

## **ESCOLARIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: LA EDUCACIÓN FECUNDA COMO UNA FORMA DE POSIBILIDAD**

### ***ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: O ENSINO FECUNDO COMO VIA DE POSSIBILIDADE***

### ***THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH DISABILITIES: FRUITFUL EDUCATION AS A WAY OF POSSIBILITY***

Ana Paula de FREITAS<sup>1</sup>

Deborah DAINÉZ<sup>2</sup>

María Inés Bacellar MONTEIRO<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este artículo, de carácter teórico, aborda el tema de la escolarización de los estudiantes con discapacidad, considerando que, en el ámbito de la educación inclusiva, la accesibilidad curricular ha sido un gran desafío. El objetivo es discutir la formación de este alumno con el fin de problematizar la organización del currículo escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. Se señala que una organización curricular basada en ajustes mínimos no ha posibilitado prácticas escolares que cumplan las especificidades educativas del estudiante. Se argumenta que la enseñanza debe ser fructífera, es decir, orientada hacia las posibilidades de desarrollo cultural, para posibilitar caminos prospectivos en los que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los bienes culturales producidos históricamente. Se considera la relevancia de la docencia sustentada en un currículo democrático que permita la apropiación de conocimientos sistematizados.

**PALABRAS CLAVE:** Perspectiva histórico-cultural. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Currículum escolar. Estudiante con discapacidad. Educación inclusiva.

**RESUMO:** *Este artigo, de natureza teórica, aborda a temática da escolarização de alunos com deficiência, considerando que, no âmbito da educação inclusiva, a acessibilidade curricular tem sido um grande desafio. O objetivo é discutir a educação desse alunado de maneira a problematizar a organização do currículo escolar e os processos de ensino-aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Aponta-se que uma organização curricular pautada em ajustes mínimos não tem possibilitado práticas escolares que atendam às especificidades educacionais do alunado. Argumenta-se que o ensino deva ser fecundo, isto é, orientado para as possibilidades de desenvolvimento cultural, de modo a viabilizar vias*

<sup>1</sup> Universidade São Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Maestro en Stricto Sensu Programa de Posgrado en Educación. Doctor del en Educación (UNICAMP). Post-Doctor de la comida Instituto de Educación de la Universidad de Minho - PT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>. E-mail: [freitas.apde@gmail.com](mailto:freitas.apde@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Federal de São Carlos (UFSCAR), Sorocaba – SP – Brasil. Maestro en Departamento de Humanidades y Educación. Doctora en Educación en el área de Psicología de la Educación (FE-UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8223-098X>. E-mail: [ddainez@yahoo.com.br](mailto:ddainez@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidad Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos – SP – Brasil. Investigador. Grupo de Investigación en Inclusión Socioeducativa y Formación (ISEF). Doctor en Psicología (USP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2115-989X>. E-mail: [monteirobim@gmail.com](mailto:monteirobim@gmail.com)

*prospectivas em que os alunos com deficiência possam ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Considera-se pela relevância de um ensino sustentado por um currículo democrático que permita a apropriação do conhecimento sistematizado.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Perspectiva histórico-cultural. Processo ensino-aprendizagem. Currículo escolar. Aluno com deficiência. Educação inclusiva.*

**ABSTRACT:** *This theoretical paper addresses the issue of schooling for students with disabilities, considering that in the scope of inclusive education, curricular accessibility has been a great challenge. The aim is to discuss this student's education in order to question the organization of the school curriculum and the teaching-learning processes in light of the cultural-historical approach of human development. We show that a curricular organization based on minimal adjustments has not enabled school practices that meet the students' educational specificities. We advocate that teaching should be fruitful, that is, oriented towards the possibilities of cultural development, in order to enable prospective pathways so that students with disabilities can have access to historically produced cultural goods. We consider the relevance of teaching supported by a democratic curriculum that allows the appropriation of systematized knowledge.*

**KEYWORDS:** *Historical-cultural perspective. Teaching-learning process. School curriculum. Disabled student. Inclusive education.*

## **Introducción**

Este texto se basa en la necesidad de promover una agenda de investigación sobre la escolarización de los estudiantes con discapacidad con énfasis en la apropiación del conocimiento y la participación social. Busca abordar la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva ante los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus interrelaciones.<sup>4</sup>

La investigación ha investigado las condiciones para implementar la propuesta de educación inclusiva y ha señalado la urgencia de cambios fundamentales en la organización escolar (PLETSCH, 2010; KASSAR, 2016; García, GARCÍA, 2010 MICHELS, 2018; por nombrar algunos). Si, por un lado, la situación de matriculación garantiza a la persona discapacitada la consecución del lugar de alumno, no siempre se puede confirmar su rendimiento escolar. Hemos visto un aumento significativo de estudiantes con discapacidad que asisten a aulas escolares comunes y, en general, los estudios han indicado que no participan en actividades como la otra y no han tenido la posibilidad de acceder al conocimiento escolar

<sup>4</sup> En línea con la Ley Brasileña de Inclusión (BRASIL, 2015), en este texto la terminología niños con discapacidad designa "aquel que tiene un impedimento a largo plazo de naturaleza física, mental, intelectual o sensorial, que, en interacción con una o más barreras, puede obstruir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con otras personas".

(DAINEZ, 2009; LAPLANE, 2014; GÓES, 2004; KASSAR, 2016). El acceso del público objetivo de la educación especial a la escuela regular es un logro importante en la historia de la educación, sin embargo, la configuración de este espacio no ha sufrido transformaciones en la dirección de impulsar la experiencia educativa con énfasis en el desarrollo humano. Este contexto resuena en la forma actual de organización escolar ecos de una educación neotécnica (SAVIANI, 2013), subsumida en la efectividad de las habilidades y el desarrollo de habilidades, y vinculada a un enfoque de aprendizaje disociado de la enseñanza, que se centra en las potencialidades intrínsecas del estudiante supeditadas a determinantes orgánicos.

Este desafío se acentúa ante el actual momento de fragilidad derivado de la pandemia del COVID-19, en el que normas como el dictamen 11/2020 del CNE/CP (BRASIL, 2020) justifican el no retorno a clases de estudiantes de educación especial por la concepción de discapacidad asociada a la condición de enfermedad y para indicar situaciones de prácticas pedagógicas segregadas<sup>5</sup>.

En vista de esto, nuestro objetivo es discutir la educación escolar de los estudiantes con discapacidad con el fin de problematizar la organización del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje a la luz de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, buscamos abordar algunos desafíos que impregnan la garantía de la escolarización de los estudiantes con discapacidad, asumiendo que es deber de las políticas públicas crear condiciones para que las personas sean iguales en términos de paridades de derechos humanos, entre ellas, el derecho a la educación. Concebimos la educación escolar como un tema de derechos humanos asociado a un proyecto corporativo superior al que existe; una forma de organización social que supera la desigualdad de las condiciones de vida.

Así, a través de una investigación teórica (DEMO, 2000), pretendemos seguir unas líneas de reflexión que puedan contribuir a una organización de currículos democráticos, que basen prácticas pedagógicas transformadoras, permitiendo el acceso a la cultura. Para ello, utilizamos algunas proposiciones de Vigotski<sup>6</sup> (2001), especialmente las que se presentan en el texto "Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil" sobre la enseñanza de la fertilidad, pero en vista de la visión de que tales ideas están siendo elaboradas por él en diferentes momentos de su densa producción científica. Además, estamos incluidos

<sup>5</sup> En el punto 8.1 del Dictamen 11/2020 del CNE/CP (BRASIL, 2020, p. 26) se incluyen situaciones de segregación, tales como: "Los estudiantes con discapacidad intelectual pueden tener dificultades para cumplir con las normas sobre recomendaciones de higiene y cuidados generales para evitar el contagio".

<sup>6</sup> El nombre de este autor aparece en la literatura con diferentes grafías. En este trabajo, elegimos "Vigotsky", pero en las indicaciones bibliográficas, conservamos la ortografía original adoptada en cada material citado.

en estudios de investigadores contemporáneos alineados con la perspectiva histórico-cultural y que tratan el tema de la enseñanza.

Entendemos que la producción científica de Vigotski sobre el origen social de la psique y el papel de la educación como cuerpo mediador de este proceso puede sustentar reflexiones críticas y pautas fructíferas para pensar la organización del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a la calidad de la experiencia escolar, considerando las singularidades y especificidades que constituyen la condición humana.

Consideramos que traer las ideas de vigotski (2001) sobre la enseñanza para apoyar reflexiones sobre la educación escolar de los estudiantes con discapacidad puede indicar posibilidades de establecer prácticas curriculares que permitan avanzar en el trabajo educativo.

Actualmente, las nociones de adaptación, adecuación, flexibilización, diferenciación, individualización curricular han aparecido en las formulaciones de políticas dirigidas a la educación especial. Estas diferentes formas de referirse a la organización curricular han causado efectos en la disposición de las prácticas educativas. Como ya señalan algunos estudios (CENCI; DAMIANI, 2013; PLATILLO; LUNARDI-MENDES, 2019), poco se ha avanzado hacia el aprendizaje de las sumas de contenido escolar de los estudiantes con discapacidades.

Ante estos desafíos, hemos construido nuestro argumento en torno a dos ejes articuladores: 1. La organización del currículo escolar y la educación inclusiva y 2. Procesos de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el desarrollo cultural de los estudiantes con discapacidad.

En el primer eje, destacamos cómo se ha configurado el escenario actual de educación del alumnado con discapacidad, llamando la atención sobre el tema de la adaptación, adecuación, flexibilización, diferenciación, individualización curricular, y problematizando los efectos de la actual Base Curricular Nacional Común sobre la educación escolar especial. En el segundo eje, exponemos algunas consideraciones sobre la enseñanza y organización del currículo escolar, con énfasis en el desarrollo cultural del estudiante, a partir de las consideraciones de Vigotski sobre la enseñanza fructífera como un trabajo de significado que implica la complejidad de la relación entre enseñanza y aprendizaje.

### **La organización del currículo escolar y la educación inclusiva**

En la historia de la educación de las personas con discapacidad (JANNUZZI, 2006), la educación especial, guiada por el supuesto de discapacidad cognitiva e improductividad en el trabajo, se caracterizó por propuestas curriculares descontextualizadas y reducidas. La comprensión del fenómeno educativo relacionado con el estudiante con discapacidad por la

base biológica fue consistente con acciones relacionadas con el cuidado, la rehabilitación y la filantropía, lo que llevó a la construcción de un currículo funcional, en el que se enfocaron las actividades de la vida diaria, la estimulación sensorial y el entrenamiento motor.

Según García y Michels (2018), si en el período de 1970 a 1980 las propuestas curriculares se orientaron a un currículo funcional individualizado, a partir del año 1990, con la difusión del paradigma de la educación inclusiva, se observa el modelo de individualización del currículo. Al principio, la enseñanza está marcada principalmente por el paradigma de la segregación y la naturaleza sustituta a la enseñanza regular. La educación especial se llevaría a cabo en instituciones especializadas o, incluso cuando se organizara en la red pública, en clases especiales y salas de recursos, todavía presentaba una perspectiva integracionista, con un sesgo asistencial y terapéutico. Se favoreció un aspecto psicopedagógico, con la influencia de la psicología en las referencias pedagógicas y el enfoque individualizado en la clase común realizado a través de la adaptación curricular.

Desde la década de 1990, ya bajo los efectos del discurso de la educación para todos, se ha hecho hincapié en la idea de que los planes de estudio deben contemplar las diferencias individuales de los estudiantes. Documentos como los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1997) y las Directrices Curriculares para la Educación Especial (BRASIL, 2001) destacan la idea de un tratamiento diversificado dentro de un mismo currículo para satisfacer las diferencias, al tiempo que indican la posibilidad de restringir contenidos y objetivos, cayendo en un modelo de simplificación curricular. Esta orientación no "desafía las posibilidades sociales del desarrollo humano, limitándose a las condiciones individuales inmediatas de cada sujeto" (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 58).

Los autores analizan que, especialmente desde la década de 2000, con los Lineamientos Nacionales para la Educación Especial en Educación Básica (BRASIL, 2001), se enfatiza la individualización del currículo y la noción de accesibilidad curricular, siendo la atención educativa especializada el lugar privilegiado para ofrecer las condiciones necesarias de acceso al currículo, con diferentes recursos y métodos. Las propuestas se refieren a la idea de adaptaciones y flexibilidades en el currículo, aunque con algunos matices. Por un lado, esta orientación amplía las posibilidades de desarrollo curricular al proponer metodologías y recursos diferenciados, pero, por otro lado, resalta el significado instrumental de los contenidos básicos, lo que también favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado para un empobrecimiento de las prácticas curriculares y para la baja expectativa de los requisitos escolares.

A un currículo instrumental se suma la idea de un currículo flexible, que termina llevándose a cabo en base a prácticas pedagógicas espontaneistas. Estas propuestas, analizadas por Lunardi-Mendes y Pletsch (2019), habitan nuestras escuelas y se centran en el proceso de escolarización de los estudiantes con el fin de producir efectos excluyentes. Además, como señalan Pereira, Lunardi-Mendes y Pacheco (2019), la regulación del acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación básica y a la Atención Educativa Especializada (AEE) centró la Sala de Recursos Multifuncionales como un lugar prioritario de inclusión escolar, restringiendo al docente especializado a una actuación técnica, que no aborda el conocimiento del currículo común.

Vemos que, aun buscando superar el modelo de educación previa, relacionado con la enseñanza homogénea y las adaptaciones curriculares, a través del prisma de las diferencias humanas y la flexibilidad curricular, la educación inclusiva no movilizó transformaciones en la organización del trabajo pedagógico, dados los mecanismos educativos que se mantienen/reproducen por el artificio de ajustes razonables (DAINEZ; NARANJO, 2015).

Las nociones de adaptación, adecuación, flexibilización, diferenciación, individualización curricular impregnan la definición de políticas públicas educativas y producen efectos de diferentes significados en las prácticas escolares, culminando en propuestas curriculares homogéneas y rígidas (GARCIA; MICHELS, 2018; PLATILLO; LUNARDI-MENDES, 2019; LUNARDI- MENDES; PLETSCH, 2019). En general, lo que muestran estos estudios es que, a pesar de la denominación, pocos movimientos curriculares en el aula. Las prácticas están marcadas por estrategias de enseñanza tradicionales, tendentes a estabilizarse, a través de acciones como explicaciones generales de los contenidos, sin acciones diferenciadas que aseguren la participación y el aprendizaje efectivo de los estudiantes con discapacidad. Así, destacamos que se modifican las formas de referir, sin embargo, los significados se mueven entre una enseñanza homogénea e instrumental ajustada en prácticas curriculares reducidas, con facilitación de tareas y actividades referenciadas en objetivos mínimos que no alcanzan el desarrollo humano (DAINEZ, 2009; VIEIRA, 2013; JORGE, 2017).

Hay que tener en cuenta que las características de nuestras escuelas parten de una perspectiva basada en la utilidad del conocimiento. Entre las reformas curriculares en la educación básica brasileña se encuentra una que aboga por un currículo orientado a la enseñanza por competencia y habilidades, en detrimento de la producción de conocimiento. En esta lógica, surge la idea de contenido básico ligado al desempeño/efectividad individual del



aprendizaje enfocado en evaluaciones externas<sup>7</sup>. Con ello, tenemos el agotamiento del currículo escolar y una propuesta de enseñanza pragmática y masiva para todos los alumnos, en la que se reducen los objetivos didácticos y se descuidan las diversas formas de acceder al conocimiento.

Se puede ver que el enfoque en las competencias y habilidades asociadas con el contenido curricular mínimo ha permeado la formulación de la legislación educativa brasileña. En el artículo IV del artículo 9 de la LDBN N° 9.394/1996, se establece que corresponde a la Unión "establecer, en colaboración con los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, competencias y lineamientos para la Educación De la Primera Infancia, la Escuela Primaria y la Escuela Secundaria, que orientarán los planes de estudio y sus contenidos mínimos, a fin de garantizar una formación básica común" (BRASIL, 1996). Esta dirección se acentúa en la actual Base Curricular Nacional Común (BRASIL, 2017, p.11), que toma como fundamento la noción de que "los contenidos curriculares están al servicio del desarrollo de competencias", entendidas como comunes en materia curricular. Las competencias priorizadas son:

[...] comunicarse, ser creativo, analítico-crítico, participativo, abierto a lo nuevo, colaborativo, resiliente, productivo y responsable, requiere mucho más que la acumulación de información. Requiere el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, para saber cómo manejar la información cada vez más disponible, para actuar con discernimiento y responsabilidad en los contextos de las culturas digitales, para aplicar el conocimiento para resolver problemas, para tener autonomía para tomar decisiones, para ser proactivo para identificar los datos de una situación y buscar soluciones, para vivir y aprender de las diferencias y diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

La Base Curricular Nacional Común (BNCC) se basa en una perspectiva de unificación curricular marcada por una lógica de centralización y control (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019). Refleja un proyecto educativo referenciado en los principios del mercado que se coordinan con una propuesta de un currículo homogeneizador, orientado a una estandarización de actividades orientadas al desarrollo de habilidades y destrezas. Entre estos, destacan los socioemocionales. Estudios como el de Smolka et al (2015) apuntan a los límites de este enfoque, que reduce los procesos de desarrollo humano y tiende a estigmatizar a los estudiantes que no demuestran las características estipuladas como socialmente deseables.

En entender que los documentos curriculares no son elementos neutrales y que crean significados y prácticas educativas basadas en ciertos tipos de estudiantes, a través de los cuales es posible un control económico y cultural desigual (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014),

<sup>7</sup> Sobre la evaluación externa ver Freitas, L.C. (2012; 2014).

preguntamos sobre cómo se configura la situación de los estudiantes con discapacidad en el contexto de competencias y pautas curriculares comunes.

Se observa que la única mención que aparece en el BNCC refiriéndose a la Educación Especial se refiere al reconocimiento de la "necesidad de prácticas pedagógicas inclusivas y diferenciación curricular". Sin embargo, no se especifica el contenido de estos términos. Además, en el ámbito de este documento, si bien se admite la diversidad en la escuela desde la perspectiva de la inclusión, se reivindican competencias curriculares comunes. Un juego se establece entre lo común y lo que se diferencia. El común se refiere al desarrollo de habilidades y destrezas específicas requeridas por el mercado; lo diferenciado abre espacio para configuraciones curriculares que reducen los procesos de enseñanza-aprendizaje y extienden la atención educativa especializada de esta población a instituciones especializadas.

Ante este problema, nos preguntamos: ¿Cómo trabajar con el currículo prescrito para todos, considerando las singularidades de los estudiantes? Bajo las condiciones concretas del aula, ¿cómo concebir una organización curricular que contemple especificidades educativas y posibilite condiciones de desarrollo cultural para cada estudiante?

Ante la urgente necesidad de trazar caminos hacia una educación efectivamente transformadora, buscamos en el vigotskian propuestas basadas en reflexionar sobre la enseñanza de los estudiantes con discapacidad y discutir el tema del currículo escolar. En otras palabras, nuestro intento es situar la enseñanza y el currículo dentro de una teoría crítica del cambio social.

### **Procesos de enseñanza-aprendizaje con énfasis en el desarrollo cultural de los estudiantes con discapacidad**

La complejidad en responder a las preguntas planteadas en el ítem anterior nos obliga a retomar una cosmovisión basada en la difusión del pensamiento científico, en la que se valore la riqueza artística y la reflexión filosófica a través de la mediación educativa. Esto significa competir en un proyecto escolar que abarque la construcción de currículos verdaderamente democráticos (DUARTE, 2018). En este sentido, consideramos que las ideas de Vigotski pueden contribuir al dimensionamiento de una organización curricular centrada en el desarrollo cultural.

La educación escolar, al crear posibilidades de relaciones sociales, se toma, en esta perspectiva, como un medio de acceso socialmente instituido del estudiante al conocimiento culturalmente elaborado. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se entienden a partir de la



asunción de la naturaleza social del desarrollo de las funciones psíquicas mediadas por un sistema de signos y significados contingentes a la historia de las relaciones y la producción humana.

Al discutir los procesos de elaboración conceptual, Vigotski (2001) se refiere a la expresión enseñanza fructífera con el fin de valorar la sistematización del conocimiento que posibilita la transformación de las formas de pensar. Para apoyar estas ideas, el autor discute la relación temporal entre los procesos de aprendizaje y desarrollo. Señala que la lógica de organización secuencial utilizada por la escuela para la enseñanza no siempre sigue las formas en que los estudiantes se apropian de estos contenidos. Así, llama la atención sobre la rigidez de las prácticas escolares que atrofian las relaciones profesor-alumno-conocimiento y descuidan las diversas formas de aprendizaje. La dinámica de la actividad docente que reúne una diversidad de ritmos, caminos, estilos de aprendizaje emerge en sus argumentos.

En línea con esto, esta teorización pone de relieve el problema de la fragmentación de la enseñanza, que se refiere a la disociación del conocimiento escolar y el conocimiento adquirido en la vida cotidiana. Este hecho, todavía tan vigente en nuestro sistema educativo, tiende a desbloquear la experiencia del niño e impedir el desarrollo de una enseñanza significativa.

Para lograr el desarrollo del pensamiento conceptual y la expansión de la conciencia histórica, la enseñanza debe partir del trabajo con el conocimiento cotidiano, producido en el contexto de la actividad práctica, y tener como propósito el conocimiento objetivo, que trasciende el contexto inmediato. La interrelación entre los dos tipos de conocimiento mejora los procesos de significado que anclan el aprendizaje. Así, el currículo escolar no puede prescindir de valorar el conocimiento cotidiano producido en la cultura humana, ni perder de vista los conocimientos elaborados y sistematizados históricamente; en palabras de Young (2002, p. 26): "el conocimiento debe ser la regla del currículo".

Góes (2008, p. 417) discute el tema de la enseñanza fructífera y señala la necesidad de "[...] proporcionar un aprendizaje que transforme las formas de pensar, elevando los niveles de generalidad y sistematicidad del conocimiento". El autor critica la forma en que se ha entendido la expresión "conocimiento sistematizado" en las derivaciones educativas, es decir, indicar lo que recibe una formulación organizada o lo que se clasifica como conocimiento científico. En su línea argumental, basada en supuestos vigueses, Góes se guía por la complejidad y el dinamismo de la elaboración conceptual y señala:

[...] las formas de pensar del sujeto no corresponden a los criterios de la lógica formal, sino que componen movimientos dialécticos. En la generalización sistematizadora hay un desplazamiento constante de lo general a lo particular y de lo particular a lo general y las transformaciones no se producen sólo en la dirección de lo más y menos abstracto; es necesario realizar lo abstracto, que los conceptos se expandan a nuevas circunstancias concretas (GÓES, 2008, p. 417).

Poniendo en primer plano la discusión de los conceptos cotidianos y científicos, el autor señala que la distinción entre estos conceptos no es de clase (o es un concepto cotidiano o es científico), sino que está condicionada a las condiciones concretas de su elaboración y en el modo de pensamiento movilizado. Un mismo concepto puede surgir de diferentes maneras si se trata en una situación cotidiana o si se sistematiza en el ámbito escolar.

El proceso de elaboración de conceptos científicos difiere, por tanto, del proceso de elaboración de conceptos cotidianos porque se produce bajo la condición de un sistema organizado de instrucción, que se configura como una forma singular de colaboración entre profesor y alumno y presupone otro tipo de relación mediada con el objeto de conocimiento. Al mismo tiempo, los conceptos científicos se basan en los conceptos cotidianos que el niño aporta de su experiencia social. Los sistemas de conceptos se conectan y fusionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Los conceptos científicos, que al comienzo de su desarrollo son esquemáticos y desprovistos de la riqueza desprovista de experiencia, ganan vitalidad y concreción en su relación con los conceptos espontáneos. Por otro lado, las características del proceso de construcción de conceptos científicos transforman los espontáneos en términos de sistematicidad y reflexividad (GÓES; CRUZ, 2006, 35).

La constitución del pensamiento conceptual consiste entonces en una actividad voluntaria regida por formas de análisis y generalización de un fenómeno dado, que cambia cualitativamente la experiencia del niño, ampliando las posibilidades de interacción con el entorno social.

En el proceso de escolarización, existe la elaboración y sistematización del conocimiento cultural, momento en el que se ponen en marcha una serie de funciones psíquicas (atención voluntaria, memoria lógica, abstracción, comparación, diferenciación), siendo la palabra el medio de guía intencional que permitirá dicha elaboración. Según Vigotski (2001), el concepto está vinculado a la palabra, sus funciones designatorias, indicativas y significativas. El desarrollo de los conceptos es, por lo tanto, un aspecto del proceso general de desarrollo del lenguaje, que implica generalización y síntesis, estabilidad y fluidez de los significados.

En este caso, el compromiso de enseñar conocimientos sistematizados y culturalmente valorados, que necesitan ser englobados por la escuela, exige múltiples formas de trabajar en el campo del significado. El aprendizaje implica la producción de significados que requiere la participación en actividades significativas y la movilización de la historia de vida del niño. Es en el proceso de significado que pueden surgir nuevas formaciones psíquicas, lo que hace posible otros modos de acción, pensamiento y participación en la cultura.

Por ello, desde elaboraciones vigorosas destacamos la interrelación entre los dos tipos de conocimiento, cotidiano y científico, así como entre los procesos de conceptualización y significación. Se enfatiza, por lo tanto, la importancia de una organización curricular basada en la dinámica histórica de producción de conocimiento que se actualiza y se retroalimenta en las relaciones de enseñanza mediadas por la actividad de producción y uso de signos y sentidos. Esto significa que para lograr el desarrollo cultural, la enseñanza debe organizarse teniendo en cuenta la historia de vida del niño, sus peculiaridades y especificidades educativas. Así, puede crear posibilidades de relación con el conocimiento, suplantar la experiencia previa y ampliar las formas de pensar y analizar un determinado fenómeno de la vida social.

También podemos destacar la contribución de Vigotski (2001) a la comprensión de la inseparabilidad entre la enseñanza y el aprendizaje y el papel del profesor en este proceso. El curso del desarrollo no coincide con el curso del aprendizaje, por el contrario, el aprendizaje y el desarrollo tienen sus momentos cruciales, que revelan relaciones dinámicas y complejas.

En el contexto escolar, detrás de esta relación, está el papel de la enseñanza y la acción deliberada del otro. Esto se ancla en el concepto de Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) derivado de la ley general de desarrollo postulada por Vigotski (1995), según la cual las funciones psíquicas se constituyen en un plano intersubjetivo y se singularizan en el proceso de mediación semiótica. En términos generales, el ZDP se refiere a la diferencia entre las funciones psíquicas ya consolidadas en el sujeto y las emergentes, que surgen en las relaciones intersubjetivas entre los compañeros adultos o más experimentados y el sujeto aprendiz. En este sentido, más importante que conocer los dominios ya instalados en el individuo, es necesario sostener condiciones de potencialidades de aprendizaje en emergencia y "esto ocurre cuando en la relación con los otros nuevos se crean espacios que solo existen y se transforman en esta relación" (CORRAL RUSO, 2018, p. 87-88).

Este concepto tiene implicaciones decisivas para la práctica pedagógica, pues enfatiza que es a través de la interacción e interacción con personas más experimentadas que el estudiante constituye las funciones psíquicas que le permitirán resolver problemas que aún no es capaz de resolver solo. Más que eso, en las relaciones de enseñanza encontramos la fuente

del desarrollo, porque "en la escuela, el niño no aprende a hacer lo que es capaz de lograr por sí mismo, sino más bien a lograr lo que no hace con autonomía, sino que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su guía" (VIGOTSKI, 2001, p. 241, nuestra traducción).

En el contexto escolar, las relaciones de enseñanza son dinámicas y requieren comprensión de la complejidad de la vida humana. Los procesos de desarrollo, a su vez, implican caminos dertuosos, impregnados de tensiones y rupturas y, en el caso de los niños con discapacidad, a menudo se necesitan más negociaciones e inversiones, mediaciones estrechas y constantes, acceso a los recursos. Además, la colaboración no se refiere a la asistencia del otro en la resolución de tareas, sino que implica una mediación guiada y deliberada en el trabajo con conocimiento sistematizado. Exige una visión pedagógica consciente de la dialeticidad de los procesos de elaboración conceptual y de ese objetivo así las nuevas formaciones psíquicas, que pueden surgir en determinadas situaciones de enseñanza organizada.

La colaboración implica afectar al otro, y esta idea es fundamental, sobre todo cuando nos centramos en la enseñanza a alumnos con discapacidad. ¿Cómo entender el desarrollo proximal, emergente, considerando las especificidades educativas de los estudiantes?

Vigotski (1997), al discutir el desarrollo de los niños con discapacidad, indica que las posibilidades de desarrollo emergen en la red de la vida social y colectiva. Para él, no es solo la condición biológica / orgánica lo que define a la persona discapacitada, sino especialmente la forma en que esa persona se entiende socialmente y la configuración del entorno social en el que se inserta. La discapacidad, entendida en su eje biológico/orgánico, es una condición del desarrollo que se ve afectada por la situación social e histórica. Es sólo en las relaciones sociales, en la dinámica de la vida humana, que esta condición puede transformarse, en la medida en que los medios de participación activa de las personas con discapacidad en las prácticas culturales son oportunistas.

Conociendo la especificidad de la condición orgánica podemos crear caminos de prácticas educativas orientadas a nuevas formaciones psíquicas en el proceso de desarrollo cultural de la personalidad (DAINEZ, 2017). Lo que destaca, por tanto, es la educación escolar como un espacio privilegiado para el desarrollo de estos niños cuando se organizan con el fin de proporcionar experiencias culturales significativas y realizar actividades que requieran elaboración psíquica.

Para Vigotski (2001), las formaciones psíquicas necesarias para la educación escolar implican la elaboración histórica de la conciencia y el acto volitivo-afectivo. El principio de interrelación y dinamismo entre las funciones psíquicas mediadas es el argumento central del autor en defensa de su visión prospectiva de los niños con discapacidades. Al discutir la

naturaleza de la discapacidad, se opone a las teorías de su tiempo que negaban el carácter dinámico de la psique y atribuían al déficit cognitivo, irreversible, el problema de la discapacidad intelectual. El argumento de Vigotski gira en torno a la unidad afecto-cognición como funciones dinámicas que se entrelazan, se transforman en el curso de la vida humana.

Tales transformaciones están condicionadas a la inserción del niño en las prácticas sociales, en actividades que movilicen sus formas de pensar y actuar, provocando la creación de nuevos caminos de desarrollo. Por lo tanto, no es ninguna forma de colaboración entre pares o adultos más capaces lo que moviliza el desarrollo. En la dinámica colaborativa, es esencial afectar al niño discapacitado para crear la voluntad de actuar voluntariamente, conscientemente.

Teniendo en cuenta estas colocaciones, argumentamos que la enseñanza a estudiantes con discapacidad debe proporcionar acceso a conocimientos culturalmente elaborados, pasando de una enseñanza basada en actividades simplificadas y / o en competencias y habilidades consideradas universales. En una enseñanza fructífera, las actividades son significativas, es decir, *son experimentadas por* el niño. La experiencia se refiere al significado, la forma en que en las relaciones con el otro y con el entorno, el niño se está apropiando de estas relaciones. Pino (2010, p. 753) indica que "la experiencia constituye la unidad de análisis que integra dinámicamente el entorno externo al niño -entorno físico, social y cultural, es decir, el entorno construido por los hombres- y el entorno interior, subjetivo del niño".

La experiencia de prácticas escolares significativas, constituidas por el conocimiento producido a lo largo de la historia humana, guía el desarrollo del niño, modificándolo, mientras que su potencial de actuación, socialmente anclado, implica una transformación de las propias prácticas. Todo nuevo conocimiento provoca y expande el desarrollo de las funciones psíquicas, lo que implica nuevas formas de relación entre el niño y su entorno. En este sentido, el currículo escolar puede entenderse como una forma de acceso a la cultura, potenciando el pensamiento crítico y la participación de la persona en la colectividad.

Estas ideas se configuran como fuentes de inspiración para pensar el papel de la educación escolar para todos los estudiantes en el contexto de la diversidad. El acceso al conocimiento cultural/escolarizado es un derecho de todos los estudiantes. La escuela se configura como un lugar por excelencia de inserción del alumnado en la vida social circundante. En este sentido, en el contexto del aula, es necesario organizar las prácticas pedagógicas para permitir la participación de sus estudiantes en actividades que los conduzcan a procesos sociales más amplios.

Entendemos, por tanto, que flexibilizar/adaptar el currículo no significa trabajar con materiales concretos, conceptos más simplificados o orientar la enseñanza a las

dificultades/déficits del alumno, con trabajos que enfatizen las funciones sensoriales y elementales. Tampoco significa dar una actividad diferente al estudiante con discapacidad y dejarlo trabajar individualmente. Como explica Góes (2002, p. 101), "la peculiaridad de la educación especial está en promover experiencias que, de diferentes maneras, invierten en *los mismos* objetivos generales, lo cual es indispensable para el *desarrollo cultural* del niño [nuestros grifos]".

De esta manera, pasamos de las ideas circulantes sobre la flexibilidad/adequación curricular, y nos guiamos a la comprensión de que la enseñanza a estudiantes con discapacidad requiere actividades significativas que permitan el acceso al conocimiento cultural con el fin de movilizar el desarrollo de las funciones psíquicas humanas – afecto, cognición, voluntad – que se tejen y transforman en condiciones concretas de vida, implicando la expansión de los modos de relación e inserción de la persona en diferentes prácticas sociales. En el contexto escolar, también es necesario destacar el papel central que juega la palabra en este proceso. La palabra materializada en sus múltiples dimensiones simbólicas –habla escrita, gestos, etc.– es mediadora del proceso de desarrollo de las funciones psíquicas.

Se trata, por tanto, de pensar en un currículo que trabaje en el área de las potencialidades aún no plenamente desarrolladas del alumno, con procesos de desarrollo de funciones psíquicas a explorar en las relaciones docentes, reconociendo las posibilidades tanto del alumno como de la cultura humana, que se han producido a lo largo de la historia.

En resumen, es fundamental entender que la enseñanza para ser fructífera, fructífera, debe ser prospectiva y emancipadora, orientada a las posibilidades de desarrollo futuro, es decir, que permita a los niños con discapacidad experimentar y participar en el colectivo en el sentido de transformación social. Esto significa que no hay valor en la enseñanza basada en un currículo mínimo, en habilidades y destrezas que tienden a conformar/ajustar al individuo a una cierta lógica del mercado que rige la forma actual de organización social.

### **Consideraciones finales**

En el contexto de la educación inclusiva, la accesibilidad curricular sigue siendo un desafío. La construcción de un currículo democrático que sostenga la apropiación del conocimiento elaborado históricamente es una cuestión que demanda inversión en materia de investigación y políticas públicas educativas. Las diferentes terminologías -adaptación, adecuación, flexibilización, diferenciación- utilizadas para referirse a un modelo curricular que involucra educación especial no han ayudado a pensar en un proyecto educativo que contemple



la diversidad y las singularidades, con el fin de posibilitar la elevación de los procesos de significado y conceptualización.

En los tiempos actuales, la perspectiva técnica basada en competencias y habilidades, con énfasis en la eficiencia/eficacia y basada en una visión capacitiva, comienza a ocupar un lugar central en la formulación curricular. El conocimiento es indigente como base del currículo y caracteriza erróneamente los diversos medios y formas de aprendizaje. En esta línea, el currículo se configura como un potente instrumento de homogeneización y reproducción de las desigualdades.

Al defender que la educación escolar debe configurarse como un momento significativo en el proceso de humanización, es decir, de apropiación de la cultura producida históricamente por la raza humana, nos basamos en las proposiciones críticas de Vigotski (2001) sobre la "enseñanza fructífera" y concebimos el *currículo como la experiencia desplegada de la relación con el conocimiento sistematizado*. Enfatizamos, por lo tanto, que el currículo debe organizarse de manera que los contenidos y estrategias apunten a conocimientos que destaquen las potencialidades del desarrollo cultural de la personalidad.

Desde la perspectiva histórico-cultural, buscamos, por tanto, acercarnos al currículo escolar ante el derecho de los estudiantes con discapacidad a acceder a bienes culturales producidos y acumulados históricamente, así como concebimos el conocimiento como una práctica social que sustenta procesos de emancipación y humanización. Es decir, el problema del conocimiento se piensa más allá de un valor utilitario y práctico.

Al tratar el conocimiento como un fenómeno objetivo inserto en la historia de la humanidad, según Young (2002), la contribución científica de Vigotski es pensar en modelos curriculares basados en propósitos/objetivos a alcanzar en términos de desarrollo con miras a la existencia humana colectiva. En este sentido, la enseñanza fructífera debe tener como pilar un currículo que se centre en el proceso histórico de transformación del conocimiento y la sociedad. Para ello, la enseñanza fructífera exige: 1. Valorización del proceso de desarrollo cultural de la personalidad, considerando la interrelación entre los conceptos cotidianos y científicos y los procesos de significado; 2. Prácticas escolares basadas en actividades significativas, compartidas y colectivas, atentas a las especificidades educativas de los alumnos y 3. Docencia prospectiva, orientada a las posibilidades de desarrollo futuro.

## REFERENCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acceso en: 15 mar. 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC, 1997. Disponible em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acceso em: 09 set. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acceso en: 02 oct. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponible en: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acceso en: 02 oct. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acceso en: 02 oct. 2020.
- CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, 2013 Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7675>. Acceso en: 09 sep. 2021.
- CORRAL RUSO, R. El concepto de zona de desarrollo próximo: volver a su interpretación. *In: BEATÓN, G. A. et al. (org.). Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba.* Maringá: Eduem, 2018. p. 77-92.
- DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- DAINEZ, D.; NARANJO, G. Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México e Brasil. **Pro-posições**, v. 26, n. 2, 187-204, 2015. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MdDX8CJyZcyhcg6LdXt4Kb/?lang=es>. Acceso en: 28 mar. 2019.
- DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicología**, v. 26, n. 2, 1-10, 2017. Disponible

en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 28 mar. 2019.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, 139-145, 2018. Disponible en: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839>. Acceso en: 28 mar. 2019.

GARCIA, R.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, 2018. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239>. Acceso en: 15 mar. 2020.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: PERES, E. *et al.* (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. *E-book*.

GÓES, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, 2006. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627>. Acceso en: 22 sep. 2020.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JORGE, L. M. **As condições concretas de ensino de um aluno identificado como deficiente intelectual no contexto escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, v. 37, n. 137, 2016. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acceso en: 15 jun. 2019.

LAPLANE, A. L. F. DE. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, 2014. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200191&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622014000200191&script=sci_abstract&tlng=pt). Acceso en: 15 mar. 2020.

LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D. Deficiência intelectual, educação especial e BNCC: inclusão em quê? *In: SILVA, F. C. T.; XAVIER FILHA, C. (org.). **Conhecimento em disputa na Base Nacional Comum Curricular***. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 257-268.

LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/issue/view/vol22>. Acesso em: 09 sep. 2021.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, R. C. P. Com que bases se faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In: SILVA, F. C.T.; XAVIER FILHA, C. (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular***. Campo Grande: Oeste, 2019. p. 25-34.

PEREIRA, C. D.; LUNARDI-MENDES, G. M.; PACHECO, J. A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.) **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidade*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2019. *E-book*.

PIRES, Y. R.; LUNARDI-MENDES, G. M. Escolarização de alunos com deficiência em contextos de inclusão escolar: diferir, adaptar ou flexibilizar o currículo? *In: LUNARDI-MENDES, G. M.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.) **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidade*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2019. *E-book*.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 set. 2020.

PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.

VIEIRA, S. S. P. **A constituição do sujeito com deficiência intelectual**: um estudo das práticas na escola pública. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: v. III, Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: v. V, Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: v. II. Madri: Visor, 2001.

YOUNG, M. F. R. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, p. 53-80, 2002. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15552.pdf>. Acceso en: 15 mar. 2020.

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

FREITAS, A. P.; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarización de estudiantes con discapacidad: La educación fecunda como forma de posibilidad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328-0346, enero/marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>

**Enviado en:** 13/08/2020

**Revisiones requeridas en:** 27/09/2021

**Aprobado en:** 12/11/2021

**Publicado en:** 02/01/2022