

LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

*A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL*

*THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND THE EDUCATION OF PEOPLE WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES*



Adriela Maria NORONHA¹
e-mail: adriela.noronha@ifc.edu.br



Sani de Carvalho Rutz da SILVA²
e-mail: sani@utfpr.edu.br



Elsa Midori SHIMAZAKI³
e-mail: emshimazaki@uem.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

NORONHA, A. M.; SILVA; S. C. R.; SHIMAZAKI, E. M. La teoría histórico-cultural y la educación de las personas con discapacidad intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023025, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17611>.



| **Presentado en:** 05/01/2023
| **Revisiones requeridas en:** 23/01/2023
| **Aprobado en:** 02/02/2023
| **Publicado en:** 04/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Ejecutivo Adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Instituto Federal Catarinense (IFC), Concórdia – SC – Brasil. Profesora de educación básica, técnica y tecnológica. Doctorado en Docencia de la Ciencia y la Tecnología (UTFPR).

² Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), Ponta Grossa – PR – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Doctorado en Ciencias de los Materiales (UFRGS).

³ Universidad del Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente – SP – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (USP).

RESUMEN: Esta discusión teórica objetiva presentar conceptos basales relacionados a los fundamentos de la defectología propuesta por la teoría Histórico-Cultural. Se basa en cuestionar: ¿Cuáles conceptos discutidos por la teoría Histórico-Cultural fundamentan la educación de personas con discapacidad intelectual en el contexto escolar inclusivo? Los datos empíricos fueron producidos a partir de la investigación bibliográfica y del uso de la herramienta Voyant tools. El análisis de los conceptos basales ocurrió a través del análisis de contenido (BARDIN, 2011). Como resultados discutimos los principales conceptos, que fundamentan actualmente la educación inclusiva: aprendizaje y desarrollo de los niños con discapacidad intelectual; interacción social; compensación; desarrollo cultural, procesos, funciones y capacidades mentales. Indicamos, todavía, estos conceptos como contribuciones para investigaciones en el campo de la educación inclusiva y la relevancia de recurrir la teoría Histórico-Cultural por la defensa de la no segregación y aislamiento educacional y social de personas con discapacidad.

PALABRAS CLAVE: Compensación social. Educación especial. Educación inclusiva.

RESUMO: Esta discussão teórica objetiva apresentar conceitos basales relacionados aos fundamentos da defectologia propostos pela teoria Histórico-Cultural. Está pautada no questionamento: *Quais conceitos discutidos pela teoria Histórico-Cultural fundamentam a educação de pessoas com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva? Os dados empíricos foram produzidos a partir de pesquisa bibliográfica e o do uso da ferramenta Voyant tools. Os conceitos basales foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como resultados, discutimos os principais conceitos que fundamentam atualmente a educação inclusiva: aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, interação social, compensação, desenvolvimento cultural, processos, funções e capacidades mentais. Indicamos ainda esses conceitos como aportes para pesquisas no âmbito da educação inclusiva e a relevância de recorrer a teoria Histórico-Cultural pela defesa da não segregação e isolamento educacional e social de pessoas com deficiência.*

PALAVRAS-CHAVE: *Compensação social. Educação especial. Educação inclusiva.*

ABSTRACT: *This theoretical discussion aims to present basic principles related to the bases of the defectology proposed by the Historical-Cultural theory. It is guided by the questioning: Which concepts discussed by the Historical-Cultural theory underpins the education of people with intellectual disabilities in the context of the inclusive school? The empirical data were produced from bibliographic research and using the application Voyant tools. The analysis of the basic concepts occurred through the content analysis (BARDIN, 2011). As results we discussed the main concepts, which currently are the base of inclusive education: learning and development of children with intellectual disabilities; social interaction; compensation; cultural development and mental processes, functions, and capabilities. We also indicate these concepts as resources to researches within inclusive education and the relevancy and the Historical-Cultural theory for the defense of non-segregation and isolation in educational and social contexts with people with disabilities.*

KEYWORDS: *Social compensation. Special education. Inclusive education.*

Introducción

Este artículo abarca discusiones de conceptos que consideramos fundamentales para las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. La justificación que indujo este estudio, en el ámbito de la educación inclusiva, fue la preocupación por ampliar la comprensión sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de contribuir a la elaboración y estimulación de los procesos mentales superiores de estos individuos, apoyando las acciones pedagógicas en la asimilación de conceptos científicos por parte de este estudiante, que en muchos casos todavía se ha mantenido al margen de las posibilidades de formación del pensamiento teórico.

Las personas con discapacidad intelectual, históricamente, han sido segregadas de la interacción social y las interacciones, incluso en los espacios escolares. Una de las razones de esto fue la comprensión de que tales individuos eran capaces de aprender sólo conceptos básicos y limitados. Así, su educabilidad se basó predominantemente en categorías clínicas, teniendo el área médica como un influyente en la educación especial, de tal manera que se instituyó un sistema educativo paralelo y reemplazable al sistema educativo común.

La educación dirigida a estudiantes con discapacidad comenzó a repensarse a partir de tres documentos principales, la Declaración Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (BRASIL, 2007). Estos documentos indicaron cambios conceptuales e históricos en la educación de las personas con discapacidad. En el contexto brasileño, frente al movimiento que apunta a la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, experimentamos la elaboración de políticas públicas específicas. Entre los principales documentos, además de los ya mencionados, se destacan la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008) y el Estatuto de la Persona con Discapacidad (BRASIL, 2015).

Frente a estas políticas públicas, hubo una resignificación en el concepto de discapacidad, históricamente basado en el cuerpo defectuoso, en la incompletitud física e intelectual, en la visión clínica y médica de un modelo social. La educación especial pasó de segregacionista a inclusiva, con el fin de contribuir a la inclusión de los niños con discapacidad en la escuela común. Los principios que actualmente subyacen a la educación inclusiva, es decir, el acceso, la permanencia, el aprendizaje en la escuela común, así como las prácticas pedagógicas adecuadas para responder a las necesidades también de los estudiantes con discapacidad, se encuentran en estudios relacionados con la teoría histórico-cultural. Vygotski

(2005) postula que todas las personas aprenden y que el conocimiento se elabora a través de las interacciones, posiblemente pensadas en una educación igual para todos, es decir, una educación inclusiva. El autor defendió la no segregación de los estudiantes con discapacidad y argumentó que la escuela especial estaba impulsada por organizaciones benéficas, lo que causaría morbilidad y no superaría la discapacidad.

Con el fin de presentar conceptos básicos relacionados con los fundamentos de la defectología propuestos por la teoría histórico-cultural, buscamos responder a la pregunta: ¿Qué conceptos discutidos por la teoría histórico-cultural subyacen a la educación de las personas con discapacidad intelectual en el contexto de la escuela inclusiva?

Este estudio es, por lo tanto, una investigación bibliográfica, apoyada en un corpus teórico, compuesto por dos textos de Vygotski (1997) publicados inicialmente en Obras Seleccionadas, Volumen V, "Fundamentos de Defectología": "Defectología y el estudio del desarrollo y educación del niño anormal" y "Sobre los procesos compensatorios en el desarrollo del niño con retraso mental". Se utilizan versiones traducidas de estos textos que datan de 2011 y 2018, respectivamente, debido a que son de dominio público, con Vygotski (2011, 2018) como referencia. Además de estos dos textos se utilizó el texto "Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar" de Vygotski (2005) y el texto "Los principios del desarrollo mental y el problema del retraso mental" escrito por Leontiev (2005), ambos publicados en el trabajo "Psicología y pedagogía: bases psicológicas del aprendizaje y el desarrollo".

Los datos empíricos se produjeron a partir de los trabajos ya mencionados, y del uso de la herramienta de herramientas *Voyant tools*, a través de la cual fue posible identificar los conceptos más utilizados por los teóricos en sus textos, organizarlos en una nube de palabras (Figura 01) y analizarlos mediante análisis de contenido (BARDIN, 2011). Algunos conceptos y defensas de Vygotsky y Leontiev, presentes en el corpus de análisis, que contribuyen y traen implicaciones para la inclusión escolar de las personas con discapacidad intelectual, se ponen en debate. Destacamos los principales conceptos discutidos por los teóricos: aprendizaje y desarrollo de niños con discapacidad intelectual; interacción social; compensación; desarrollo cultural; Procesos; funciones y capacidades mentales. Por lo tanto, para ser apoyado por el pensamiento dialéctico, no sería coherente discutir los conceptos de forma aislada y sin articulación.

Consideraciones metodológicas

Para indicar las principales contribuciones de la teoría histórico-cultural en la educación de las personas con discapacidad intelectual, se realizó una investigación bibliográfica en los escritos de Vygotski (2005, 2011, 2018) y Leontiev (2005) que tratan sobre esta discapacidad. Utilizamos el método de análisis de contenido (BARDIN, 2011) porque puede tener su enfoque dirigido por la frecuencia de palabras de un texto dado (ALVES *et al.*, 2015). El análisis de contenido se planificó a partir de tres etapas, que se explican a continuación (ALVES *et al.*, 2015):

1) Pre-análisis: en esta fase se seleccionaron los textos y se formularon las preguntas y objetivos

2) Exploración de materiales: La lectura completa de los textos ocurrió para que pudiéramos identificar los conceptos discutidos por los teóricos. Para ayudar a identificar los conceptos, se utilizó la herramienta de herramientas *Voyant tools* en línea y gratuita, a partir de la cual fue posible enviar los materiales preseleccionados (VYGOTSKI, 2005; VYGOTSKI, 2011, 2018; LEONTIEV, 2005) e identificar la frecuencia con la que se indicaron los conceptos. A partir de este movimiento, se crearon una tabla de frecuencias y una nube de palabras (Figura 01) con los treinta conceptos más frecuentes.

3) Tratamiento de los datos: En esta etapa los datos fueron inferidos e interpretados a la luz de la teoría histórico-cultural.

Las implicaciones de la teoría sobre la escolarización de las personas con discapacidad intelectual se discuten a continuación.

Implicaciones de la Teoría en la escolarización de personas con discapacidad intelectual

Las implicaciones y contribuciones de la teoría histórico-cultural en la educación de estudiantes con discapacidad intelectual son los aspectos que aquí se discuten. Vygotsky (1896-1934) y Leontiev (1903-1979) fueron dos importantes teóricos de la Psicología Histórico-Cultural y apoyaron su trabajo en el pensamiento dialéctico, para considerar el proceso y el movimiento de la realidad a través de sus contradicciones. A pesar de que sus supuestos sobre la defectología fueron elaborados a principios del siglo XX, siguen siendo actuales y mueven el pensamiento inclusivo contemporáneo en el siglo XXI. A partir del análisis de los trabajos

intelectual. El teórico reflexiona sobre estas pruebas que, en muchos países, son responsables de la discriminación de los niños con discapacidad intelectual, además de excluir de la escuela no solo a los estudiantes que tienen déficits orgánicos, sino también a aquellos que aún no han superado las dificultades elementales, y, de estas concepciones evaluativas, no tendrán la oportunidad de superarlas (LEONTIEV, 2005).

El nivel de desarrollo real, cuando es considerado por los profesores como un desarrollo estático, no superable, empobrece y limita las actividades pedagógicas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. Por lo tanto, al proporcionar solo situaciones que los estudiantes pueden hacer de forma independiente, no contribuyen al desarrollo de los procesos mentales o a sus habilidades potenciales.

Como consecuencia del apoyo sólo en el desarrollo real, las prácticas pedagógicas se establecen en la idea de que el pensamiento abstracto, en estos estudiantes, es limitado. Volviendo a la nube de palabras (Figura 01) es necesario indicar que el concepto de pensamiento tuvo frecuencia en el corpus de análisis 45 veces. Vygotski (2018) indica que, al adoptar tal idea reductora, las escuelas, al excluir todo lo relacionado con el pensamiento abstracto, apostando por la enseñanza solo en medios visuales y táctiles, en el entrenamiento de funciones elementales, no ayudan en el desarrollo del niño y consolidan, a su vez, la visión sobre la discapacidad y el déficit intelectual de sus estudiantes con discapacidades (VYGOTSKI, 2005).

Si basamos las acciones pedagógicas en los supuestos de la teoría histórico-cultural, la educación especial sólo se entendería desde el pensamiento inclusivo. En este aspecto, las prácticas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual considerarían la capacidad potencial de los estudiantes para ofrecer mediaciones, acciones, estrategias, interacciones de calidad, que estimulen los procesos mentales, la formación conceptual y el pensamiento abstracto, con énfasis en el desarrollo mental de las funciones psicológicas superiores y no solo en las elementales.

A su vez, Leontiev (2005) presenta lo que él considera los principios del desarrollo y el retraso mentales. El desarrollo mental del sujeto con discapacidad intelectual está determinado por factores internos y biológicos y por factores externos, ambientales y sociales (LEONTIEV, 2005). El autor (2005) destaca tres principios de desarrollo, que ayudan a los maestros, que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual, a comprender y actuar sobre las necesidades de aprendizaje presentadas por estos estudiantes. El primer principio se refiere al desarrollo mental del niño como un proceso de apropiación de la experiencia humana

(LEONTIEV, 2005). El segundo sobre "El desarrollo de 'aptitudes' como un proceso de formación de sistemas cerebrales funcionales" (LEONTIEV, 2005, p. 96, nuestra traducción) y el tercer principio sobre "El desarrollo mental del niño como un proceso de formación de acciones mentales" (LEONTIEV, 2005, p. 101, nuestra traducción).

Volviendo a la figura 01 tenemos los conceptos mental y mental, que aparecieron 76 y 89 veces respectivamente en el corpus de análisis. Para Leontiev (2005) y Vygotski (2011, 2018), el desarrollo mental del niño se atribuye a la apropiación de la experiencia acumulada en el curso de la historia social, de los logros de las generaciones pasadas, para diferir, cualitativamente, del desarrollo de los animales. Para ambos investigadores, la experiencia de apropiarse del conocimiento acumulado en el curso de la historia social, los objetos y fenómenos creados, a partir del lenguaje y la interacción social, permiten al hombre desarrollar funciones mentales superiores. Un ejemplo indicado es el lenguaje, ya que el niño, en el curso de su desarrollo, se apropia de este producto objetivo en la interacción social. El habla y la comprensión de las palabras no son innatas, son funciones que surgen, porque el lenguaje está presente en la vida cotidiana del niño. Sin embargo, para escuchar y hablar, las características biológicas (LEONTIEV, 2005) propias del ser humano son necesarias. En este sentido, Leontiev (2005, p. 93, nuestra traducción) enseña que "[...] Para que el oído y la palabra se desarrollen en el niño, es necesario que posea los órganos del oído [...]. Pero solo la existencia objetiva de sonidos del lenguaje en el entorno del niño puede explicar por qué se desarrolla la función auditiva".

Si para el niño con discapacidad intelectual no se favorece la apropiación de los conceptos y conocimientos que se transmiten de generación en generación, tampoco se facilitan interacciones con diferentes individuos proporcionada por la concepción errónea de que el déficit define lo que es, incluido el lugar que ocupa en la sociedad, con esta idea, ciertamente el desarrollo de sus funciones psicológicas superiores se ve afectado.

El segundo principio sobre el desarrollo mental, discutido por Leontiev (2005, p. 96, nuestra traducción) se ocupa de "El desarrollo de "aptitudes" como un proceso de formación de sistemas cerebrales funcionales". El teórico encuentra que las capacidades mentales formadas a lo largo de la vida del individuo no son herencias biológicas, se desarrollan en el proceso histórico y cultural. Aunque las funciones y capacidades mentales requieren órganos innatos específicos, las funciones adquiridas en el desarrollo histórico y social no tienen dependencia directa de la herencia.

Cuando continuamos el análisis de la nube de palabras (Figura 01) tenemos el concepto funciones tan frecuentes 104 veces en los textos analizados. Leontiev (2005) discute la formación de funciones psicológicas superiores y funciones cerebrales, a partir de una relación, indicando que "[...] Simultáneamente con la formación de procesos mentales superiores, específicamente humanos, los órganos cerebrales esenciales para su funcionamiento también se forman en el niño [...]" (LEONTIEV, 2005, p. 97, nuestra traducción). Por lo tanto, el autor argumenta que los órganos de los niños no están preparados ya durante su nacimiento para cumplir ciertas funciones. Ellos y los sistemas cerebrales funcionales se desarrollan a partir de la apropiación de la experiencia histórica humana y a lo largo de la vida.

El tercer principio del desarrollo humano señalado por Leontiev (2005) aborda "El desarrollo mental del niño como un proceso de formación de acciones mentales" (LEONTIEV, 2005, p. 101, nuestra traducción). El autor sostiene que el lenguaje es esencial para el desarrollo mental del niño, ya que representa la generalización del conocimiento histórico del hombre, por tanto, a partir del lenguaje que el niño se apropia de los conceptos y conocimientos acumulados por la humanidad. Leontiev (2005) indica que la acción pedagógica comenzaría con acciones con objetos, materiales manipulables, recursos visuales para que luego el estudiante transforme las acciones externas en lenguaje y luego en acciones internas. Las acciones mentales, por lo tanto, aparecen primero en forma de acciones externas, acciones dirigidas a objetos, luego se relacionan con el lenguaje, cuando se convierten, luego acciones internas (LEONTIEV, 2005).

Para la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual, los aspectos relacionados con la apropiación y formación de acciones mentales apropiadas tienen implicaciones relevantes, ya que es esencial que el maestro comprenda la forma en que el niño procede, cómo actúa antes de que los conceptos funcionen. Esta conducta permite al maestro interferir en el proceso de formación de operaciones mentales satisfactoriamente, en el momento apropiado.

Otro concepto que destaca en la palabra nube (Figura 01) es compensación (58 veces). Vygotski (2011) discute formas de compensación por discapacidad intelectual, indicando que los caminos indirectos de desarrollo son posibles cuando se impiden los caminos directos. Esta compensación por caminos indirectos se produce principalmente a través de la esfera cultural.

Vygotski (2011) enseña que cuando los niños cuentan con los dedos para poder responder a una operación de adición, están utilizando caminos indirectos, porque las manos se convierten en instrumentos, ya que la forma directa de responder a la pregunta todavía está impedida. La estructura del camino indirecto surge de tener un obstáculo para el camino directo. Por lo tanto, solo a través de una necesidad, ocurre el desarrollo de funciones superiores. Por lo

tanto, si no hay necesidad de pensar, reflexionar, conjeturar, el niño no realiza tales procesos (VYGOTSKI, 2011).

A partir de estas consideraciones, la escuela, frente a los estudiantes con discapacidad intelectual en la organización de situaciones que hacen pensar al niño, resolver problemas, abstraerse y generalizar, promovería el desarrollo de caminos indirectos para compensar el déficit intelectual.

Articulados con el concepto de compensación tenemos los conceptos culturales (40 veces) y social (39 veces). La cultura, en esta perspectiva, reconstruye el desarrollo que era natural en el niño. Los planes de desarrollo, el natural y el cultural, deben ser puntos de partida para una práctica pedagógica que apunte al desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual. Al insertarse en un contexto histórico, social y cultural, el desarrollo del niño pasa de natural a cultural, sin embargo, dado a sí mismo, tal desarrollo sería incompleto (VYGOTSKI, 2011).

Vygotski (2011) aconseja que el aparato cultural humano está adaptado a las personas sin discapacidad. Para él, "toda nuestra cultura está calculada para la persona dotada de ciertos órganos [...] Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están calculados para un tipo normal de persona" (VYGOTSKI, 2011, p. 867, nuestra traducción). Las líneas naturales y culturales, en el caso del niño con discapacidad intelectual, están en disparidad, por lo que el niño necesita técnicas, métodos, formas, enfoques, estrategias especiales de instrumentos y signos culturales adaptados, son caminos alternativos para la apropiación del conocimiento histórico y cultural. Un punto es sobresaliente: el niño no puede ser abandonado a su propio desarrollo natural, porque de esta manera no desarrollaría sus capacidades intelectuales. Sobre esto, Vygotski (2011, p. 868, nuestra traducción) afirma que "[...] Las formas culturales de comportamiento son la única manera de educar al niño anormal. Consisten en la creación de caminos indirectos de desarrollo donde esto es imposible por caminos directos". En esta perspectiva, la discapacidad intelectual ejerce dos influencias en el desarrollo del niño, la primera como obstáculo, dificultades, carencia; el segundo, como estímulo para el desarrollo de caminos alternativos.

Para Vygotsky (2011), el niño con discapacidad intelectual generalmente presenta retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas superiores, tanto en relación con los medios externos, como el habla, como en relación con los medios internos, como el pensamiento abstracto, la memoria y la atención voluntaria y la apropiación conceptual. Sin embargo, el teórico indica que el desarrollo psíquico superior sólo es posible por medios culturales. Estos

argumentos conducen a la elaboración de la tesis de que "[...] El desarrollo cultural es la esfera principal en la que es posible compensar la discapacidad. Donde no es posible avanzar en el desarrollo orgánico, se abre un camino sin límites para el desarrollo cultural" (VYGOTSKI, 2011, p. 869, nuestra traducción).

Para el niño con discapacidad intelectual, específicamente, se debe crear una vía indirecta para desarrollar funciones superiores. En este caso, el autor indica que algo que presenta un camino indirecto hacia la apropiación y el desarrollo cultural, algo así como el Braille, un lenguaje utilizado por las personas ciegas. En el caso de la discapacidad intelectual algo que contribuye al desarrollo de las funciones y capacidades mentales (VIGOTSKI, 2011).

Las condiciones sociales de los niños con discapacidad intelectual interfieren en su desarrollo, ya que los caminos indirectos están relacionados con el medio ambiente, la cultura y la acción pedagógica promovida. Para Vygotski (2018), los objetivos educativos trazados para los estudiantes con discapacidades serían los mismos que los propuestos para los estudiantes sin discapacidades. El autor es enfático al afirmar que la práctica pedagógica no se basaría en las dificultades de los estudiantes, en lo que le falta.

En la historia clínica y pedagógica dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual, "La dificultad para comprender el desarrollo del niño retrasado surge porque el retraso fue tomado como una cosa y no como un proceso" (VYGOTSKI, 2018, p. 4, nuestra traducción). Basado en el pensamiento dialéctico, no es posible establecer el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual como estático. Para Vygotski (2018, p. 5, nuestra traducción), la deficiencia primaria, "lo que surge en la etapa inicial de desarrollo, es eliminada repetidamente por las nuevas formaciones cualitativas que surgen". A su vez, el concepto de remoción es entendido por Vygotsky como superador, no significa, sin embargo, que lo orgánico simplemente dejó de existir, "[...] sino más bien que en algún lugar se conserva, está en el fondo [...]" (VYGOTSKI, 2018, p. 5, nuestra traducción), lo biológico no fue destruido, fue eliminado del proceso de desarrollo (VYGOTSKI, 2018).

Otro término que aparece en la palabra nube (Figura 01) es el concepto de procesos (223 veces). Sobre los procesos en el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual, favorables al trabajo pedagógico, Vygotski (2018) destaca algunos, como la comprensión de las formas de desarrollo infantil, los procesos compensatorios del desarrollo y la interacción social. El primer proceso está relacionado con la comprensión de las formas de aprendizaje y el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual, no tanto en relación con el tipo y nivel de discapacidad, sino en relación con cómo responden a las situaciones de dificultad que resultan de la discapacidad

que tienen. Lo importante es conocer al niño que tiene una determinada discapacidad y no solo lo que falta en ella, el tipo de discapacidad.

Los procesos compensatorios también se entienden como favorables al desarrollo de los niños con discapacidad intelectual. Estos procesos surgen cuando el niño encuentra dificultades en el proceso de desarrollo. Ante este hecho, el niño "[...] está obligado a recorrer un camino indirecto para superarlos" (VYGOTSKI, 2018, p. 7, nuestra traducción). Estos caminos indirectos deben ser el núcleo de la actividad pedagógica dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual, porque, con apoyo en la capacidad potencial de aprendizaje, el profesor propondría situaciones que desafíen al estudiante a potenciar estos caminos.

Relacionado con los procesos compensatorios, tenemos la acción directa de interacción con el entorno, con lo social. Es a partir de estas interacciones que es posible que el niño avance a través del proceso de compensación. Dependiendo de la situación creada, la calidad de las interacciones sociales propuestas, las dificultades impuestas por el entorno, la compensación se produce en diferentes direcciones. Lo social o colectivo es entendido por Vygotski (2018) como esencial en el desarrollo de funciones psicológicas superiores también del niño con discapacidad intelectual. Así, "[...] la fuente, el medio que alimenta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, es el colectivo de niños, compuesto por niños con una cierta diferencia en el nivel intelectual óptimo" (VYGOTSKI, 2018, p. 11, nuestra traducción). Lo esencial en el colectivo es entendido por el teórico como la diversidad, la heterogeneidad de los individuos que lo componen, porque "[...] La composición homogénea de un colectivo sólo por niños con retraso mental, con un nivel de desarrollo muy similar [...] es un falso ideal pedagógico. Contradice la ley fundamental del desarrollo" (VYGOTSKI, 2018, p. 12, nuestra traducción). Por estas afirmaciones, es posible comprender la defensa de la teoría histórico-cultural por la frecuencia de los niños con discapacidad en la escuela común, donde interactuará socialmente con la diversidad y creará formas de compensar la discapacidad intelectual.

Otro punto importante destacado por Vygotski (2018) para converger la teoría histórico-cultural con la perspectiva actual de la escuela inclusiva, está en el hecho de que las funciones del intelecto del niño con discapacidad intelectual no se ven afectadas por igual, porque una función compensaría a la otra una vez, que el desarrollo compensatorio del niño con discapacidad intelectual se caracteriza por las sustituciones de funciones. La memoria sería un ejemplo de tales sustituciones. En el caso de un estudiante ciego, pensemos en la forma en que lee, porque en la base de este proceso está el principio de sustitución, que permite que la lectura se haga desde Braille, a través del tacto. La forma habitual de leer no es la única, por lo que al

tener ausente este modo, el niño lo reemplaza por otro, a partir de artefactos culturales (VYGOTSKI, 2018).

Aunque enumeramos muchos aspectos positivos basados en nuestras acciones para contribuir al desarrollo intelectual de los estudiantes con discapacidad, Vygotski (2018) todavía argumenta que también hay otros que forman parte del desarrollo de este niño. El primero es en relación con el entorno social en el que se inserta, un ambiente sin estímulos, con interacciones débiles entre otros individuos contribuye a acentuar la deficiencia primaria. El desarrollo insatisfactorio de las funciones superiores está relacionado con la incompletitud del desarrollo cultural, la segregación de lo social, la falta de interacciones y estímulos, la influencia del entorno que el niño con discapacidad "[...] no experimentó en el momento adecuado [...]" como resultado, su retraso se acumula, las propiedades negativas y las complicaciones adicionales se acumulan en forma de un desarrollo social incompleto, de negligencia" (VYGOTSKI, 2018, p. 15, nuestra traducción). Como discutimos en el curso de este texto, las cuestiones secundarias (sociales y culturales) causan daños intensos en la educación de estos estudiantes, en particular. La influencia del entorno en el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual debe ser parte del enfoque de la educación, para poder reconocer qué es la discapacidad primaria y qué en el desarrollo de los niños con discapacidad intelectual fue interferido por situaciones secundarias, que pueden ser compensadas.

Consideraciones finales

La teoría histórico-cultural presenta aportes que son actuales para el desarrollo de escuelas inclusivas y en particular para la educación de personas con discapacidad intelectual. De manera sintética, se citan algunos conceptos básicos debatidos por los teóricos para pensar la escolarización de estos estudiantes: aprendizaje y desarrollo de niños con discapacidad intelectual; interacción social; compensación; Procesos; desarrollo cultural y funciones y capacidades mentales.

Las discusiones sobre los conceptos propuestos por Vygotski (2005, 2011, 2018) y Leontiev (2005), no se limitan a los discutidos aquí, ni en las explicaciones ofrecidas. La teoría es compleja y necesita ser estudiada y revisada constantemente para una mejor y mayor comprensión de sus supuestos. Los estudios de estos teóricos son fuentes invaluable de conocimiento que contribuyen con muchas implicaciones para la práctica pedagógica dirigida también a estudiantes con discapacidad intelectual.

REFERENCIAS

- ALVES, D. *et al.* O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, Recife, v. 24, n. 2, p. 119-134, 2015. Disponible en: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723>. Acceso: 15 jun. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acceso: 15 de junio de 2022.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 2007. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acceso: 15 jun.2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acceso: 15 jun. 2022.
- LEONTIEV, A. N. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* (org.). **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponible en: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acceso: 15 jun. 2022.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acceso: 15 jun. 2022.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* (org.). **Psicologia e pedagogia**: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acceso en: 15 jun. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-22, 2018. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/?lang=pt&format=pdf>. Acceso: 15 jun. 2022.

CRediT Author Statement

- **Reconocimientos:** No se aplica.
 - **Financiación:** No se aplica.
 - **Conflictos de intereses:** No se aplica.
 - **Disponibilidad de datos y material:** adriela.noronha@ifc.edu.br
 - **Contribuciones de los autores:** Adriela Maria Noronha: Lectura de los textos básicos, creación de la nube de palabras, recolección de datos, análisis e interpretación de los datos. Sani de Carvalho Rutz da Silva: Orientación, interpretación de datos y correcciones relacionadas con los estándares de la lengua portuguesa. Elsa Midori Shimazaki: Orientación, interpretación de datos y correcciones relacionadas con los estándares de la lengua portuguesa.
-

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

