

PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y EDUCACIÓN ESCOLAR INCLUSIVA: VISITANDO ALGUNOS CONCEPTOS

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA: VISITANDO ALGUNS CONCEITOS

CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY AND INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION: VISITING SOME CONCEPTS

Danielle Nunes Martins do PRADO¹
Marcia Rejaine PIOTTO²

RESUMEN: Considerando la importancia de la fundamentación teórica de la práctica docente y las exigencias actuales de la realidad escolar, este texto pretende presentar algunos aspectos de la Psicología Histórico-Cultural tratando de tejer reflexiones sobre posibles aportes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos destinatarios de la Educación Especial. A partir de un breve relevamiento bibliográfico, con apoyo teórico sustentado en los referentes de la Psicología Histórico-Cultural, y también de algunos autores que enfocan la temática de la Educación Especial y la Educación Inclusiva, el texto destaca la importancia de la escuela como espacio insustituible en la apropiación de la experiencia culturalmente acumulada por el sujeto. Por lo tanto, el papel del profesor como mediador e intelectual que reflexiona sobre su práctica intencional y planificada con todos los estudiantes y también con el público objetivo de la Educación Especial y las posibilidades que surgen de la convivencia social de la diversidad en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: Psicología histórico-cultural. Educación especial. Formación del profesor.

RESUMO: Considerando a importância de fundamentação teórica da prática do professor e as demandas atuais da realidade escolar, este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos da Psicologia Histórico-Cultural, buscando tecer reflexões acerca de possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir de um breve levantamento bibliográfico, com suporte sustentado teoricamente nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, e ainda, alguns autores que se debruçam sobre a temática da Educação Especial e da Educação Inclusiva, o texto destaca a importância da escola enquanto espaço insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada por parte do sujeito. Por conseguinte, o papel do professor enquanto mediador e intelectual que reflete sobre sua prática intencional e planejada junto a todos os

¹ Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (ULHT), Lisboa – Portugal. Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías de Lisboa y la Universidad Estatal de Londrina (co-tutela). ORCID: <https://orcid.org/000-0003-1018-4766>. Correo electrónico: danipradoacademico@gmail.com

² Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías (ULHT), Lisboa – Portugal. Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías de Lisboa y la Universidad Estatal de Londrina (co-tutela). ORCID: <https://orcid.org/000-0003-1018-4766>. Correo electrónico: danipradoacademico@gmail.com

estudantes e também ao público-alvo da Educação Especial e as possibilidades advindas da convivência social da diversidade no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Psicologia histórico-cultural. Educação especial. Formação do professor.*

ABSTRACT: *Considering the importance of the theoretical foundation of the teacher's practice and the current demands of the school reality, this paper aims to present some aspects of Cultural-Historical Psychology, trying to weave reflections about possible contributions to the teaching-learning process of students who are targets of Special Education. From a brief bibliographical survey, with theoretical support in the references of Cultural-Historical Psychology, and also some authors who focus on the theme of Special Education and Inclusive Education, the text highlights the importance of school as an irreplaceable space in the appropriation of culturally accumulated experience by the subject. Therefore, the role of the teacher as mediator and intellectual who reflects on his or her intentional and planned practice with all students and the target audience of Special Education and the possibilities arising from the social coexistence of diversity in the school space.*

KEY WORDS: *Cultural-historical psychology. Special education. Teacher education.*

Introdução

No es posible hablar de educación sin considerar los temas que impregnan la sociedad. Según Gasparin (2007, p. 1-2), "la escuela, en cada momento histórico, constituye una expresión y una respuesta a la sociedad en la que se inserta. En este sentido, nunca es neutral, sino siempre ideológica y políticamente comprometida. Por lo tanto, cumple una función específica".

En esta misma dirección, Duarte (2007) señala que sería imposible analizar la educación histórica y críticamente sin una teoría que la sostenga. Así, consideramos que, cuando se trata de educación escolar, es fundamental que el educador sea consciente de los supuestos teóricos que subyacen a su acción docente y busque profundizar sobre los conceptos relevantes relacionados con el tipo de educación que cree necesario desarrollar. Nuestra comprensión forma parte de esta necesidad de posicionar una base teórica y nuestra opción se basa en la comprensión de la formación del sujeto como un proceso, en esencia, histórico y social, que se apoya en estudios desarrollados por la Psicología Histórico-Cultural.

En este contexto, traemos a este breve análisis la presencia del público objetivo estudiantes de Educación Especial³, en las clases de las escuelas regulares, intensificadas en la

³ Público objetivo de educación especial para estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y alta capacidad / cuidado de superdotados (BRASIL, 2008).

última década y que ha generado demandas, formación y reflexión, para los docentes en la intención de realizar prácticas pedagógicas teóricamente sostenidas y adecuadas a esta realidad.

A partir de este pequeño preámbulo, este texto presenta algunos aspectos de la Psicología Histórico-Cultural buscando asentar sus aspectos para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes considerados el público objetivo de la educación especial, que, con base en documentos de legislación educativa (BRASIL, 2001; 2008), determinan la inscripción de este público en las escuelas regulares de los sistemas educativos.

Psicología Histórico-Cultural: algunos conceptos

La Psicología Histórico-Cultural es una corriente de la psicología soviética de base materialista que se basa en la comprensión de que el hombre es un ser histórico y social y que, a través del proceso de aprendizaje y desarrollo, participa en la colectividad. Esta es una teoría elaborada por el pensador ruso Vigotski⁴ (1896-1934) con la colaboración de Leontiev (1904-1979) y Luria (1902-1977) y otros miembros de su grupo.

Cada término del nombre Psicología Histórico-Cultural refleja un rasgo diferente de la nueva forma de estudiar la psicología propuesta por Vigotski y sus partidarios. Lo Histórico se funde con lo Cultural, ya que en esta perspectiva los instrumentos que el hombre utiliza para dominar su entorno y su propio comportamiento fueron inventados y perfeccionados a lo largo de la historia social.

Autor de referencia de la Psicología Histórico-Cultural, la vida de Lev Semyonovich Vigotski fue corta, nació el 5 de noviembre de 1896 en Orsha, una ciudad provincial de Bielorrusia y murió el 11 de junio de 1934, debido a complicaciones causadas por la tuberculosis. En sus 37 años tuvo una contribución única a la comprensión de la naturaleza humana y su desarrollo.

Blanck (1996) informa que la producción intelectual de Vigotski presenta más de 180 obras y algunos manuscritos importantes que aún no han sido publicados. Sus estudios traducidos y/o interpretados son fuentes de consultas con investigadores en diversas áreas de las ciencias humanas, principalmente psicología y educación. Es oportuno señalar que no es posible apropiarse de esta teoría descontextualizada de la época en que vivió Vigotski y de los hechos históricos que vivió, entre ellos: la Revolución Popular contra el Zar (1905); la crisis

⁴En este texto, elegimos escribir el nombre de Vygotski usando la vocal i. Cuando el nombre del autor aparece con un escrito diferente, uno debe la cita de alguna obra.

social (1905-1917); la Revolución Rusa (1917-1929); la muerte de Lenin (1924); y, el comienzo de la dictadura de Stalin (1929).

Luria, uno de los grandes amigos y colaboradores de Vigotski, hace referencia al periodo histórico que vivió y a su importancia para la dirección de la investigación de su grupo:

Comencé mi carrera en los primeros años de la gran Revolución Rusa. Este evento único y muy importante influyó decisivamente en mi vida y en la de todos los que conocía. Comparando mis experiencias con las de los psicólogos estadounidenses y occidentales, veo una diferencia importante. La diferencia radica en los factores sociales e históricos que nos influyeron. Toda mi generación se inspiró en la energía del cambio revolucionario, esa energía liberadora que las personas sienten cuando forman parte de una sociedad que puede hacer un progreso tremendo en un intervalo de tiempo muy pequeño (LURIA, 1992, p. 23).

El contexto histórico en el que se insertaron Vigotski y sus colaboradores requirió una revolución en la forma en que entendieron y desarrollaron su país. La Unión Soviética presentaba serios problemas sociales, incluida la educación. Hubo, en este momento histórico posterior a la revolución, una alta tasa de analfabetismo, y también la consternación con las personas con discapacidad. En este sentido, el objetivo del grupo de Vigotski era construir una psicología marxista para encontrar y resolver las contradicciones sociales. Era necesario crear un nuevo concepto del hombre para una nueva sociedad. (OLIVEIRA; REGO; 2010).

Una nueva comprensión de la especificidad humana tendría que ser científicamente probada. La nueva psicología debe tratar la relación entre el hombre y la naturaleza desde una perspectiva histórica, en la que el hombre era un producto y productor de sí mismo y la naturaleza misma. Es decir, era necesario negar las bases filosóficas empleadas hasta entonces, para la comprensión del sujeto como un ser histórico, complejo y dinámico. (TULESKI, 2007).

En palabras de Luria (1992), una Nueva Psicología era urgente, ver:

Me deprimió ver cuán áridos, abstractos y distantes de la realidad eran esos argumentos. Quería una **psicología que se aplicara a las personas de hecho, en su vida real, no una abstracción** intelectual en un laboratorio. La psicología académica era terriblemente poco interesante para mí, porque no veía ninguna conexión entre la investigación y el exterior del laboratorio. Quería una psicología relevante que diera algo de sustancia a nuestras discusiones sobre la construcción de una nueva vida" (LURIA, 1992, p. 27-28, nuestro grifo).

De ahí la relación del Materialismo Histórico-Dialéctico con la Psicología Histórico-Cultural, porque Karl Marx se preocupaba por comprender quién es el sujeto que vive en el escenario capitalista marcado por conflictos de desigualdades, contradicciones y antagonismos de la sociedad moderna. El Materialismo Histórico busca percibir y analizar la totalidad de la

realidad concreta, por lo tanto, material, construida y reconstruida a través de la acción del hombre y el trabajo.

Las contribuciones de Marx, especialmente sobre la visión de la totalidad y la síntesis del hombre, son determinantes para la elaboración de esta nueva psicología. Según Duarte (2007, p. 79) "para entender el pensamiento de Vigotski y su escuela, es indispensable el estudio de los fundamentos filosóficos marxistas de esta escuela psicológica".

En este mismo sentido, en sus estudios Tuleski (2008) afirma que la teoría elaborada por Vigotski (1896-1934) es materialista y parte de la comprensión de que el hombre es un ser histórico y social y que, a través del proceso de aprendizaje y desarrollo, participa en la colectividad.

La autora, que realizó su investigación sobre Luria, explica que según él, Vigotski era considerado en el grupo como el principal teórico marxista, estableciendo las principales bases y conceptos clave bajo los cuales debía erigirse la nueva psicología, y para él, el método de Marx jugaría un papel vital. (TULESKI, 2007).

Para Tuleski (2007):

Así como Marx entiende la constitución del hombre a través de la dialéctica entre objetivación y apropiación que forma parte de la dinámica del trabajo mismo, esta "es la actividad fundamental sobre la base de la cual se constituye la realidad social" (DUARTE, 2000b, p. 115), que Vygotsky & Luria (1996) explican así el cambio de rumbo que se produce en el desarrollo humano. Este cambio de rumbo en el desarrollo, sin embargo, no es la negación del hombre como especie biológica (TULESKI, 2007, p. 65).

Por ello, es importante destacar aquí la necesidad de comprender la relación entre la Psicología Histórico-Cultural que propone una concepción bien definida sobre la psicología y la diversidad de estudios en todos los temas que abordó.

Junto a Vigotski contamos con el reconocido colaborador de su investigación, Alexander Luria, uno de los más grandes neuropsicólogos de la historia. Elaboró estudios precursores en el campo de la memoria, el lenguaje y el desarrollo cognitivo (considerados clásicos y que despiertan gran atención e interés). Marcado por la creatividad como investigador, valorado en las áreas de Psicología, Neurología y Lingüística, a pesar de ser poco conocido entre los investigadores del campo educativo brasileño, su investigación agrega contribuciones significativas que ayudan a comprender la necesidad de preservar la riqueza de la realidad humana en su complejidad (TULESKI, 2007).

El énfasis en los aspectos sociales del desarrollo humano, la perspectiva teórico-metodológica del Materialismo Histórico-Dialéctico y la propuesta del

estudio del cerebro mientras que un sistema de unidades funcionales marcó el trabajo de Luria a través de estudios vigueses (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 704).

Alexander Luria desarrolló investigaciones relacionadas con el cerebro y el concepto de plasticidad cerebral (LURIA, 1992), sistema funcional (LURIA, 1981), lenguaje (LURIA, 1986), el desarrollo de la escritura en niños (LURIA, 1998) entre otras, que son una pequeña porción de la producción relevante de este autor como otras de Psicología Histórico-Cultural que pueden contribuir eficazmente a la educación escolar y a los estudios de educación inclusiva, haciendo referencia a deficiencias y dificultades en los procesos de aprendizaje.

Entre algunos conceptos relevantes de este marco teórico, podemos destacar los diversos estudios con propuestas teóricas innovadoras sobre temas como: relación entre pensamiento y lenguaje, naturaleza del proceso de desarrollo del niño, papel de la instrucción en el desarrollo, percepción, memoria, atención, habla, entre otros (SMOLKA, 2012).

Para Vigotski, el hombre no es sólo un producto de su entorno, también es un agente activo en el proceso de creación de este medio. Así, conceptos como procesos psicológicos superiores se consideran en el sentido de que explican aquellos que caracterizan el funcionamiento psicológico típicamente humano: acciones controladas conscientemente, atención voluntaria, memorización activa, pensamiento abstracto, comportamiento intencional y diferencian de mecanismos más elementales como reflejos, reacciones automáticas, asociaciones simples (VIGOTSKI, 1996).

Por lo tanto, uno de los pilares del pensamiento de Vigotski es la idea de que las funciones psicológicas superiores se construyen a lo largo de la historia social del hombre. Además, podemos destacar entre las grandes aportaciones de Vigotski la afirmación de que el cerebro es un sistema abierto que está en constante interacción con el entorno y que transforma sus estructuras y mecanismos de funcionamiento a lo largo de este proceso de interacción, por lo tanto, el cerebro no puede ser pensado como un sistema cerrado, con funciones predefinidas, que no cambian en el proceso de relación del hombre con el mundo (VIGOTSKI, 1996).

Nesse interim, a nós educadores cabe buscar entender: quais as relações possíveis de serem estabelecidas entre a Psicologia Histórico-Cultural e as questões que se referem a aprendizagem e a escola?

Para Vigotski (1996), el niño nace inserto en un entorno social, cuya familia es con la que establece las primeras relaciones a través del lenguaje en interacción con los demás. Se ha vuelto fundamental para ella, desde entonces, la mediación de los individuos, especialmente los

más experimentados de su grupo cultural. El adulto se origina espontáneamente en su proceso de uso del lenguaje, en situaciones inmediatas que se presentan en su vida cotidiana.

Este marco teórico considera que existe una relación mediada entre el hombre y el mundo, cuya actividad humana es ayudada por elementos mediadores, llamados signos e instrumentos. El concepto teórico de mediación es de suma importancia para los estudios de educación inclusiva, que defiende la importancia del otro en el proceso de aprendizaje y desarrollo del sujeto. Así, entendemos que forma parte de la concepción de un sujeto interactivo, en el que tiene su conocimiento estructurado sobre los objetos, desde la mediación con el otro. Desde la perspectiva de Vigotski (1996), el conocimiento implica una acción compartida con el papel del otro, ya que es a través de otros que se establecen las relaciones entre sujeto y objeto, es decir, el conocimiento tiene su génesis en las relaciones sociales, siendo producido en intersubjetividad y marcado por condiciones culturales, sociales e históricas.

Según Vigotski (1989), el aprendizaje tiene una importancia relevante para el desarrollo del conocimiento y el conocimiento, cuyo proceso tiene lugar a través de relaciones de interacción entre los involucrados, es decir, el que aprende y el que enseña. En esta dirección, el autor destaca la importancia de lo social en la construcción del sujeto, enfatizando la relación entre aprendizaje y desarrollo, argumentando que este desarrollo no ocurre solo en una dimensión biológica, sino que depende principalmente del aprendizaje que se produce a través de las interacciones sociales.

De ahí nuestra elección por esta referencia que explica, fundamenta y justifica la importancia del otro en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las asignaturas. Así, entendemos la importancia de una educación que acoja a todos, incluya y no segregue. Vigotski (2011) señala que es a través de la interacción con el otro que el sujeto desarrolla la capacidad de reflexionar y aprender a ser consciente de uno mismo.

Consideramos de extrema relevancia esta interacción social entre heterogeneidad, entre diferentes sujetos, que pueden apoyarse colectiva y colaborativamente para aprender. Creemos en la mediación como una posibilidad real y propositiva en la educación escolar, en la que todos los alumnos y profesores, de forma colaborativa, puedan evolucionar en el proceso de humanización.

Basado en los supuestos vigotskianos, la educación escolar tiene un papel diferente e insustituible en la apropiación por parte del sujeto de la experiencia culturalmente acumulada, ya que ofrece los contenidos y desarrolla modalidades de pensamiento. Por lo tanto, es a través de ella que los individuos se dan cuenta de su pleno desarrollo.

A diferencia de las interacciones cotidianas en las que la mediación adulta ocurre espontáneamente, entendemos la escuela como el espacio donde se aprende, en el que el profesor, de manera planificada y deliberada, ejerce una mediación intencional, sistematizada y organiza la actividad docente para posibilitar el aprendizaje de la asignatura.

Para Facci (2004, p. 229), Vigotski y Saviani "comparten la idea de que es la educación la que lleva a los hombres a apropiarse de los contenidos ya elaborados por la humanidad y, así, a humanizarse".

Ante esta situación, conviene destacar que la Psicología Histórico-Cultural entiende la escuela como el espacio privilegiado para aprender. Su función comienza y termina en la promoción del aprendizaje, mediado por la enseñanza del profesor y las relaciones humanas que allí se desarrollan.

Por ello, considerando el papel fundamental que juega la escuela en la vida de la asignatura, también es importante reflexionar sobre este espacio como favorable al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con diagnósticos, ya sean deficiencias o trastornos a partir de la reflexión de algunos conceptos de la Psicología Histórico-Cultural.

La escuela como espacio de diversidad

Los estudios de Vigotski también presentan consideraciones sobre las personas con discapacidad. Según Víctor y Camizão (2017):

En estudios sobre defectología la discapacidad diferenciada a partir de dos construcciones teóricas fundamentales: la primera es la deficiencia primaria, que está directamente vinculada a factores orgánicos y comprende lesiones orgánicas, lesiones cerebrales, malformaciones, alteraciones cromosómicas, pérdidas sensoriales, en definitiva, son las características físicas del sujeto con discapacidad; la segunda, discapacidad secundaria, que es la consecuencia social de la discapacidad primaria, es decir, comprende al sujeto que presenta estas características basadas en el desarrollo social (VICTOR; CAMIÓN, 2017, p. 35).

En Psicología Histórico-Cultural, el tema de la heterogeneidad juega un papel relevante para las interacciones colectivas en el aula, en las que también se debe considerar la diversidad del grupo. Los sujetos limitados por la discapacidad no son menos capaces, solo se organizan cognitivamente de diferentes maneras. Para Vigotski (1989) el foco debe estar en la colectividad, entendida por el autor como una condición para el desarrollo de los niños con discapacidad.

Así, la implementación de una propuesta pedagógica escolar inclusiva que traiga la posibilidad de acceso, permanencia y éxito de los estudiantes públicos a los que se dirige la Educación Especial en la escuela regular, es un elemento positivo, ya que su participación en este contexto diverso proporciona al estudiante no solo las relaciones interactivas necesarias, sino también la expansión de las capacidades cognitivas individuales a través de la imitación en el aprendizaje.

Según Andrade y Smolka (2012), Vigotski también se interesó por los dramas de la vida marcados por la enfermedad, las condiciones de vida y el funcionamiento humano, ya que estudió y desarrolló investigaciones para casos médicos de Alzheimer, Parkinson, esquizofrenia, discapacidad visual, discapacidad auditiva y retraso mental. "Fundamentos de Defectología es probablemente uno de los textos que mejor expresan la confianza que el autor tenía en su método de trabajo y su creencia en las posibilidades y potencialidades del desarrollo humano". (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 705).

En sus estudios, Vigotski (1989) advirtió que el niño que tiene un tipo de discapacidad no tiene un desarrollo inferior al de otros niños considerados normales, sino que se desarrolla de una manera única, diferente y única, buscando caminos alternativos para la compensación⁵ o superando sus limitaciones. Todos y cada uno de los niños tienen habilidades, potencialidades que necesitan ser desarrolladas, depende del maestro llevar a cabo este proceso, buscando los caminos para hacerlo.

Consecuentes con la línea de pensamiento expuesta hasta ahora, Vigotski y Luria (1996) proponen un nuevo enfoque de los estudios psicológicos relacionados con el tema de la discapacidad. Si el desarrollo infantil no está impulsado únicamente por la maduración biológica, si en un momento dado, se convierte en un desarrollo cultural que transforma dialécticamente las funciones neuropsicológicas permitiendo la transición a un nivel superior, es saludable la inversión y las intervenciones adecuadas para los posibles avances de este tema.

Para Baroque (2007, p. 226), el límite o discapacidad "no solo provocaría en el individuo la necesidad de establecer formas alternativas de estar y vivir en el mundo, sino que lo estimularía a ir más allá del comportamiento promedio", esto porque el niño no siente la discapacidad directamente, sino las dificultades que se derivan de ella.

Aunque la disfunción (física, auditiva, visual, etc.) impone ciertos limitadores biológicos, el desarrollo cultural permite compensar estos defectos. Dicha compensación puede

⁵ Cuando el sujeto se encuentra con una dificultad u obstáculo y necesita utilizar su reserva de compensación social para superarlo, provocando el proceso de nuevas formaciones, nos estamos refiriendo al concepto de Vigotski llamado Compensación.

deberse al desarrollo de otras funciones que se vuelven fundamentales para la adaptación del niño al mundo, como el desarrollo de la percepción táctil y auditiva en ciegos y el desarrollo de herramientas externas que permitan dicha adaptación. "El comportamiento cultural compensatorio se superpone con el comportamiento natural defectuoso. Se crea una cultura del defecto específico: además de sus características negativas, la persona físicamente deficiente adquiere características positivas" (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 221).

La compensación del defecto por el desarrollo cultural altera el funcionamiento de las funciones psicológicas, la percepción se reconfigura, por ejemplo, en ausencia de uno de los sistemas receptores, los sistemas sanos comienzan a jugar un papel completamente nuevo, convirtiéndose en una herramienta que compensa la discapacidad existente. "La audición y el tacto se convierten en el centro de la atención de la persona ciega, lo que domina el desarrollo de innumerables técnicas para el máximo uso de estos sentidos: para la persona ciega, estos dispositivos se fusionan con la función misma de las percepciones. Recordar con la ayuda de estos dispositivos e incluso pensar con ellos reestructura las percepciones" (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 223).

En cuanto al problema de la discapacidad mental, Vigotski y Luria (1996) siguen la misma línea de razonamiento, oponiéndose a la creencia de que el niño retrasado⁶ tiene un repertorio psicológico deficiente, es decir, su memoria, percepción e inteligencia estarían profundamente comprometidas en términos orgánicos. La investigación desarrollada por ellos demostró precisamente lo contrario, es decir, que los niños con déficit intelectual leve y moderado presentan actividad de los órganos de los sentidos a veces superior a lo normal y tienen una memoria también puntiaguda. La diferencia entre los niños con o sin discapacidad no estaría en sus procesos naturales, sino en el uso de dispositivos culturales, es decir, solo en el hecho de que un niño normal utiliza racionalmente sus funciones naturales y, cuanto más progresa, más es capaz de imaginar dispositivos culturales apropiados para ayudar a su memoria. Así, para los autores, el déficit intelectual es un defecto no sólo de los procesos naturales en sí, sino también de su uso cultural. Para combatir esto, se necesitan las mismas medidas culturales auxiliares (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 229).

Por lo tanto, creemos que la discapacidad ya no debe ser un obstáculo para que el proceso de aprendizaje y desarrollo sea su fuerza motriz.

Luria asumió que el proceso de desarrollo de cada persona sigue una trayectoria singular.

⁶ Término utilizado en la época.

Es necesario ver a los sujetos con algún tipo de discapacidad como sujetos completos, y estudiar cómo manejan y aplican los recursos disponibles, en la medida en que esto pueda llevarlos a compensar sus déficits específicos a través de otro tipo de recursos (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 116).

Es también en este sentido que Barroso (2012) denuncia la masificación de la escuela sin democratizarse y el autor llama a una educación atenta a las necesidades de cada uno. Por lo tanto, cuando pensamos en la escuela que necesitamos, que queremos, que queremos, es necesario pensar en este sujeto quién está allí, a quién debe servir la escuela.

Corroboramos Azevedo, cuando el autor define: "Creo que en cada alumno vive una persona única, irrepetible, avalada con una dignidad inviolable, merecedora del mayor respeto y la mejor hospitalidad por parte de cualquier institución educativa" (AZEVEDO, 2014, p. 1). La heterogeneidad tiene potencialidades educativas que la homogeneidad no tiene. La diversidad debe ser reconocida como fuente de enriquecimiento, porque cada uno es único en conocimiento y cultura, hay una individualidad. Enseñar a muchos como si de uno se tratara tiene como presuposición la homogeneidad que desconcierta las individualidades de los alumnos para compaginarse en grupo.

A juicio de Vigotski, el universo social tiene una importancia fundamental en el proceso de constitución del sujeto, por lo tanto, la mediación del docente es crucial en esta misma constitución. "En la mediación del otro recubierto de gestos, actos y palabras (signos) el niño se está integrando activamente en las formas consolidadas (y emergentes) de actividad de su cultura, en un proceso en el que se articulan pensamiento y lenguaje" (FONTANA, 2005, p. 15).

En esta dirección, el papel del docente se vuelve esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el mediador y anticipándose al desarrollo del alumno, proponiéndole retos que le ayuden en la búsqueda del sentido de su mundo. De ahí el papel fundamental del docente, pues como afirma Fontana (2005, p. 30), "la acción pedagógica del docente imprime marcas en esta relación, estableciendo modos de diálogo y controlando (de diferentes maneras y con diferentes matices) los significados en circulación en el proceso de elaboración conceptual".

Sin embargo, cuando se trata del contexto de la inclusión escolar, conocemos las dificultades que experimentan los docentes. Para ello, sugerimos el trabajo en grupo, los intercambios entre las asignaturas como estrategias importantes y efectivas en el proceso de inclusión escolar, que comúnmente no se utilizan, ya que generalmente estos estudiantes terminan teniendo una atención individualizada con actividades mecanizadas desprovistas de significado. "Esta forma de dirigir la práctica pedagógica, de acuerdo con la perspectiva

histórico-cultural, limita el desarrollo de procesos compensatorios, ya que los estudiantes no experimentan cooperación y desafíos académicos con otras personas" (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 517).

De ahí la relevancia del trabajo colaborativo en el proceso de inclusión escolar, favoreciendo las prácticas compartidas entre docentes y los propios alumnos. Para Vigotski (2006) la mediación del/por el otro permite la aparición de funciones que, aunque el niño no domina de forma autónoma, pueden realizarse juntos, de forma compartida.

Así, Fontana (2005) en su investigación sobre mediación pedagógica, nuevamente hace guiños al desafío del trabajo educativo, veamos:

[...] aprender a esperar el movimiento del otro, su tiempo de elaboración, y respetar las elaboraciones de ese otro... Resistir la tentación de imponer el camino que nos parezca mejor, no sólo a nuestras propias metas, sino también a los otros (FONTANA, 2005, p. 38).

La escuela debe buscar las posibilidades de desarrollo del alumno, lo que está a favor de su desarrollo y el papel del docente se vuelve fundamental en el establecimiento de relaciones saludables en el entorno escolar ante los casos de inclusión. Necesita estar atento a las necesidades especiales y promover tantas posibilidades y recursos como le ayuden en el proceso de aprendizaje. La formación docente tiene este reto en el sentido de que les permite organizar nuevas formas de trabajo pedagógico y responder de manera inclusiva.

Consideraciones finales

La complejidad de la educación como práctica social no permite tratarla como un fenómeno abstracto y natural, sino más bien inmerso en un sistema educativo situado en una sociedad determinada y en un tiempo histórico determinado.

Existe una estrecha relación entre el tipo de sociedad que queremos y el modelo educativo actual. Por lo tanto, es necesario pensar en la caracterización de la sociedad en la que vivimos, en el hombre que somos y que nos estamos formando. Asimismo, la Pedagogía como Ciencia de la Educación se relaciona con otras áreas como la Sociología, la Filosofía, la Psicología, la Economía y la propia Didáctica.

La educación como fenómeno social, a desarrollar, depende, entre otras variables, del docente. Por lo tanto, cada profesor, al organizar y planificar sus clases, las formas de trabajar sus contenidos, está tomando decisiones y revela las concepciones que tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre la educación que se relacionan con su actividad docente. Así, defendemos

la urgente y necesaria reflexión colectiva de las prácticas docentes, apoyada teóricamente, para posibilitar nuevos conocimientos y la reelaboración de conocimientos que, dialécticamente, se reflejan en la práctica pedagógica diaria.

De este texto que analiza algunos aspectos de la Psicología Histórica podemos inferir que todo docente debe buscar la profundización teórica para que pueda efectuar prácticas más conscientes y acciones más reflejadas. El maestro debe tener clara la intencionalidad de sus acciones, considerando que están ligadas a las concepciones del sujeto, el hombre y la sociedad. Finalmente, es necesario buscar la coherencia teórica y metodológica.

En relación con la Educación Inclusiva, hemos observado el proceso de resignificación del docente, quien ha vivido un conflicto histórico, contradictorio entre el discurso hegemónico y la construcción de prácticas inclusivas, en vista de las demandas de estrategias, recursos e intervenciones adecuadas a las necesidades de cada estudiante. Los aspectos relacionados con la accesibilidad física, las propuestas, la eliminación de barreras, la flexibilidad del currículo y la articulación con todo el equipo escolar deben ser respetados para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes objetivo del público de Educación Especial.

La Psicología Histórico-Cultural nos presenta las concepciones que tienen y los aportes que la educación escolar y la educación inclusiva pueden ofrecer. Todavía son pocos los estudios que se dedican al proceso de inclusión a partir de esta referencia, sin embargo, pudimos darnos cuenta de lo mucho que sus autores de referencia, desde el inicio de sus investigaciones trajeron el tema de la discapacidad y las necesidades educativas especiales en sus inquietudes y sus publicaciones.

REFERENCIAS

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012.

AZEVEDO, J. **A educação, no futuro, precisa de outra escola**. Amanhã de manhã. Ciclo de Conferências das Sextas ao Centro - Passado, Presente e Futuro da Educação em Portugal. Braga: Portugal. 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Paulista, São Paulo, 2007.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios gerais da administração escolar, Univesp, 1. São Paulo: UNESP, 2012. Disponible en:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso: 10 Oct. 2018.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 29-57.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: CNE, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso: 10 Mar. 2019.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. v. 55. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

LURIA, A. R. *El cérebro en acción*. 2. ed. rev. Barcelona: Fontanella, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 143-190.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 107-121, 2010.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TULESKI, S. C. **A unidade dialética entre corpo e mente na obra de A. R. Luria: implicações para a educação escolar e para a compreensão dos problemas de escolarização**. 2007. 354 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VICTOR, S. L.; CAMIZÃO, A. C. Psicologia histórico-Cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. *In*: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S. (orgs.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: contribuições para o desenvolvimento Humano**. Curitiba: Appris, 2017. p. 21-47.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. La Habana: Pueblo y Educacion, 1989. (Obras completas, tomo 5).

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Cómo hacer referencia a este artículo

PRADO, D. N. M.; PIOTTO, M. R. Psicologia histórico-cultural y educación escolar inclusiva: Visitando algunos conceptos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0810-0824, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16407>

Sumisión en: 24/11/2021

Revisiones requeridas en: 19/02/2022

Aprobado en: 28/02/2022

Publicado en: 01/03/2022