1986). La actividad docente como objeto de investigación psicológica. En **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades** (pp. 104-109). Tradução de C. R. Garcia. La Habana: Pueblo y Educación
- Mitjans Martínez, Albertina. (2007). A Educação inclusiva? Desafios para a escola. En: **Educação como espaço de cultura** (pp. 195-206). Cuiabá: Editora UFMS.
- Mitjans Martínez, Albertina. (2006a). Criatividade na aprendizagem e criatividade no trabalho pedagógico: uma relação necessária? En: **Aprendizagem e Trabalho pedagógico** (pp.69-94). Campinas: Alínea.
- Mitjans Martínez, Albertina. (2006b). A perspectiva histórico-cultural da subjetividade e sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. En: **Novas subjetividades, currículo e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social** (pp. 371-386). Recife: Editora UFP.
- Mitjans Martínez, Albertina. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. En: **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia** (pp. 1-25). São Paulo: Thomson.
- Mitjans Martínez, Albertina. (2003). Criatividade e Deficiência: Por que parecem distantes? **Linhas Críticas**, 9 (16), pp. 73-86.

- Montenegro Maria Eleusa y Mitjás Martínez, Albertina. (2007). Contribuições para a Educação do estudo da subjetividade na perspectiva hitórico-cultural. En: **Psicología, Salud y Educación: avances y perspectivas en América Latina** (pp. 206-214). Morelia: AMAPSI
- Pérez de Lara N. (1998). **La capacidad de ser sujeto: más allá de las técnicas en Educación Especial**. Barcelona: Laertes.
- Raposo, Patricia. (2006). **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem do aluno com deficiência visual**. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Brasilia, Brasil.
- Tunes, Elizabeth. (2003). Por que falamos de inclusão? **Revista Linhas Críticas**, 9 (16), pp. 5-12.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: **Obras Escogidas** (Tomo III, pp. 11-325). Madrid: Visor.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1924-1929/1989). **Fundamentos da Defetologia. Obras completas Tomo V**. Pueblo e Educación: La Habana Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernández.