

# De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L. S. Vygotski

*Pablo del Río*

B

a que voy a sostener en estas líneas, aunque no nueva, es una visión distinta, en que la debilidad y discapacidad humanas se conciben como la raíz de nuestra propia naturaleza, el origen de nuestras potencialidades como especie más evolucionada.

Nuestra fuerza estaría en nuestra debilidad, nuestras capacidades tendrían su origen en la necesidad que tenemos de los otros hombres, de sus préstamos y suplementaciones, de distribuir nuestras funciones estructurándolas sobre la ayuda compartida. Aquellos rasgos supuestamente imperfechos de los que han tratado de desentenderse esas visiones perfeccionistas del hombre, vendrían a ser la piedra angular de las capacidades humanas.

No es esa la visión predominante. Podríamos decir que el hombre racionalista tiene una visión perfeccionista o «de buena forma», geometrista diría Stephen Toulmin, de sí mismo. Esta visión ha sido acentuada por el dualismo cartesiano y el positivismo racionalista. El hombre (o los modelos epistémicos de hombre) tiende a ocultar sus debilidades y limitaciones o a considerarlas «desviaciones» de su auténtica naturaleza. Nuestro estado ideal nos remite a un individualismo básico y a un mentalismo platónico en que lo externo no es sino un simple escenario físico de nuestra acción aristocráticamente mental, los demás son otros individuos ajenos en ese escenario y nuestra «debilidad humana», fallos del sistema.

En este artículo voy a acercarme al problema de la discapacidad tratando de mantener que ésta —la discapacidad— constituye un atributo universal, probablemente el más determinante, en el surgimiento de la especie y en la conformación del sistema funcional humano con sus características más específicas. Al hacerlo me situaré de manera clara en la perspectiva histórico-cultural, aún cuando sea con un acercamiento que no es muy habitual en las lecturas o elaboraciones recientes que se han hecho de ella.

36

## PRESENTACIÓN

Cuando hace ya años hube de enfrentar el problema de las representaciones sociales sobre la *discapacidad* y las *personas con discapacidad* me encontré con un hecho preocupante: la «normalidad» se relacionaba con la discapacidad en el nivel de lo que Rosch denomina «categorías básicas», sin que hubiera una categoría supraordinada que articulara ambos grupos humanos. Esto planteaba un problema grave: en el nivel del conocimiento popular, las categorías de sujeto normal y sujeto especial pertenecían a universos ajenos e incluso confrontados, con lo que cognitivamente una integración cognitiva y semántica de la discapacidad en el mismo nivel de lo humano que la capacidad y la «normalidad», se hacía enormemente improbable. El problema, que en el ámbito de las categorías científicas y clínicas el problema parecía estar mejor resuelto (se parte de que todos los humanos comparten una herencia genética común), planteaba en la práctica problemas parecidos: las categorías científicas se aplicaban también como categorías básicas y no facilitaban tampoco la creación de árboles categoriales integradores.

Mi propuesta entonces a las instituciones que propiciaban una intervención comunicativa que evitara prejuicios y actitudes excluyentes hacia las personas con discapacidad fue la de proponer una campaña muy distinta de la actuación que se venía promoviendo, en la línea de lo *politically correct*, y que implicaba cambiar las etiquetas sin cambiar las cajas. Era preciso crear teorías, narrativas y estructuras conceptuales científicas y populares que insistieran en los aspectos centrales y profundos de lo humano de modo que la distinción capaz-discapaz se disolviera en lo que es: una contingencia del desarrollo. Esa propuesta está recogida en un artículo (“La discapacidad, único camino hacia el hecho humano”, del Río, 1987, 3<sup>a</sup> edic, 1992), publicado por el Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, en una de sus primeras acciones para crear una conciencia y acción sostenidas ante los problemas de integración de las personas con discapacidad en España e Iberoamérica) que ha tenido después un efecto germinal sobre mi propio pensamiento, en primer lugar, pero que últimamente está releyéndose como una cierta alternativa latina —la de la interdependencia social— al enfoque paradigmático que supone la gran propuesta anglosajona de las dos últimas décadas para la integración de las personas con discapacidad —el *independent living*—. Efectivamente, en la perspectiva individualista del desarrollo, el estado final de éste es la autosuficiencia funcional aislada y completa, y por tanto eso es lo que debe buscarse también para normalizar a las personas con dis-

capacidad: un funcionamiento y una vida independientes en la misma trayectoria que la autosuficiencia solitaria del modelo anglosajón. En la perspectiva latina —con frecuencia acompañada de un cierto complejo inconsciente de culpa por nuestras peculiaridades contrarias al modelo de individualismo racionalista— la capacidad es siempre fruto de la convivencia y cooperación social, de la dependencia valorada y valiosa, de unos de otros.

37

De este modo, en dos diferentes aproximaciones socioculturales e histórico culturales populares al problema, lo que para una cultura es una minusvalía individual, para otra es un valor social. Este problema de los modelos y concepciones culturales del desarrollo —y de sus alteraciones— es sin duda uno de los más centrales en el análisis de los modelos socioculturales del hecho humano, y con ello entre sus programas de educación y desarrollo. En las páginas que siguen, intentaré exponer brevemente una justificación desde el pensamiento vygotskiano y walloniano, de la *fórmula de la interdependencia* y de las capacidades compartidas e incompletas.

Esta fórmula hizo posible filogenéticamente el desarrollo de la especie (filogénesis); hace cada día posible el desarrollo de cada humano (ontogénesis); y debe sólo ahondar en su propia naturaleza para resolver los problemas en los casos de trastornos especiales (defectogénesis). Para exponer aquí las ideas centrales del modelo recogeré algunas ideas del primer artículo mencionado (del Río, 1987) y de las comunicaciones en las actividades del Grupo Técnico del Seminario Iberoamericano sobre Discapacidad y Comunicación, coordinado por Demetrio Casado desde el Real Patronato, así como de otros dos artículos: uno centrado en la educación especial a partir de las sesiones tenidas en la Universidad de León con Jesús Nicasio García (del Río 1997), otro realizado bajo la amistosa presión ejercida por José Ortega al movilizar esfuerzos para poner en marcha una «educación social especializada» (del Río, en prensa). A todos estos colegas, y a las personas con discapacidad que me obligaron a revisar mis ideas, mi agradecimiento.

## EL MITO DE LA PERFECCIÓN

De entre las múltiples definiciones que han propuesto del ser humano los científicos y pensadores, una de las que menos predicamento han tenido es la de Johan Gottfried Herder (1744-1803) a finales del siglo XVIII y de Arnold Gehlen (1961, 1964, citado en Winkler y Schweikhhardt, 1985), que conciben al hombre como animal desvalido, como *la criatura defectuosa*. Casi todas las concepciones científicas y filosóficas sobre el hombre son compatibles entre sí (*zoon politikon*, *animal rationale*, *animal rationabile*, *homo loquens*, *animal symbolicum*, *homo faber*, *homo sapiens*, *homo erectus*....). Cada una de ellas resalta como más destacable uno de los atributos universales de la especie humana. Marcan así un énfasis en un atributo central que, probablemente, habría traído como consecuencia o variables asociadas, el resto de estos atributos universales. Algunas de estas definiciones parecen fijarse no obstante

En la perspectiva de Herder y de Gehlen, mientras los animales están dotados de instintos que guían y respaldan su conducta, el hombre los ha perdido al resultar alterada profundamente su cadena instintiva en el proceso evolutivo, de modo que ese déficit fundamental debe ser compensado creándose una segunda naturaleza (la cultura) para sobrevivir.

En la psicología del desarrollo, las tesis de Wallon sobre el carácter radical y profundamente simbótico de la psique del bebé que, desde ese nosotros o yo social originario se desdoblaría progresivamente en el *yo* y el *otro*, subrayan el carácter profundamente desvalido y dependiente del ser humano en los primeros pasos de su vida (ver por ejemplo Wallon, 1934, 1942). Wallon resaltó lúcidamente la profunda, determinante y genial impronta que tiene en el desarrollo funcional esa dependencia simbótica. Por su parte, Vygotski (1989) destacó en términos «técnicos» (psicotecnia del pensamiento, psicotecnia del sentimiento) la importancia que ese hecho —de que en su origen todas las funciones se encuentren repartidas con otras personas— tiene para determinar la naturaleza y estructura de lo que somos en cuanto humanos.

Lo mismo que ocurre respecto del modelo general de hombre acontece respecto del modelo de niño-escolar y en el marco concreto de los modelos y actividad educativos. Suele asumirse que la normalización escolar funciona de manera automática y apriorística: el niño normal, en su curso natural, aprendería normalmente cosas normales y desarrollaría funciones normales. Si por desventura el niño aparece como no normal, serían sus funciones a-normales las que habrían de explicar sus problemas, y es entonces un enfoque más clínico que educativo (dirigido a esas alteraciones funcionales estructurales) el que se pone en marcha para solucionarlo. De modo que la educación normal y la educación especial se debaten en un marco en que la segunda aparece como una especie de terapia clínica cuando falla la primera.

Este estado de cosas nos remite de hecho a los grandes modelos o teorías, ya sea a nivel popular, ya a nivel científico, que están detrás de nuestra manera de ver al niño, la educación y el desarrollo. Con pequeñas variantes esa es la «lógica de la normalidad» que determina hoy mayoritariamente en nuestra cultura (no siempre ha sido así, ni lo es en todas las culturas) los modelos populares de desarrollo y educación. El niño normal crecería y se desarrollaría de manera «natural». Cuando hay problemas, éstos se tienden a imputar o atribuir al propio sujeto individual o al «grupo categorial» al que pertenece (ciegos, subnormales, gitanos, etc.), generando entonces, con mayor o menor filantropía, modelos de apoyo asistencial para compensar el problema, o de marginación para sacarse el problema de encima.

Ambos tipos de mecanismo —marginación epistémica o marginación social— son equiparables en cuanto a su efecto de categoría que además de discriminancia (como toda categoría conceptual) produce discriminación social. Tanto si se parte de concepciones científicas basadas en meta-paradigmas, como de concepciones cotidianas apoyadas en teorías implícitas y categorías populares, ambas sostienen una *visión inhumana de lo humano*.

Vamos a dar un breve repaso al problema abordando los puntos principales de estos dos procesos, científico y popular, para hacer converger al final las conclusiones sobre ambos en un modelo de integración para las personas con problemas.

39

Este reenfoque no se presenta como una propuesta gratuita *ex-novo*. Hunde sus raíces en tres tradiciones teóricas, que trata de relacionar entre sí:

1) la perspectiva funcionalista de la que arrancan las pruebas sobre las capacidades mentales y los conceptos de «normalización»;

2) la perspectiva histórico-cultural de las funciones psicológicas y de la educación normal y especial (desde la psique simbiótica a la defectología);

3) la perspectiva integradora de las personas con discapacidad y el modelo teórico implícito promovido por las instituciones internacionales en los últimos 20 años, y en el que se basa la taxonomía de la OMS sobre discapacidades.

Haremos una referencia sintética a los conceptos principales en cada una de estas tradiciones para acabar, en la parte final del artículo, haciendo un conjunto de propuestas que quizás puedan contribuir a mejorar la evaluación y la educación de alumnos con necesidades especiales.

## LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS Y LAS TEORÍAS EDUCATIVAS SOBRE SU DESARROLLO

*La piedra que desecharon los constructores,  
esa vino a ser piedra angular.*

En homenaje al fundador de la Defectología, quien utilizó esta frase con otro propósito (Vygotski, 1990) la traemos aquí, esta vez con el fin visible de destacar el valor de la discapacidad. Lo que vamos a defender aquí es que la concepción y construcción mismas de la «normalidad» van unidas al proceso cultural por el que se construye el propio sistema funcional humano. Podríamos así hablar de un cierto «urbanismo de la mente» que, mediante la actuación cultural y educativa, promociona ciertas arquitecturas psicológicas, privilegia ciertas funciones, procesos y herramientas psicológicos sobre otros, y los populariza y homologa en cada cultura. Este proceso es la auténtica «normalización», y lo normal vendría a ser el proceso por el que se reconocen y legitiman y se aplican o no esos modelos compartidos de arquitectura humana a cada uno de las diferentes sujetos o comunidades funcionales.

En esta perspectiva, los procesos de análisis, diagnóstico y evaluación de los alumnos «normales» y especiales, primero, y de su enseñanza-aprendizaje, después, deben sufrir un fuerte reenfoque que implica que *la evaluación-enseñanza del individuo no puede hacerse sin hacer a la vez la de su comunidad y su cultura* (Cole, 1992; Álvarez, 1996). La definición del sistema funcional individual se presenta así como imposible sin la simultánea definición del sistema funcional social, en cuanto ambos constituyen una *simbiosis funcional*.

Es conocida la divergencia actual entre los modelos de aprendizaje por asociación, que suponen que con la educación el niño sólo adquiere experiencia y aquellos otros que suponen que el aprendizaje provoca una auténtica reestructuración de las capacidades o funciones mentales (ver Pozo, 1989).

Los primeros sólo pueden perseguir la creación de hábitos y habilidades y la acumulación de saberes; los segundos pretenden algo más: construir el propio instrumental y equipamiento de la mente para abordar el aprendizaje y el conocimiento. Los primeros, para Pozo, postulan el realismo y el empirismo, los segundos el constructivismo y el racionalismo. Los primeros son elementaristas o moleculares, los segundos holistas o molares. El niño o sujeto de los primeros es estático y se limita a reproducir, el de los segundos es dinámico y productivo. El cambio tiene origen externo y es de tipo cuantitativo para los primeros, interno y cualitativo para los segundos. El aprendizaje se produce de manera mecánica y asociativa para los primeros, participando el organismo y las estructuras para los segundos.

Los modelos de reestructuración se inscriben en la tradición del funcionalismo genético que avanzó Claparède. Tanto el constructivismo lógico e interno de Piaget como el constructivismo cultural de Vygotski (que se salió del marco de categorías de Pozo al tener el cambio un origen externo y cultural como define el propio concepto de «constructivismo cultural» que Vygotski emplea: Vygotski, 1989) son convencidos continuadores de la tradición del sistema funcional psicológico. Pero entre ellos cabe establecer una importante distinción que tiene que ver con una oposición explicativa: el constructivismo interno concede un papel muy limitado a la educación y a la actuación social y cultural; el constructivismo externo le atribuye un papel fundamental. Implícitamente estas posturas remiten a explicaciones muy diferentes respecto al mecanismo de construcción del sistema funcional y al papel que se atribuye a la educación y a la cultura. La importancia muy relativa de la intervención educativa para el modelo piagetiano fue sintetizada muy certeramente por Eleanor Duckworth (1981) con su famoso «dilema de aplicar a Piaget»: si el niño no se ha desarrollado aún, no se le puede enseñar; si ya se ha desarrollado, para qué enseñarle.

Efectivamente, suponer, con Piaget, un constructivismo internamente generado que se despliega siguiendo estadios y estructuras prefijadas con la edad y la acción sobre el mundo, implica hacer depender al aprendizaje del desarrollo, y deja al educador en un papel relativamente marginal, casi como el cuidador que abastece de lápices y papel en un examen. De algún modo, la reestructuración cognitiva queda en manos de los mecanismos implícitos y endógenos del desarrollo y la educación sólo puede y debe actuar sobre las estructuras ya logradas internamente, de modo que en la práctica la educación (la enseñanza y el aprendizaje) tiene dificultades para no convertirse en un simulacro de sí misma en que ésta va a remolque del desarrollo introduciendo las enseñanzas y empleando los aprendizajes que dicho desarrollo pro-

porciona, pero sin intervenir realmente con enseñanzas y aprendizajes que promuevan «desarrollo nuevo».

41

El constructivismo cultural defendido por Vygotski da una explicación inversa. Si lo que dice Piaget sería cierto para la construcción endógena de las funciones naturales, heredadas biológicamente, las funciones superiores específicamente humanas, no deben, en cuanto herencia cultural, esperar al desarrollo, sino que su desarrollo es exógeno y la propia construcción cultural y la educación misma son las que las construyen. Una educación adecuada debe por tanto «tirar del desarrollo» y no seguirlo, o dicho de otra manera, las estructuras nuevas que deben sustituir a las anteriores no están en la herencia genética sino en la cultural, y la educación y la cultura deben garantizar aquí lo que no puede el organismo por sí solo: sin la construcción educativo-cultural no habría aquí reestructuración.

Hay otras diferencias profundas entre el modelo histórico-cultural y el modelo de Piaget que llevarían a afinar en cierto modo la clasificación dicotómica que planteaba Pozo entre los modelos asociativos y estructurales. Porque, pese a ser constructivo y estructural, el modelo histórico-cultural supone que, aunque el *origen* del cambio es externo y de algún modo instrumental, el *cambio* final tendrá una realidad interna y orgánica. De hecho el modelo vygotskiano trasciende tanto la oposición paradigmática de asociación y reestructuración, como la dicotomía *nature-nurture* (organismo-medio) para proponer una interacción dialéctica entre ambos.

Digamos que la palabra clave es «cultura», y la tesis es dejar de contemplar la biología y la cultura como dos sistemas separados y distintos para pasar a considerar la biología como una interacción entre la cultura y la genética. El desarrollo no sería sólo mental, sino biológico y fisiológico tanto como psicológico y social y cultural. El cerebro desarrollado (neoformaciones) sería un cerebro interno y externo a la vez (*conexiones extracorticales* en Vygotski, 1983; *external brain*, en del Río, 1994). El edificio funcional cambia, la estructura metabólica, tonal y clónica cambian, las capacidades cognitivas y directivas cambian, las redes sociales que andamian las funciones cambian, las arquitecturas culturales cambian. Todo ello es desarrollo. Es inconcebible una herencia genética humana que no se actualice en un marco cultural, porque la propia filogénesis se ha producido como fruto de la alteración de la herencia genética de modo que ésta se adapta al marco y contexto redefinido por las mediaciones culturales (Geertz, 1973; Cole, 1992; Donald, 1991; del Río, 1996). Las concepciones teléfonicas o transmisionistas de la herencia biológica, al trivializar la biología reduciéndola a bioquímica sin medio, han contribuido a marcar un dualismo cartesiano, no ya entre cuerpo y alma, sino entre organismo y medio (incluido el medio cultural).

Volviendo a las implicaciones educativas de los modelos asociativos o estructurales, y a la alternativa histórico-cultural, Galperin (1987) distinguió tres tipos de educación según se entiendan de una u otra manera el proceso de construcción de la mente y el conocimiento infantil y las condiciones y procedimientos necesarios para ella.

En el tipo I, tras una gran cantidad de ensayos y errores, el niño llega a construir las operaciones y conceptos y a generalizarlos poco a poco de ma-

nera confusa en cuanto a sus pasos y etapas. «Lo correcto» se establece fundamentalmente de adelante a atrás, es decir, por el resultado final de la acción del escolar y sin que éste tenga conciencia del proceso mismo. Supone una gran pérdida de tiempo, esfuerzos, motivación y hasta materiales. Es una especie de trasunto puro del paradigma de la asociación o el adiestramiento aplicado desde una teoría implícita e inconsciente del niño como receptor no crítico ni autónomo de hábitos y saberes. Pese a ser el camino menos efectivo, este «tipo I» es el que predomina en la práctica educativa, porque no exige de los educadores mayores conocimientos sobre el proceso constructivo y de aprendizaje que aplican (pese a que los modelos conductista y cognitivos sobre la asociación hayan llegado hoy entre los investigadores y expertos a grandes niveles de sofisticación). Que las teorías de la asociación hayan convertido esta práctica cultural en ley universal del aprendizaje era para Galperin una consecuencia de su uso generalizado, no una prueba de su eficacia.

En el tipo II, incluía Galperin el aprendizaje por asimilación súbita (*insight*) o descubrimiento repentino de las condiciones estructurales de la actividad, propugnado por la *Gestalt*. Lo que el educador busca conscientemente y no por mero forcejeo y ejercicio indiscriminado, es crear condiciones para hacer accesible la *estructura* al escolar. Pero no existe un análisis preciso ni un diseño igualmente cuidadoso del proceso, de los instrumentos culturales y psicológicos de que se sirve, ni de las etapas para su dominio. Sigue existiendo una comprensión difusa de las estructuras, que se vienen a considerar como construcciones mentales inaccesibles al educador, sólo accesibles al niño de manera inconsciente pero no dominadas por él conscientemente, sino evocadas por ese proceso mágico del descubrimiento. Por eso, a veces y como ha señalado Resnick, el descubrimiento es en realidad meta-descubrimiento: el niño se da cuenta de lo que ya sabe, comprende la organización de un procedimiento que ya sabía realizar. Con todo, parece que las limitaciones del descubrimiento suelen estar ligadas a su dificultad de transferencia a otras asignaturas y a la vida del niño, a su formalización excesivamente vinculada a una experiencia concreta. Sólo si se vinculan a actividades «rectoras» (actividades significativas principales para el desarrollo) los conocimientos tipo II se llegan a reestructurar profundamente.

Las culturas científicas y educativas generan modelos y rituales institucionales de autojustificación legitimando el modelo empleado, convirtiéndose de algún modo en culturas o modelos dialécticos e históricos: en teorías que se causan a sí mismas. Así, cada modelo genera su propia didáctica y cada didáctica logra unos resultados que «confirman» el modelo. Como señalaba Bertrand Russell comparando conductas animales observadas por los psicólogos en laboratorio que equivaldrían a las escolares en los tipos I y II de Galperin: *Los animales estudiados por los americanos se precipitan frenéticamente, de forma increíblemente apresurada y vigorosa, y al final alcanzan por azar el resultado deseado. Los animales observados por los alemanes se sientan tranquilamente y piensan, y por fin obtienen la solución a partir de su conciencia interna* (1927, p. 37; recogido y comentado por Pozo, 1989, p. 173).

En el tipo III, Galperin propone un modelo histórico-cultural, en el que la actividad es diseñada para que el niño domine la estructura de la ac-

tividad y sus operadores culturales externos, que una vez interiorizados le permitirán el dominio mental interno de las operaciones y la reestructuración psicológica. La actividad externa y los mediadores psicológico-culturales se diseñan cuidadosamente, así como los procedimientos para orientarse en la actividad y controlar su progreso correcto. Tan importante como el diseño de la actividad externa (el niño puede aprender a hacer multiplicaciones «con las manos» —con regletas Cuisenaire, o cálculos de números negativos con un gráfico de Dienes— pero sin ser aún capaz de realizarlas mentalmente) es construir operadores internos que permitan que se transfieran los externos y lograr así un dominio mental y descontextualizado. Los pasos para transferir las operaciones a operadores culturales-simbólicos progresivamente más «internos», más «mentales», forman por tanto parte esencial del diseño. En este tercer tipo de educación, sostiene Galperin, el aprendizaje-construcción-desarrollo (lo es todo a la vez) se produce fácilmente, paso a paso, y con un desgaste menor de educadores y educandos. Eso sí, si el esfuerzo de los docentes *durante* la enseñanza es mucho menor, el esfuerzo previo es mucho mayor: el educador debe dominar la arquitectura de la función y de la actividad mental enseñada.

Estamos aquí ante lo que Vygotski denominó el método *genético-formativo*. Se ha aplicado por muchos de sus discípulos en diversas actividades escolares: Zaporozhets y Elkonin (1964) en preescolar; Galperin en lectoescritura y cálculo (ver Karpenko y Podolski, 1979), Davidov, Dienes y Veggetti, en matemáticas (ver Davidov y Andronov, 1980 o Dienes, 1997); del Río, 1990, en espacialidad y geometría, etcétera. Esta construcción escalonada y gradual de «fuera a adentro» del dominio y conocimiento expertos construidos por la ciencia y la cultura, se puede extender hasta incluir el «propio conocimiento del conocimiento», la propia meta-comprensión de la estructura de mediación a través de un segundo escalón de mediadores, dominando las *actividades de estudio*, aprendizaje y construcción cultural y sus operadores, como un tipo especial y muy importante de actividad cultural mediada.

Queremos llegar con este breve análisis a una reflexión del propio Galperin: «muchas limitaciones en la educación, que habitualmente se vinculan a peculiaridades evolutivas del desarrollo psíquico de los niños, están en realidad condicionadas por los métodos de aprendizaje» (Galperin, 1978, p. 14). Esta afirmación, válida para la educación general o «normal», es doblemente válida cuando el diseño de la mediación educativa se convierte en «un diseño al cuadrado», en un diseño educativo de la re-mediación: es decir, de las mediaciones pautadas para el desarrollo más el de las mediaciones necesarias para acceder a la deficiencia. Esa era la línea que Vygotski vislumbraba como la tarea de la ciencia que él definía como «defectología» (Vygotski, 1997).

Podríamos decir en términos generales, que los supuestos de lo que es la educación y el desarrollo y cómo se producen condicionan profundamente el tipo de educación que se propugna y que se hace. Y hay toda una serie de supuestos que se consideran axiomas de los tipos I y II que quizás, si se explicitaran, nos permitirían pasar a ese tipo III de educación de que hablaba Galperin. Muy brevemente vamos a analizar y poner en cuestión estos su-

## EL SISTEMA FUNCIONAL COMPARTIDO: CONSTRUCCIÓN Y NORMALIZACIÓN CULTURAL DE LAS FUNCIONES SUPERIORES

### La capacidad como simbiosis de discapacidades

En los últimos diez años es cada vez más frecuente encontrar en la investigación psicológica conceptos que exportan a la psicología cognitiva y del procesamiento ideas sobre esta mente social y cultural vygotskiana: fondos de saber, bancos de memoria, comunidades de aprendizaje, razonamiento dialógico y compartido, etc. Por decirlo sencillamente, de lo que se está hablando es de que las funciones se pueden dominar completa o parcialmente, ejercer completa o parcialmente, sin que por ello dejen de ser eficientes, «funcionales». Un sujeto individual puede ejercer parte de una función, que sin embargo es dominada de manera completa por el grupo (ejemplo familia, iguales, trabajo, escuela) en que ese individuo participa. Hutchins (1996) ha analizado recientemente las implicaciones socioculturales de este conocimiento distribuido en la cultura en sistemas de actividad muy tecnologizados.

Estos préstamos no sólo tienen lugar en entornos muy técnicos o cognitivos, ni durante una etapa excepcional de desarrollo y aprendizaje de esas funciones, en un andamiaje graduado y secuenciado de Zonas de Desarrollo Próximo diseñadas ergonómica, artificial e instruccionalmente para su mejor apropiación por los individuos. Se dan también de manera regular y sustancial durante toda la vida adulta y «normal». Puedo saber hacer una tortilla de cabo a rabo, pero si tengo prisa puedo pedir a mi hijo que pele las patatas. Puedo saber hacerla, pero «no tener mano» para cuajarla y pedirle a mi mujer que lo haga ella para darle ese toque tan bueno... O pedirle a mi hijo que programe el video, algo que podría hacer siguiendo el folleto de instrucciones pero que a él se le da mejor. Estos casos no son extraordinarios en la vida cotidiana, sino frecuentes y normales: en la práctica, el ejercicio distribuido de las funciones se constituye en la característica esencial más sistemática y distintiva de la inteligencia y la estructura psicológica humanas.

Alguien podría decir que en todos esos casos de funciones distribuidas la capacidad o conocimiento del sujeto no son perfectos. Un alumno podría suspender en un examen de papel y lápiz en el que se le pidiera cuentas de lo «que está en su mente». Pero ese mismo alumno podría funcionar bien en la vida cotidiana con conocimientos parcialmente prestados o situados en operadores externos. El sujeto humano no recurre excepcionalmente a sus funciones distribuidas «fuera de la piel», a sus extensiones sociales o instrumentales (mi hijo, el folleto del video), sino que lo hace habitual y sistemáticamente durante toda su vida: el sistema funcional distribuido no es algo provisional y transitorio, limitado a los mecanismos de aprendizaje, sino al-

go sustancial que abarca también los mecanismos estables y normalizados de conducta y actuación humanos. Podríamos decir incluso que un chico que copia en un examen de matemáticas sabe más que uno que entrega el examen en blanco (¡si lo examináramos moralmente el asunto requeriría otro enfoque!) puesto que para copiar es preciso tener algún conocimiento sobre la estructura del saber y los préstamos (ilegítimos para la norma académica en este caso) que se necesitan.

45

La diferencia entre la escuela y la vida real es que en la primera se obliga a la mente a no estar distribuida y en la segunda los préstamos están legitimados y son funcionales y esencialmente constitutivos de la manera humana de construir sus funciones superiores (especialmente en las culturas latinas, agrarias, orientales...). La escuela está llevando pues la contraria a la naturaleza humana. Y en parte con buen criterio: trata de que construyamos funciones lo más completas e interiorizadas posible, lo menos distribuidas posible, lo más autónomas y «portátiles» posible. Pero de este esfuerzo histórico-cultural por tratar de garantizar una apropiación individualizada, autónoma e interiorizada de una serie de funciones consideradas prioritarias normalizables, al supuesto explicativo de que la mente es individualista, internista y a-cultural, hay un gran paso, una inferencia peligrosa e ilegítima. De ser algo, el estado de «interiorización perfecta» (que quizás no sea ni posible ni deseable) sería una meta o punto final del desarrollo ontogenético propuesto y propiciado por una cultura como algo nuevo y deseable, nunca un supuesto sobre nuestra esencia natural y nuestro punto de partida.

Pero incluso aunque provisionalmente aceptáramos genéticamente el supuesto individualista (y aceptarlo para todo tipo de funciones parece exagerado), sería imposible aplicarlo a la educación con todo su rigor, porque el propio *mecanismo* de enseñanza-aprendizaje está demostrándose que es también necesariamente distribuido. El mecanismo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) formulado por Vygotski plantea justamente que un niño no sólo sabe lo que tiene totalmente interiorizado e individualizado, «lo que puede hacer por sí mismo» (Zona de Desarrollo Actual: ZDA), que es lo que miden habitualmente exámenes y tests tradicionales. También sabe de alguna manera o sabe en parte, «lo que puede hacer con ayuda de otros» o sirviéndose de mediaciones externas instrumentales (ZDP). Es decir, lo que funcionalmente se ha «apropiado» sólo parcialmente o a «interiorizado» sólo parcialmente. Esta franja es justamente lo que propone Vygotski que midamos para conocer la *potencialidad de aprendizaje del niño, la zona en que debe actuar la enseñanza para producir desarrollo*. Dicho de otro modo, la ZDP nos define el tipo de «ayudas» y el alcance de los mediadores y préstamos que podemos emplear en el desarrollo ya producido del niño (ZDA) para que participe, ejerza y aprenda a dominar funciones y conocimientos que no sabe y no puede manejar sólo, que se ha apropiado e interiorizado sólo parcialmente. Es algo parecido al cálculo de resistencia de los cimientos para levantar una casa que nos dice qué tipo de estructura de apoyo podemos usar para seguir construyendo. La educación es pues, en esta perspectiva, básicamente un negocio de participación funcional, de cooperación y actividad psicológicas compartidas, y no un proceso de «transmisión». Como solemos oír siempre

por Navidad, no se trata de regalar juguetes por el cumpleaños, sino de jugar con el niño con ellos; no se trata de «repartir saberes», sino de co-constuir funciones social e instrumentalmente con el niño.

46

Comprender al niño, evaluar al niño, educar al niño, supone pues dejar de aplicarle la reducción individualista y extender nuestra comprensión de sus capacidades y funcionamiento psicológico a ese escenario externo, social y cultural en que se produce no sólo el aprendizaje, sino también buena parte del ejercicio cotidiano de nuestras funciones psicológicas. Supone abrir el foco y ver más allá del maestro-alumno, aula-clase, lección-examen. Contemplar la arquitectura social, instrumental y distribuida de nuestras facultades de las cuales sólo parte están bajo nuestra piel.

Aunque no podemos hacer aquí una exposición del sistema funcional distribuido de la perspectiva histórico-cultural, que sería muy extensa, este enfoque nos obliga mínimamente a dos referencias.

La primera, al concepto de psique simbiótica. La segunda al problema de la investigación, diagnóstico y tratamiento del *contexto sociocultural*. En la medida en que sobre ambas existe alguna elaboración nos remitiremos esencialmente a esas fuentes.

Que la discapacidad y el sincretismo (las funciones distribuidas y participadas) es la forma esencial y genéticamente decisiva de la naturaleza humana, es una idea que tiene raíces en el pensamiento de psicólogos tan influyentes —influencia que afortunadamente hoy comienza a recuperarse—, como Wallon, Zazzo, Vygotski o Zaporozhets. Al estudiar la primera génesis de la comunicación convergen todos estos autores en esta idea fundamental. No sólo las ayudas sociales no son algo circunstancial, provisional, accesorio o anecdótico a la naturaleza humana, recibidas desde un yo individuado y autosuficiente, sino que la definición de invalidez, de simbiosis, de sincretismo socio-biológico, es el corazón mismo de nuestra naturaleza. Bruner (1972) ha sugerido que la inmadurez humana viene, por decirlo en castizo, con el pan debajo del brazo. Esta grave limitación fisiobiológica de los humanos (debería en parte a la llamada «hipótesis de DeVries»: el parto prematuro o aborto que provoca en la filogénesis el estrechamiento de la apertura pélvica al lograr la postura erecta), esta naturaleza inmadura e incompleta, nos ha llevado a una psique muy flexible y a una arquitectura del sistema funcional casi ilimitada, y nos ha permitido desarrollar una mayor celeridad de cambio psicoevolutivo, como indica Bruner. Lo que deseamos añadir y subrayar aquí es que implica también un nueva configuración estructural: un yo y unas funciones plásticos y distribuidos, que bien podrían ser la mayor potencia de la evolución biológica a nivel mental.

### El aprendizaje en casos “no normales”: intervención en alumnos con algún tipo de discapacidad

El concepto de «conexión extracortical» de Vygotski-Luria se puede conectar con la concepción de las llamadas en antropología y psicología cultural «culturas personales» (Heidmets, 1985). Podríamos concebir estas cul-

turas llamadas personales como *lo no interno* y como *lo no individual* de lo personal, como el «cerebro externo» propio que constituye realmente el ámbito simbótico, instrumental y social de que se sirve cada uno de nosotros para funcionar diariamente en un medio social y cultural. El desarrollo y la educación constituyen el esfuerzo organizado por dotar a todos los ciudadanos, primero de manera fundamentalmente externa, después parcialmente internalizada, de ese «tercer hemisferio» cerebral y cultural al que antes hacíamos referencia (del Río, 1994).

Esa sería la base para el diseño de una educación eficaz tanto regular como defectológica. Estas simbiosis sociales, extensiones instrumentales y ZDPs, aparecen así como un mecanismo popular y recíproco de enriquecimiento y no como un dispositivo especializado y unilateral de los profesionales de la instrucción.

Lo curioso es que el modelo actual de pensamiento apunta más bien a dotar a las personas «no-normales» de esos andamiajes necesarios, al tiempo que se trata de negárselos a los sujetos «normales», o «no no-normales». La normalización del individuo, si es cierta la ley de la doble formación vygotskiana, parece realizarse hoy llevando la contraria a la propia esencia humana de construcción de las capacidades a partir de la discapacidad. Parece impulsar de hecho una especie de «anormalización» sistemática y en ese sentido paródicamente «normalizada» de toda la sociedad, negándonos el derecho natural básico de todos a la complementariedad y a la ayuda recíproca.

Es muy característico de este paradigma de la «valía» individual independiente (*independent living*) que se haya contemplado la falta de autonomía como alteración grave y no se considere con preocupación la insolidaridad o la *incapacidad aprendida para establecer simbiosis sociales*. En esa misma línea, las culturas muy simbóticas y de sistema muy distribuido socialmente son etiquetadas por las poco simbóticas y de sistema distribuido instrumentalmente («racionalmente») como inferiores, o promovedoras de un desarrollo psicológico deficiente.

Angel Ruano (1993) ha revisado el modelo del *learned helplessness* proponiendo, de entre los términos españoles empleados (indefensión, desvalimiento, desesperanza, desamparo), el uso de este último, desamparo, que permite acentuar el carácter fundamentalmente social (la falta de ayuda recibida de los demás) en este síndrome. Nos parece este un caso paradigmático de este reenfoque conveniente y necesario en favor de lo exógeno y lo socio-genético, de los conceptos de valía y autonomía. Se ha promocionado una psicología individualista del sujeto para describir o explicar sus capacidades sociales, en lugar de construir una psicología de lo social para explicar las capacidades individuales (además de las sociales y a su través). Esclarecer lo que hay detrás de estas orientaciones es crucial, como venimos diciendo, para intervenir eficazmente en la educación especial. Si la educación y el desarrollo son hechos simbóticos y sociales, su remisión al individuo nos condena a la impotencia.

El concepto genéticamente central no es la valía, la validez, o la invalidez, sino el amparo, la ayuda, la ZDP, como eje de la psique simbótica y compartida.

La psique simbiótica es un concepto debido fundamentalmente a Wallon y Zazzo (Wallon, 1934; Zazzo, 1975). Las investigaciones sobre gemelos de Luria y Yudovich (1970) y más tarde de Zazzo (1993), permitieron definir lo que este último denomina psique o psicología gemelar: dos personas establecen una estructura funcional totalmente compartida. Las investigaciones de Zazzo (1986-87) permiten encontrar en la situación sociocultural gemelar una «mayor parte» de explicación de las diferencias y comunalidades de los gemelos que en la herencia (que tiene no obstante una gran parte), como se sosténía hasta entonces. La comunicación interna entre los gemelos es fluida, estos construyen códigos internos de representación-acción y el funcionamiento es totalmente simbiótico. En cambio esta alta funcionalidad intra-díada puede llevar a graves disfuncionalidades con otras personas ajenas a la diádica gemelar, como ocurría en el caso de los gemelos Liuva y Liosha estudiados por Luria y Yudovich.

La importancia de las investigaciones gemelares es que rompen la unidad cuerpo-alma de la investigación psicológica individualista. La simbiosis de un bebé con su madre, de un gemelo con otro, de marido y mujer, de una pareja de amigos (recordemos el arquetipo Cástor y Pólux), son simbiosis funcionales claramente socioculturales, exógenas.

En general, esta perspectiva nos permite reconstruir nuestro punto de vista y darnos cuenta de que la psique va desde la simbiosis hacia la individuación y no viceversa, como ya había anticipado Vygotski (1984) con su «ley de la doble formación» (todo lo individual antes fue social—>*apropiación*; todo lo interno—superior—antes fue externo—>*interiorización*). Habría tantas psiques como «grupos de conciencia» (ver del Río y Álvarez, 1997). El niño participa en diversos grupos de conciencia o sistemas simbióticos funcionales con mayor o menor intensidad a lo largo de su desarrollo y de su vida (díada bebé-madre, familia, grupo de iguales, grupo profesional, pareja, etc). La individualidad, como ya apuntaban Unamuno o Machado, supone la interiorización de esas psiques sociales y distribuidas: cuanto más fuerte la fuente sociogenética, más fuerte será la individualidad (y no al revés).

Desde esa óptica podemos contemplar la psique humana como un complejo de sistemas funcionales articulados, como un conjunto de niveles de sujeto y niveles de explicación. *La situación socialmente andamizada de reeducación se convierte así en el paradigma*, y el supuesto del diagnóstico individual en el laboratorio se convierte en una situación atípica, desviada y extra-ordinaria —sólo válida para medir la funcionalidad en ciertas condiciones especiales de funcionamiento— respecto de la norma.

Un niño con alguna discapacidad al que se le priva de la mayor parte de su arquitectura sociogenética y sociofuncional es en parte simétrico, en el curso del desarrollo vital, del anciano viudo que se ve privado de toda su simbiosis funcional externa. Pero su situación es más grave, porque se produce en el propio proceso de construcción y desarrollo que puede abortar los mecanismos de apropiación y de interiorización y dejar cumplida la ley de la doble formación.

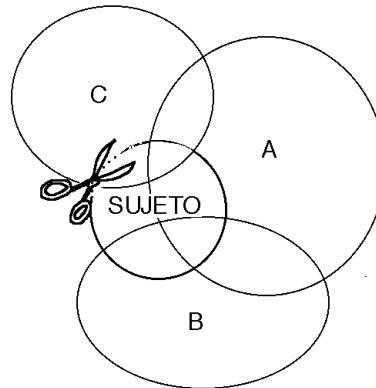
Deberíamos pues hacer una reflexión sobre el ejercicio sistemático de prácticas culturales que no fomenten (o que fomenten incluso un recorte de) las zonas y ámbitos sociales de simbiosis y desarrollo, en aras de un desarrollo espontaneista o de una mediación reducida a lo instrumental interiorizado. Las amputaciones parciales pero masivas de la manera natural (que es sociocultural) de producir la psique humana nos lleva a un modelo contradictorio de «segregación funcional». Suponemos un sujeto individual normal que no necesita a nadie. Y un sujeto individual defectuoso que necesita a alguien o algo solo mientras lo curamos o re-construimos. *Necesitar a los demás aparece así como un defecto*, y la estructura social se diseña para la «normalidad», convirtiéndose ineluctablemente en una estructura defectuosa y deficitaria, no ya para los deficitarios y defectuosos, sino para todos.

Como recoge la figura 1, la tijera epistémica de los modelos psicológicos se convierte así en la tijera social del aislamiento, la segregación funcional y el desamparo ofrecido.

FIGURA 1

*Representación de la reducción teórico-metodológica que supone enseñar y evaluar al sujeto aislado. Las zonas solapadas del sujeto representan su Zona de Desarrollo Potencial, los préstamos de conciencia que recibe, si los analizamos individualizadamente. Los círculos A, B, y C, representan algunas zonas, escenarios y grupos de conciencia distribuidos. La tijera representa la ablación epistémica de la conciencia que se efectúa al segregar únicamente la parte interiorizada de las funciones del sujeto.*

(Tomado de del Río y Álvarez, 1994)



En la misma medida es preciso comprender (ver Álvarez, 1996) y cuestionar el supuesto psicodiagnóstico que, sin ir más lejos, trata de encontrar la norma funcional de la normalización estadística (y que ha convertido por tanto de manera ingenua a la curva de Gauss en norma funcional para el diagnóstico psicológico). No pretendemos decir que la normalización estadística no aparezca, sino ahondar en sus causas en lugar de atribuirla a una razón endógena. A partir de la investigación diagnóstica funcional en la perspectiva histórico-cultural, puede apreciarse que la curva normal que se encuentra en las muestras amplias de diagnóstico parece ser un artefacto de la

normativización cultural, y no de la herencia genética (del Río, 1990). Sería la cultura la que normativiza unos ciertos mecanismos de apropiación funcional y el concepto de normalidad es por tanto contingente histórica, social y culturalmente. Como dice Michael Cole, hablar de *free culture tests* (pruebas libres de cultura) es una contradicción. Por definición, los tests y las capacidades que miden *son* construcciones culturales. Tanto la capacidad como la discapacidad, la normalidad y la a-normalidad, son igualmente construcciones (o a-construcciones) culturales.

50

### Del supuesto del individualismo y la independencia funcional al supuesto sociocultural y los sistemas funcionales interdependientes

La educación en la perspectiva sociocultural iguala pues al niño «normal» y al que no consideramos normal. Ambos son dependientes. El mecanismo de la Zona de Desarrollo Próximo (ver Álvarez y del Río, 1990) se convierte en un andamiaje como norma, en una reeducación para todos, en una educación especial como paradigma.

La diferencia entre «normal» y «especial» no está en que exista un «niño piagetiano» que se desarrolla sin ayuda y un «niño vygotskiano» que la precisa como sistema. Todos los niños serían vygotskianos (quien esto escribe sin duda fue un niño vygotskiano y no puede decir otra cosa) pero los niños con algún tipo de *handicap* precisarán de un andamiaje con algunos extras especiales y personalizados, con un conjunto de mediaciones instrumentales y sociales *extra* y específicas que tiendan un puente para hacer funcionales las simbiosis humanas habituales. En realidad cada niño ha vivido de algún modo un conjunto de mediaciones especiales o personalizadas que constituye luego su sistema como algo personalizado.

La psique humana se formaría por tanto como el conjunto de potencialidades funcionales de participación en diversas simbiosis funcionales. Una muy importante es la simbiosis con los otros interiorizados que podríamos llamar simbiosis con uno mismo. Estas participaciones, dice Vygotski, se establecen en base a instrumentos psicológicos de mediación, de modo que ciertos objetos, símbolos, objetos, y ciertos apoyos sociales introducen y representan cosas no presentes, convirtiendo así la interacción directa con cosas y personas en una interacción indirecta, ampliada, cultural, representacional y superior, con el mundo físico y social. Las amputaciones, por intención, error u omisión, de las simbiosis humanas y los mediadores que las andamian, tanto a lo largo del desarrollo como a lo largo de la vida, constituyen mecanismos anormales que construyen la anormalidad.

En cuanto construcción cultural externa, esta construcción es flexible: no es intrínseca ni consustancial a una estructura orgánica. Es posible que a veces la base orgánica sobre la que re-mediar y construir los puentes para el desarrollo de las funciones culturales sean muy limitados (deficits sensoriales graves de diverso tipo, por ejemplo), pero casi siempre es posible aplicar el paradigma del desarrollo humano: construir o reconstruir de algún modo la capacidad mediante la participación en sistemas funcionales simbióticos y el

uso distribuido de mediadores sociales e instrumentales, diseñados si es preciso *ad hoc* en cada caso. Es la función superior a construir lo normativo, lo que buscamos educativamente: los mediadores culturales son sólo instrumentos, específicos unas veces, habituales y normalizados otras, para lograr esa construcción. La *Defectología* que desarrolla Vygotski trata de sacar el énfasis del síndrome o del defecto para llevarlo al proceso de mediación singularizado, a una mediación cultural «de diseño», hecha para construir las funciones superiores propias de lo humano en las condiciones más extremas y diversas.

Es cierto que esta educación especial es muy compleja y que plantea un gran desafío, y los psicólogos socioculturales, desde el trabajo fundamental de Vygotski al formular la Defectología (ver Vygotski, 1997, y Rosa y Ochaíta, 1993), han realizado diseños de mediación y re-mediación en la ZDP, tanto para niños sin hándicaps orgánicos como para los que cuentan con ellos. A veces, como señala Kozulin (1990), con una preocupación monomatemática por las mediaciones instrumentales y olvidando las sociales. Pero el trabajo sigue siendo inmenso.

No podemos ni debemos entrar aquí en una revisión de estos diseños educativos especiales, pero sí es preciso decir que un inmenso conjunto de intervenciones con éxito en la educación especial, deben éste a haber establecido esos puentes funcionales en las zonas simbióticas y de desarrollo próximo, aunque las bases y supuestos teóricos para esas implementaciones o intervenciones realizadas hayan sido muy distintas de la defectológica (de orientación conductual, cognitiva, psicodinámica, etcétera). Porque afortunadamente el mecanismo humano, ha sobrevivido culturalmente y en la práctica al margen de lo que los muchos psicólogos afirmaban en la teoría. Pero el esfuerzo de los continuadores de la Defectología (fundada por Vygotski), más centrado en la «educación especial» de las re-mediaciones instrumentales, debe hoy, comprendiendo más profundamente esta naturaleza simbiótico-social del desarrollo, complementarse con la educación especializada de las re-mediaciones sociales. Esa sería la formación metodológica que requerirían todos los educadores.

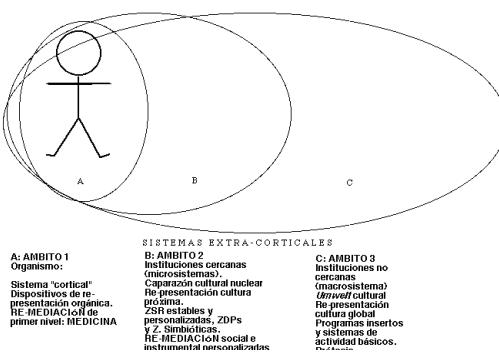
### Desde las normas de la CIDDM a los ámbitos de la remediación

La CIDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias y Minusvalías: INSERSO, 1983) es hoy un mecanismo influyente, amparado por la OMS y muchas otras instituciones, para imponer una visión social sobre las discapacidades y lo que personas, profesionales e instituciones pueden o deben hacer con ellas. Su valor como modelo general más difundido en el campo de la salud le concede un estatus teórico-aplicado del que no disfruta ninguno de los modelos en educación, por lo que lo hemos tomado como referente para tratar de plasmar en un gráfico las ideas que hemos expuesto hasta aquí, adaptándolas a los tres niveles de la CIDDM. Su lógica es secuencial: Etiología —> Patología —> Manifestación de la enfermedad. Desde esta lógica, las

í  
a

características funcionales de las personas se etiquetan en tres niveles: Deficiencia —> Discapacidad —> Minusvalía. Seguimos en este gráfico un análisis sobre el propio modelo teórico que preside la clasificación de la CIDDM en el que no podemos entrar aquí y al que remitimos al lector (del Río, 1997).

FIGURA 2  
*Evaluación y pautas de desarrollo: edad cronológica, edad mental y edad cultural*



*Deficiencia* (código DE) hace referencia a las anormalidades de la *estructura* corporal y de la *apariencia* y a la *función* de un órgano o sistema, cualquiera que sea su causa; en principio las deficiencias representan trastornos a nivel de órgano.

*Discapacidades* (código DI) reflejan las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo; las discapacidades representan por tanto trastornos al nivel de la persona.

*Minusvalías* (código M) hacen referencia a las *desventajas* que experimenta el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades; así pues, las minusvalías reflejan una *interacción* y adaptación del individuo al *entorno*.

Al llegar aquí, y para evitar una confusión conceptual y profesional peligrosa, es preciso buscar algún punto de encuentro entre los modelos jurídicos y políticos para definir la infancia —y delimitar legalmente con ello a los clientes con derecho a ciertas políticas y servicios sociales y educativos— y los modelos elaborados por las ciencias del desarrollo humano. La psicología del desarrollo de principios de siglo define el desarrollo psicológico en relación a una pauta esperable de crecimiento o maduración: los primeros tests de inteligencia no se refieren a percentiles o a un patrón absoluto, sino evolutivo de inteligencia: la inteligencia y el desarrollo se miden en meses. Un niño de 9 años de EC (Edad Cronológica) puede tener una EM (Edad Mental) de 10,2 (diez años, dos meses). A su vez, esa medida puede estar demasiado vinculada a un modelo de ser humano, un determinado patrón cultural de las funciones valoradas, privilegiadas y construidas en una cultura, muy distintas de las construidas en otra. De ahí que Vygotski (1995) añada a la *Edad Cronológica* y a la *Edad Mental* la *Edad Cultural*, o *patrón de desarrollo*.

En el desarrollo individual de una persona (su ontogénesis) convergen pues el proceso biológico de maduración (muy fiel, salvo patologías, a la edad cronológica), el proceso psicológico de desarrollo (edad mental) y el proceso sociocultural de desarrollo (edad cultural). Ni la educación general, ni las eucaciones centradas en los déficits (social, especial, etcétera) pueden pretender actuar al margen de la cultura y del problema crucial, ideológico-político, científico y social a la vez, que es definir el modelo humano de adulto a construir y el de niño en cada edad que se articula con él, es decir el «modelo ideal» de desarrollo propio de esa cultura, del que hablaba Elkonin (Elkonin, 1994).

Si esos modelos han sido históricos, inconscientes e implícitos (la tradición e identidad cultural), hoy pueden y deben ser explícitos. Si fueron diseños inconscientes de la historia hoy pueden serlo conscientes.

Hubo un tiempo en que el ritmo establecido por la sabiduría popular de las crisis y ritos de paso en el desarrollo de la infancia y la juventud, el *tempus* o ritmo sociocultural de desarrollo-educación histórico, se trató de forzar y acelerar como si de ello se desprendiera una mayor rentabilidad del capital humano. Alexander Zaporozhets exponía en las *I Jornadas de Infancia y Aprendizaje* (1979) la aceleración que consiguió en sus experimentos de muchos de los estadios de desarrollo según las escalas piagetianas; descubrió sin embargo que el ritmo sociocultural se rompía, los niños se aceleraban cognitivamente pero se desajustaban socialmente y no eran felices. Planteaba entonces la necesaria armonía sistémica sociocultural del desarrollo, la búsqueda de una integración entre los procesos que reflejan las medidas de las tres edades EC-EM-EC. El peligro de que las desviaciones a la norma hablen de que la norma se desvía del sentido histórico-cultural del desarrollo.

Y surge con ello un tema nuevo: no sólo los individuos, *también las culturas pueden «desviarse»* de un modelo constructivo, humano, de desarrollo. No puede existir por tanto desarrollo sin un entorno social que encarna y vive un sistema de actividad, un sistema funcional, un modelo de hombre definido. En ese marco las circunstancias del niño cambian, y un mismo hecho puede tener muy distintas consecuencias en el desarrollo de un niño, como saben los profesionales de la infancia. Por ello Vygotski (1994) define la *S.S.D. (Situación Social de Desarrollo)*. Sin el diagnóstico de ésta no podemos hacer el diagnóstico del niño aislado. La ZDP (o su inexistencia) forma parte del diagnóstico de desarrollo del niño, pero no es responsabilidad de él sino de la sociedad.

De ahí se desprende que no se trata solo de hacer una educación para la interdependencia en el sentido de *enfoque social* de actuaciones profesionales aisladas, sino *estructuralmente* interdependiente y social, es decir, de *todo un diseño y construcción de lo social* o del sistema funcional compartido. Al igual que en los síndromes de deficiencia sensorial la Defectología recurre fundamentalmente a re-mediaciones instrumentales, en toda educación especial el diseño y acción mediante re-mediaciones sociales supone una segunda y doble remediación de la que no se puede prescindir en ningún caso.

Comprender al niño, evaluar al niño, educar al niño, supone pues dejar de aplicarle la reducción individualista y extender nuestra comprensión de sus capacidades y funcionamiento psicológico a ese escenario externo, social y cultural en que se produce no sólo el aprendizaje, sino también buena parte del ejercicio cotidiano de nuestras funciones psicológicas. Supone abrir el foco y ver más allá del maestro-alumno, aula-clase, lección-examen. Contemplar la arquitectura social, instrumental y distribuida de nuestras facultades de las cuales sólo parte están bajo nuestra piel

54

## CONCLUSIONES: LA DISCAPACIDAD, PARADIGMA DEL SISTEMA FUNCIONAL HUMANO

Es evidente que el diseño de la educación y las reeducaciones debe cambiar para adecuarse a estemarco. No se trata de tener un modelo generalizado para todos los individuos y aplicar, en caso de fracaso, una mayor intensidad de los mismos mecanismos educativos («más de lo mismo»), sino de analizar los modelos culturales flexibles, específicos, de cada unos de los sistemas simbóticos y funcionales a que accede un sujeto, diseñando de manera personalizada y contextualizada —*culture bound*— los procesos de mediación y re-mediación.

El diseño cultural debe reutilizar —y crear si es necesario— ZDPs diseñadas desde y para las diversas simbiosis funcionales, incluidas las activas en el entorno escolar. Pensando que el desarrollo humano constituye un equilibrio y articulación sistémica entre lo individual y lo conjunto, entre la autonomía y la dependencia recíproca. El diseño se debe pues hacer siguiendo una doble lógica:

Hacia lo individual: andamiajes y *curricula* para la vida interior y *las funciones interiorizadas y/o autónomas*.

Hacia lo social: redes culturales sistémicas. Ayudar a otros desarrolla a la vez a aquel que presta la ayuda y a toda la comunidad que presta ayuda. La dependencia bien planteada crea *competencias distribuidas* de apoyo y solidaridad: inter-dependencia.

La evaluación sociocultural implica por tanto que la evaluación, ya sea psicométrica o de componentes cognitivos, que se limite a la apropiación interna (ZDA: Zona de Desarrollo Actual) de un individuo, es una evaluación parcial. Precisamos conocer además su «cerebro externo», sus ámbitos de mediación y sus complementos simbóticos. Debemos evaluar el conjunto funcional completo, o los conjuntos, en los que participa el individuo y su desempeño en ellos. Esto implica la evaluación conjunta del sujeto y su cultura-entorno, tanto en sus procesos de aprendizaje, como en la expectativa de préstamos estables para su vida cotidiana.

Es preciso por tanto desarrollar una *metodología de evaluación y diseño en la ZDP para la mediación y re-mediación social* dirigida a:

1) El contexto de las interacciones sociales directas: el micromundo de la familia, los grupos de conciencia y las simbiosis sociales básicas.

## 2) El macromundo: los grupos de conciencia y simbiosis sociales virtuales.

55

Desde el punto 2 se desprende la importancia de los *medios culturales para el desarrollo* (incluyendo los medios de comunicación de masas) y la necesidad metodológica de definir la SSD (Situación Social de Desarrollo).

Terminamos así donde empezamos: la piedra que desecharon los constructores viene a ser la piedra angular y la reconceptualización a que nos obliga la educación especial nos ilumina sobre lo que necesita la educación toda. Especiales son la teoría y la educación que debemos desarrollar *especialmente* para que ningún niño sea especial o para que lo sean todos.

## Referencias

- ÁLVAREZ, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- ÁLVAREZ, A. (1996). *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁLVAREZ, A. (Ed.) (1997). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990). Educación y desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 1-22.
- CASADO, D. y PUIG DE LA BELLACASA, R. (1994). Prólogo a la nueva edición. En VV.AA. *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- COLE, M. (1992). Context, modularity and the cultural constitution of development. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context. Vol. 2. Research and methodology* (pp. 5- 31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DAVIDOV, V. y ANDRONOV, V. P. (1980). El origen de las acciones ideales: condiciones psicológicas de las mismas. *Infancia y Aprendizaje*, 10, 21-36.
- DAVIDOV, V. y SHUARE, M. (Eds.) (1987). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso.
- DEL RÍO, P. (1992). La discapacidad, único camino hacia el hecho humano. Imágenes sociales y actitudes mentales hacia la discapacidad. En *Discapacidad e información* (pp. 91-114). Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalía (1<sup>a</sup> Ed., 1987).
- DEL RÍO, P., (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- DEL RÍO, P. (1994). Extra-cortical connections: the socio-cultural systems for conscious living. En J. V. Wertsch y J. D. Ramírez (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol 2. Literacy and other forms of mediated action* (pp. 19-31). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RÍO, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.
- DEL RÍO, P. (1997). La capacidad como discapacidad compartida. Normalidad, educación y ámbitos socioculturales de desarrollo. En J. N. García (Ed.), *Instrucción, aprendizaje, dificultades* (pp. 465-485). Barcelona: Ediciones LU.
- DEL RÍO, P. (En prensa). Medios de comunicación y desarrollo humano. Hacia una política cultural y mediática para la infancia. En J. Ortega (Coord.), *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1992). Los procesos de representación en emisores y receptores: una propuesta de formación de profesionales. En Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía (Eds.), *Discapacidad e información* (pp. 201-309). Madrid: Secretaría General del Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalía.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1994). Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-45.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y construcción de la directividad. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 101- 131). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DIENES, Z. P. (1997). *Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DONALD, M. (1991). *Origins of the modern mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DUCKWORTH, E. (1981). O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo, o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de «aplicar a Piaget». *Infancia y Aprendizaje, Monográfico 2: Piaget*, 163-176.

- ELKONIN, B. D. (1994). Historical crisis in childhood: developing D. B. Elkonin's concepts. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 47-51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- GALPERIN, P. Y. (1978). La formación por etapas como método de investigación psicológica. En *Problemas actuales de la psicología evolutiva*. Moscú: Ediciones de la Universidad de Moscú.
- GALPERIN, P. Y. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En V. Davidov y M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 125-142). Moscú: Progreso.
- GEERTZ, C. (1973). The growth of culture and the evolution of mind. En C. Geertz (Ed.), *The interpretation of culture*. Nueva York: Basic Books.
- GEHLEN, A. (1961). *Anthropologische Forschung*. Reinbek.
- GEHLEN, A. (1964). *Urmensch und Spätkultur*. Franckfurt-Bonn.
- HEIDMETS, M. (1985). Environment as the mediator of human relationships: historical and ontogenetic aspects. En T. Gärbling y J. Valsiner (Eds.), *Children within environments: towards a psychology of accident prevention* (pp. 217-227). Nueva York: Plenum.
- HUTCHINS, E. (1996). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES (1983). *Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: INSERSO.
- KARPENKO, N. P. y PODOLSKI, A. I. (1978). La formación de la atención y la corrección de las disgrafías. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 74-85.
- KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's Psychology. A biography of ideas*. Hemel Hempstead: Harvester. (Trad. cast.: *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza, 1995).
- LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. Ia. (1979). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río Editor. (V.O.: 1956).
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- ROSA, A. y OCHAITA, E. (1993). Introducción. ¿Puede hablar de una psicología de la ceguera? En A. Rosa y E. Ochaita (Comps.), *Psicología de la ceguera* (pp. 1-18). Madrid: Alianza.
- RUANO, A. (1993). *Invalidez, desamparo e indefensión en seres humanos*. Madrid: Fundación Mapfre Medicina.
- RUSSELL, B. (1927). *An outline of philosophy*. Londres: Allen & Unwin.
- VGOTSKI, L. S. (1984). *Sobranie Sochinenij*, Tom 6. Moscú: Pedagogica. (Trad. cast.: Madrid: Visor, en prep.).
- VGOTSKI, L. S. (1989). Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, 27 (2), 53-77.
- VGOTSKI, L. S. (1990). El significado histórico de la crisis de la psicología. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas*, Vol. I (pp. 257-407). Madrid: Visor. (V.O.: Moscú: Pedagogica, 1982)
- VGOTSKI, L. S. (1994). The problem of environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Cambridge, MA: Blackwell.
- VGOTSKI, L. S. (1995). El problema de la edad cultural. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas*, Vol. III (pp. 315-325). Madrid: Visor. (V.O.: Moscú, Pedagogica, 1983).
- VGOTSKI, L. S. (1997). *Obras escogidas*, Vol. V. Madrid: Visor. (V.O.: Moscú, Pedagogica, 1983).
- WALLON, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant*. París: Armand Colin.
- WERTSCH, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (1995). *Cultural studies on mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997).
- WINKLER, E. y SCHWEIKHARDT, J. (1985). *El conocimiento del hombre. Expedición por la antropología*. Barcelona: Planeta.
- ZAPOROZHIETS, A. V. y ELKONIN, D. B. (Eds.) (1964). *The psychology of the preschool child*. Cambridge, MA: MIT.
- ZAZZO, R. (1975). *Psychologie et Marxisme. La vie et l'œuvre d'Henri Wallon*. París: Denoël/Gouthier. (Trad. cast.: *Psicología y Marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon*. Madrid: Pablo del Río Editor, 1976)
- ZAZZO, R. (1986-87). René Zazzo a travers ses propos et travaux. *Bulletin de Psychologie*, 381, XL, 13-17, 606-654.
- ZAZZO, R. (1993). *Reflets de miroir et autres doubles*. París: PUF.

**De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L. S. Vygotski/From disability as problem to disability as solution: The long way since L. S. Vygotski. Pablo del Río**  
*Cultura y Educación*, 1998, 11/12, pp. 35-57

**Resumen:** En este artículo se revisan algunos principios clave del pensamiento histórico-cultural para reconceptualizar la discapacidad como anterior a la capacidad y como paradigma y modelo interno del sistema funcional. Desde ahí se propone una reivindicación epistemológica y educativa de los modelos de dependencia en el aprendizaje, la evaluación y la organización social de la actividad en general. El artículo efectúa una convergencia entre los modelos de diagnóstico de la OMS en discapacidad (CIDDM: Clasificación Internacional de Deficiencias y Minusvalías) y los supuestos evolutivo-educativo sociogenéticos.

**Palabras clave:** Discapacidad, funciones distribuidas, simbiosis, grupos de conciencia, ZDP, apropiación.

**Abstract:** In this article some of the key principles of historical-cultural thought are reviewed in order to re-conceptualize disability as prior to advantage and as the functional system's paradigm and internal model. From that point, an epistemological and educational claim is set forth of the dependency models in learning, assessment and social organization of activity in general. The article brings about a convergence between the WHO diagnosis models on disabilities (CIDDM: International Classification of Deficiencies and Handicaps) and the evolutionary-educational sociogenetic assumptions.

**Keywords:** Disabilities, distributed functions, symbiosis, groups of consciousness, ZPD, appropriation.

**Datos del autor:** Pablo del Río es psicólogo especialista en desarrollo y en medios de comunicación. Ejerce su actividad docente e investigadora en la Universidad de Salamanca, donde es catedrático de Comunicación Audiovisual.

**Dirección:** Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales (Edificio FES), Campus Miguel de Unamuno, 38007 Salamanca. Tfno.: 923-294572. e-mail; prio@gugu.usal.es