

# *La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica de Vigotsky a las nuevas preguntas de la educación especial actual*

Silvia Dubrovsky \*

## **Introducción**

A partir de la década del 60 se produjeron cambios significativos relacionados con la conceptualización de la discapacidad, del sujeto discapacitado y de sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos.

El movimiento generó el entendimiento de la discapacidad ya no sólo como un problema intrínseco al individuo “portador” de la misma, sino como un problema fundamentalmente social. De esta manera, se introduce en las discusiones psicoeducativas y pedagógicas relacionadas con la educación especial, el debate vinculado a la relación individuo-sociedad. Dentro de las particularidades que se expresan en la denominación general de discapacidad nos focalizaremos en el análisis de la dualidad individuo-sociedad en el caso particular de la denominada deficiencia o discapacidad mental.

En otros trabajos (Castorina, Dubrovsky, 2004) hemos analizado las diferentes posturas que se definen como continuadoras del enfoque socio-histórico de Vigotsky. En los mismos se daba cuenta de las

---

\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (Buenos Aires) y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa (La Pampa). Argentina.  
E-mail: silviadubrovsky@fibertel.com.ar

consecuencias para la práctica educativa cuando el eje de la discusión se colocaba en el individuo y cuando se ubicaba en lo social, limitando el potencial dialéctico que los trabajos de Vigotsky ofrecen para estudiar el desarrollo humano. Así se sostenía que algunas lecturas superficiales de Vigotsky enfatizaron el aspecto social del aprendizaje y de ese modo se colocó en un lugar central al adulto como diseñador de la situación de enseñanza dejando, de este modo, sin especificar la relación entre enseñanza y desarrollo y los aspectos intrasubjetivos del aprendizaje. Por otro lado, encontramos la postura que ubicaba el centro del proceso en la actividad del alumno y su interacción con los objetos culturales soslayando el rol del docente como “el otro” que ofrece los instrumentos de mediación. Como señala Daniels (2003) la ley genética general del desarrollo de Vigotsky introduce esta distinción entre algo que se define como lo “social” y algo que se define como “individual”<sup>1</sup>. Es a partir de entender de este modo el proceso de desarrollo humano que no es posible establecer dicotomías entre sujeto y objeto, individuo y medio, etc. De esta manera se plantean en la actualidad dos posiciones que pondrían en debate la conceptualización de los procesos de interiorización con los procesos o modelos denominados de participación (Matusov, 1998; Lawrence y Valsiner, 1993). Algunos trabajos enfatizan el proceso de transformación constructiva que se produce en la interiorización en virtud del carácter dialéctico que Vigotsky le imprimió a la interpretación de los procesos de desarrollo. Valsiner (citado por Daniels, op. cit.) sugiere la importancia de distinguir entre dualismos y dualidades, hecho que a su entender se produce en los trabajos basados en el modelo de participación o apropiación. La negación del dualismo por parte de este último modelo conduce a la negación de las dualidades que son los elementos fundamentales para explicar los problemas centrales del desarrollo y del aprendizaje desde una postura dialéctica.

## **Las dualidades (individuo- sociedad, biológico- cultural) en la defectología de Vigotsky**

Las diversas reseñas biográficas de Lev Vigotsky revelan tres diferentes momentos vinculados a la producción escrita relacionada con los sujetos con “defecto” en los cuales se pueden establecer los aspectos o conceptos centrales que guiaron esa producción. Aún cuando la mayor producción escrita sobre la denominada “defectología” datan de la etapa comprendida entre 1924 y 1928, se han podido establecer esos tres momentos claramente diferenciados por Van der Veer y Valsiner (1991) en relación al tema. En primer lugar, los escritos producidos entre 1924 y 1925 que tienen como característica común el énfasis puesto en la importancia de la educación social de los niños con discapacidad. Vigotsky analiza el rol de cualquier defecto físico en la vida del niño. Sostiene que el mismo afecta mucho más las relaciones sociales que la interacción directa con el medio físico.

En 1927, el punto de vista de Vigotsky cambia al poner el énfasis en los procesos de compensación y supercompensación en los niños con defectos físicos a partir de la lectura de los trabajos de Adler. Se plantea el valor del análisis de la reacción de la personalidad ante el defecto, de las vías indirectas del desarrollo y de la formación de capacidades a partir de la deficiencia.

A partir de 1928 cambia la orientación de los escritos marcando una transición entre las ideas de Adler y la aproximación histórico-cultural. Sostiene que en el niño normal resulta difícil distinguir entre procesos madurativos y culturales. La distinción entre una línea natural del desarrollo y una línea cultural parece confirmarse con los ejemplos de niños que tienen dificultades en los procesos de apropiación de la cultura. Introduce la noción de “primitivismo” para referirse a las descripciones de niños que han crecido fuera de un ambiente cultural.

Sin pretender introducir una discusión de orden antropológico sobre el concepto de cultura sostenido por Vigotsky y, desde esa perspectiva la pertinencia o no de la consideración del denominado primitivismo, resulta muy importante para la discusión actual en el área de la educación especial la posible distinción entre la deficiencia de origen orgánico y la deficiencia producto de un deterioro en el acceso a los instrumentos culturales.

De las diversas deficiencias de las que se ocupa Vigotsky, consideramos que el denominado retraso mental es el que mayores posibilidades ofrece para el análisis de las consecuencias para la práctica educativa debido a los límites, no siempre posibles de definir, entre lo orgánico y lo cultural-social, pero cuya confusión conlleva a una propuesta educativa que puede profundizar una deficiencia más que brindar elementos para superarla.

### **La deficiencia mental**

Tradicionalmente fue definida de la siguiente manera:

“El retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años”(AAMR, 1992).

Este modelo se asocia a una interpretación de la inteligencia como una “cosa” localizada en el cerebro y dotada de cierto grado de hereditabilidad, pasible de ser medida como un valor numérico específico de modo de permitir una clasificación unilateral de las personas en

función de la cantidad que cada uno posee del mismo. Este modelo psicométrico prevaleció y aún mantiene su vigencia en las prácticas cotidianas de muchos profesionales de la educación especial y la discapacidad.

Previo al desarrollo de esta perspectiva psicométrica, prevaleció el enfoque médico que consideró a la deficiencia mental como un conjunto de síntomas, presentes en un grupo amplio y heterogéneo de anomalías que a pesar de tener diferente etiología orgánica tienen en común un conjunto de déficits en la actividad mental de orden superior (Fierro, 1992). Vigotsky fue públicamente crítico a esta postura que denominó como concepción “aritmética de la discapacidad” que llevaba a la consideración del niño con discapacidad como una suma de características negativas.

A posteriori del enfoque psicométrico se desarrolló el enfoque evolutivo que introduce el componente temporal al cuadro al introducir el concepto de retraso mental. De esta manera, el niño con retraso mental alcanzará los mismos niveles de desarrollo que el resto pero más tarde.

De este modo, estos enfoques centrados en el individuo “enfermo” que plantean estudiar las leyes del desarrollo en esos términos son cuestionados por Vigotsky desde su perspectiva dialéctica cuando afirma la unidad de las leyes del desarrollo infantil del niño normal y con retraso. El mismo señala las dificultades y las consecuencias que implican la consideración del retraso como una cosa y no como un proceso. Una de ellas es la estimación del retraso como primario y base del desarrollo. Desde un punto de vista dialéctico Vigotsky sostiene que lo primario aparece en una etapa temprana de desarrollo y es “superado” por las nuevas formaciones que se originan.

“Con respecto al concepto de ‘superación’ de las regularidades, permítanme decir algo. El término ‘superación’ [ `sniatie´ ] a veces

se ha traducido en forma incorrecta. Esta palabra proviene de la alemana `aufherben` [´sjoronit´- guardar, esconder], pero en alemán esa palabra tiene doble significado, así como la palabra `sjoronit´ tiene en ruso doble significado. Cuando se dice `sjoronit´ a propósito de una regularidad orgánica, no significa que ha dejado de existir, sino que está conservada en alguna parte, que se encuentra en segundo plano, está contenida dentro de alguna cosa, ha retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades biológicas que surgieron en etapas más tardías” (Vigotsky, 1997:133-134).

De esta manera, para la educación del niño con retraso mental es más importante conocer cómo se desarrolla, cómo reacciona el organismo y la personalidad del niño, así como advertir cómo se produce el proceso de adaptación activa al medio más que quedar en la investigación exclusiva del déficit orgánico.

Las investigaciones han demostrado que el retraso mental no es una totalidad simple y homogénea, ¿los síntomas que se evidencian en su estudio tienen igual valor? El cuadro que se evidencia en un niño con retraso no puede ser referido al núcleo de su debilidad, es decir a la insuficiencia interna primaria.

De esta manera, el núcleo principal del aporte de Vigotsky en la conceptualización de la deficiencia en general y de la mental en particular es la consideración de la misma más que como un impedimento orgánico, como un problema del orden de lo social. En el marco de este paradigma de la naturaleza social de la discapacidad, Vigotsky introduce los conceptos de defecto primario y defecto secundario. El primero se refiere a la discapacidad orgánica. En cambio el defecto secundario se refiere a las alteraciones en las funciones psicológicas superiores debido a factores de origen social. Un defecto orgánico puede ser la causa de una dificultad en la apropiación de los significados, sin embargo, es el medio social el que puede modificar el curso del

desarrollo y conducir a alteraciones o retrasos (Gindis, 2003). De manera que, ciertos síntomas que se advierten en los niños con discapacidad mental, como por ejemplo la conducta o emociones infantiles, deben ser consideradas secundarias, según Vigotsky (op. cit.) porque fueron adquiridas durante los procesos de interacción social. Así, las expectativas, las actitudes, los vínculos afectivos generados por el medio social constituyen una influencia en el acceso del niño al conocimiento sociocultural, a la posibilidad de compartir experiencias con pares, entre otras. A partir de estas consideraciones advertimos que no es posible establecer una diferenciación en los principios básicos del desarrollo del niño normal y con defecto. Estos principios como la internalización de las actividades culturales externas en procesos psicológicos, son procesos, como ya explicamos, que no pueden ser considerados a partir de un modelo de acumulación. La perspectiva dialéctica implica que son una serie de transformaciones cualitativas, procesos de integración y desintegración posibles y sustentadas en procesos mediados por instrumentos físicos y signos. La posibilidad de establecer los procesos mediacionales como condiciones de la enseñanza de los niños con algún tipo de discapacidad es el motor de un cambio profundo en los modos de concebir la educación y la enseñanza escolar del niño con discapacidad. Una respuesta brindada por Vigotsky a una pregunta formulada muchas décadas después en nuestro país, referida a cómo superar el modelo de entrenamiento sensorial y de funciones aisladas que caracterizó la educación especial de varias décadas. Como señala Gindis (op. cit.) Vigotsky ofrece respuestas a las principales preguntas actuales sobre la educación especial, la integración y el sujeto de la educación especial.

Resulta importante retomar en este momento del análisis la noción de primitivismo presentada más arriba y referida a una limitación en el sujeto producto de una alteración en la línea cultural de desarrollo. Aún cuando reiteramos nuestro cuestionamiento al uso del

término “primitivo” tenemos que entender aquí, como en todo el análisis de la obra de Vigotsky, el contexto histórico y social en el cual él desarrolla estos conceptos que nos previenen de hacer una extrapolación directa a la situación actual. Hoy en día, ciertos modos de entender las diferencias de rendimiento de los niños en las escuelas y la necesidad de justificar el fracaso escolar de una población cada vez mayor llevaron a proponer categorías que permitieran incluir en las mismas a ese conjunto de niños que quedaban fuera de la escuela por no seguir los modos y tiempos de aprendizaje que la escuela común requiere. En distintos momentos y diferentes épocas, el rótulo para denominar a este grupo de niños fue variando. Tomaremos el concepto retardo mental leve como ejemplo de esta rotulación. Esta categoría históricamente aparece ligada a la obligatoriedad de la escuela primaria y hace referencia particularmente a la adaptación escolar. La mayoría no presenta compromiso orgánico y sólo se diagnostica a partir de pruebas psicoescolares (Lus, 1998). Asimismo, como señala la autora los estudios han puesto en evidencia que el retardo mental leve es una categoría que encubre que las personas así rotuladas pertenecen a los sectores socialmente desfavorecidos. Esto se une a la práctica indiscriminada del uso de tests de inteligencia que profundizaron los efectos de esta etiquetación. Muchos de estos niños pertenecen a otros modelos culturales que la escuela no considera en su propuesta de enseñanza y que por lo tanto generan fracaso. De aquí derivamos dos cuestiones. Por un lado, la relación entre deficiencia orgánica y deficiencia sociocultural y, por otro, la distinción entre déficit y diferencia. Respecto a la primera relación Vigotsky incluía dentro del segundo grupo (origen sociocultural de la deficiencia) a un perfil de alumnos, que hoy constituyen un porcentaje importante de los alumnos del sistema educativo, que poseen dificultades en el aprendizaje debidas a deprivación socio-cultural, institucionalización, migraciones internas o externas, etc. De manera que, las dificultades de aprendizaje se asociaron con la incapaci-



dad o desvío respecto de la edad en el uso de las herramientas psicológicas apropiadas (ej: lenguaje como medio de razonamiento o como herramienta en la alfabetización). Sin embargo, no debe confundirse este perfil de niños con el denominado defecto secundario. Beloposkaya y Lubovsky (citados por Gindis, 2003) investigaron las interrelaciones dialécticas entre el defecto primario y secundario. Señalan que el mismo defecto primario (origen orgánico) puede conducir a diferentes discapacidades secundarias, así como diferentes defectos primarios pueden causar el mismo defecto secundario.

Por otro lado, nos referimos a la distinción entre déficit y diferencia producto de un inadecuado modelo de investigación y diagnóstico que han llevado a considerar como deficientes a niños provenientes de diferentes culturas, de diferentes medios socio-culturales respecto del esperable por la institución escolar, de modo que la diversidad cultural queda asociada a una interpretación de la misma como un defecto similar al denominado defecto secundario del que hablamos más arriba. Entender la diferencia como déficit no es más que otro modo de atribuir o colocar del lado del alumno la causa de su fracaso. De esta manera se produce lo que Sinisi (1999) denomina en sus trabajos “homologación paradójica” que es la manera de describir la asimilación de los proyectos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales a la escuela común, con las políticas de inclusión educativa que se proponen la incorporación de todos los niños al sistema educativo garantizando las condiciones para un buen aprendizaje.

## **Discapacidad mental y proyecto educativo**

Históricamente, los modelos tradicionales de enseñanza y organización escolar en el ámbito de la educación especial derivan de la conceptualización del sujeto como portador de un déficit. De esta manera, la organización de la enseñanza se realiza en función de esa defi-

ciencia. Se constituye la escuela especial. La perspectiva tradicional que coloca al sujeto con su deficiencia en el centro del análisis implica para de Carvalho Magalhaes Kassar (1995) ver las cuestiones de la educación especial desvinculadas de su contexto escolar más amplio, es decir, del entendimiento de una escuela perteneciente a una complejidad social. Señala la autora que lo “especial” se termina analizando como una cuestión que encuentra un fin en sí mismo. Las cuestiones “especiales” son analizadas en su propio contexto.

Cuando la discusión separa arbitrariamente la educación común de la especial se llegan a realizar propuestas que enfocan desde el ámbito de la educación común la problemática de la deserción, la retención, los modos de inclusión y exclusión escolar dejando de lado en esta discusión a la educación especial.

Como señala Fierro (1992): “es, por lo tanto, elemento esencial en la escuela (o aula) especial la homogeneidad de los alumnos, no mezclando retrasados con alumnos ‘normales’ o aquejados de otras deficiencias...”. Asimismo, Vigotsky, quien la definía como pedagogía terapéutica, sostenía que la misma construyó sus prácticas sobre la base del cuadro definido durante el estudio clínico. De este modo, apelar a la selección según los rasgos negativos llevaba a unir en un mismo grupo a niños que poco tienen en común desde el lado positivo. De manera es que el pretendido supuesto de homogeneidad se enfrenta al profundo nivel de heterogeneidad que dicho grupo tiene en cuanto a constitución, estructura, dinámica y posibilidades de cada uno de sus integrantes (Vigostky, 1997). Como señala Rosa (1997):

“uno de los retos de la educación especial es la heterogeneidad de la población con la que trabaja. Aparecen sujetos con deficiencias y discapacidades muy variadas, de orígenes muy diversos, que aparecen en momentos madurativos muy diferentes, incluidos en entornos sociales y culturales muy variados...”(p. 150).

Una pregunta central para la discusión del rol de la educación especial que formula el mismo Vigotsky es: el desarrollo incompleto de las funciones psicológicas superiores del niño débil mental ¿está determinado directamente por la causa originaria o se trata de una complicación de orden secundario? Vigotsky le asigna un papel central a su exclusión del ambiente cultural, lo cual profundiza las características negativas, las complicaciones adicionales en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Desde una perspectiva teórica psicoanalítica, Mannoni (1971) aborda la problemática de la debilidad mental y sostiene que padres, médicos y reeducadores transforman al niño en un objeto de cuidado al incluirlo en diversos sistemas de recuperación con el peligro de enclaustrarlo en su enfermedad. La autora analizó ampliamente la relación entre el contexto afectivo del niño y el desarrollo del sujeto con debilidad. Desde esta perspectiva coincidiría con Vigotsky en la relación determinante que el entorno juega en el despliegue de una personalidad “débil”. Mannoni (op. cit.) expresa que

“.. por encima y además de un déficit de capacidad interviene otro elemento que desempeña el papel de freno retardador en cualquiera de las relaciones interpersonales que intente establecer el sujeto y el grado de recuperación dependerá de lo que constituya ese otro elemento” (p. 58).

Desde la perspectiva socio-histórica los instrumentos y las prácticas culturales tienen un efecto formativo en el desarrollo. El sujeto con discapacidad ve limitada su posibilidad de participación en las prácticas sociales, así como la participación tiene consecuencias en el desarrollo cognitivo, la exclusión también (Daniels, op.cit.).

Con el tiempo, con el desarrollo de metodologías específicas, proyectos individualizados y el diseño de adecuaciones curriculares, la

escuela especial daba cuenta de un principio que sustentó sus prácticas. Este principio denominado de *educabilidad* sentó las bases de una afirmación que guía hasta hoy toda práctica pedagógica: *todos los niños pueden aprender bajo las condiciones pedagógicas adecuadas.*

Ya en 1927, Vigotsky afirmó los principios de la renovación de la escuela especial: los principios de construcción del programa son los mismos que los programas de la escuela común, “dar los hábitos y conocimientos necesarios para la actividad laboral y cultural, y estimular en los niños un vivo interés por el ambiente que lo rodea.” (op. cit.: 149). Afirma que, aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan más que los normales, aunque se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura. El sentido de la escuela especial es que los alumnos deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos.

Esto es así porque todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Todos los instrumentos, toda la técnica, signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona (Vigotsky, op. cit.:185). Y, continúa, cuando un niño se aparta de ese patrón “normal” por algún tipo de deficiencia psicofisiológica la convergencia entre las líneas de desarrollo natural y cultural es sustituida por una profunda divergencia. Aquí es donde acude en ayuda la educación que crea técnicas adaptadas a las peculiaridades del sujeto con defecto. De manera que, por ejemplo, en los ciegos, la escritura visual es reemplazada por la táctil (por los caracteres punteados del Braille). Pero lo más importante que señala Vigotsky para el desarrollo de la educación especial es que las formas culturales constituyen el único camino en la educación del niño con alguna discapacidad. De aquí el autor propone una tesis: el desarrollo cultural es la esfera funda-

mental donde resulta posible la compensación de la deficiencia. Su argumento es que las funciones inferiores son menos “educables” porque dependen más directamente de factores orgánicos. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural (Vigostky, op. cit.: 187). Debido a que el desarrollo de las funciones superiores se produce en la interacción social a través del uso de los significados culturales se deberían concentrar los esfuerzos en acomodar esos significados a las diferentes necesidades de los niños con discapacidad. El niño con dificultades requiere para la internalización de las herramientas culturales métodos diferentes de enseñanza. Vigostky (citado por Gindis, 2003) escribió: “diferentes sistemas simbólicos corresponden a uno y el mismo contenido de la educación. El significado es más importante que el signo. Cambiemos los signos pero mantengamos el significado.”

## **El rol del maestro**

Teniendo en cuenta que en todo proceso educativo, y en el escolar específicamente, es necesario definir las variables que coadyuvan a su éxito o fracaso y que desde esta perspectiva es necesario establecer diferentes niveles de análisis que considerados aisladamente no permiten abarcar la complejidad inherente al mismo proceso, en este apartado nos focalizaremos en el análisis de la interacción docente-alumno en el contexto de la sala de clase de la escuela especial y, aún más específicamente, en el rol del docente. Schneuwly (citado por Daniels, op. cit.), quien examinó la teoría del desarrollo de Vigotsky, consideraba que el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) era el intento teórico de comprender la contradicción entre las posibilidades internas y las necesidades externas. Ya hemos comentado en otros trabajos (Dubrovsky, 2000) que el carácter general con el que Vigotsky formuló el concepto de ZDP dio lugar a interpretaciones parciales de la misma

poniendo en evidencia una vez más cómo se coloca el peso de la explicación ya sea del lado del niño, ya sea del adulto. En el primer caso se considera a la ZDP como un patrimonio del sujeto-alumno y, por el otro, una postura adultocéntrica que concibe al alumno como un sujeto relativamente pasivo. Otros autores como Wells (2001), al analizar los escritos de Vigotsky, encuentran dos definiciones de ZDP. Por un lado, la más difundida que aparece en el libro *El desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*: “La distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (Vigotsky, 1978: 86). Esta definición da cuenta de su postura crítica respecto a los modos de evaluación psicológica utilizados en su época, basados en criterios puramente cuantitativos y estáticos. Frente a esta situación predominante plantea que sólo sobre la base de un estudio profundo y amplio del curso sucesivo del desarrollo infantil, de todas las peculiaridades de cada edad se podrán resolver los problemas del diagnóstico del desarrollo. Por lo tanto el establecimiento del nivel real de desarrollo supone el primer paso en el camino del diagnóstico del desarrollo. La segunda parte del diagnóstico consiste en determinar los procesos no maduros todavía, pero que se encuentran en período de maduración. Estos procesos se evalúan a través de la sensibilidad de niño a la ayuda ofrecida por el adulto para resolver la tarea. En definitiva, esta primera definición de ZDP presentada por Vigotsky está fuertemente centrada en los procesos de evaluación del desarrollo.

La segunda versión de la ZDP, según Wells, se encuentra en el libro *Pensamiento y Lenguaje* en el capítulo “El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia”. En este caso, es la instrucción y no la evaluación lo que pasa a primer plano. Para crear la ZDP, esto es para producir una serie de procesos de desarrollo interno, se necesitan procesos de enseñanza escolar correctamente contruidos. Dentro de este

marco de referencia interesa examinar la relación entre el estudiante y la persona o personas que le asisten. El modo de interpretar este lazo social entre docente y alumno es el que ha abierto diferentes perspectivas a la interpretación de la ZDP, al rol del adulto y al lugar de los contenidos en esta relación. De la misma manera, estas diferentes interpretaciones nos conducen a diferentes proyectos de enseñanza en el ámbito de la educación especial.

Algunas interpretaciones de “lo social” expuesta en algunas versiones del andamiaje lo interpretan como un proceso unidireccional donde el andamio es presentado por el experto al principiante. Otras posturas consideran que este proceso es una negociación más que un acto de entrega.

Sin embargo, la forma de interacción que ha sido objeto de múltiples investigaciones se relaciona con la posición del adulto como guía o soporte (Moll, 1993). Uno de los desafíos más interesantes para quienes se desempeñan en el ámbito de la educación especial es investigar los modos y tipos de guías o ayuda para los sujetos con discapacidad. Esta guía debe pensarse sobre la base de un déficit orgánico que, como ya dijimos, limita las posibilidades de ampliar el espectro de las funciones psicológicas elementales. Una guía que apunte al despliegue de un repertorio amplio y diversificado de instrumentos mediadores que lleven al alumno a tomar contacto con los niveles más altos posibles de significación. Esta concepción de mediación ofrecida por Vigotsky es una fuente inagotable para desarrollar una amplia variedad de adecuaciones curriculares. La posibilidad de pensar las adecuaciones como un instrumento a disposición del docente para adecuar la enseñanza a las posibilidades de los alumnos, no es otra forma más de interpretar la función del docente como un “otro desarrollante”.

Respecto a los proyectos de enseñanza, Vigotsky afirmaba la necesidad de exigir a la pedagogía un elemento de individuación que permita definir objetivos individualizados para la educación de cada

alumno, centrando el proceso en el desarrollo del conocimiento teórico. Esta perspectiva ampliamente estudiada por Davidov (1981, 1988) encuentra fuera de aquella URSS nuevos enfoques y propuestas. Karpov y Haywood (citados por Daniels, 2003) distinguen dos tipos de mediación: metacognitiva y cognitiva. La primera se relaciona con la adquisición por parte del niño de instrumentos de autorregulación, autocontrol, autoplanificación, etc. La segunda, la mediación cognitiva se refiere a la adquisición de instrumentos para la resolución de problemas en un dominio específico de conocimiento. La buena enseñanza apunta a desarrollar la capacidad para relacionarse con los problemas de manera teórica y reflexionar sobre el propio pensamiento. Algunos autores de esta perspectiva dan cuenta del valor de este enfoque que permite revisar una práctica frecuente en las escuelas, esto es, presentar datos aislados, carentes de sentido y con una tendencia a no propiciar las interacciones sociales entre los alumnos que faciliten la construcción del conocimiento. Nuevamente encontramos una respuesta posible a un interrogante actual: ¿cómo responder a la diversidad sin una propuesta de uniformidad? Diversificar la enseñanza implica entonces una firme convicción en el potencial creativo de cada alumno, así como la necesidad de generar un espacio social de aprendizaje donde las diferencias se constituyen en un valor para potenciar el desarrollo de cada uno de los alumnos. Es entonces a partir de estas conceptualizaciones sobre los procesos de atención a la diversidad del alumnado, que proponen tanto Vigostky como algunos de sus principales seguidores como Davidov, que podemos afirmar que encontramos en ellos las ideas que ofrecen un sustento clave para la formulación de proyectos de integración escolar de niños con necesidades especiales.



## **La integración escolar en la agenda de Vigotsky**

Una evidencia sorprendente de las respuestas que Vigotsky ofrece a las preguntas actuales de la educación en general, y de la especial en particular, se vincula con sus escritos en relación a la integración escolar.

La integración escolar debemos entenderla hoy en día como la posibilidad para los niños tradicionalmente sujetos de la educación especial de cursar sus estudios en una escuela común (Dubrovsky, 2005). Esta posibilidad sólo tendrá éxito si es parte de un acuerdo conjunto entre escuela común y escuela especial.

Un proyecto de integración, además debe asumirse bajo la consideración de que el espacio de la escuela común es el mejor espacio educativo para todos los niños que forman parte de esa aula. Esto implica entender que los diferentes modos de acceso a los contenidos culturales deben ser respetados.

Vigotsky plantea los límites de la enseñanza en la escuela especial y de entornos educativos diferenciados para niños con necesidades educativas especiales. Señala que, a pesar de sus méritos, encierra al niño creando un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño. Este modelo denominado pedagogía terapéutica es puesto en cuestión por Vigotsky, pero es de un fuerte arraigo en la práctica docente de muchos maestros de educación especial. El debate que permitió avanzar hacia nuevas formas de educación especial derivó en un importante cambio en los planes de estudio del Profesorado en Educación Especial en la Ciudad de Buenos Aires. Frente a la cuestión planteada respecto a como superar el modelo terapéutico e instalar un modelo fuertemente centrado en lo pedagógico, resulta muy interesante tomar algunas respuestas posibles brindadas por Vigotsky. Él afirma: “lo importante no es que el ciego

vea las letras sino que sepa leer. Lo importante es que lea exactamente del mismo modo que leemos todos” (Vigotsky, 1997: 62). De modo que para superar el modelo terapéutico, el docente se enfrenta con la necesidad de reformular su práctica a partir de una fuerte capacitación en los aspectos didácticos en los diferentes dominios de conocimiento. Esta necesidad se presenta como fundamental cuando se entiende que debe existir (y, de hecho existe en la mayoría de los sistemas educativos del país) un único y mismo currículum para todos. Pero un currículum entendido como un instrumento flexible, que respete las diferencias y los tiempos de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Este hecho es fundamental en el momento de diseñar proyectos de integración. En su crítica al modelo de escuela especial predominante en la URSS, Vigotsky emprendió un decidido trabajo para el desarrollo de un nuevo modelo de educación especial al cual denominó “integración basada en la diferenciación positiva”. Sin embargo, se advierten algunas contradicciones en sus propuestas. Según Gindis (op. cit.), varios de los primeros trabajos de Vigotsky sobre el tema tienen mucho en común con lo que hoy se denomina modelo de inclusión total que conceptualmente niega a la educación especial, salvo para casos muy severos. Por otro lado, en sus últimos trabajos de manera opuesta sostiene la necesidad de un entorno diferenciado de aprendizaje con profesores altamente especializados en ofrecer métodos de enseñanza alternativos, medios auxiliares, tiempos más flexibles, etc. De modo que cambia de una comprensión de la inclusión como un proceso geográfico (estar en la misma clase) y temporal (en la misma clase y al mismo tiempo) hacia un concepto sociocultural de la integración. Su postura acerca de la integración se refiere a que, aunque pudiera haber una separación física, todos comparten los mismos contenidos curriculares (dando más tiempo, con adecuaciones curriculares, con ayudas específicas, etc.).

Su concepto sociocultural de la integración también hace referencia a aquello que denominamos integración social, esto es, las actividades no académicas como deportes, almuerzos, juegos, música y otras actividades artísticas. Estos espacios de integración, correctamente organizados, ofrecen excelentes posibilidades de aprendizaje tanto a los niños con discapacidad como a sus pares no discapacitados. Este modelo de integración cultural y social nunca pudo desarrollarse en su país, sin embargo tuvo enorme impacto en otros países en los últimos 25 años.

Muchas son las preguntas que hoy le formularíamos a Vigotsky, cada nueva lectura ofrece una perspectiva nueva y posible para cuestionar nuestra práctica, para renovarla, para polemizar con nuestro contexto sociocultural actual, para transformarlo y por sobre todas las cosas para construir un modelo educativo más inclusivo y equitativo.

## **Resumen** Los cambios significati- vos en la conceptualiza-

ción de la discapacidad han colocado a la misma en el marco de las problemáticas sociales. De esta manera, se introduce en las discusiones psicoeducativas y pedagógicas relacionadas con la educación especial, el debate vinculado a la relación individuo-sociedad. El propósito es buscar un punto de encuentro entre los principales postulados de la teoría socio-histórica de Vigotsky en general, y vinculados a la defectología en particular, y la educación especial actual.

De las diversas deficiencias, de las que se ocupa Vigotsky consideramos que el denominado retraso mental es el que mayores posibilidades ofrece para el análisis de las consecuencias para la práctica educativa debido a los límites no siempre posibles de definir entre lo orgánico y lo cultural-social, pero cuya confusión conlleva a una propuesta educativa que puede profundizar una deficiencia más que brindar elementos para superarla. En el marco de este paradigma de la naturaleza social de la discapacidad, Vigotsky introduce los conceptos de defecto primario y defecto secundario. A partir de esta distinción el desarrollo incompleto de las Funciones Psicológicas Superiores del niño débil mental puede estar determinado directamente por la causa originaria o se trataría de una complicación de orden secundario. Debido a que las Funciones Elementales no son educables, se enfatiza el fuerte componente cultural que debe guiar la educación especial.

## **Palabras clave**

Teoría socio-histórica; Retraso mental; Defecto primario y secundario; Educación especial; Integración.

## **Abstract** The significant changes in the conceptualisation of

disability oblige us to locate it in the sphere of social problematics. In this way, it is introduced in the psychoeducative and pedagogic discussions related to special education, the debate about the relationship individual-society. The purpose is to look for a point of encounter between the main principles of Vigotsky's socio-historical theory in general, and in particular the connection with defectology and present special education.

Considering the different deficiencies that Vigotsky has studied, we believe that the named mental retardation is the one that offers us more possibilities to the analysis of the consequences for the educative practice, due to limits not always easy to define between the organic and the socio-cultural aspects, but which confusion aids to an educative proposal that is able to fathom a deficiency more than offering elements to overcome it. Inside this paradigm of social nature of disability, Vigotsky introduces the concepts of primary defect and secondary defect. Starting from this distinction, the incomplete development of FPS in the mentally retarded child can be directly determined by originary causes or a cause of secondary order. Due to the fact that the Elemental Functions are not educables, it is consequently emphasised the strong cultural component that must guide special education.

## **Key Words**

Socio-historical theory; Mental retardation; Primary and secondary defect; Special education; Integration.

## NOTAS

1. Ley genética general del desarrollo: “Toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y, después, en el interior del propio niño (Intrapsicológica)” (Vigostky, 1979).

## BIBLIOGRAFÍA

- AAMR. (1992) **Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports**, American Association on Mental Retardation. Washington, DC.
- CASTORINA, J. A.; DUBROVSKY, S. (2004) “*La enseñanza y la teoría psicológica socio- histórica. Algunos problemas conceptuales*”. En J. A. Castorina y S. Dubrovsky **Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky**. Nove-  
dades Educativas, Buenos Aires.
- DANIELS, H. (2003) **Vygotsky y la pedagogía**. Paidós. Barcelona.
- DAVIDOV, V. V. (1981) **Tipos de generalización en la enseñanza**. Pueblo y educación, La Habana.
- \_\_\_\_\_ (1988) **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Progreso, URSS.
- DE CARVALHO MAGALHAES KASSAR, M. (1995) **Ciencia e senso comun no cotidiano das classes especiais**. Papirus, Sao Paulo.
- DUBROVSKY, S. (2000) “*El valor de la teoría socio – histórica de Vigostky para la comprensión de los problemas de aprendizaje*”

*escolar*". En S. Dubrovsky (Comp.) **Vygotsky. Su proyección en el pensamiento actual**. Novedades Educativas, Buenos Aires.

- \_\_\_\_\_ (2005) "*La integración escolar de niños con necesidades educativas especial. Entre integrar o ser 'el integrado'*". En S. Dubrovsky **La integración escolar como problemática profesional**. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- FIERRO, A. (1992) "*Los niños con retraso mental*". En **Desarrollo psicológico y educación, III**. Alianza, Madrid.
- GINDIS, B. (2003) "*Remediation trough education: sociocultural theory and children with special needs*". En **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge University Press. USA.
- KARPOV, Y. V. & HAYWOOD, H. C. (1998) "*Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation*". In **American Psychologist**, 52, nro 1, pp. 27-36.
- LAWRENCE, J. & VALSINER, J. (1993) "*Conceptual roots in internalization. From transmission to transformation*". In **Human Development**, 36, pp. 150- 167.
- LUS, M. A. (1998) **De la integración escolar a la escuela integradora**. Paidós, Buenos Aires.
- MANNONI, M. (1971) **El niño retrasado y su madre**. Fax, Madrid.
- MATUSOV, E. (1998) "*When solo activity is not privileged: Participation and internalization*". In **Human Development**, 41, pp. 326- 349.
- MOLL, L. (1993) **Vygotsky y la educación**. Aique, Buenos Aires.
- ROSA, A. (1997) "*De la defectología de Vygotski a la educación personalizada y especial*". En A. Alvarez (Eds.) **Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación**. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

SINISI, L. (1999) “*La relación nosotros – otros en espacios escolares `multiculturales´. Estigma, Esteretipo y Racialización*”. En M. R. Neufeld y J. Thisted **De eso no se habla**. Eudeba, Buenos Aires.

VAN der VEER, R.; VALSINER, J. (1991) **Understanding Vygotsky**. Blackwell, UK.

VIGOTSKY, L. (1978) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Grijalbo, Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1997) “*Fundamentos de defectología*”. En **Obras Escogidas. Tomo V**. Aprendizaje Visor, Madrid.

WELLS, G. (2001) **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Paidós, Barcelona.