

Abordaje psicoeducativo de niños/as con TEA: una perspectiva histórico-cultural de la Subjetividad

Psychoeducational approach of children with ASD: a cultural-historical perspective of Subjectivity

Abordagem psicoeducacional de crianças com TEA: uma perspectiva cultural-histórica da Subjetividade

Jose Fernando Patino Torres 
Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
jfpatinotorres@gmail.com

Recebido em 16 de agosto de 2023

Aprovado em 09 de novembro de 2023

Publicado em 14 de dezembro de 2023

RESUMEN

Este trabajo discute, desde la perspectiva de la Epistemología Cualitativa y la Teoría de la Subjetividad de González Rey, algunas consideraciones en relación al abordaje psicoeducativo con población infantil diagnosticada con TEA. Para lograr este objetivo, se debate críticamente la forma en que se concibe el diagnóstico dentro de la aproximación de la subjetividad, destacando las posibilidades de desarrollo subjetivo en niños (as) con TEA, más allá de la patologización y la exclusión. Posteriormente, se presentan los principios de la Epistemología Cualitativa, a saber: la dialogicidad, la singularidad y el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento científico. La metodología empleada, en este tipo de abordajes, es la constructivo-interpretativa, caracterizada por una concepción dinámica y dialógica del campo y de los instrumentos desarrollados con los participantes. Se muestra, adicionalmente, el valor metodológico que tienen conceptos tales como conjetura, indicador, hipótesis y modelo teórico, los cuales forman parte de la lógica configuracional de producción de conocimiento científico/profesional favorecedor del desarrollo subjetivo de los niños/as. Como resultado final, se muestra el valor heurístico de la subjetividad como perspectiva teórica y metodológica que da lugar a la emoción, a la calidad de los vínculos entre docentes, estudiantes y la comunidad escolar y a la promoción de los niños con TEA como agentes y sujetos de su experiencia.

Palabras clave: Trastorno de espectro autista; Subjetividad; Desarrollo infantil.

ABSTRACT

This paper discusses, from the perspective of Qualitative Epistemology and González Rey's Theory of Subjectivity, some considerations in relation to the psychoeducational approach with children diagnosed with ASD. To achieve this objective, the way in which diagnosis is conceived within the approximation of subjectivity is critically debated, highlighting the possibilities of subjective development in children with ASD, beyond pathologization and exclusion. Subsequently, the principles of Qualitative Epistemology are presented, namely: dialogicity, singularity and the constructive-interpretative character of scientific knowledge. The methodology used in this type of approach is constructive-interpretative, characterized by a dynamic and dialogic conception of the field and the instruments developed with the participants. In addition, the methodological value of concepts such as conjecture, indicator, hypothesis and theoretical model is shown, which are part of the configurational logic of the production of scientific/professional knowledge that favors the subjective development of children. As a final result, the heuristic value of subjectivity as a theoretical and methodological perspective that gives rise to emotion, the quality of the links between teachers, students and the school community and the promotion of children with ASD as agents and subjects of their experience is shown.

Keywords: ASD; Subjectivity; Child development.

RESUMO

Este trabalho discute, sob a perspectiva da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade de González Rey, algumas considerações em relação à abordagem psicoeducacional com crianças diagnosticadas com TEA. Para alcançar esse objetivo, debate-se criticamente o modo como o diagnóstico é concebido na aproximação da subjetividade, destacando as possibilidades de desenvolvimento subjetivo em crianças com TEA, para além da patologização e exclusão. Em seguida, são apresentados os princípios da Epistemologia Qualitativa, a saber: dialogicidade, singularidade e o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico. A metodologia utilizada nesse tipo de abordagem é construtivo-interpretativa, caracterizada por uma concepção dinâmica e dialógica do campo e dos instrumentos desenvolvidos com os participantes. Além disso, mostra-se o valor metodológico de conceitos como conjectura, indicador, hipótese e modelo teórico, que fazem parte da lógica configuracional da produção de conhecimento científico/profissional que favorece o desenvolvimento subjetivo das crianças. Como resultado final, mostra-se o valor heurístico da subjetividade como perspectiva teórico-metodológica que dá origem à emoção, à qualidade dos vínculos entre professores, alunos e comunidade escolar e à promoção da criança com TEA como agente e sujeito de sua experiência.

Palavras-chave: TEA; Subjetividade; Desenvolvimento infantil.

Introducción

El presente trabajo tiene, como foco ontológico, el abordaje psicoeducativo con niños/as que han sido diagnosticados con Trastorno de Espectro Autista (TEA, de aquí en adelante), a partir de la perspectiva de la Epistemología Cualitativa y la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey (González-Rey, 1997; 2002; 2007; 2011; González-Rey y Mitjáns-Martínez, 2017a). Esta visión concibe que las experiencias humanas de tipo complejo tienen un carácter simbólico emocional que es producido por los individuos, grupos y colectivos durante su participación histórica en los diversos espacios de la cultura. Esto es lo que llamamos como subjetividad.

Nuestro compromiso teórico, epistemológico y metodológico está justamente anclado con la realidad subjetiva, referencial que nos lleva a concebir que las personas no viven la experiencia de forma directa a partir de los acontecimientos fácticos concretos. Este rompimiento con posiciones objetivistas y empiristas, iniciado por la corriente histórica cultural inaugurada por Vygotsky (1930; 1999), posibilitó ir controvirtiendo, paulatinamente, las concepciones de reflejo y refracción que fungieron como metáforas epistemo-ontológicas dominantes de la psicología soviética de la primera mitad del siglo XX (González-Rey, 2013; 2011; 1993). Esta ruptura con el objetivismo cobra mayor vigor, ahora, con los planteamientos de la Teoría de la Subjetividad, cuando esta define que no existen, en la experiencia subjetiva, determinismos sociales, culturales, genéticos o biológicos, mas sí una síntesis que cada persona o grupo genera de forma singular a lo largo de tu trayectoria subjetivada de vida.

En esa vía, la perspectiva de la subjetividad abre caminos para pensar, de forma crítica y propositiva, un abordaje posible con niños/as con diagnóstico de TEA que entienda esta condición más allá del comportamiento atípico y la deficiencia. En este sentido, nuestra apuesta es reconocer que, si bien es cierto que hay una psicopatología dominante consagrada en el DMS-5 (2014), la cual nos posibilita una básica descripción de signos y síntomas para las clasificaciones nosográficas, también hay que destacar que ésta no

abordaretos científicos y profesionales más complejos como la explicación del funcionamiento subjetivo de niños/as con TEA, y, mucho menos, su abordaje psicoeducativo hacia la promoción de la subjetividad.

Cuando encaramos algunos de los profundos desafíos emergentes en la población con TEA, nos disponemos también a reconocer, quizá como en ningún otro referencial teórico, que estas personas tienen posibilidad de abrir caminos alternativos de desarrollo que redunden en su bienestar, autonomía y dignidad. La Teoría de la Subjetividad es, por tal razón, una perspectiva que no solo comprende la vivencia dentro del TEA, como producción subjetiva, sino también genera propuestas metodológicas de tipo dialógico que tienden a favorecer la emergencia de las personas como protagonistas de su historia. Vivir con TEA, como en otrora se consideraba, no determina una vida sin oportunidades y sin desarrollo, aunque esto nos desafíe profundamente en nuestras concepciones, prácticas y metodologías (Souza, Miranda e Anache, 2023; Souza e Anache, 2020). Este artículo asume algunos de estos desafíos, adoptando una perspectiva de desarrollo para niños y niñas que, desde otros enfoques, no han tenido un mejor porvenir.

La subjetividad: consideraciones teórico para el abordaje de niños y niñas con TEA

La subjetividad emergió a partir de su creador, el científico cubano Fernando González Rey (1997), inaugurando un nuevo campo ontológico que trascendía los objetos clásicos y dominantes de la psicología moderna: el comportamiento, la mente, la cognición, la semiótica, el lenguaje, el discurso y el inconsciente (González-Rey, 2019; 2002). Por esto mismo, debemos aclarar que la subjetividad, desde la perspectiva aquí asumida, no es equivalente a psiquismo, mente o psique, así se use la palabra con frecuencia desde el sentido común. En la actualidad, muchos utilizan el término subjetividad, más como una cuestión de moda, pero sin la profundidad teórica que ello implica. En ese sentido, es menester aquí plantear, de entrada, que la subjetividad se define como:

“La forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas/.../A diferencia del subjetivismo, la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él” (González-Rey e Patino-Torres, 2017, p. 123).

Ese entrelazamiento entre lo simbólico y emocional, en tanto unidad científica de estudio, no podía ser abordada a partir de las metodologías cualitativas existentes hasta la década de los años 1990. Frente a este desafío, González-Rey, al tiempo que abría un campo nuevo de estudios posibles enmarcados dentro de la subjetividad, se vio obligado a crear la Epistemología Cualitativa y su correspondiente Metodología Constructivo-Interpretativa, de tal forma que teoría, epistemología y método funcionasen como una unidad integrada y productora de conocimiento científico (González-Rey y Mitjáns-Martínez, 2017a).

La Teoría de la Subjetividad cuenta, a su vez, con diversas categorías que posibilitan significaciones innovadoras sobre la trama compleja de lo humano. Los sentidos subjetivos son la unidad mínima que compone a la subjetividad como sistema, y son justamente los flashes simbólico-emocionales que producimos durante la experiencia vivida. Estos no son equivalentes a los significados, que fue una categoría empleada por diversos autores de la psicología cultural norteamericana, como Bruner y Cole (Bruner, 1998a; 1998b), quienes la articulaban a procesos de significación negociados dentro de la cultura en la que se participaba, así como por autores del construccionismo social, como Gergen, que la anudaban con el flujo continuo de relaciones (Gergen, 2006). En ambas posiciones teóricas existe, a nuestro modo de ver, una hipertrofia en la dimensión racional, relacional y simbólica, lo cual ha sido hegemónica en los estudios cualitativos sobre el desarrollo infantil.

En contraste con el énfasis de estos dos referenciales, los sentidos subjetivos han permitido destacar el carácter generador de la emoción como categoría central para la motivación humana en distintas áreas: la educación, la salud, el trabajo, la familia, entre otros. Los sentidos subjetivos no se producen

en abstracto, mas sí de forma entrelazada con otros sentidos subjetivos que se organizan de forma sistémica y recursiva. En ese sentido,

Los sentidos subjetivos, al aparecer como flujo en movimiento donde un sentido engendra otro, que a su vez lo contiene, generan configuraciones subjetivas que emergen como una producción relativamente estable de ciertos sentidos subjetivos que caracterizan el valor subjetivo de un hecho, relación o persona para un individuo o grupo (González-Rey, 2022, p. 40).

Las configuraciones subjetivas emergen como producciones motivadas y vinculadas a aspectos fundamentales de la vida, las cuales tienen una mayor estabilidad en contraste con los sentidos subjetivos. Esta condición paradójica entre dinamismo y relativa estabilidad es una característica inherente al funcionamiento de la configuración subjetiva, que puede estar relacionada con la forma en que se enfrenta una enfermedad, un nuevo aprendizaje, o un luto familiar.

La subjetividad, como sistema configuracional dinámico, se organiza en dos niveles mutuamente dependientes: individual y social (González-Rey, 2002). Cuando hablamos de la subjetividad individual, nos referiremos a la forma en que una persona subjetiva las experiencias dentro de la trama histórico-cultural en la que participa. Las dimensiones social y cultural tienen enorme relevancia en la producción de sentidos y configuraciones subjetivas de la persona, no como determinación o reflejo, pero sí como constitución mutua (González-Rey, 2004). Esto significa que la persona, en la medida en que participa de los espacios sociales, aprende y se desarrolla en un diálogo tenso con el tipo de producciones sociales que allí se generan, de forma singularizada. Ya cuando hablamos de la subjetividad social, nos referimos a producciones subjetivas configuradas en los espacios sociales diversos en que vivimos: la familia, un grupo de amigos, un salón de clases o un grupo de danza.

Entender que la subjetividad se configura tanto en las personas como en los espacios sociales que habitamos, rompe con la idea clásica y dominante, ya superada por la perspectiva científica de González Rey, de que la subjetividad se trataba de algo intrapsíquico e inherente a la persona (González-Rey, 2016; 2015; 2011b). Proponer la subjetividad social, algo que podría parecer un

oxímoron desde otras perspectivas, tiene valor heurístico para resolver la dicotomía individuo-sociedad que ha imperado en la psicología y algunas áreas afines.

Afirmar que en los espacios sociales también se forjan configuraciones subjetivas, nos permite comprender la forma en que una familia enfrenta el diagnóstico de TEA de un hijo/a, en determinado momento de su historia. Ante esta noticia, la familia va produciendo sentidos subjetivos sobre el hecho de afrontar el TEA y sus distintos efectos colaterales, lo cual puede organizarse, hipotéticamente (solo a manera de ilustración), como una configuración subjetiva caracterizada por 1) la motivación por aprender nuevas formas de entender y abordar la cuestión; 2) buscar ayuda en profesionales expertos para el tratamiento del TEA; 3) integrarse a grupos de familias que viven experiencias similares; 4) sentir orgullo y reconocimiento al ver los resultados favorables que van emergiendo en el desarrollo del hijo con TEA. La subjetividad social nos posibilita, justamente, ir más allá de las configuraciones de la subjetividad individual para abrir un marco de inteligibilidad que genere significaciones sobre las producciones subjetivas hechas entre varias personas que comparten un mismo espacio social.

La subjetividad también nos proporciona dos categorías teóricas de valor heurístico que hacen una distinción, en términos ontológicos y cualitativos, en los posicionamientos de las personas, grupos y colectivos. Nos referimos al agente y al sujeto:

El agente, a diferencia del sujeto, sería el individuo – o grupo social – situado en el devenir de los acontecimientos en el campo actual de sus experiencias; Una persona o grupo que toma decisiones cotidianas, piensa, le gusta o no le gusta lo que le sucede, lo que de hecho le da una participación en este transcurso. A su vez, el concepto de sujeto representa a quien abre su propio camino de subjetivación, que trasciende el espacio social normativo dentro del cual tienen lugar sus experiencias, ejerciendo opciones creativas en el curso de ellas, que pueden o no expresarse en la acción (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017a, p. 73).

El agente y el sujeto, desde el punto de vista teórico, son fundamentales para comprender la complejidad de los procesos de desarrollo subjetivo con población con diagnóstico de TEA. El desarrollo subjetivo, concepto que

rompe con la dominancia del desarrollo psíquico clásico centrado en etapas, padronizaciones y teleologías lineales ascendentes (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017b), es entendido como “los cambios subjetivos que impactan y ganan cierta estabilidad, siendo capaces de desencadenar otros cambios y generar nuevos niveles cualitativos de organización subjetiva” (Rossato e Mitjáns-Martínez, 2018, p. 296).

De ese modo, podemos ver que familias con niños/as que tienen la condición de TEA, cuando emergen como sujetos de esa experiencia, pueden generar rupturas con: las posiciones dominantes del sistema biomédico tradicional; con la sociedad y el tratamiento que se les ofrece a las personas con desarrollos diferenciados; o con la propia configuración subjetiva familiar en el momento en que ésta se muestra inoperante frente a los desafíos que surgen en el TEA. En estas rupturas, la familia puede, por poner un ejemplo, generar nuevos sentidos alrededor de lo que se concibe hegemonícamente en lo social sobre las personas sobre TEA (exclusión, patologización, fatalidad), los cuales, al integrarse dentro de una nueva configuración subjetiva general de la familia que enfrenta el diagnóstico de un hijo, puede constituirse en un avance importante hacia el desarrollo subjetivo de todo el grupo social.

Con todas estas categorías, es decir, sentidos subjetivos, configuración subjetiva, subjetividad individual y social, agente y sujeto, la subjetividad, como perspectiva científica y profesional, asume posicionamientos ontológicos, teóricos y ético políticos en relación con el TEA. Primero, problematizamos la idea, tan difundida y naturalizada en Brasil, de nombrar a una persona con diagnóstico de TEA como deficiente o poseedora de un desarrollo atípico. Decir que alguien es deficiente, por una condición, supone entender que una particularidad del desarrollo define, de forma sustantiva, toda la existencia de la persona. No se trata, de modo alguno, de un preciosismo lingüístico, o de la creación de nuevas formas eufemísticas para nombrar poblaciones específicas.

Si bien es cierto que Vygotsky, en su libro clásico *Tratado de defectología* (1997), utilizó el término defecto para referirse al tema, lo cual también hacía parte del lenguaje de su época, su concepción no estaba dirigida únicamente hacia el defecto de la persona, pero sí a la forma como ella y su

ambiente social se organizaban para enfrentar los retos de la vida, aún con la limitación. En sus palabras, el autor afirma que

A própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, refletida. Como já dissemos a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social (Vygotsky, 2012, p. 18).

Así mismo, a través de los conceptos de *perezhivanie* (experiencia emocional) y compensación, Vygotsky (1997; 1994; 2011) nos enseñó, desde la perspectiva histórico-cultural de la psicología, una visión de desarrollo que puso el foco en las posibilidades de las personas para generar nuevos procesos de mayor complejidad, y no en sus deficiencias e imposibilidades. Esta posición teórica y metodológica, en lo absoluto, invisibiliza el defecto biológico, pero sí le reconoce su carácter social y cultural, al igual que centraliza la vivencia emocional por parte de la persona que vive con una determinada condición. Asumimos, así, que las limitaciones tienen un encuadramiento dentro de la subjetividad social dominante de los espacios en los que se vive, lo cual, a veces, puede ser un mayor obstáculo que la propia disfuncionalidad de la limitación propiamente dicha. En consonancia con ello, Madeira-Coelho sostiene que:

La insuficiencia orgánica juega un doble papel en el proceso de formación de la personalidad del niño: junto a la limitación impuesta por el problema mismo, está la creación de estímulos para la elaboración de un movimiento compensatorio, que determina un carácter creativo para el desarrollo entendido como proceso histórico-cultural. (, 2015, p. 67).

A este respecto, la subjetividad, como perspectiva teórica, defiende una concepción ontológica que revitaliza la capacidad de las personas y sus espacios sociales para enfrentar sus limitaciones (orgánicas, subjetivas y sociales) y generar alternativas de subjetivación que estén en la vía del desarrollo subjetivo. Las limitaciones, que hacen parte de la vida humana en general y no únicamente de personas con un determinado diagnóstico, son comprendidas desde la singularidad de quien las vive dentro de su trama histórico cultural. Si bien reconocemos la existencia de la dimensión

disfuncional que puede representar el TEA, nuestro énfasis nos lleva a considerar que la persona que tiene esa condición puede generar nuevas configuraciones subjetivas que estén encaminadas hacia su desarrollo subjetivo (Chavese Rossato, 2019; Santos e Mitjáns-Martínez, 2016; Rossato e Mitjáns-Martínez, 2013).

La metodología constructivo-interpretativa en el abordaje de niños y niñas con TEA: consideraciones de base

La metodología constructivo-interpretativa está fundamentada a partir de su correspondiente matriz epistemológica: la Epistemología Cualitativa. Esta epistemología orienta, en términos filosóficos, la forma en que opera el pensamiento científico para el estudio y abordaje de la subjetividad en personas con diagnóstico de TEA, a través de tres principios (González-Rey, 1997; 2007): la *dialogicidad* como forma comunicacional privilegiada dentro de los espacios sociales en que se hacen las investigaciones y prácticas profesionales; la *singularidad* como fuente legítima de producción de conocimiento; y el carácter *constructivo-interpretativo* del saber que es producido en los distintos espacios sociales en los que se trabaja.

Cuando defendemos que la metodología es constructivo-interpretativa, partimos de la idea de que ella supera la secuencia descriptiva y procedimental a la que fue confinada la investigación cualitativa en psicología y educación, por parte de las perspectivas experimentalistas hegemónicas que se consideran, a sí mismas, como más científicas (2009; 2007; Dazinger, 1979). En esta vía, el carácter constructivo interpretativo reside en su capacidad para: explicar el funcionamiento subjetivo a través de las configuraciones subjetivas producidas por individuos y grupos; implementar una lógica configuracional recursiva; construir modelos teóricos sobre el fenómeno abordado; estar en permanente construcción, desarrollo y refinamiento (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017a; González-Rey e Patino-Torres, 2017).

Esta perspectiva metodológica trasciende la dimensión tecnicista que ha sido dominante en el empirismo positivista (González-Rey, 2013; Japiassu,

2013; 1978; Koch, 1981), al situarse como un espacio de producción teórica en permanente desarrollo. La teoría, desde la forma como la comprendemos, tiene implicaciones fundamentales para la artesanía metodológica, así:

A partir de nuestra perspectiva, las teorías son concebidas como sistemas de conceptos, representaciones y caminos que, articulados entre sí, representan vías de inteligibilidad sobre la cuestión central que constituye su foco. En ese sentido, son consideradas sistemas vivos que necesitan ser usados más allá de las definiciones de las categorías que nos presentan (González-Rey, 2014a, p. 16. Traducción propia del portugués).

Conforme lo anterior, la teoría, en este referencial, no funge como un conjunto de definiciones que se “aplican” de forma indiscriminada a las poblaciones. Por el contrario, la teoría, además de proporcionar conceptos que permiten una significación del fenómeno de nuestro interés, atraviesa los distintos momentos metodológicos del proceso de investigación y/o práctica profesional con la población con TEA. Por tal motivo, la teoría se encuentra tanto en el planteamiento de la problemática que nos proponemos, como en los apartados teóricos, en la metodología y, por supuesto, en la construcción de las informaciones.

Por esta razón, los instrumentos que se construyen guardan relación con la forma en que concebimos teóricamente el fenómeno que abordamos. Podríamos decir, de esta manera, que los instrumentos son la expresión de la teoría en un plano metodológico. Para González Rey y Mitjáns-Martínez (2017a), un instrumento es definido como todo recurso que tenga un carácter interactivo y dialógico capaz de favorecer producciones subjetivas en los y las participantes de una experiencia. Esta concepción de instrumento genera una alternativa frente a las metodologías que establecen el ritual tradicional de pregunta y respuesta de los trabajos empírico-analíticos, en donde los y las participantes están sujetadas a la dominancia unilateral y jerárquica de quien supuestamente posee un saber científico y/o profesional (González-Rey, 2007; Patino-Torres e Goulart, 2020).

En la metodología constructivo-interpretativa, por el contrario, preciamos por constituir, de forma lenta y cuidadosa, un escenario social de la situación de investigación o práctica profesional. Este escenario se caracteriza por ser un

espacio relacional que posibilita una comunicación dialógica genuina, libre y espontánea entre las personas. Para conseguir este objetivo, nuestro trabajo requiere de tiempo, constancia, permanencia, motivación y complicidad. Estas orientaciones metodológicas ganan mayor relevancia, inclusive, cuando trabajamos con niños/as que tienen un diagnóstico de TEA, condición que suele dificultarles su comunicación y socialización cotidianas. Reconociendo la complejidad del autismo, como organización subjetiva, la dialogicidad es un principio epistemológico que se torna metodológico en los distintos momentos que compartimos con niños y niñas, con sus familias y con las comunidades escolares en general, cuando fuera el caso.

Frente a esto, defendemos la necesidad de que investigadores/as y profesionales generen procesos de desarrollo subjetivo personal que les posibiliten ser personas sensibles, motivadas hacia el servicio y promotoras de subjetividad en sí mismos y en los demás. Por esto, quien decide trabajar desde esta perspectiva, también decide encarar los retos que le imponen sus propias limitaciones, mediante la puesta en marcha de procesos personales que lleven al desarrollo paulatino de su subjetividad. Esto es posible cuando la persona, sea investigadora y/o profesional, abre espacios de formación en los que pueda, no solo aprender el contenido de la Teoría de la Subjetividad, de la Epistemología Cualitativa y de la metodología constructivo-interpretativa, sino personalizar de forma reflexiva esos saberes para que sean recursos de valor heurístico para su actuación (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017a). Dicho en otras palabras, quienes trabajamos desde este abordaje estamos exhortados a subjetivar el referencial, a hacerlo parte de nuestro campo relacional y personal cotidiano.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos desarrollado, con población infantil con diagnóstico de TEA, diversos instrumentos tales como: juegos dramatizados, lectura de cuentos de hadas, escrituras reflexivas, conversaciones a partir de filmes y series, ejercicios de narratividad, entre otros (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017a; González-Rey, 2007). Cada instrumento es pensado, construido e implementado mediante un estudio cuidadoso y profundo de las personas con las que va a ser utilizado,

procurando que sean interesantes, atractivos y que estimulen nuevas producciones subjetivas. En este proceso constructivo, la creatividad del (la) investigador (a) es central para conseguir los objetivos del trabajo propuesto (Mitjáns-Martínez, 2014). Es por esta razón que, en mi trabajo como orientador de posgrado y de prácticas profesionales, procuro vincular a estudiantes que expresen y hagan uso, dentro de su repertorio subjetivo, de habilidades para crear situaciones, escenarios e instrumentos que auxilien nuestras apuestas.

Cuando decidimos utilizar un cuento de hadas con ciertos niños y niñas, como instrumento de promoción de la subjetividad, no lo hacemos de forma aleatoria. Por el contrario, lo hacemos a partir de una conciencia teórica y metodológica que nos permite identificar que la trama de la historia es relevante y potenciadora para el fenómeno que estemos abordando. Ahora bien, la pregunta central es: ¿cómo hacemos este proceso metodológico?

En la puesta en marcha de la construcción metodológica, investigadores (as) y profesionales de la perspectiva de la subjetividad vamos generando conjeturas, indicadores e hipótesis dentro del proceso de montaje de las estrategias a implementar. Las conjeturas, conforme González Rey y Mitjáns Martínez (2017), son las primeras ideas, inquietudes y especulaciones que vamos generando en nuestro adentramiento en el espacio dialógico del trabajo de campo. En este marco de producción de conocimiento, estimulamos permanentemente a la generación de especulaciones, sin que eso implique que nuestro accionar se limita a la especulación. Lo que sí nos parece importante, en esta lógica configuracional, es promover que investigadores (as) y profesionales se sientan libres para generar ideas y reflexiones, algo que, sentimos, está fuertemente cohibido en otros referenciales que utilizan la réplica como forma privilegiada de producir saber (González-Rey, 2019; 2014). Como plantean Patino-Torres y Goulart,

"Esta declaración enfatiza el carácter procesual y constructivo del conocimiento científico, despojándolo de tres aspectos que caracterizan a la ciencia empirista positivista: la idea de que los datos tienen valor intrínseco de verdad, la lógica hipotético-deductiva y la certeza" (2020, p. 65).

Los indicadores, por su parte, implican una construcción interpretativa más elaborada, pues produce un campo de significación indirecta a partir de informaciones de distintas fuentes, oriundas, por ejemplo, de un diario de ideas, de una dinámica conversacional y de un escrito reflexivo (González-Rey, 1997; 2007; González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017c). La diversidad de recursos instrumentales es, a nuestro modo de ver, una característica deseable de nuestra forma de abordaje, pues permite visibilizar contrastes, contradicciones y paradojas en las producciones subjetivas de los y las participantes. Es importante señalar que el indicador no es una expresión directa resultado del trabajo de campo, es decir, no es una verbalización o una producción icónica generada por alguna persona. El indicador es, ante todo, un significado teórico inicial que resulta de nuestra reflexión con respecto a las diversas informaciones que van siendo producidas en el campo, el cual vamos proponiendo y sometiendo a nuevas informaciones, proceso que puede fortalecer nuestra interpretación inicial o, por el contrario, refutarla y abrir otra con mayor valor heurístico.

La construcción paulatina de diversos indicadores va acompañada, en esta lógica configuracional de producción del conocimiento, de un ejercicio de organización sistémica de dichos indicadores, en el cual, la dinámica de convergencias, divergencias, contradicciones y paradojas, abre camino para nuestras primeras hipótesis. La hipótesis marca ya un momento de producción científica que ha ganado valor heurístico sobre un asunto singular, lo que implica que ya tenemos indicadores articulados en un conjunto de significados convergentes que nos permiten una matriz de inteligibilidad posible. Todo este proceso conlleva a la formulación de un modelo teórico sobre el caso que estemos tratando, modelo que no es cerrado, absoluto ni verdadero de forma atemporal. Todo modelo teórico es la mejor explicación posible sobre alguna cuestión que estemos abordando (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017a), el cual puede ser generalizado, de forma teórica, a otro tipo de casos que guarden una relación singular al inicialmente estudiado.

En nuestro trabajo con niños y niñas con TEA, la metodología constructivo-interpretativa ha sido un excelente andamiaje para producir

comprensiones y estrategias creativas para encarar los desafíos que demandan este tipo de población. Este proceso, que es histórico y culturalmente situado, requiere una temporalidad significativa y un compromiso por parte de todas las instancias: la institución, la familia y, claro está, los niños y niñas que allí participan (Oliveira e Patino-Torres, 2022). En ese sentido, debemos recordar que el desarrollo subjetivo emerge cuando los y las participantes se posicionan como agentes y sujetos de la experiencia, aun con sus eventuales limitaciones y obstáculos. En el siguiente apartado, profundizaremos más al respecto, haciendo énfasis en la importancia de la calidad de los espacios sociales que generamos con población con diagnóstico de TEA.

La subjetividad social y su papel en la promoción de la subjetividad en niños y niñas con TEA

En el apartado teórico propusimos el concepto de subjetividad social para significar las producciones simbólico-emocionales producidas en los distintos espacios sociales en los que habitamos y participamos. No es una suma de las producciones subjetivas de los individuos, pero sí la configuración de la subjetividad sintetizada de un grupo, familia o colectivo (González-Rey, 2008). Este concepto ha sido fundamental para entender la forma en que analizamos críticamente, y en cierto momento, la calidad de un espacio social determinado, y nos orienta en nuestro camino metodológico, el cual, en algunos casos, supone promover cambios en dicho espacio en pro del desarrollo subjetivo de sus participantes.

La subjetividad de los niños y niñas con TEA debe ser conceptualizada dentro la trama tensa y compleja entre lo individual y lo social, movimiento que nos permite una unidad de valor teórico/metodológico (Souza, Miranda e Anache, 2023). Así, cuando nos aproximamos a la construcción del escenario social de la investigación y/o la práctica profesional, participamos de los espacios cotidianos que son relevantes para nuestros objetivos científicos/profesionales. De esta manera, generamos conversaciones

informales con docentes, directivas, psicólogos (as), familiares y demás integrantes de la comunidad escolar, procurando ir construyendo las primeras informaciones que nos permitan tener una representación general de la forma en que está configurado subjetivamente el espacio social del salón de clases, las relaciones entre miembros diversos de la escuela y la forma en que se posiciona, subjetivamente, algún niño o niña que hace parte de nuestro proyecto.

El carácter constructivo-interpretativo que subyace a nuestra metodología, nos posibilita ir generando las primeras conjeturas en nuestra participación motivada en los distintos espacios sociales en los que participan niños y niñas con TEA. En este camino, preferimos acompañar a los (as) participantes en su día a día, antes que citarlos periódicamente a un consultorio psicológico especializado para realizarle testes de inteligencia o del desarrollo. Aunque en otras perspectivas paradigmáticas, estos testes tienen valor y son fundamentales para las debidas evaluaciones cognitivas, en nuestro referencial tenemos una concepción de la procesualidad de nuestro actuar, pautada, como lo vimos en el apartado anterior, en una relación dialógica, sensible y genuina dentro de la cotidianidad social de las personas con quienes trabajamos (Patino-Torres, 2022). Esto implica, sin duda, asumir una concepción alternativa de psicología escolar y de la educación, que reconoce y aborda la dimensión subjetiva de los procesos de aprendizaje y desarrollo, sus dificultades y desafíos, a través de espacios dialógicos (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017d).

Dentro de la inmersión en la escuela, como espacio social privilegiado de nuestro trabajo, resulta fundamental generar vínculos con el grupo con el cual vamos a trabajar, mucho más allá de las cuestiones burocráticas y funcionalistas que son intrínsecas a toda institucionalidad. Dialogar con niños y niñas del salón de clase, mostrarnos próximos y disponibles para lo que requieran, así como crear una adecuada comunicación con el (la) docente del grupo, es imperativo para que nuestra presencia en el campo no sea leída con extrañeza o desconfianza.

Cuando vamos generando confianza con los (as) niños (as) con quienes vamos a trabajar, es importante estar atentos a nuestras verbalizaciones, gestos no conscientes y aproximaciones corporales. Como sabemos, niños y niñas con TEA pueden tener, con frecuencia, un distanciamiento con una persona nueva que ha llegado a su espacio social. Esto puede afectar su sensación de seguridad, y de allí que debemos desarrollar la habilidad para ser sensibles y cuidadosos a esas situaciones sutiles. La confianza, que es uno de los sentimientos más potenciadores de todo lazo social, se va produciendo lentamente, con asiduidad, permanencia y la seguridad que consigamos expresarle a los y las participantes (Patino-Torres, 2005).

En nuestra práctica científica y profesional, hemos visto que, en muchos casos, niños y niñas con TEA desarrollan dificultades de aprendizaje, no solo debido a su diagnóstico propiamente dicho, sino también a la forma en que está constituida la subjetividad social del salón de clases en el que se encuentran. Puede ocurrir que un (a) docente o psicólogo (a) sienta incomodidad o temor por no saber qué hacer, frente a: algún comportamiento estereotípico de niños (a) con TEA; la falta de respuesta en la dimensión comunicacional; la cadencia atípica de resolución de tareas, en contraste con el resto del grupo; la producción de ruidos que dificulta el trabajo escolar del resto de colegas; entre otros. Frente a estas situaciones que surgen, nuestra metodología nos estimula a la generación de conjeturas para ir más allá de la lógica observacional directa de las visiones centradas en el comportamiento. Cuando realizo la orientación a mis estudiantes practicantes de psicología y pedagogía, frente a este tipo de situaciones desafiantes, los exhorto a que generemos preguntas diversas que nos lleven a construir nuevas informaciones.

La práctica de orientación, dentro de la formación superior, se torna un instrumento fundamental para la comprensión y posterior abordaje de jóvenes profesionales dentro de los espacios sociales que comparten con niños y niñas con TEA. En la orientación que les proporciono a mis estudiantes, la teoría está siempre atravesando la procesualidad metodológica, ahora en forma de

conjeturas, indicadores e hipóteses. Así, y de acuerdo con González-Rey y Mitjáns-Martínez,

Esta producción teórica es el proceso más laborioso y delicado del curso de la investigación constructiva-interpretativa, por lo que requiere una supervisión constante que contribuya a la formulación de nuevos instrumentos, recursos y guiones de conversación con los participantes, lo que permite avanzar en la solución de las preguntas que cada sesión de investigación deja abiertas (2017a, p.182).

El carácter vivo de la teoría, puesto en la acción metodológica dentro de los espacios sociales en que trabajamos, nos permite ir más allá de las reacciones espontáneas a los comportamientos de niños y niñas, generar nuevas comprensiones y estrategias que favorezcan la superación de situaciones que complejizan una determinada actividad social (González-Rey, 2022). Partiendo de la comprensión teórica de que la subjetividad, en el nivel individual y social, es dinámica, sistémica y reconfigurable, esto nos exhorta a asumirnos como agentes y sujetos de los espacios sociales en los que trabajamos científica y profesionalmente.

Para ejemplificar esto que estamos planteando, vamos a considerar un caso hipotético: un estudiante de 8 años, con diagnóstico de TEA, presenta un comportamiento circular de golpear la puerta del salón de clases todos los días, en distintos momentos de la jornada escolar. Sus colegas y la docente se disgustan constantemente por esa conducta y acaban manifestando, como respuesta, un imperativo: ir al fondo del salón para no hacer aquello que está obstaculizando a la clase. Ante una situación de esta, podemos ir haciendo ya nuestras primeras conjeturas: estamos ante una subjetividad social del grupo que ha generado una configuración subjetiva muy estrecha en relación con lo que hace el niño. Puede tratarse de una configuración subjetiva dominante atravesada por la disciplina, para resolver la cuestión de una forma funcional y pragmática. La disciplina, hemos de hipotetizar, no abre muchas posibilidades para considerar otras comprensiones sobre la situación y, por el contrario, la desplaza hacia la adaptación social como único recurso de intervención. Este es el tipo de desafíos que pueden ser tratados en un grupo de orientación a estudiantes de carrera, mediante la generación de un proceso constructivo-interpretativo a partir de diversas preguntas:

- ¿Qué más se sabe del niño?
- ¿Qué situaciones familiares está viviendo ahora?
- ¿Cómo se percibe la emocionalidad del niño dentro de la clase?
- ¿Qué tan seguro se percibe al niño dentro el grupo?
- ¿Cómo está constituida la subjetividad social de la clase?
- ¿Qué interpretaciones generamos sobre la relación docente-estudiante?
- ¿Qué lugar ocupa el niño dentro de la subjetividad social de la clase?
- ¿Qué posibilidades de cambio se percibe en el niño y en el grupo?
- ¿Qué hipótesis nos formulamos sobre el niño?

La construcción de respuestas ante estas complejas preguntas es fundamental para ir más allá de la reacción disciplinaria impuesta por la configuración subjetiva social del salón de clase. También es importante, dentro de la orientación, estimular a los/as jóvenes practicantes para que vayan ganando un espacio afectivo y de reconocimiento recíproco frente a ese niño y el grupo, cuestión que les posibilita ir tomando confianza para generar alternativas a ese impase del golpeteo permanente de la puerta. Quizá el/la joven practicante pueda generar una interpretación alternativa a ese golpeteo y expresarle al niño que se está percibiendo la forma en que toca la puerta, su motivación e interés con respecto a la música. En caso de que el niño se sienta reconocido y estimulado, ahora de una forma constructiva, esto puede facilitar en él, en la clase y en su familia, otras producciones subjetivas: ingresar a una banda musical de la escuela; destinar un momento de la jornada escolar para producir música con un tambor; el reconocimiento social del grupo frente a este interés por la música; entre otros.

No siempre tenemos certeza de si nuestra construcción interpretativa es acertada, pues estamos dentro de una perspectiva que va generando modelos teóricos con posible valor heurístico para encarar los desafíos. Caso nuestro modelo teórico resulte pertinente, vamos abriendo y generando estrategias y promoviendo formas de subjetivación. En esta procesualidad, quiero destacar la importancia de provocar nuevos sentidos subjetivos y configuraciones

subjetivas, a partir de outras miradas sobre uma determinada situação. En esa vía, nuevamente resaltar la necesidad del desarrollo de la subjetividad de los y las profesionales para cualificar la forma de abordaje de situaciones apremiantes (González-Rey e Mitjáns-Martínez, 2017a). La formación continua posibilita que asumamos el lugar de agentes/sujetos, dentro de la lógica configuracional que desarrollamos en nuestras actuaciones, para provocar nuevos procesos subjetivos en los diversos espacios sociales. Se trata, en alguna medida, de apostarle al cambio subjetivo de lo social, sin desconocer la complejidad que representa el carácter objetivo de la existencia.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, hemos defendido el valor heurístico de la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa para abordar, científica y profesionalmente, poblaciones diagnosticadas con TEA. Dentro de los aspectos más significativos, queremos resaltar los siguientes:

Primero, la subjetividad, como *perspectiva teórica*, problematiza y genera alternativas ante las visiones patologizantes que clasifican, excluyen y limitan las posibilidades de desarrollo subjetivo de niños y niñas con alguna condición específica. Sin desconocer la situación objetiva que representa un diagnóstico, nuestra apuesta es enfocarnos en las posibilidades que tienen las personas, en conjunto con la subjetividad de los espacios sociales en que habita, para encarar los desafíos que le emergen ante una vida con algunas limitaciones. Por este motivo, en este y en otros trabajos, no utilizamos la expresión deficiencia o deficiente, en la medida en que incurrir en ello sugiere determinar teleologías fatalistas. Frente a esto, asumimos el compromiso de revitalizar ontológicamente a las poblaciones con TEA, reconociéndoles su capacidad para gestar un mejor vivir.

Segundo, la subjetividad, como *perspectiva epistemológica y metodológica*, nos permite principios y recursos metodológicos para construir formas de trabajar con niños y niñas con TEA, de forma dialógica, innovadora y

creativa. Este processo, que hemos denominado constructivo-interpretativo, solo se cualifica cuando investigadores (as) y profesionales generan procesos formativos continuos que les permitan desarrollar habilidades operacionales y subjetivas para generar metodologías y modelos teóricos capaces de explicar y abordar la complejidad singular del funcionamiento subjetivo de la población.

Y, tercero, la subjetividad, como *perspectiva social y política*, encara el desafío de producir nuevas formas de subjetivación frente a un mundo seducido por la rapidez, el funcionalismo irreflexivo y el fetichismo tecnista de la evidencia y los resultados inmediatos. Ante esta realidad que hoy vivimos, ratificamos nuestro compromiso por continuar abriendo caminos de desarrollo posible que redunden en nuevas formas de ciudadanía en la que todos y todas puedan construir un lugar seguro y digno para sus vidas.

Referências

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. Porto Alegre: Artmed, 5. ed. 2014.

COELHO, Cristina Massot Madeira. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2015.

CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Revista Educação Especial**. São Paulo, v. 32, p. e75/ 1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984686X36893. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893>. Acesso em: 16 ago. 2023.

DAZINGER, Kurt. The Social Origins of Modern Psychology. En: BUSS Allan. **Psychology in Social Context**, New York: Irvington Publishers, 1979. p. 25-44.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural**. México: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento**. México: Mc Graw-Hill, 2007.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Diversitas**. Bogotá, v. 4, p. 17-35, 2008.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. Epistemología y ontología: un debate necesario para la psicología hoy. **Diversitas: Perspectiva Psicológica**. Vol. 5, No. 3, 205-224, 2009.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico-cultural**. Buenos Aires: Noveduc, 2011b.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **Subjetividade e saúde: Superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011a.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. **O pensamento de Vigotsky. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, vol. 8, n. 1, 2013.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS, Albertina; NEUBERN, Mauricio; MORI, Valeria Deusdará (org). **Subjetividade contemporânea. Discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, p. 13-34, 2014a.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Theory & Psychology**. vol. 25, n. 4, p. 494-512, 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354315587783>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**. v. 36, n. 3, p. 175-189, 2016.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. Methodological and Epistemological Demands in advancing the study of subjectivity. **Culture & Psychology**. v. 26, n. 3, p. 562-577, 2019.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis. La subjetividad en psicología: su importancia para una psicología crítica. In: OSORIO, Jorge Mario Flores; BRAVO, Omar Alejandro (Orgs). **Caminando por las veredas de la psicología**. Cali: Universidad ICESI, 2022, p. 29-46.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: epistemologia, teoria e método**. Campinas: Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**. v. 13, p. 3-20, 2017b.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. Epistemological and Methodological Issues Related to the New Challenges of a Cultural Historical-Based Psychology. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ-REY, Fernando; VERESOV, Nikolái (Org.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy**. Singapore: Springer Singapore, v. 1, p. 195-216, 2017c.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017d.

GONZÁLEZ-REY, Fernando Luis; PATINO-TORRES, José Fernando. La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. **Revista de Estudios Sociales**. Bogotá, n. 60, p.120-127, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e norte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1978.

JAPIASSU, Hilton. **A face oculta da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 2013.

KOCH, Sigmund. The nature and limits of psychological knowledge. **American Psychologist**. v. 36, n. 3, p. 257-269, 1981.

OLIVEIRA, Z. P.; PATINO-TORRES, José Fernando. Os jogos simbólicos e dramáticos no processo de aprendizagem da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. In: George França, Gentil Veloso e George Brito (Orgs). **AUTISMO: tecnologias para inclusão**. Palmas: Acadêmica, 2022.

PATINO-TORRES, José Fernando. Juego Dramatizado: Una Forma de Ir Siendo en un Ir Jugando, **Revista Psicociencia**. Vol. 1. No. 1, pp. 42-49, 2005.

PATINO-TORRES, José Fernando; GOULART, Daniel Magalhães. Qualitative Epistemology and constructive interpretative methodology: a proposal for the study of subjectivity (La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad). **Estudios de Psicología**. v. 41, p. 53-73, 2020.

PATINO-TORRES, José Fernando. O diálogo a três vozes na obra de González Rey: ontologia, epistemologia e método. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Campinas: Alínea, 1ed, v. 1, p. 173-193, 2022.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso). São Paulo, v. 17, p. 289-298, 2013.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. A metodologia construtivo-interpretativa como expressão da Epistemologia Qualitativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusofona De Educacao**. v. 40, p. 185-198, 2018.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v. 22, p. 253-268, 2016.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; ANACHE, Alexandra Ayach. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, vol. 24(2), 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766276007>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SOUZA, André Luiz Alvarenga de; MIRANDA, Camila Moreira Almeida de; ANACHE, Alexandra Ayach. A inclusão do estudante autista adulto nas faculdades e universidades brasileiras. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, Nº. 000233, p. 1-15. 2023.

VIGOTSKY Lev Semyónovich. La psique, la conciencia, el inconsciente. In: VIGOTSKY, Lev Semyónovich. **Obras Escogidas**. Tomo I, p. 95-110, 1930.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. The Problem of the Environment. In: VEER Rene Van Der; VALSINER, Jaal (eds). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Basil Blackwell, (publicado originalmente em 1935), 1994.

VIGOTSKY, Lev Semyónovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37,n. 4,p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY Lev Semionovitch. **Obras Completas – tomo V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 2012.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)