

<https://doi.org/10.18593/r.u47.26564>

Reflejos de la teoría histórico cultural en la política para la educación especial en Cuba

Traços da teoria histórica na política da educação especial em Cuba

Reflections of cultural historical theory in the policy of special education in Cuba

Elsie Alejandrina Pérez Serrano¹

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-PR), Profesor, Director Proyectos Finales
<https://orcid.org/0000-0001-8272-275X>

Ciro Miguel Labrada Silua²

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-PR); Profesor, Director Proyectos Finales
<https://orcid.org/0000-0002-6421-2788>

Resumen: El artículo tiene como objetivo explicar algunos reflejos de la teoría histórico cultural en la política educativa cubana, con énfasis en la educación especial. La metodología utilizada es la revisión de documentos normativos del Ministerio de Educación de Cuba. Las bases esenciales del proceso pedagógico para la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en Cuba están en los conceptos de estructura del defecto, compensación y zona de desarrollo próximo. Consecuentemente, se explican procedimientos para favorecer la inclusión de estos alumnos en la escuela común que tienen su raíz en las concepciones de Vigostky sobre la educación especial. Estos procedimientos legislados por el Ministerio de Educación son las comisiones de apoyo al diagnóstico, la entrega pedagógica y el proceso de tránsito y egreso, que en armonía con la concepción del papel del medio en la formación de la personalidad, delimitan la interacción y el establecimiento de las relaciones de colaboración y coordinación entre los docentes para favorecer el éxito del alumnado a su paso por el sistema educativo.

Palabras-clave: Educación cubana. Teoría histórico cultural. Política educacional cubana. Educación especial. Educación inclusiva.

Resumo: O artigo tem como objetivo explicar a introdução metodológica de alguns dos principais conceitos da teoria histórica cultural na política educacional cubana para a educação especial. A metodologia utilizada é a revisão de documentos normativos do Ministério da Educação de Cuba.

¹ Posdoctorado en Educación pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil; Doctor en Pedagogía pelo Instituto Superior Pedagógico de Holguín, Cuba; elsie.perez@unib.org

² Doctor en Sociología pela Universidad de la Habana, Cuba; Master en Historia Contemporánea pela Universidad de la Habana, Cuba; ciro.labrada@unib.org

As bases essenciais do processo pedagógico para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais em Cuba estão nos conceitos de estrutura de defeito, compensação e zona de desenvolvimento proximal. Conseqüentemente, o trabalho explica procedimentos para promover a inclusão desses alunos na escola comum, que estão aprofundados nas concepções da educação especial de Vygotsky. Esses procedimentos legislados pelo Ministério da Educação são as comissões de apoio ao diagnóstico, entrega pedagógica e processo de trânsito e egresso que em consonância com a concepção do papel do meio na formação da personalidade, delimitam a interação e o estabelecimento de relações de colaboração e coordenação entre professores para promover o sucesso dos alunos à medida que passam pelo sistema educacional.

Palavras-chave: Educação cubana. Teoria histórico cultural. Política educacional cubana. Educação especial. Educação inclusiva.

Abstract: Cuban educational policy has its general theoretical foundations in Marxist philosophy and cultural-historical theory, with particularities for special education that takes place in ordinary and special schools. The article aims to explain the methodological introduction of some of the main concepts of cultural-historical theory in Cuban educational policy for special education. The methodology used is the review of normative documents of the Ministry of Education of Cuba. The essential bases of the pedagogical process for the education of students with Special Educational Needs in Cuba are in the concepts of defect structure, compensation and Zone of Proximal Development. Consequently, the work explains procedures to promote the inclusion of these students in the common school, which are rooted in Vygotsky's conceptions of special education. These procedures legislated by the Ministry of Education are the diagnostic support commissions, the pedagogical sending and the transit and graduation process, which in harmony with the conception of the role of the environment in the formation of the personality, delimit the interaction and the establishment of collaboration and coordination relationships between teachers to promote the success of students as they pass through the educational system.

Keywords: Cuban education. Cultural-historical theory. Cuban educational policy. Special education. Inclusive education.

Recebido em 15 de outubro de 2020

Aceito em 01 de setembro de 2021

1 INTRODUCCIÓN

La concepción de la educación en cada país se sustenta, de forma consciente o no, en un sistema de fundamentos teóricos que sostienen las políticas públicas para el área. En consecuencia, la educación no es un proceso neutral pues responde a un modelo de sociedad,

en la cual las estructuras de poder formulan las políticas educativas que condicionan la vida de las personas. La política educativa “En esencia, se trata de directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista.” (CAPELLA, 2020, p. 11). En Cuba, la política educativa está conformada por:

[...] el conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que el Estado orienta a garantizar el derecho la educación de la población. Asimismo, contempla las decisiones y la capacidad que este demuestra para sostener al sistema educativo y para reducir las brechas que afectan el logro de las políticas y prioridades que traza el Ministerio de Educación y el Estado Cubano. (IIFE-UNESCO, 2019, p. 7).

El rasgo más distintivo del sistema educacional cubano es su carácter universal, gratuito y público. En el país se garantiza la demanda de escolarización desde primaria hasta media superior, existiendo el derecho y potencialmente la capacidad de acceso mayoritario a la educación superior. Se destaca la gratuidad de los servicios educacionales en casi todas las áreas: matrícula, alimentación escolar, medios de aprendizaje: libros de texto, cuadernos, alojamiento y transporte en las escuelas de sistema de internado.

El estado cubano dedica más del 10 por ciento del PIB a la educación desde el año 2004 (BUSTAMANTE, 2019). El reporte de la mayor inversión dedicada a esta esfera fue del 14,05 por ciento en el año 2008 (RED EDUCATIVA MUNDIAL, 2020). Aunque las políticas públicas abarcan varios elementos, en el texto solo se abordan algunas normativas para asegurar el éxito del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en su recorrido por el sistema educacional obligatorio, que es de nueve grados.

La educación cubana tiene entre sus bases epistemológicas la teoría histórico cultural, de base marxista, lo cual es coherente con el tipo de sociedad que el país construye como “Estado socialista de derecho y justicia social, democrático, independiente y soberano”. (CUBA, 2019, p. 2). La teoría histórico cultural sobre el desarrollo psicológico humano - y ese desarrollo cuando está influido por situaciones de discapacidad - contiene conceptos y categorías aplicables en la educación, cuya introducción en la práctica requieren su modelación metodológica. Cuando se trata del proceso pedagógico para el alumnado con NEE son cardinales categorías como estructura del defecto, compensación y zona de desarrollo próximo.

Para referirse a la población en condiciones de vulnerabilidad en Cuba se utilizan los conceptos de NEE y discapacidad; empero, en el escenario de la educación se aprovecha la perspectiva del primero. La distinción del término NEE radica en que subraya la interacción entre las demandas del alumno para aprender y desarrollarse, teniendo en cuenta, tanto las deficiencias - físicas, mentales, intelectuales, sensoriales u otras - y otros factores

psicológicos y sociales, como las barreras - actitudinales, pedagógicas, arquitectónicas, comunicativas - que frenan la participación en la sociedad y, subsecuentemente la respuesta que ha de desplegar el sistema educativo para satisfacer esas demandas.

El objetivo de este trabajo es analizar el reflejo de la teoría histórico cultural en la política educativa cubana, con énfasis para la educación del alumnado con NEE, mediante procedimientos metodológicos legislados por el Ministerio de Educación de Cuba, MINED. El texto se estructura en dos secciones, la primera, encierra los fundamentos teóricos sobre la concepción de las NEE y algunas categorías de la teoría histórico cultural con proyección en la educación de este alumnado. La segunda, contiene tres procedimientos metodológicos: la comisión de apoyo al diagnóstico, la entrega pedagógica y el proceso de tránsito y egreso que proporcionan inclusividad a la educación para la diversidad del alumnado.

El camino metodológico utilizado es la revisión de documentos normativos internos del MINED. Para analizar los documentos e identificar los postulados de la teoría histórico cultural en el marco normativo se formulan los criterios siguientes: los términos de las categorías estructura del defecto, compensación y zona de desarrollo próximo presentes en los procedimientos; los elementos de las referidas categorías explicitados en ellos y los rasgos que reflejan la perspectiva de la teoría en el contenido de los documentos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS GENERALES

La política educativa cubana actual está influida por un conjunto de acuerdos y normativas internacionales que orientan la proyección de las metas educativas como el marco de los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Igualmente, se asienta en el ideario de insignes pedagogos nacionales, de un sistema de principios pedagógicos construidos en los últimos 60 años y de las concepciones educativas derivadas de la teoría histórico cultural.

Con el triunfo de la Revolución Cubana el país recibe ayuda de la extinta Unión Soviética que incluye un programa de becas para formar profesionales de diferentes ramas de las ciencias incluida la educación. Con la creación en el año 1962 del departamento de Enseñanza Diferenciada en el MINED, hay tres momentos fundacionales en la educación cubana que reciben la influencia directa de las ideas de Vigotsky:³ primero, la organización de cursos, cursillos, reuniones metodológicas y conferencias por especialistas de la Unión Soviética; segundo, la creación en el año 1967 de la Escuela de Defectología para la formación

³ Se utiliza la forma más común de traducción del apellido del autor en español que distingue las i dura y blanda del idioma ruso, excepto en las citas textuales, la lista de referencias y los resúmenes en otros idiomas.

de maestros terapeutas; y tercero, el estudio de “la entonces llamada carrera de Defectología en los antiguos países socialistas (URSS, RDA) desde el año 1973” (LÓPEZ, 2013, p. 67).

A diferencia de la mayoría de los países de habla hispana, las ideas de Vigotsky y la teoría histórico cultural en general, ejercen su influencia en Cuba en una fecha más temprana. Primeramente, se adoptan sus postulados de una forma acrítica entretejidos a la pedagogía soviética y, paulatinamente, se van desarrollando en conexión con la realidad cubana. Aún, cuando las políticas educativas responden a variables diversas, la impronta de esta teoría ha sido sostenible en el sistema educativo y con mayor dinamismo para la educación especial.

Otra concepción que marca la educación cubana más recientemente es la de las NEE, cuyo enfoque es coherente con los postulados de la teoría histórico cultural y en su entrelazamiento infunden una visión positiva al proceso educativo del alumno con NEE. Esto es, la teoría histórico cultural considera en la formación de la personalidad la unidad de lo biológico y lo social, lo interno y lo externo; lo afectivo y lo cognitivo. A su vez: “La concepción de las NEE es consecuente con la tarea social de la escuela, que responde a la finalidad de la educación: la formación útil del ciudadano para la vida.” (CHERNOUSOVA, 2008, p. 40).

3 DEL INFORME WARNOCK A LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA

La Conferencia de Salamanca, organizada en 1994 por la Unesco, marcó un hito importante en la historia mundial de la educación. Tras siglos de trato inhumano y discriminatorio a las personas con discapacidades, la Conferencia hizo ver que las prácticas educativas de la época seguían siendo discriminatorias. Ella tuvo un antecedente fundamental en el Informe Warnock de 1978 que introdujo en las ciencias el concepto de las NEE. Conforme resumen La Oliva et al. (2015), el Informe cambió la concepción de la educación especial en los siguientes temas: ningún niño con deficiencias debería considerarse ineducable; los fines de la educación son los mismos para todos; no dividir a los niños en deficientes y no deficientes, y que las necesidades educativas son un continuo que debe llevar a la adaptación del currículo.

La Declaración de Salamanca, creó conciencia acerca de que la educación de estas personas en instituciones especializadas las aislaba de la sociedad y peor, las incluía en un status de inferioridad física o intelectual en virtud de sus discapacidades específicas, convirtiendo a las escuelas especializadas en algo así como ghettos de aislamiento, que resultaban de por sí discriminatorios. Además, fue esclareciendo que todos los seres humanos son diferentes y por tanto, necesitan atención educativa diferente, por ejemplo, ya sea por estar en una situación de discapacidad o por el contrario, contar con altas capacidades que

los sistemas educativos tradicionales no podían potenciar, a un tiempo que tales diferencias no son absolutas. O sea, la personalidad humana es tan diversa, que puede comportarse de manera extremadamente eficiente en un campo, mientras que en otro puede ser total o parcialmente disfuncional, ello sin mostrar ninguna “anormalidad” visible: el concepto de lo normal y lo no normal ha tenido que ser reevaluado “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios”. (UNESCO, 1994, p. VIII).⁴

Así se consolidó el concepto de personas con NEE, que no se limita a la discapacidad sino que abarcar una gama de potenciales condiciones humanas, incluyendo a las personas con altas capacidades, que tienen necesidades específicas de formación y en ocasiones la escuela no puede atender o no está preparada para ello. Igualmente, mostró que cada individuo tiene necesidades individuales específicas, poniendo en crisis al currículo estandarizado para personas diferentes en sus capacidades y posibilidades. En lugar de adaptar el estudiante al currículo, el currículo debería adaptarse al estudiante de diversas maneras.

Otra conquista de la Declaración de Salamanca, fue la de potenciar la idea de la inclusión educativa, que no siendo nueva, subraya la necesidad de crear múltiples espacios de aprendizaje en el mismo escenario escolar, considerando esa diversidad de condiciones individuales para tener acceso al conocimiento. Se transitaba de la integración a la inclusión. Ya en relación a las personas con NEE por discapacidades se realza su derecho a una educación en igualdad de derechos y oportunidades, a la vez que favorecerles para tener una vida activa mediante la promoción de sus potencialidades, tanto para desempeñar empleos que pudieran sortear sus dificultades, como para una integración social lo más plena posible.

[...] los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades; las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. VIII-IX).

En relación con el tema de la inclusión, como se entiende hoy, en Cuba se inició mucho antes de Salamanca la educación del alumnado con discapacidad y la formación de profesores. La nueva comprensión que trajo la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994),

⁴ En el texto de referencia las páginas de la primera sección están con números romanos en letra minúscula.

será implementada, a ritmos semejantes: “En Cuba, los procesos de integración, primero, y de inclusión, recientemente, han seguido una evolución similar a la acontecida a nivel mundial, con las diferencias derivadas de realidades distintas”. (SERRANO, 2017, p. 82).

4 LA TEORÍA HISTÓRICO CULTURAL COMO BASE DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CUBA

La teoría histórico cultural ofrece una punto de vista sobre la esfera psicológica que estima el “concepto dialéctico-materialista del desarrollo como interrelación organismo-medio”. (BOZHOVICH, 1976, p. 122). Así, en la constitución del hombre como especie y ser individual, el mundo material es determinante, tanto para la evolución filogenética como el curso ontogenético, “ya que el desarrollo orgánico se realiza en el medio cultural, y se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado.” (VIGOTSKY, 1989, p. 17).

La concepción de Vigotsky sobre las funciones psíquicas constituye uno de los ejes articuladores de esta teoría en la cual destacan dos premisas. La primera, es la diferenciación entre funciones psíquicas elementales, como las sensaciones, percepciones y memoria “que decursan en dependencia directa de la maduración del cerebro, como funciones de la maduración orgánica del niño” (VIGOTSKY, 1987, p. 21); y funciones psíquicas superiores, “los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el idioma, la escritura, el cálculo, el dibujo [...] los procesos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales [...] atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etcétera”. (VIGOTSKY, 1987, p. 32). La segunda, es la existencia de relaciones entre las funciones psicológicas, donde “mudam as correlações entre elas, pois existe uma especificidade no sistema de relações entre as funções para cada etapa etária”⁵ (VIGOTSKY, 2018, p. 95). Subsiguientemente, las relaciones interfuncionales son de diferentes tipos: independencia, jerarquización, subordinación y resubordinación que se complejizan, cada vez más, y llevan a la reestructuración del sistema de funciones psicológicas.

El conocimiento de estas peculiaridades ayuda a discernir que el desarrollo de los niños con NEE transcurre en congruencia con las mismas leyes y etapas que aquellos sin demandas específicas, pues “el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo”. (VIGOTSKY, 1989, p. 3). Esta heterogeneidad abarca tanto el plano físico como el psicológico, en los distintos periodos etarios y de una persona a otra, por lo

⁵ “[...] las correlaciones entre ellas cambian, ya que existe una especificidad en el sistema de relaciones entre las funciones para cada periodo etario”. (Traducción de los autores).

cual la educación debe tener en cuenta esta ley del desarrollo. Desde ese conocimiento se provee una atención personalizada al alumnado con NEE, a lo cual contribuye la comprensión de la estructura del defecto para valorar la relación entre las limitaciones biológicas y sus efectos sociales y, en consecuencia, organizar los recursos de apoyo teniendo en vista los procesos de compensación, con la zona de desarrollo próximo como método instrumental (AKHUTINA, 2002).

La categoría *estructura del defecto* revela la concepción de Vigotsky (1989) sobre la discapacidad en la que distingue dos tipos de defecto, el primario y el secundario. Aun utilizando términos que hoy se consideran excluyentes - niño con deficiencia, anormal o con defecto - la concepción sobre el desarrollo de estos niños es optimista y de confianza en sus potencialidades. Es por ello que la lectura de su teoría sobre el desarrollo y la educación del alumnado con NEE preexiste como un clásico al que actualmente se retorna, pero debe contextualizarse a la luz de nuevos enfoques que renuevan y complementan las ideas del autor.

El defecto primario es de carácter biológico; son las alteraciones hereditarias, las enfermedades y lesiones orgánicas. El defecto secundario es de carácter social, relativo a la realización sociopsicológica individual en el sistema de las relaciones sociales, pues "la propia acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indirecta y refleja. [...] el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto." (VIGOTSKY, 1989, p. 8). La diferenciación de defecto primario y secundario depende del desarrollo individual; por ejemplo, ante una parálisis cerebral infantil, conforman el defecto primario los trastornos en la motricidad general y articularia, la respiración, la voz y la articulación; y son manifestaciones del defecto secundario las limitaciones en la lectura y la escritura, en la función reguladora del lenguaje y en el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento.

Discernir el defecto secundario es fundamental para los procesos de compensación pues en torno a él se estructuran los procesos educativos, dirigidos no a eliminar el defecto primario "el cual no es posible en gran parte, sino a la eliminación de las dificultades creadas por el defecto" (VIGOTSKY, 1989, p. 9). El concepto de compensación expresa el doble papel del defecto orgánico en el desarrollo que, si por un lado es limitación, por otro, estimula a la superación de las dificultades creadas por el medio.

La *compensación* se compone de tres conceptos interrelacionados: el potencial de compensación, el fondo de compensación y las condiciones de compensación. El primero se refiere a "la dimensión de la inadaptación, el ángulo de divergencia de su conducta y de los requisitos planteados a su educación" (VIGOTSKY, 1989, p. 38). Está dado por la subjetividad que origina los procesos psíquicos dominantes, en relación con el significado que tiene el trastorno primario para cada persona y cómo se posiciona para superarlo o someterse a él. El fondo de compensación se relaciona con las fuerzas íntegras de la psique y está dado por "la riqueza y la diversidad de las funciones" (VIGOTSKY, 1989, p. 38). Son las funciones biológicas

conservadas que constituyen la base para establecer mecanismos fisiológicos semejantes a otras personas y, que les permita apropiarse, por ejemplo, de sistemas culturales como la lectura y la escritura.

Las condiciones de compensación la conforman el escenario social - familiar, escolar comunitario-, o sea "las exigencias sociales planteadas hacia el desarrollo y la educación". (VIGOTSKY, 1989, p. 40). La influencia del medio es esencial puesto que "no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio"⁶ (VIGOTSKY, 2018, p. 85). El influjo que ejerce el medio social es distinto según el período etario y las características del niño, este carácter dinámico del contexto social lo convierte en fuente del desarrollo que ha de aprovechar la educación para crear necesidades que inciten el alumno a desplegar sus potencialidades y progresar.

La compensación tiene como núcleo el defecto secundario, las limitaciones en la esfera social, por tanto, consiste en crear condiciones y establecer interacciones que les permitan a las personas con discapacidad apropiarse de la cultura por medio de nuevos instrumentos culturales, ya que "las formas culturales de la conducta, son la única vía en la educación del niño anormal. Esta vía es la creación de las vías indirectas del desarrollo allí donde el mismo resulta imposible en las vías directas" (VIGOTSKY, 1989, p. 152). Estos caminos alternativos son, por ejemplo, la lengua de señas, la escritura Braille y el intelecto práctico, pues:

[...] el desarrollo cultural de la conducta no está necesariamente relacionado indispensablemente con una u otra función orgánica. El lenguaje no está vinculado indispensablemente con el aparato fónico, él puede estar plasmado en otro sistema de signos, al igual que la escritura puede ser trasladada de la vía visual a la táctil. (VIGOTSKY, 1989, p. 151).

En síntesis, siguiendo a Vigotsky (1989), la compensación es el proceso de construcción y desarrollo del equilibrio de la personalidad, mediante la reorganización de funciones para superar las dificultades. El su punto de partida de la compensación es la reacción del organismo ante el defecto, la menor valoración psicológica de la posición social, es decir, el sentimiento de minusvalía y su interiorización.

El concepto *zona de desarrollo próximo* visibiliza una concepción del desarrollo infantil como proceso dialéctico complejo, de superación de dificultades y de adaptación (VIGOTSKY, 1987). Como método instrumental de la teoría histórico cultural para la educación refleja las concepciones sobre las funciones psíquicas superiores, particularmente, la ley genética del desarrollo que destaca su carácter inicialmente externo y la importancia decisiva

⁶ "[...] en el desarrollo del niño, lo que se debe obtener al final, como resultado, viene dado, desde el principio, por el medio." (traducción de los autores).

de la actividad conjunta con las otras personas en el proceso de interiorización. El concepto muestra la perspectiva de Vigostky acerca de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, donde “el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha delante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro” (VIGOTSKY, 1981, p. 118). El autor distingue que una fuente de cambio en el desarrollo es la interacción con la instrucción (VIGOTSKY, 1981) y enuncia el concepto de zona de desarrollo próximo como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz. (VIGOTSKY, 2009, p. 133).

Los profesionales de la educación que comparten la teoría histórico cultural demandan de la operacionalización de este concepto para su introducción en las prácticas educativas. Los educadores cubanos han desplegado investigaciones con este fin, por ejemplo, para el diagnóstico del alumno con discapacidad intelectual se ejecuta un experimento formativo, por medio del cual se “ofrece una posibilidad adicional de apropiarse del modo de solución de la tarea y con esto manifestar sus potencialidades del desarrollo en las áreas donde se realiza el estudio”. (AKUDOVICH; ÁLVAREZ; LÓPEZ, 2006, p. 28).

Expuestos los principales elementos teóricos sobre los conceptos vigostkianos de referencia se presentan tres procedimientos establecidos por el MINED, que incorporan los conceptos reseñados. Aunque, en el presente trabajo estos procedimientos se enfocan desde la perspectiva del alumnado con NEE, el alcance metodológico abarca las prácticas educativas que se despliegan con todo el alumnado de un centro educacional.

6 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS EN LA EDUCACIÓN CUBANA

La historia de la educación en Cuba ha estado altamente influenciada por la política. Desde José Martí que postuló “Ser cultos para ser libres” hasta Fidel Castro que acuñó la frase “No le decimos a la gente cree, sino lee”, grandes pedagogos como José de la Luz y Caballero, fueron precursores de una educación emancipadora. Ello no impidió que en tiempos de la Revolución de 1959, sin descartar logros históricos como la alfabetización plena en 1961, la pedagogía cubana quedara al margen de las influencias positivas, o no tanto, de la pedagogía soviética.

Un esbozo de la educación especial, siguiendo el trabajo de Borges et al. (2009), muestra que antes de 1959 existían ocho centros de atención a alumnos con discapacidades que atendían a poco más de un centenar de personas. En 1962 se creó un departamento de enseñanza diferenciada que formula programas, capacita y crea más de 50 escuelas especiales en el país; el que en 1967 pasó a denominarse departamento de Enseñanza Especializada. En 1960 se crea el Centro de Diagnóstico y Orientación y se producen perfeccionamientos en los programas de estudio de las escuelas especiales. En la época se puso énfasis en el estudio de las deficiencias de orden biológico y

[...] se practicó la llamada Pedagogía de los defectos, con estrategias de enseñanzas muy homogéneas y poco personalizadas. Estos aspectos comenzaron a ser revisados a partir de 1975 con el perfeccionamiento que se realizó en el sistema nacional de educación. (BORGES et al., 2009, p. 6).

En los años de 1980 se introducen nuevos perfeccionamientos y “se establecieron las bases teóricas y metodológicas para la extensión de los servicios de esta educación” (BORGES et al., 2009, p. 7). Se crean aulas logopédicas en la educación infantil y primaria, el maestro ambulante para la educación de alumnos con discapacidad físico-motora y escuelas especiales por especialidades. La década de 1990 es de reconceptualización de la educación especial, ampliándose por los territorios los Centros de Diagnóstico y Orientación y creándose el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, Celsae. Surgen aulas especiales integradas a la escuela primaria común y se extendió la educación especial al programa Educa a tu hijo, para la primera infancia que no asiste a instituciones escolares.

Sin pretender hacer la historia de la pedagogía cubana, que tiene muchos logros autóctonos, ella no quedó al margen de la influencia de grandes pensadores soviéticos como Vigotsky, Leontiev, Galperin y Danilov entre otros. Entre luces y sombras, aparece un rasgo imbatible: una poderosa tendencia a basar los subsistemas de enseñanza en principios pedagógicos y didácticos bien definidos. Políticas educacionales, orientaciones teóricas y programas de estudio dan coherencia al sistema de formación de docentes y estudiantes.

Tal coherencia permitió afianzar en el tiempo un sistema educativo totalmente basado en las políticas públicas del estado, que a diferencia de otros países, donde comúnmente el estado se ocupa apenas de la logística y las normas generales de funcionamiento, en el caso cubano se percibe la presencia activa del estado en la promoción y consolidación de enfoques y orientaciones didáctico-pedagógicas, a tono con los más avanzados aportes de estas ciencias y relacionadas, como la psicología y la gestión de las organizaciones. Para ello el Ministerio de Educación está dotado tanto de un sistema de administración y gestión de los procesos, como de estructuras técnicas de asesoría metodológica y de inspección técnica escolar de alta exigencia y eficacia.

Y de esa eficacia da fe el frecuente reconocimiento internacional que logra el sistema educacional cubano. La calidad de la formación es reconocida dentro del concierto de las naciones en un país que ha colocado el conocimiento como uno de los principales activos de sus riquezas nacionales. El lugar estable de Cuba dentro del IDH, del PNUD, es un indicador de estas afirmaciones aparentemente subjetivas. Para 2019 Cuba ocupó el lugar 72 del IDH con un valor de 0,778 correspondiente al grupo de países con Desarrollo Humano Alto, (PNUD, 2019).

Todavía, las políticas públicas en educación de Cuba no se limitan al manejo económico, logístico y técnico del sistema, sino que operan activamente para garantizar los principios generales de la educación, constitucionalmente establecidos, como el acceso universal al sistema educativo, su calidad técnico-didáctica y la efectividad de los procesos escolares, mediante la garantía de una formación docente de calidad, la formación continua, y la garantía de que los *inputs*: costos, logística, preparación docente, se reviertan en *outputs* de calidad: estudiantes egresados con una sólida formación en cada subsistema.

Asimismo, a diferencia de la concepción pragmática de la escuela como instrumento formador de fuerza de trabajo, su política tiene como finalidad declarada la formación integral del ser humano. O sea, la formación para la vida, sin detrimento de la formación profesional en los ámbitos tanto técnico como cultural y humano; y la garantía de que todo egresado de la educación técnico-profesional o superior, dispone de la posibilidad de obtener un empleo y progresar laboralmente junto con su formación educativa complementaria o de postgrado, garantizada por la legislación laboral.

En la actualidad, la educación especial en Cuba no constituye un subsistema independiente sino que conforma un sistema de servicios y recursos que se integran de forma dinámica en todos los centros de cada uno de los niveles del sistema educativo, desde la educación para la primera infancia hasta la superior. Subsecuentemente,

La atención a los alumnos con necesidades no debe ser abordada de modo independiente; la planificación del sistema de trabajo metodológico y la atención a la diversidad del alumnado no son algo añadido; tiene su razón de ser y justificación en la organización escolar y curricular de cada centro. (BORGES; OROSCO, 2013, p. 7).

En consecuencia, existen procedimientos generales para todos los niveles educativos y otros para un nivel o tipo de institución. Se han seleccionado tres procedimientos implementados por la política educacional cubana - la comisión de apoyo al diagnóstico, la entrega pedagógica y el proceso de tránsito y egreso - y se explican los elementos que los distinguen para su comprensión por un lector diverso.

Las comisiones de apoyo al diagnóstico constituyen una estructura organizativa del sistema del diagnóstico educativo, el cual responde al *Principio de la atención individualizada* a los estudiantes y tiene su base en una concepción positiva, postulada por Vigotsky (1989, p. 127), cuando afirma: "Se ha medido cierta función, digamos, la atención y en este caso resultó que en el retrasado mental es más baja que en el niño normal. Se dijo que le falta a este niño retrasado mental pero no se dijo qué tiene." El diagnóstico se realiza en cada institución educacional del país e incluye el diagnóstico del alumno, el grupo escolar, la institución educativa y la comunidad que aportan información sobre el alumno y su contexto de actuación; tiene un momento inicial en la primera etapa de cada curso escolar y se actualiza sistemáticamente. En este proceso los docentes desempeñan un rol activo, de mediadores, pues:

[...] el educador debe responsabilizarse con el progreso de todos sus alumnos y mantener disposición para la ayuda cuando sea necesaria, implica mayores exigencias en su nivel de preparación e interacción, con otros actores sociales de la comunidad, los propios padres e investigadores. (MESA, 2013, p. 41).

Los servicios de evaluación, diagnóstico y orientación constituyen una de las modalidades de atención al alumnado con NEE y se realiza por medio del trabajo conjunto de los Ministerios de Salud Pública y de Educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020). El Centro de Diagnóstico y Orientación es la única institución que realiza el diagnóstico educativo y está presente en cada uno de los 169 municipios de las quince provincias del país y el municipio especial Isla de la Juventud.

La metodología de trabajo del Centro de Diagnóstico y Orientación se regula mediante la Resolución Ministerial 245/1989 (CUBA, 1989). A nivel provincial se dispone de un Equipo Técnico Asesor, encargado de "Preparar, asesorar, controlar y exigir por la calidad del proceso de diagnóstico psicopedagógico y la labor de orientación y seguimiento de los equipos municipales". (MESA, 2013, p. 43). A nivel municipal sus objetivos principales son el proceso de diagnóstico especializado que incluye la remisión a especialidades médicas, la ubicación escolar con la participación decisoria de la familia y la elaboración de las recomendaciones que constituyen el punto de partida de la estrategia de atención en la escuela. Entre las funciones de esta institución se encuentra:

Preparar, asesorar y controlar a las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico de las escuelas y círculos infantiles especiales; así como avalar el tránsito de los alumnos con diagnóstico de retraso mental hacia las Escuelas de Oficios y asesorar el seguimiento que debe realizar la escuela especial a este proceso. (MESA et al., 2011, p. 9).

La base del proceso de diagnóstico yace en cada escuela mediante una estructura responsabilizada con la identificación, detección y evaluación psicopedagógica de los alumnos con NEE, así como, la elaboración de las estrategias psicopedagógicas de intervención. Esta estructura se denomina Comisión Psicopedagógica en las escuelas de la enseñanza general y Comisión de Apoyo al Diagnóstico en la escuela especial. La Resolución Ministerial 196/2005 (CUBA, 2005), norma el trabajo de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico y su relevancia reside en el seguimiento a la evolución de cada alumno desde el contexto escolar y la valoración de la influencia de los agentes educativos en el aprendizaje y el desarrollo. Dicha Comisión consiste en un:

Grupo funcional que surge como apoyo al trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación, en las instituciones de la educación especial, conformado por docentes seleccionados y especialistas del área pedagógica, psicológica y de salud, que interactúan con frecuencia, con el objetivo de garantizar la reevaluación a través del seguimiento a las necesidades y potencialidades del educando, rediseñando el sistema de apoyo, para favorecer el desarrollo integral y un proceso de tránsito hacia la enseñanza general con calidad. (MESA, 2013, p. 53).

La Comisión de Apoyo al Diagnóstico le confiere un papel decisivo a la escuela especial en el proceso de evaluación continua y sistemática de las demandas del alumnado, lo cual se ilustra por medio de dos ejemplos. Asimismo, es ventajosa su participación en la toma de decisiones del paso a otra institución escolar, lo cual lo convierte en un proceso dinámico que articula agencias externas con el centro.

Entre las escuelas especiales existentes en el país se encuentra la que se ocupa de la atención a los alumnos con trastornos severos en la comunicación. Las funciones de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico implican la valoración de las limitaciones y potencialidades de cada alumno, teniendo en cuenta el influjo del escenario de vida. Estas funciones se citan de García (2013):

Organizar el proceso de exploración de la comunicación y el lenguaje y las evaluaciones sistemáticas que constituyen la base para el rediseño de los sistemas de apoyos.

Capacitar al personal docente para la atención a la diversidad del alumnado, sus necesidades comunicativas y psicopedagógicas y participar en la intervención.

Fiscalizar la política de tránsito, con énfasis en la evaluación de las acciones de los alumnos con potencialidades para transitar en el curso escolar.

Proyectar la intervención familiar mediante las escuelas de educación familiar, reuniones de padres y visitas al hogar y la comunidad.

Realizar análisis e intercambios sistemáticos con las familias del alumnado con dificultades para el cumplimiento de los objetivos curriculares con

el fin de actualizar el diagnóstico psicopedagógico y psicolingüístico y la intervención.

El diagnóstico escolar comprende varias fases: preparación, ejecución, evaluación, elaboración de las prescripciones e introducción en la práctica que incorporan la valoración y potenciación de la zona de desarrollo próximo. Un ejemplo de la aplicación de este concepto en el diagnóstico del alumno con discapacidad intelectual es, la introducción de una fase de doble instrucción en la etapa de evaluación, para identificar las potencialidades cuyo fin es: introducir los niveles de ayuda para valorar cómo aprovecha la ayuda, en cuál soluciona la tarea y los tipos de ayudas que requiere; utilizar tareas análogas para apropiarse del modo de solución de la tarea y potenciar las habilidades de transferencia a un nivel superior en tareas semejantes. (AKUDOVICH; ÁLVAREZ; LÓPEZ, 2006).

La fase de doble instrucción constituye un experimento instructivo diagnóstico que no solo evalúa el nivel actual del desarrollo del alumno sino que avizora las posibilidades de aprendizaje. Los pasos consecutivos en que se organiza la fase son expuestos por Akudovich, Álvarez y López (2006) y se presentan de forma sintética a continuación:

- a. ejecución independiente de la tarea para constatar el nivel actual;
- b. suministro de la ayuda por medio de niveles estructurados;
- c. resolución de la tarea de forma independiente;
- d. aplicación de una prueba análoga;
- e. suministro de la ayuda por medio de niveles estructurados;
- f. aplicación de una prueba análoga.

La *entrega pedagógica* es normada por la Resolución Ministerial 188/2014 (CUBA, 2014). y se aplica en todas las escuelas incluyendo la educación superior e instituye un proceso de continuidad entre los ciclos que integran la educación general y los niveles del sistema educativo. Consiste en la retroalimentación que debe dar el docente saliente responsable de los alumnos al que los recibe en el grado siguiente, para “caracterizarlos a partir de un profundo diagnóstico y diseñar estrategias de trabajo pedagógico - metodológico que permitan que alcancen los objetivos de cada grado y del nivel con mayor calidad” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

Terminada una fase o curso escolar, los docentes de cada grupo escolar se reúnen bajo la conducción del coordinador de dicho colectivo, denominado profesor-guía, para realizar una evaluación global de todos los estudiantes que terminan una fase de estudios.

El Ministerio de Educación (2020) establece tres etapas principales en la entrega pedagógica para la educación básica: la primera, al concluir el preescolar, entre los docentes que entregan y los que reciben a los estudiantes en el primer grado de la enseñanza general; la segunda, al concluir el 4to grado, entre los docentes que concluyen el primer ciclo de la enseñanza general con sus estudiantes y los promueven a 5to grado; por último, la tercera es al concluir el 6to grado, entre los docentes de la escuela primaria que concluyen el segundo ciclo de la enseñanza general y los promueven al 7mo grado, del nivel de secundaria básica que inicia el tercer ciclo.

El grupo de docentes, con base en el estudio del Expediente Acumulativo del Escolar que contiene la historia escolar del alumno, además de los registros escolares de rendimiento, los contactos con la familia y la propia experiencia de convivencia en el ambiente del aula, elabora un conjunto de recomendaciones para cada alumno, enfocadas en lo que se ha logrado y lo que será necesario realizar a futuro desde el punto de vista de la formación del estudiante. En esta valoración se destacan los logros individuales, las dificultades y las potencialidades, así como la zona de desarrollo próximo, lo cual es sumamente valioso para el maestro que los recibe y encaminar su actividad formativa.

En el alumno con NEE, entre los documentos a consultar se incluye el estudio del Expediente Psicopedagógico que contiene el diagnóstico, las recomendaciones para la atención educativa y el pronóstico. Aquí los docentes valoran los defectos primarios y secundarios que se manifiestan en el alumno, la proyección del proceso de compensación, cuáles defectos han sido superados y el avance logrado en cada uno. Igualmente, se aportan las vías que son más efectivas para el aprendizaje y el desarrollo, así como las desacertadas o menos valiosas.

En la educación primaria la entrega pedagógica se organiza en tres etapas insertadas a la organización escolar: de organización, de seguimiento y control y, de análisis y evaluación de la calidad del proceso (NAVARRO, 2013). Como proceso de dirección, en ella participan todas las estructuras de dirección del MINED con responsabilidades específicas, aunque el director de cada centro escolar es el máximo responsable por su calidad y, por tanto, de la preparación de los docentes para su ejecución.

La entrega pedagógica concluye cuando el colectivo de docentes que atenderá a un grupo determinado, recibe esas evaluaciones, frecuentemente en reuniones entre el grupo de docentes saliente y el grupo de docentes entrante. De esta manera, los nuevos docentes consiguen formarse una idea de grupo e individual de los estudiantes con los cuales van a compartir la siguiente fase, con lo que disponen de antecedentes suficientes para encontrarse sintonizados pedagógicamente con los nuevos sujetos de su acción educativa.

Aspectos importantes de este proceso es la intervención de diferentes actores: docentes de larga experiencia, sin mucha formación teórica, pero gran capacidad de análisis

empírico; docentes jóvenes, a veces en prácticas, aprendiendo pero deseosos de contribuir con ideas frescas; personal administrativo que tiene esta cuestión como función reglamentada, y finalmente los expertos, que moderan todo el proceso.

En el caso de los estudiantes con NEE, hay un personal más especializado que interviene evaluando avances y metas futuras, ellos son el logopeda y el psicopedagogo o psicólogo de cada escuela. Tal especialista está disponible tanto para atender al alumno, como para orientar al docente que no tiene una mayor experiencia en el trabajo psicopedagógico y la atención a las NEE. En la educación especial, la entrega pedagógica es un proceso de intercambio con otras educaciones, grados o ciclos, sobre:

[...] la valoración del resultado del proceso pedagógico, el aprendizaje y la formación de los alumnos, la determinación de problemas, causas, potencialidades y factores que inciden en el proceso pedagógico de manera individual y colectiva, y la derivación de las acciones para la solución de los problemas detectados. (NAVARRO, 2013, p. 108).

Una de las modalidades de escolarización de los alumnos con NEE es la educación ambulatoria que se realiza en el hogar, principalmente para alumnos con enfermedades severas o con movilidad reducida de mayor complejidad. En esta modalidad de escolarización, también se despliega la entrega pedagógica que incluye dos momentos importantes como explica Ferrer (2013).

Un primer momento inicia cuando el maestro ambulante recibe el alumno por parte del equipo del Centro de Diagnóstico y Orientación que desarrolló la investigación, y con la participación de la institución educativa anterior, la Comisión de Apoyo al Diagnóstico de la escuela en que el alumno matricula y la familia. El coordinador del equipo de diagnóstico dirige el intercambio y comenta los motivos de la evaluación, la caracterización y la decisión tomada, la institución de egreso expone las demandas y potencialidades del alumno y las acciones ejecutadas y la familia aporta toda la información que pueda ser valiosa. Así de conjunto se enriquecen las acciones proyectadas por la institución evaluadora y la nueva escuela acoge al alumno con cierto conocimiento de sus demandas, potencialidades y apoyos que debe proveer.

Un segundo momento es cuando el alumno transita a otra escuela del mismo nivel educativo o pasa a otro nivel del sistema, por ejemplo al concluir la educación primaria e ingresar a la secundaria. En él participan los agentes educativos ya referidos, además del maestro que recibe y la Comisión Psicopedagógica o Comisión de Apoyo al Diagnóstico de la escuela que lo acoge. Para este encuentro el maestro ambulante prepara un estudio de caso con énfasis en la competencia curricular alcanzada, las demandas, las potencialidades y se detallan los avances obtenidos en el desarrollo físico-motor, psicológico e intelectual.

El *proceso de tránsito y egreso* en la educación especial es normado por la Resolución Ministerial 42/2006 (CUBA, 2006). Dicho proceso consiste en una estrategia que se elabora de forma individual a cada alumno escolarizado en alguna de las modalidades de la educación especial, con el fin de asegurar el alcance de los objetivos curriculares y propiciar el paso a la escuela común, esto es alumnos con NEE por situaciones más severas como: ceguera, sordera, sordoceguera, discapacidad intelectual, discapacidad múltiple, movilidad reducida, trastorno del espectro del autismo y el trastorno de conducta en las categorías II y III. La eficacia de este procedimiento se sustenta en el conocimiento de los defectos primario y secundario del alumnado y la proyección de los procesos de compensación a partir del trabajo con la zona de desarrollo próximo.

Los objetivos de la estrategia de tránsito y egreso son: disminuir la matrícula de las escuelas especiales, con la consiguiente inserción o reinserción del alumnado con NEE en las enseñanzas del Sistema Nacional de Educación; diversificar la preparación laboral para garantizar la incorporación y permanencia del alumno en un empleo y garantizar la continuidad de estudios del alumnado en los restantes tipos de enseñanzas hasta la educación superior (BORGES; OROSCO, 2013).

Las escuelas especiales son centros de tránsito, donde el alumno debe permanecer el menor tiempo posible. Lo normado es que la estadía sea de dos cursos escolares, pues mediante la Resolución Ministerial 126/1985 (CUBA, 1985), que establece la creación de salones de estimulación temprana en los círculos infantiles, se garantiza la detección y el diagnóstico temprano como función de la educación especial. Una excepción es el alumno con movilidad reducida más severa pues se proyecta que “el 100 % de los alumnos con intelecto en norma, se incorporen a la enseñanza regular en cuatro cursos como máximo” (FERRER, 2013, p. 217).

La escolarización del alumno con discapacidad intelectual transcurre en aulas especiales o en escuela especial con “un régimen de vida unificado, donde los niños ingresan desde los primeros grados y permanecen en la misma escuela y en el mismo colectivo pedagógico y escolar hasta su egreso” (GUERRA; LABORIT, 2013, p. 81). La estrategia de tránsito y egreso se proyecta, principalmente, hacia las escuelas de oficios que los prepara para el empleo, pues “la educación laboral es el mejor camino hacia la vida, es la garantía de la participación activa en la vida desde los primeros años” (VIGOTSKY, 1989, p. 98). Actualmente, funcionan 550 talleres docentes (técnicas básicas agropecuarias, confecciones textiles, mecánico de bicicletas, plomería, albañilería y carpintería) para el alumnado con discapacidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020) y el 15 por ciento de la matrícula de las 51 escuelas de oficios existentes en el país, procede de las escuelas especiales (UNICEF-CUBA, 2020).

Dentro de la estrategia de tránsito y egreso para el alumnado con trastornos de conducta, el proceso educativo se proyecta por el logro de los objetivos curriculares, alcanzar la autorregulación de la conducta e incorporar recursos personales para mejorar

la comunicación y enfrentar las situaciones de conflictos en la vida cotidiana (MONTES, 2013). Ella se organiza en cinco etapas que se toman de esta autora y se sintetizan a continuación:

a) primera etapa: caracterización del alumnado y sus familias para la atención integral y toma como punto de partida el informe del Centro de Diagnóstico y Orientación;

b) segunda etapa: determinación del potencial educativo y el pronóstico de tránsito con la participación de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico, para un período máximo de dos años y excepcionalmente puede ser un tiempo mayor;

c) tercera etapa: preparación del alumnado, sus familias y docentes de la escuela que recibirán cada uno e incluye informa el cronograma de tránsito y sus acciones a la familia y el centro de procedencia o al que transita si pasa a otro nivel educativo;

d) cuarta etapa: inserción en la educación correspondiente y se proyecta preferentemente al finalizar el curso escolar pues se realiza un proceso de familiarización con el grupo escolar al cual ingresarán;

e) quinta etapa: seguimiento del alumnado que transita por dos cursos consecutivos, con un cronograma que incluye acciones de atención para los que manifiestan alteraciones en la conducta y evitar el retorno a la escuela especial.

El MINED establece un conjunto de indicadores para valorar la efectividad de la estrategia de tránsito y egreso. Consecuentemente, deben cumplirse algunos requisitos para la incorporación a la escuela común. Por ejemplo, en el alumnado con trastornos del espectro del autismo, según García (2013) estos logros son: alcanzar los objetivos pedagógicos, mantener una conducta regulada o autorregulada y desarrollar habilidades básicas de comunicación, socialización y autovalidismo.

Los procedimientos descritos articulan de forma dinámica como fases de un proceso único. O sea, se detectan las demandas del niño en las instituciones de la primera infancia o al ingresar en la escuela del nivel primario, y se evalúa por el Centro de Diagnóstico y Orientación. El aprendizaje y el desarrollo es acompañado por padres y pedagogos, con el seguimiento del progreso por las comisiones psicopedagógica o de apoyo al diagnóstico, estableciendo los apoyos y ayudas requeridas. Al concluir el grado, ciclo escolar, nivel educativo o egresar de la escuela especial, los docentes realizan la entrega pedagógica que en el alumno de la escuela especial tiene como soporte, una estrategia de tránsito y egreso de carácter individual, para la continuidad de estudios contribuyendo al éxito del proceso educativo.

7 CONSIDERACIONES FINALES

La educación cubana parte de una visión filosófica afinada en el materialismo dialéctico e histórico, en la cual articulan de forma natural las ideas de Vigostky que constituyen bases de la educación inclusiva en el país. La política educativa en Cuba se estructura a través de los Ministerios de Educación y Educación Superior, en cuyas líneas de investigación se proyecta el desarrollo de una educación de calidad que incorpora la introducción metodológica de concepciones de los postulados de la teoría histórico cultural sobre el desarrollo psicológico humano y la educación.

Los procedimientos metodológicos, Comisión de apoyo al diagnóstico, Entrega pedagógica y Proceso de tránsito y egreso constituyen herramientas de trabajo metodológico para la evaluación y planeación de una respuesta educativa que satisfaga las demandas individuales de la diversidad del alumnado en las instituciones de escolarización. Estos procedimientos integran conceptos como estructura del defecto, compensación y zona de desarrollo próximo que acompañan el proceso educativo del alumnado con NEE.

REFERENCIAS

AKHUTINA, T., V. L. S. Vigotsky y A. R Luria: la formación de la neuropsicología. *Revista española de neuropsicología*. v. 4, n. 2-3, p. 108-129. 2002. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/135918> Acceso en: 20 sept. 2020.

AKUDOVICH, S. A.; ÁLVAREZ, C. C.; LÓPEZ, J., H. *Zona de desarrollo próximo y su proceso de diagnóstico*. Habana: Academia, 2006. Disponible en: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/926.pdf>. Acceso en: 20 oct. 2019.

BORGES, S. R. *et al.* Hacia una pedagogía para la atención integral a las personas con necesidades educativas especiales. *Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, CELAEE*. Sello editorial Educación Cubana. Ministerio de Educación, La Habana, 2009. Disponible en: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4733.pdf>. Acceso en: 13 oct. 2020.

BORGES, S. R.; OROSCO, M. D. La atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, desde nuevos conceptos, contextos y prácticas enriquecedoras. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 1- 38, 2013.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación, 1976.

BUSTAMANTE, V. M. Cuba dedica a la educación el triple del PIB que invierte la media de los países ricos. *Granma*, La Habana, 6 feb. 2019. Disponible en: <http://www.granma.cu/cuba/2019-02-06/cuba-dedica-a-la-educacion-el-triple-del-pib-que-invierte-la-media-de-los-paises-ricos-06-02-2019-22-02-15>. Acceso en: 20 sept. 2020.

CAPELLA, J. R. Políticas educativas. *Educación*, Lima, v. 13, n. 25, 2020, p. 7-41. Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565>. Acceso en: 25 jul. 2021.

CHERNOUSOVA, L. N. *Estimulación de la comunicación verbal en escolares con Necesidades Educativas Especiales en el desarrollo general del lenguaje*. 2008. Tesis (Doctorado en Pedagogía) - Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, 2008.

CUBA. Resolución n. 126/1985. Aprueba la creación de salones de estimulación temprana en los círculos infantiles. **Ministerio de Educación**, Cuba, 1985.

CUBA. Resolución n. 245/1989. Aprueba la metodología de trabajo para el Centro de Diagnóstico y Orientación. **Ministerio de Educación**, Cuba, 1989.

CUBA. Resolución n. 196/2005. Aprueba la metodología de trabajo de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico. **Ministerio de Educación**, Cuba, 2005.

CUBA. Resolución n. 42/2006. Aprueba la normativa del proceso de tránsito y egreso en la educación especial. **Ministerio de Educación**, Cuba, 2006.

CUBA. Resolución n. 188/2014. Aprueba la normativa para la entrega pedagógica. **Ministerio de Educación**, Cuba, 2014.

CUBA. Constitución de la República de Cuba, de 9 de abril de 2019. *Cubadebate*, Cuba, 2019. Disponible en: http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/04/09/descargue-la-constitucion-de-la-republica-de-cuba-pdf/*Xi9F3mhKiM8. Acceso en: 14 agosto 2020.

FERRER, A. B. La atención a los alumnos con limitaciones físico - motoras. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 215- 229, 2013.

GARCÍA, M. C. V. Especialidad: trastornos de la comunicación. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, 2013.

GUERRA, S. I.; LABORIT, D. K. Necesidad del perfeccionamiento de la educación de escolares con retraso mental en las condiciones actuales del desarrollo educacional. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, 2013.

IIEP-UNESCO. *Perfil de país*. Cuba. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. SITEAL. Buenos Aires. Oficina para América Latina, UNESCO. Actualizado en junio/2019. Disponible en: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_cuba_25_09_19.pdf. Acceso en: 17 jul. 2020.

LA OLIVA, D de. *et al.* El proceso de inclusión social desde la socioformación: Análisis de concepciones sobre discapacidad y necesidades Educativas Especiales. *Paradigma*, Maracay, v. 36, n. 2, p. 49-73, dic. 2015. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200004&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 2 oct. 2020.

LÓPEZ, R.M. La formación de maestros para la educación especial. CHKOUT, T. *In: Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 63- 70, 2013.

MONTES, L. H. Algunas precisiones para la especialidad de trastornos de conducta. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 115- 136, 2013.

MESA, P. V. Hacia una mayor comprensión en la labor de los Centro de Diagnóstico y Orientación. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 39- 62, 2013.

MESA, P. *et al.* *Manual de orientaciones para el equipo provincial y municipal del Centro de Diagnóstico y Orientación*. Habana: Ministerio de Educación de Cuba, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Sitio oficial del Ministerio de Educación*. República de Cuba. Disponible en: <https://www.mined.gob.cu/>. Acceso en: 7 feb. 2020.

NAVARRO, L. M. G. La especialidad de retardo en el desarrollo psíquico. *In: CHKOUT, T. Sobre el perfeccionamiento de la educación especial*. La Habana: Pueblo y Educación, p. 39- 62, 2013.

PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano, 2019*. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf. Acceso en: 12 oct. 2020.

RED EDUCATIVA MUNDIAL. ¿Cuánto invierte América Latina en educación? Redem, 2020. Disponible en: <https://www.redem.org/cuanto-invierte-america-latina-en-educacion/>. Acceso en: 11 oct. 2020.

SERRANO, E. A. P. La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 81-98, enero. 2017. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100081&lng=en&nrm=iso. Acceso en: 13 oct. 2020.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Impreso en la Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acceso en: 13 oct. 2020.

UNICEF-CUBA. *Formación de adolescentes en escuelas de oficio*. UNICEF Global. 13 de enero de 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/cuba/formacion-de-adolescentes-en-escuelas-de-oficio>. Acceso en: 15 agosto 2020.

VIGOTSKY, L. S. *Obras completas. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

VIGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

VIGOTSKY, L. S. *Obras completas*. Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3. ed. Barcelona: Crítica, 2009.

VIGOTSKY, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução: Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Endereço para correspondência: Carretera Central 128F, Ramón Quintana, CP: 80100, Holguín, Cuba

