

**FUNDAMENTOS DE DEFECTOLOGÍA: UNA PROPUESTA HUMANIZADORA A LA
EDUCACIÓN DE LA PERSONA CON DEFICIENCIA VISUAL¹
DEFECTOLOGY FUNDAMENTALS: A PROPOSAL HUMANIZING TO EDUCATION
OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT**

Daniela Leal²
Mitsuko Aparecida Makino Antunes³

RESUMEN: La educación inclusiva ha sido objeto de grandes discusiones en nuestra sociedad, además de pauta de los eventos mundiales sobre educación. En ese cuadro de constantes discusiones y cambios, la investigación en cuestión se propuso a estudiar una de las partes involucradas en el proceso de inclusión: el alumno con deficiencia visual ante el proceso de inclusión escolar. Para mejor aclarar la relación de la persona con deficiencia visual bajo las determinantes histórico-culturales, nos guiamos en el estudio sobre los fundamentos de Defectología de Levy S. Vigotsky. Por la naturaleza del tema, se optó por la narrativa de la historia de vida, buscando captar las relaciones entre el sujeto y los otros. El análisis de la historia de vida del sujeto nos señaló que, solo a partir del momento que se pone en evidencia la diversidad del ser humano y se priorice su interacción con el mundo, es que se irá caminar hacia un aprendizaje que se consustancie en efectivas interacciones sociales.

Palabras-clave: Defectología; deficiencia visual; educación.

SUMMARY: Inclusive education has been the subject of much discussion in our society, and pattern of global education events. In this picture of constant discussion and exchange, research in question was proposed to study one of the parties involved in the process of inclusion: visually impaired student at the school inclusion process. To better clarify the relationship of the visually impaired person under the historical-cultural determinants, we use to guide us in the study of the fundamentals of Defectology S. Levy Vygotsky. By the nature of the topic, we chose the narrative of the history of life, seeking to capture the relationship between the subject and the other. The analysis of the subject's life story pointed out that, just as soon that highlights the diversity of

¹ En este artículo se originó de la comunicación oral realizada durante el Congreso Pedagogía 2011, que se celebró en La Habana (Cuba).

² Doctoranda y Maestra en Psicología de la Educación por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, Brasil (Becaria de Doctorado do CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Email: dannylegal@gmail.com.

³ Doctora en Psicología Social e maestra en Filosofía de la Educación por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Actualmente es Profesora Titular de la Pontificia Universidade Católica de São Paulo en el Programa de Estudios Pós-graduados em Educação: Psicologia de la Educación. Postal: PUC-SP - Rua Ministro de Godói, 969, 4º and. Cep. 05015-901. São Paulo/SP. Email: miantunes@pucsp.br.

humanity and prioritize their interaction with the world is that it will move towards a aprendizaje that consustancie in effective social interactions.

Key-words: Defectology; visual impairment; education.

Normalmente cuando se habla de personas con algún tipo de deficiencia, surge una gran divergencia entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural de esas personas, o sea, cualquier insuficiencia además de cambiar la relación del sujeto con el mundo, también se manifiesta en las relaciones de él con el otro.

Para aclarar mejor la relación de la persona con deficiencia bajo las determinaciones histórico-culturales, nos pautamos en los estudios sobre la defectología de Levy S. Vigotski, en los cuales el autor propone una nueva práctica que ayude en la creación de instrumentos culturales especiales y adaptados a la estructura psicológica de la persona con deficiencia, bien como la utilización de procedimientos pedagógicos especiales que la lleven a dominar esos instrumentos.

El término defectología⁴ quiere decir la falta, la imperfección o deformidad y, surgió en Rusia pos revolución (1917), marcado por los ideales marxistas de una nueva sociedad que valora la coletividad en detrimento de la individualidad, y el desarrollo de la consciencia de sí, del otro y del mundo (WUO, LEAL e ROCHA, 2008).

Dicho eso y frente a la necesidad de pensar la educación de las personas con deficiencia, según un nuevo modelo, Vigotski supera el método cuantitativo de análisis de la defectología antigua, pautada en los límites orgánicos de la deficiencia, y busca analizar el desarrollo infantil de forma cualitativa, teniendo en cuenta las potencialidades de esos niños, por intermedio de una nueva defectología.

Como describe Vigotski (1997, p.12),

La concepción meramente aritmética de la defectibilidad es el rasgo típico de la defectología antigua y caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica constituye el rasgo más sustancial de la defectología moderna.

Al final, según el propio autor,

La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el

⁴ Actualmente el término defectología, por estar intrínsecamente relacionado al término defecto, o sea, defecto, no se hace presente en las discusiones y documentos sobre las personas con deficiencia (LEAL, 2008).

niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetaneos normales, sino desarrollado *de otro modo*. (VYGOTSKI, 1997, p.12, subrayado del autor).

Vigotski, pautado en esa concepción, de que el niño con deficiencia no es inferior a los demás, creía que el desarrollo infantil presentaba una gran diversidad, variando de un niño a otro.

Según Vénguer (1987), fue solo a partir de las investigaciones teóricas dejadas por Vigotski sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños, basadas en la comprensión del desarrollo con un proceso de mediación de las tareas cognitivas que, tanto la Academia de Ciencias Pedagógicas de Rusia como sus seguidores, consiguieron ampliar sus estudios sobre el desarrollo del niño. En las palabras del autor,

[...] Vigotski consideraba que el rasgo principal de las funciones psíquicas superiores es su mediatización por el medio social. En el desarrollo psíquico del niño vio el entrelazamiento del desarrollo “natural” y del “cultural”, entendiendo este último como “implantación del signo”, lo que lleva a dominar las formas mediatizadas de comportamiento, en particular las formas mediatizadas de conocimientos. (VÉNGUER, 1987, p.158, subrayado del autor).

Se puede decir que, al apoyarse en las ideas de una defectología moderna, Vigotski pudo, por lo tanto, establecer los ciclos y las transformaciones del desarrollo y llegar a la descubierta de las leyes de la diversidad. De ese modo, cuando se trabaja con un niño con deficiencia, se comprendería que independientemente del “defecto”, ese niño se desarrollaría como otro cualquier, sin embargo, de un modo particular.

A partir de esas colocaciones, se verifica que Vigotski buscó garantizar una educación productiva y de calidad, que dejaba de lado el aspecto segregador para agregar al sistema educacional las características de la enseñanza especial y los principios de la enseñanza común/regular.

Al final y de acuerdo con Masini (2007, no paginado), para que todas esas cuestiones ocurran se debe, involucrar, principalmente, el conocimiento teórico sobre la constitución del ser humano en la totalidad de su ser y, también, la interdisciplinaridad, o sea, “la integración de las áreas del conocimiento en un equilibrio entre acción y reflexión, para conocer las posibilidades y vías perceptuales de que hace uso la persona que está en el mundo sin uno de los sentidos [...]”.

Se concluye, por lo tanto, que las relaciones de la persona con deficiencia con relación a la enseñanza-aprendizaje, solo se concretizará de forma significativa y armoniosa cuando la calidad de la relación, interacción y comunicación de esa persona con el otro fueren convergentes entre si, posibilitando discusiones y cambios que colaboren con la efectiva calidad de la mediación vivenciada por el sujeto, en su relación con el objeto de conocimiento.

Para presentar las demás ideas sobre el proceso de aprendizaje de la persona con algún tipo de deficiencia, pasaremos ahora a las contribuciones de los fundamentos de defectología propuestos para comprender el aprendizaje de los estudiantes con deficiencia visual, foco de nuestra investigación.

La deficiencia visual y la defectología

Pensar que la educación inclusiva ha sido motivo de grandes discusiones en nuestra sociedad, porque la educación del siglo XXI ha pasado por un torbellino de cambios, principalmente con relación a los parámetros curriculares, las leyes de accesibilidad, el acceso a la escuela (SKILIAR, 2006), se cree que al investigar lo que piensa y lo que siente la persona con deficiencia se podrá producir conocimientos que contribuyan para la formación inicial inclusiva a los futuros profesores, bien como instrumentos de investigación y también instrumentos de posibles caminos para muchos profesores.

Con relación a la deficiencia visual, se sabe que desde el Ebers Papyrus⁵, en lo cual aparece la más antigua mención a la enfermedad de los ojos, pasando por la era de los bárbaros, que trataban la ceguera por intermedio de drogas o a través del exorcismo o, aun, recorriendo la Grecia antigua por los estudios de Hipócrates⁶ o de las sesiones

⁵ O **Ebers Papyrus** es de aproximadamente 1.500 a.C. Entre los papiros médicos egipcios, ese es el más antiguo e importante. Fue comprado en Luxor (Thebes), en el invierno de 1873, por Georg Ebers y está, actualmente, en la Biblioteca de la Universidad de Leipzig, en Alemania. (Disponible en: < http://en.wikipedia.org/wiki/Ebers_papyrus >. Acceso en: 23 set. 2010. Traducción nuestra).

⁶ **Hipócrates de Cós:** el 'padre de la medicina', vivió probablemente durante la segunda mitad del siglo V a.C., auge da efervescencia cultural ateniense. (Disponible en: < <http://greciaantiga.org> >. Acceso en: 13 mar. 2008).

de incubación de Asclépio⁷, en Roma, hasta llegar a las definiciones que se utilizan en los días de hoy, las personas ciegas fueron concebidas y pensadas de varias maneras.

En otras palabras, cuando se habla o se piensa sobre las personas ciegas, nos viene al pensamiento imágenes distintas: ora la idea de pobres indefensos, inútiles y desajustados, ora poseedores de insights y poderes sobrenaturales, dotados de un conocimiento que utrapasa el tiempo y el espacio. Al final, los aspectos especulativos y filosóficos de la ceguera y sus efectos sobre el conocimiento de las cosas fueron tratados y discutidos en muchas obras de filósofos, escritores y enciclopedistas.

Con todo, a pesar de los trabajos de carácter especulativo, bien como los inúmeros registros históricos de personalidades ciegas (Johan Sebastian Bach, Ray Charles, Stevie Wonder, Andréa Bocelli, e muchos otros) que consiguieron destacarse en el mundo del saber, de la literatura, de las artes, de la filosofía y de las ciencias en general, fue solo en los dos últimos siglos de los tiempos modernos (siglos XVII y XVIII) que se empezó a cogitar sobre la necesidad de las personas ciegas tener una atención educacional con medios propios (LEMOS, 2000).

En su obra sobre los “Fundamentos de Defectología” (1997), Vigotski describe que la ciencia sobre el hombre ciego pasó por tres etapas: la primera nombrada como mística, la segunda como ingenuamente biológica y la tercera como científica o sociopsicológica. En la primera etapa, que comprende de la Antigüedad hasta una parte de la Edad Moderna, la ceguera era vista como una gran desgracia, además de superstición y respeto, pues además de considerar la persona ciega un ser indefenso, sugía la convicción de que estos seres desarrollaban fuerzas místicas que resultaban en la visión espiritual y en el accesible conocimiento.

En la segunda etapa, la biológica, la pérdida de la visión, mejor dicho, la pérdida de una de las funciones de percepción, era compensada con el funcionamiento y el desarrollo de otros órganos. De acuerdo con el mismo autor, en ese periodo,

Se crearon leyendas sobre la agudeza supernormal del tacto en los ciegos; se hablaba de la , sabiduría de la bondadosa naturaleza que, con una mano quita y con la otra devuelve lo quitado y se preocupa por sus criaturas; creían que cualquier ciego, gracias al solo hecho de serlo era un músico, es decir, una

⁷ **Asclépio:** “o *Especulápio dos Latinos*, é simultaneamente el heroe y el dios de la Medicina (...) fue confiado por el padre al Centauro Quíron, que le enseñó medicina. Asclépio adquirió rapidamente grand destreza en esta arte. Descubrió, inclusivamente, el medio de resucitar a los muertos”. (GRIMAL, 2005, pp.49-50).

persona dotada de un oído aguzado y excepcional; descubrieron en los ciegos un nuevo sentido, especial, el sexto sentido, inalcanzable para los videntes. (VYGOTSKI, 1997, p.101).

Tal concepción ingenua terminó dando lugar a otra teoría: la verdad científica sobre la ceguera. Por primera vez la ceguera fue abordada no como defecto, insuficiencia, sino como condición que origina y pone en acción nuevas fuerzas y funciones para que la persona con deficiencia visual se desarrolle. Al final, no se puede creer que todo defecto se vuelva en talento o en una compensación automática, como afirma Adler (1927, apud VYGOTSKI, 1997, p.103):

Si algún órgano, a causa de una insuficiencia morfológica o funcional, no puede cumplir plenamente con su trabajo, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento defectuoso del órgano. Crean sobre el órgano o la función defectuosa una sobreestructura psíquica que tiende a reforzar al organismo en el punto débil y amenazado.

Vigotski (1998), en ese sentido, toma como punto de partida la idea de que el aprendizaje del niño se inicia mucho antes de frecuentar la escuela, una vez que, antes de cualquier aprendizaje escolar, el niño tiene siempre un concepto, una historia previa, o como en las propias palabras del autor, un “aprendizaje pre-escolar”, pues según él, los conceptos no se forman de pronto, sino en el transcurrir del desarrollo del niño.

Con relación a la persona con deficiencia visual, es importante resaltar que la escuela y el profesor deben de construir y establecer nuevos vínculos con ese niño, para que se produzcan condiciones de aprendizaje para que este niño consiga obtener un mejor aprovechamiento de las actividades escolares.

Como describe Batista (2005, p.10), no se puede olvidar que “la cuestión de conceptos por ciegos pasa, en primer lugar, por todo a lo que se refiere a la adquisición de conceptos por cualquier persona, con o sin alteraciones sensoriales”, para después ser apropiado por el niño con deficiencia visual, y así alcanzar su potencialidad de aprendizaje y desarrollo.

Se puede decir, por lo tanto, que la concepción de Vigotski busca ver el hombre como ser social que se construye en las relaciones con los otros hombres, para pensar en las formas de relacionamiento entre las personas con deficiencia visual y sus pares sin deficiencia. En ese sentido, la experiencia social a través del lenguaje es la herramienta para superar las consecuencias de la ceguera, pues, según el autor, el proceso de utilización del lenguaje es esencialmente idéntico en los ciegos y en los

videntes. O sea, la persona con deficiencia visual solo consigue leer la combinación de puntos, impresa en alfabeto Braille, porque la misma fue acompañada reiterada veces con el sonido correspondiente, bien como ocurre con cualquier vidente al leer una página impresa.

Para Vigotski (1997, p.75), la experiencia previa de la persona con deficiencia visual es que determina que,

[...] al palpar los puntos del Braille, cada una de sus combinaciones evoca en el ciego, como reacción, el sonido correspondiente; los sonidos se ordenan en palabras y el caos de puntos se organiza en una lectura inteligible. Este proceso es absolutamente análogo a la lectura visual de las personas normales y, en el aspecto psicológico, no hay ninguna diferencia esencial.

La cuestión, por lo tanto, no se encuentra en poseer un tacto mejor o peor, sino en saber leer y escribir, aunque la experiencia previa sea diferenciada: aprender y comprender las letras convencionales o los puntos del alfabeto Braille. Pues, a pesar del órgano de percepción en algunos casos ser sustituidos por otro, el contenido de la reacción sigue siendo igual, bien como todo mecanismo de formación de la misma (VYGOTSKI, 1997).

Viene de ahí, según Wu, Leal y Soares (2008), la necesidad de una nueva mirada sobre la educación, que sustituya la antigua homogeneidad, en el aula por la heterogeneidad de estilos de aprendizaje, adaptando la enseñanza a las necesidades de cada alumno, principalmente aquellos con deficiencia. Lo que no quiere decir que se, niegue

[...] la necesidad de la educación y la enseñanza especiales de los niños deficientes. Por el contrario, afirmamos que la enseñanza de la lectura a los ciegos o del lenguaje oral a los sordomudos demanda una técnica pedagógica especial y recursos y métodos especiales de los niños deficientes. Y solo el conocimiento científico de la técnica puede formar un auténtico pedagogo en este terreno. Empero, no debemos olvidar que es preciso educar *no a un ciego, sino ante todo a un niño*. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera, y transformar la pedagogía de la defectividad infantil en pedagogía defectiva. (VYGOTSKI, 1997, p.81).

En ese sentido, como descrito hasta el momento, se busca en los estudios de Vigotski explicaciones que auxilien y contribuyan para la concepción del alumno con deficiencia visual no por lo que le falta, sino por lo que es capaz de hacer y/o aprender. Como afirma Oliveira (1999, p.61), “[...] se el aprendizaje impele el desarrollo, luego la escuela tiene un papel esencial en la construcción del ser psicológico adulto de los

individuos que viven en sociedades escolarizadas [...]”. Para eso, la implicación de la concepción de Vigotski para la enseñanza escolar debe de ser inmediata.

Elecciones... de la metodología al sujeto de la investigación

Para comprender como a teoría de Vigotski sobre os fundamentos de defectología puede ser una propuesta humanizadora para la educación de las personas con discapacidad visual se optó por la narrativa de la historia de vida, buscando captar las relaciones entre el sujeto y los otros, pues se cree que ese tipo de abordaje propicia una mayor aproximación con el sujeto analizado/investigado. Al final, la metodología de historia de vida se distingue de otras formas de investigación porque utiliza la entrevista abierta – sin un guión predeterminado – como forma de permitir que la condición de estudio sea dada por el propio sujeto, con base en su visión de mundo.

Dicho eso, tras la primera entrevista, la misma fue transcrita y, durante dos días que se siguieron, fueron comparadas varias veces la transcripción con la grabación, para rever y no dejar pasar posibles errores o equívocos, bien como rescatar los sentimientos expresados por la entonación de voz de Dália. Después de tantas lecturas se percibió, que, a pesar de en el comienzo de la primera entrevista se solicitar a Dália que hablase de su historia de vida, focando su educación escolar, algunos pasajes de su historia quedaron vagos. Fue, entonces, que se marcó un nuevo encuentro, para puntuar las cuestiones sobre su proceso educacional.

Una vez concluída esa etapa y con la transcripción completa en las manos, la misma fue formateada en una tabla, separando en una columna a la izquierda el habla de Dália y, en una columna a la derecha las primeras impresiones que surgían cuando oíamos su habla, bien como los primeros intentos de agrupamiento.

En un segundo momento, pautada en la definición de los agrupamientos, el habla fue organizada en la tabla, añadida de más dos columnas, una referente a las notas que servían de hilo conductor para la análisis y, en la otra el encuadramiento teórico relacionado al discurso de la alumna, bien como de su trayectoria de vida.

Con todo, trás la redistribución de las hablas, se percibió la necesidad de seleccionar otra vez las frases que más correspondían a cada uno de los

agrupamientos. Al concluir esa etapa, el formateo de análisis fue cambiado, buscando intercalar el discurso de Dália con las interpretaciones realizadas y la teoría que en que se basa la investigación, por intermedio de una narrativa coherente y secuencial de los hechos narrados.

Se obtuvo, por lo tanto, muchos relatos sobre su historia de vida. Sin embargo, frente a la temática propuesta, en el relato que se sigue focaremos la cuestión educacional, señalando lo cuanto la teoría utilizada (fundamentos de defectología) contribuye a la comprensión de la vida educacional de Dália, además de permitirnos ver la propuesta de una educación mucho más humanizadora en los primeros años de su escolaridad.

Para tanto, la descripción sobre la elección del sujeto no podría iniciarse de otra forma, sino con una breve historia de las experiencias vividas entre los sujetos involucrados en esa investigación: la investigadora, cursando máster (en la época) y como profesora de un curso de posgrado Lato Sensu en Psicopedagogía, y Dália, una alumna con deficiencia visual, en su lucha para concretizar sus sueños y objetivos, con una vida llena de marasmo y metamorfosis (CIAMPA, 2001), permeadas por emociones, afectos y sentimientos.

Esa historia tiene su inicio durante las clases impartidas en el curso de psicopedagogía y el interés de Dália en aprender y tener condiciones para hacerlo. Su búsqueda por perfeccionamiento para trabajar con sus alumnos que, a la vez, también se encontraban en la misma condición que la de ella (con deficiencia visual, pero, acometidos de más de un problema de desarrollo o de escolarización). Sintetizando, de este modo, la condición de alguien que traía una historia como alumna que transpuso todos los pasos de la escolarización hasta llegar a un curso de posgrado lato sensu, y también traía la experiencia y la vivencia de educadora, lo que le permitía mirar hacia su historia de vida bajo diversas perspectivas.

Dália, en la época de la investigación, estaba con 42 años y, a pesar de la deficiencia visual haber alcanzado toda su retina, causándole a los 36 años la ceguera total, en función de la retinose pigmentar⁸, se percibe en su discurso que, desde el

⁸ A retinose pigmentar es ocasionada por la degeneración primaria de la retina, en la cual bastoncillos y, posteriormente, conos son destruidos con atrofia secundaria de la retina y epitelio pigmentar, siendo la ceguera

primer diagnóstico obtenido en el primer año de la primaria hasta la seguridad de la ceguera total, Dália tuvo la oportunidad de hacer varios tratamientos para retardar el proceso. Lo que permitió que la poca visión, durante la infancia, adolescencia y algunos años de la fase adulta, nunca fuese motivo para su desistencia, al contrario, fue motivo de incentivo para seguir con sus objetivos, bien como para crear y señalar recursos para que siguiese adelante, sin desistir, tanto de los estudios como de la vida personal y profesional.

Con todo, cabe resaltar que la vida de Dália frente a la pérdida de la visión no fue siempre positiva, como en las vivencias a la época de la investigación. Durante parte del primer proceso de adaptación: la baja visión, Dália se deparaba con lo que Ciampa (2001) denomina *fetichismo del personaje*. O sea, Dália se mantenía siempre en el personaje “no soy ciega, ni veo”; pues mientras pedía a Dios para perder el poco de visión que tenía, se arrepentía y inventaba disculpas para justificar la pérdida gradual de la misma. Demostrando, así, que a pesar de saber que iría perder la visión, Dália mantenía siempre una esperanza que la sostenía a través de los días, de las semanas, de los meses o de los años: una “esperanza – que de vez en cuando se insinuaba [...]” (Kübler-Ross, 1998, p.144).

En ese sentido, el sufrimiento vivenciado por saber que iría perder la visión, solo gana otra forma cuando, según Kübler-Ross (1998, p.22), la persona consigue encarar o aceptar la realidad de su propia muerte y/o pérdida; alcanzando, así, la paz interior. Al final, “todos nosotros sentimos necesidad de huír de esa situación; con todo, cada uno de nosotros, más temprano o más tarde, deberá encararla”.

Cuando la pérdida efectiva de la visión, a pesar de las diversas conversaciones con la terapeuta ocupacional que la acompañaba en la adaptación en el instituto Dorina Nowil, el choque, el sentimiento de tristeza y de pérdida aún se hizo presente. Al final, cuando se acostumbra a ver por lo menos un poco, Dália encuentra dificultades para aceptar que no vería nunca más. Con todo, posteriormente, Dália termina por admitir que después de que la visión se fue por completo, bien como tras darse su adaptación a los espacios a su alrededor, todo se volvió más fácil y tranquilo. Como describe

nocturna el primer síntoma, así como la deficiencia de adaptación al cambio de ambientes con diferentes intensidades de iluminación (Agostini, 2002).

Kübler-Ross (1998), el ser humano no está preparado, mejor dicho, no acepta la pérdida; por lo tanto, el periodo que antecede a ese momento es muy sufrido, lleno de angustias y miedos. Después que ese periodo pasa, no que sea fácil trabajar con la pérdida, pero pasa a ser más comprensible y más fácil de vivir sin aquello que tanto se quería y se perdió.

De esta manera, se puede decir que Dália, a pesar de todo lo que pasó desde la descubierta hasta la pérdida total de la visión, demuestra ser una persona luchadora y optimista, que busca constante perfeccionamiento en su vida profesional, así como saca de todas las experiencias vividas, positivas o negativas, una enseñanza y un aprendizaje para su crecimiento personal. Todavía analizar la vida de Dália no se hizo foco de esta pesquisa, pero la contextualización era fundamental; pasemos a la analice de las cuestiones relacionadas a sus aprendizajes.

Los primeros años escolares de Dália: muchas vivencias y grandes aprendizajes

Dália empezó su vida escolar en el calor de las discusiones sobre la integración de las personas con deficiencia en el ámbito escolar regular, en nuestra sociedad. En ese periodo, el movimiento por la integración, con base en la ideología de la normalización, creía que la persona con deficiencia debería adquirir patrones de vida lo más próximo posible de lo normal (GOFFREDO, 1997).

En ese sentido, Dália luego en el comienzo de su trayectoria, vivenció situaciones que le marcaron negativamente por la exclusión, un ejemplo de eso fue la actitud de la primera profesora del primer año de la primaria que, en vez de investigar el motivo del habla de Dália: “Yo no lo hice porque no veo”, prefería situarla en la condición de perezosa o mentirosa: [...] la profesora decía que yo no hacía porque no quería, porque era perezosa y que estaba mintiendo”, bien como, también las experiencias de superación y de transformación, al recusarse a entrar en aula, enfrentando la profesora y expresando lo que estaba sintiendo: “Aquí yo no entro! [...] Ella me dijo que soy mentirosa y mentirosa no soy!”.

Frente a ese episodio, Dália alcanza lo que Ciampa (2001, p.146) nombra, en el ámbito de la identidad, como ser-para-sí, o sea, Dália busca “la unidad de la

subjetividad y de la objetividad, que hace del actuar una actividad finalizada, relacionando deseo y finalidad, por la práctica transformadora de sí y del mundo”.

De la misma manera, proceso semejante, posibilita el encuentro de Dália con la profesora Ilma que, según ella, la rescató de la profesora anterior. Al contrario de la primera profesora que se mostraba desinteresada por las dificultades que Dália tenía en función de la baja visión, la profesora Ilma, además de ponerla en la escuela que enseñaba, específicamente en su aula, buscó medios para hacer el encaminamiento de Dália al oculista, además de buscar recursos/adaptaciones en su práctica de enseñanza para que el aprendizaje de Dália ocurriese efectivamente.

“La profesora Ilma me puso en su aula y, dejaba todos los primeros pupitres disponibles para que yo cambiase de local, pues mientras ella iba escribiendo, yo iba perdiendo el campo de visión. [...]yo tenía que quedarme delante de la escrita! Si yo no conseguía ver, entonces, tenía que ir cambiando, cambiando, pasando por todos los pupitres que la profesora dejaba disponible hasta conseguir ver”.

Se verifica que la profesora Ilma, ya en aquella época, tenía una percepción de que para “posibilitar la participación y el suceso del alumno con baja visión en la escuela [se hacía necesario] adaptaciones que [facilitasen] el desempeño escolar” (BRASIL, 2001, p.70). Lo que nos lleva a la conclusión de que, cuando el profesor acepta la diversidad, él consigue trabajar con la inclusión de forma competente y pasar a sus alumnos la situación con naturalidad, sin conflictos; ofreciéndoles, de esa manera, la confianza y la libertad necesarias para que ocurra el efectivo aprendizaje.

“Había aquellos alumnos que decían: ¡Ah! ¿Por qué solo para ella? Y ella decía: ‘No es solo para ella. Es que ella necesita. Si quieres sentarte ahí desde que ella no use, puedes sentarte, pero cuando ella necesite vas a tener que darle el lugar”.

Tal actitud de la profesora Ilma coaduna con el habla de Vigotski al concluir que,

Debemos partir, por eso, de las leyes comunes del desarrollo infantil y después estudiar su peculiaridad en lo referente al niño anormal. Este debe ser el curso que siga nuestra investigación también en este caso, al considerar el problema que nos interesa: la colectividad⁹ como factor de desarrollo del niño anormal. (VYGOTSKI, 1997, p.213).

⁹ “Al referirse a la colectividad con respecto a los niños deficientes, Vygotski tiene en cuenta su unificación en un grupo común de acuerdo con algún rasgo único (edad, nivel de desarrollo o de desarrollo incompleto). Además, esta unificación tiene un programa común de educación y enseñanza. El objetivo general, la orientación de la actividad conjunta, del estudio, trabajo y juego parten inicialmente del pedagogo (maestro y educador). A medida que avanza el desarrollo, este objetivo común se convierte también en objetivo de la actividad de los niños, la organización desde afuera se transforma paulatinamente en auto-organización de los niños”. (VYGOTSKI, 1997, p.234, notas de la edición rusa).

A pesar de todo haber transcurrido muy bien durante el primer año de la primaria, bien como en el segundo, con la entrada de Dália en el tercer año (cambio de escuela), nuevos desafíos, nuevos conflictos surgen del relacionamiento entre ella y su nueva profesora: la mirada tranquilizadora de la profesora Ilma, da lugar a una mirada penetrante, y hasta discriminadora a causa de la deficiencia de Dália: “Ella era muy seca! [...]. Tenía una mirada penetrante [...]. ¿Sabes que hasta hoy imagino la mirada de ella? ¡Es increíble! La veo delante de mí!

Tales marcas dejadas por la profesora del tercer año parecen ser heridas que, a pesar de cicatrizadas, se vuelven presentes constantemente cuando Dália habla sobre el sentimiento de inferioridad que, por muchas veces, la llevó a las lágrimas y al miedo de hablar con los profesores. Lo que nos muestra que, “És erróneo pensar que absolutamente todos los síntomas que caracterizan el cuadro en su conjunto pueden ser directo y completamente derivados del defecto, como su núcleo fundamental” (VYGOTSKI, 1997, p.221). Pues, delante da la incompatibilidad de miradas y equívocos de como se da una educación humanizadora y que alcance a todos los alumnos en aula, Dália suspende el tercer año de la primaria.

En las palabras de Vigotski (1997), la particularidad del defecto (de la deficiencia), por lo tanto, se manifiesta en un cuadro, en una estructura mucho más compleja.

Ellas revelan una vinculación y una dependencia estructural y funcionalmente muy complicadas y, en particular, muestran que, al par con las peculiaridades primarias de ese niño – derivadas de su defecto – existen complicaciones secundarias, terciarias, etc., que no derivan del propio defecto, sino de sus síntomas originarios. (VYGOTSKI, 1997, p.221).

Aunque tomando una particularidad como la totalidad de Dália, la profesora que la suspende, le da, aunque de forma no intencional, la oportunidad de un nuevo recomienzo: surge una profesora más, que irá marcar la vida escolar de Dália, con actitudes positivas y significativas para su aprendizaje: ella hizo inclusión, aunque sin saber nada de inclusión; [pues] no se hablaba de inclusión [en aquella época]. Ella hizo que me consultase con un médico para saber mejor lo que yo tenía.

El trabajo de esa nueva profesora, por todo el tiempo, se pautó en las necesidades de Dália, transmitiéndole confianza para que consiguiese sanar sus dudas pasadas y hablar sobre sus dificultades. O sea, además de buscar en la

medicina, por intermedio de muchos médicos los recursos necesarios, la nueva profesora, también, estaba siempre dispuesta a disponibilizar el conocimiento para Dália de la mejor manera posible.

“El hecho de saber cual era mi necesidad, en lo que tenia dificultad y como ella podría ayudarme. Si ella por ejemplo, leyese el texto y yo fuese escribiendo, me ayudaba, ella leía. [...] Las dudas que tenía, llegaba, preguntaba y ella me las aclaraba. Las pruebas eran hechas oralmente”.

Se puede decir, por lo tanto, con base en los relatos observados y analizados, que tanto la profesora Ilma, como la segunda profesora del tercer año hacían la inclusión. Mejor dicho, al contrario de la énfasis comúnmente vista y dada al “defecto” al “déficit cognitivo”, ambas profesoras, consideraban la deficiencia como un proceso natural, inherente al niño y que es por intermedio de ese mismo niño, de sus características positivas y de sus puntos fuertes que se delinearán las estrategias pedagógicas necesarias para el aprendizaje de la misma.

Al final, si “la educación inclusiva supone prácticas pedagógicas diferenciadas, basadas en la noción de que al educador cabe desarrollar su trabajo a partir de las condiciones efectivamente existentes en su clientela (LIRA, 2007, p.98), lo que ambas profesoras hicieron fue, anclarse “en la tesis de que la pluralidad de los alumnos debe de ser respetada y, de este modo, el alumno con deficiencia tiene derecho y necesidad de participar y de ser considerado miembro activo de la comunidad escolar” (LIRA, 2007, p.98).

Dicho eso y para concluir las experiencias de una trayectoria escolar marcada por profesores que actúan significativamente en sua vida, Dália hace cuestión de comparar su práctica pedagógica con la de los profesores que hicieron la diferencia en su trayectoria escolar.

“¿Soy diferente de los otros porque vivo la deficiência? ¿Y los profesores que me acompañaron durante todo ese tiempo? ¿Ellos no tenían la deficiencia, entonces? ¿Es porque convivo y ya trabajé con todas ellas que me gusta? ¡No! Es porque yo tuve lindos ejemplos [...] ¿Tuve profesores que tenían prejuicios? ¡Tuve! Pero ni me acuerdo de sus nombres [...] Porque los que me hicieron realmente ser quien soy, que me ayudaron mucho e influenciaron mucho mi vida, fueron aquellos que hicieron la diferencia”.

Compartiendo el habla de Dália, juntamente con el comentario de Barby (2005, p.55)

[...] el profesor de la enseñanza regular, a pesar de que necesite de alguna acesoría en determinados momentos, no tiene que volverse un profesor experto

o tener facilidad para eso, ni tener habilidades especiales. Él simplemente necesita estar comprometido con el aprendizaje de todos sus alumnos y tener la iniciativa de buscar los recursos necesarios.

Al final, esas profesoras que marcaron significativamente la vida de Dália, en los primeros años de su vida escolar, consiguieron percibir que educar es empeñarse en hacer que el otro aprenda, se desarrolle y evolucione. Y, más se aprende cuando juntos, según Lira (2007) se resuelvan las dudas, se superen las inseguridades y se satisfagan las curiosidades.

Finalizando...

La historia de vida de Dália, se revela, por lo tanto, como un constante proceso de metamorfosis y marasmo, mediante el “embate paradójico entre el pasado y el futuro en favor del cuestionamiento presente” (JOSSO, 2004, p. 41); cuestionamiento ese que puede ser observado al traer al presente las marcas dejadas por el proceso educacional, ora excluyente, ora inclusivo. Al final, la historia de vida “permite una interrogación de las representaciones del saber hacer y de los referenciales que sirven para describir y comprender a sí mismo en su ambiente natural” (JOSSO, 2004, p.39).

En ese sentido, se puede afirmar que varios momentos y/o recuerdos, vinieron a colación de significados y sentidos, ilustrando su historia, sus momentos y sus actividades, bien como para describir sus transformaciones, su subjetividad y, principalmente, para conducirlo a una nueva reflexión sobre las prácticas escolares vivenciadas por intermedio de sus profesoras.

Se puede decir, sin embargo, que a principio se buscaba comprender como se dió la constitución de la identidad de Dália a lo largo de su trayectoria escolar, intentando revelar el papel de la educación como área del saber de todo y cualquier individuo, bien como los sentimientos desvelados y revelados por esa relación dialéctica entre escuela y alumno con deficiencia. Sin embargo, tras lecturas incesantes del discurso de Dália, para mejor captar la esencia de sus palabras fue posible identificar que, aunque antes de la educación inclusiva volverse pauta de un movimiento mundial, muchos profesores fueron de hecho inclusivos.

Se cree, de este modo, que frente a tales colocaciones, esas profesoras que marcaron significativamente la vida escolar inicial de Dália, como dicho anteriormente, consiguieron percibir que educar es empeñarse en hacer que el otro aprenda, se desarrolle y evolucione. Mejor dicho, ambas profesoras, antes de todo, educaron el niño que existía en Dália, en la época, después la persona con deficiencia visual, que necesitaba de recursos y métodos, adaptaciones curriculares, al fin y al cabo, toda y cualquier adaptación para que tuviera un aprendizaje de la mejor manera posible, como se pode observar en la habla de Vigotski sobre los fundamentos de defectología.

En síntesis, la narrativa de Dália demuestra que una educación inclusiva es posible, pues Dália consiguió alcanzar todos sus objetivos de escolarización: llegó al posgrado lato sensu, mostró que es absolutamente capaz de distanciarse de su propia condición y analizarla, volviéndose defensora de una educación inclusiva y trabajando para su concretización por medio de su actuación profesional en la atención a niños con problemas en su proceso de escolarización.

Lo que nos lleva a reflexionar que, a pesar de los casi ochenta y seis años de la primera publicación de la obra sobre los fundamentos de defectología de Vigotski, solo ahora, hace poco más de diez años, es que se viene verificando lo cuán importante y fundamental es la comprensión de sus ideas y principios a los actuales cuestionamientos que vienen inseridos en los principios de una educación para todos, dentro del espacio regular de la enseñanza, como observado en las prácticas de las dos profesoras de Dália.

Se concluye, de esta manera, que las acciones de esas profesoras, bien como la teoría de Vigotski deben de ser divulgadas, socializadas, para que otros perciban que la inclusión de la persona con deficiencia visual es posible y que cabe a ellos parte importante en ese proceso para que se pueda conquistar una educación humanizadora para todas as personas con deficiencia visual.

Referencias Bibliográficas:

AGOSTINI, M. M. **Retinose Pigmentar**. 2002. Disponível em: < <http://www.ufv.br/dbg/trab2002/HRSEXO/HRS008.htm> >. Acesso em: 12 fev. 2007.

BARBY, A. A. O. M. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. Dissertação (Mestrado em Educacao – Cognição e Aprendizagem Escolar) - Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba, 2005.

BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 21, n.1, p.007-015, jan./abr. 2005.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**. Vol. 2. Brasília: MEC/ SEE, 2001.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GOFFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? Eis a questão! In: MANTOAN, M. T. E. [et al]. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 230-235.

GRIMAL, J. **Dicionário da Mitologia Grega e Romana**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a Morte e o Morrer**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEMOS, E. R. Educação dos Cegos. **Contato**. São Paulo, n.6, p.09-19, set. 2000.

LIRA, B. C. **O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MASINI, E. F. S. **Inclusão do aluno com deficiência visual: saber requerido**. Disponível em: < <http://www.scipione.com.br/igualdade/pdfs/artigo.pdf> >. Acesso em: 15 out. 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1999.

SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

VÉNGUER, L. La asimilacion de la solucion mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicologia Evolutiva y Pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. pp.156-166.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

WUO, A. S.; LEAL, D.; ROCHA, M. C. M. da. Vigotski e a Defectologia: um estudo de seus conceitos e contribuições para a educação de pessoas com deficiência. In:

Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2008, São Carlos-SP. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, SP: UFSCar, 2008.