

Educación inclusiva y formación docente. Nuevas alfabetizaciones

María Francisca Giordano¹

Universidad Nacional de San Luis
(Argentina)
giordano@unsl.edu.ar

Jorge Omar Silva²

Universidad Nacional de San Luis
(Argentina)
josilva@unsl.edu.ar

Abstract

El presente trabajo se enmarca en los avances del Proyecto de Investigación Consolidado 4-0105 "Las prácticas Educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje" que integramos en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

A partir del marco teórico referencial que sustenta nuestro trabajo, comentamos aquí algunos de los antecedentes que reconoce este tipo de posicionamiento, y la incidencia que poseen, cuando pensamos una educación sustentada en una cultura escolar inclusiva, y la importancia que para ello reviste la formación docente.

En el contexto del proyecto total se vienen desarrollando diversas experiencias en diferentes espacios de formación. En este trabajo se da cuenta de una, considerada particularmente significativa, en la formación de Profesores en Educación Especial.

En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de

símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores, para constituir el educando-hablante que suplante al educando-oyente. Estos docentes y sus prácticas

abrirán el cambio hacia una cultura escolar que garantice una educación realmente inclusiva.

Palabras clave

Educación inclusiva, cultura escolar, formación docente

Abstract en inglés

The present paper is framed in the advances of the Consolidated Project of Investigation 4-0105 "Educomunicational practices. Its impact in the understanding of the subjects that interact in education and learning situations" which we are part of at the National University of San Luis, Argentina.

From the referential theoretical frame that sustains our work, we commented here some of the antecedents that this type of positioning recognizes, and its incidence, when we think about a sustained education in an inclusive scholastic culture, and the importance that has the educational formation.

In the context of the project its been developing diverse experiences in different spaces of formation. In this work we account of one, considered particularly significant, in the formation of Professors in Special Education.

Instead of to persist in the accumulation of information, the education has to form to look for, to process and to interpret the data, without prejudice of the support in which it circulates; to also form for team work, to prepare for the handling of abs-

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Educación Universitaria. Directora del Laboratorio de Alternativas Educativas. Docente e investigadora. Directora del PROICO 4-0105 "Las prácticas Educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

² Profesor en Ciencias de la Educación y Master en Comunicación y Educación. Docente e investigador. Integrante del PROICO 4-0105. "Las prácticas Educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

tract languages and symbols to express itself and to communicate, harnessing the students like emitters, to constitute the student-speaker that supplants the student-listener.

These teacher and their practices will open the change towards a scholastic culture that guarantees a really inclusive education.

Key words

Inclusive education - Scholastic culture - Educational formation.

Introducción

“Todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales”

Conferencia Mundial sobre Educación de necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 1994

Cuando se habla de educación inclusiva, uno de los factores de exclusión menos analizados es el de la cultura escolar. En Argentina, una enorme cantidad de escuelas se han convertido en comedores para contener la crisis alimentaria que padecen las clases más desposeídas. Paradójicamente, cuando esos mismos niños están en clase, siguen siendo sometidos a las prácticas “normalizadoras” de la cultura escolar tradicional, la que promueve más la exclusión que la integración social y educativa.

El proceso educativo constituye una práctica social que reproduce y transforma el capital cultural de las personas y la sociedad. Por ello, los fines y orientaciones que se plasman en la práctica educativa no son irrelevantes: produce y reproduce la cultura y la estructura social en la medida en que propone la identificación con identidades, símbolos, lenguajes, instituciones, normas y reglas que priman en la sociedad. La transmisión de significa-

dos y el proceso de apropiación de los mismos, van modelando concepciones del mundo, de la vida y capacidades humanas que luego serán claves para la reproducción social. Estos conceptos, valores y capacidades pueden tener vocaciones conservadoras o transformadoras del status quo.

Los desafíos pedagógicos para nuevas pautas culturales, no pasan necesariamente por modificaciones de los contenidos educativos, sino por la integración de estrategias metodológicas que plasmen aprendizajes significativos respecto del currículo escolar y contribuyan a crear visiones de mundo, de sociedad y de convivencia sana en la cultura de los educandos.

El siglo XX comenzó bajo el signo de la libertad y el crecimiento. Los brutales cambios de sentido que sufrió el devenir histórico, lo hicieron culminar con la dolorosa realidad del aumento de la exclusión y la marginalidad.

El por entonces Ministro de Educación de la Argentina, Daniel Filmus en declaraciones realizadas en 2006, sostuvo que “... es necesario cambiar el actual modelo social y de crecimiento del país...la educación por si misma no resuelve el mundo del trabajo, ni el alto índice de desempleo...”³

El agotamiento del actual sistema educativo, instaurado en el siglo XIX, demanda reformas profundas que le permitan recuperar su original papel de transmisor de conocimiento socialmente válidos. También deberá eliminar prácticas fuertemente instaladas que producen segmentación, a la par que recuperar su papel democratizador para una verdadera inclusión (Pogré, Krichesky, 2005).

Sin perjuicio de las innumerables reformas educativas intentadas en los últimos años, en la práctica, siempre se ha tratado de abordajes más cosméticos que de fondo. Nunca se ha pensado en otro sistema educativo (Brunner, 2000).

3. FILMUS, D. (2006). Filmus y un asesor del BID cuestionaron la exclusión educativa. INFOBAE electrónico. Buenos Aires. 6/05/2006 www.infobae.com.ar consultado 20/05/2006

En general se ha tratado hasta aquí de reformas, pretendidamente modernizadoras, que incorporaron temas nuevos, materiales didácticos e innumerables recursos tecnológicos, pero siempre replicando el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII. Hoy, más que nunca, está claro que pensar una nueva educación, una nueva escuela, requiere modificar su estructura, su misión social y un cambio en la cultura del trabajo escolar que proporcione un nuevo espacio de construcción de la subjetividad.

Necesariamente, este modo de pensar una nueva educación, implica pensar una nueva formación docente “porque la educación no puede ser educación sin un educador y un educando, porque el aprendizaje implica necesariamente un vínculo entre lo que se aprende, quien lo aprende y quien guía ese aprendizaje; en fin, porque la educación es, siempre y sin ninguna duda, una tarea humana en la que se exigen estos actores. No es exagerado decir que hoy, uno de los grandes problemas sin resolver en las reformas educativas, es la formación docente”⁴ (Aguerrondo y Pogré, 2001).

Plantearnos la formación docente implica plantearnos la construcción intersubjetiva de la práctica docente, los modos de producción del conocimiento, la relación entre teoría y práctica, los vínculos inexorables entre educación y comunicación, y la necesidad de tender puentes y establecer sistemas de símbolos comunes entre los actores del proceso educativo.

Para qué educamos

En Argentina, históricamente, la Educación ha sido entendida como educación para el pueblo, equivalente a Instrucción Pública o Escuela Pública. Esta concepción reconoce sus orígenes en el proyecto político de la denominada “Generación del ‘80” y que se vio cristalizado en la Ley 1420, del año 1884. Desde esta concepción, el Estado era el encargado de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita, cumpliendo la obra civilizadora que demandaban los nuevos tiempos.

La Escuela Pública estaba destinada a generar un conjunto de acciones educativas a fin de promover la integración social de los ciudadanos al modelo de desarrollo vigente

En términos más recientes, este papel del Estado se ha problematizado, poniendo en discusión las nociones de igualdad, equidad y derechos diferenciados. La discusión es importante en tanto que aportará a la definición del status universal de los derechos ciudadanos, la condición frente a la ley y el abordaje político de las diferencias existentes en la sociedad.

Efectivamente, los denominados derechos universales que promueven la igualdad han sido impugnados desde diversos marcos teóricos. Así para los liberales clásicos, la sociedad contiene legítimas desigualdades y diferencias que se originan en que los individuos no son, ni nacen iguales, sino con competencias y capacidades distintas. Este hecho determina las posibilidades de desarrollo individual, y esta cuestión no puede ser salvada por ninguna acción proteccionista del Estado.

Desde otra perspectiva se sostiene que la existencia formal de derechos universales y uniformes no necesariamente resuelve la cuestión del acceso para todos. La igualdad formal se abstrae de los contextos políticos e históricos, jurídicos y sociales que generan y mantienen las desigualdades. Bajo ella se esconden una enorme diversidad de intereses y realidades de los ciudadanos, las diferencias en las posiciones iniciales de cada persona o grupo dentro de la estructura social y de poder. Así es posible observar como, paradójicamente, la concepción de derechos universales puede marginar a los ya marginados y exacerbar la exclusión social.

La historia reciente de América Latina nos dice que en los últimos 30 años, mientras crece la economía a un promedio del 5,4% anual, también aumenta la desocupación, la pobreza y la mortandad infantil. Como bien indicó el economista y asesor del BID Bernardo Kliksberg (2006) “...la pobreza existe porque hay desigualdad por las po-

4. AGUERRONDO, I y POGRE, P. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Buenos Aires. Troquel. Pág. 11

líticas pro-pobreza y pro-desigualdad de la Argentina de los 90 y de otros países, y también por (la) corrupción”⁵. Y con respecto a la incidencia de estas políticas en el campo educativo dice “la cuarta parte de los jóvenes, uno de cada cuatro, esta fuera del sistema productivo y educativo”⁶ y agregó que “(América Latina) es el continente más desigual de la tierra”⁷.

Una cuestión de fondo sobre la cual debemos fijar nuestra atención es la marcada heterogeneidad estructural de nuestras sociedades, esto es, la coexistencia de estratos de baja productividad e ínfimos salarios, otros de alta productividad e ingresos muy elevados, junto a un tercero, cada vez más pequeño, de productividad y salarios intermedios.

Estos estratos no solo se diferencian por sus niveles de ingresos, sino también por sus expectativas de vida, modos de producción y pautas culturales. Para promover la inclusión social y educativa en nuestros países, para homogeneizar nuestras sociedades, la primera tarea deberá consistir en eliminar la pobreza con un enfoque estructural, que difiera sustancialmente del compasivo y asistencialista del liberalismo.

La práctica docente

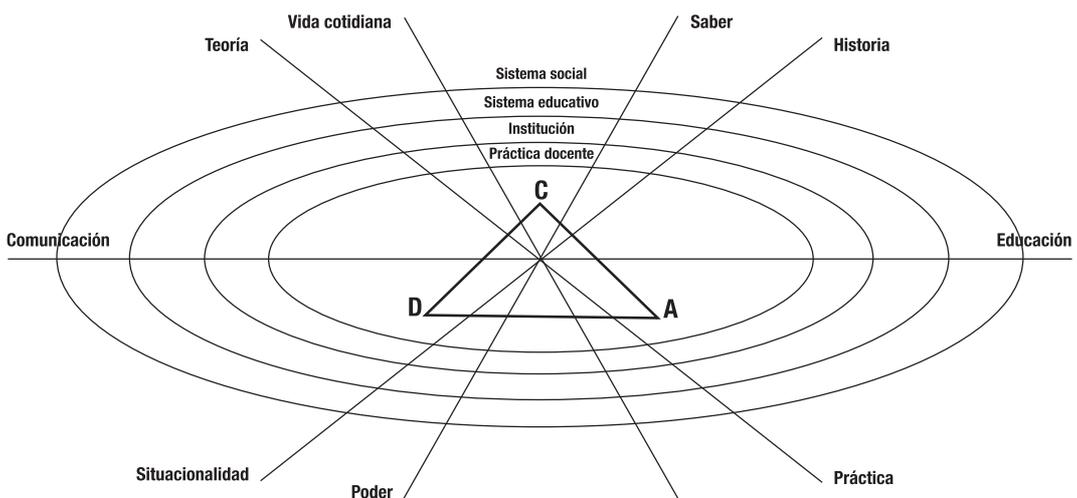
La práctica docente debe ser abordada desde la praxis que la constituye y delimita

como proceso de comprensión, creación y transformación de la realidad educativa. Por ello es legítimo sostener que es a través de la práctica docente como se instituye “la realidad del aula”.

El microespacio de la práctica docente se inscribe en los más amplios de la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social que la condicionan y normativizan. Esto implica grados de contextualización necesarios para establecer los niveles de dependencia y autonomía de las prácticas docentes (Guyot, 1999).

Planteado en estos términos, la problemática de la práctica docente no puede ser resuelta únicamente desde la pedagogía. “Su abordaje demanda la construcción de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, atento a que se trata de la relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar”⁸.

Paralelamente el paradigma de la complejidad⁹ permitirá reformular el campo de las prácticas docentes, entenderlas en su diversidad y multiplicidad, como escenario donde cada sociedad pone de manifiesto sus formas de estructuración social, sus valores y los proyectos que sustenta a través de los saberes que valora y transmite.



Modelo Complejo de la Práctica Docente

5. KLIKBERG, B. (2006). Filmus y un asesor del BID cuestionaron la exclusión educativa. INFOBAE electrónico. Buenos Aires. 6/05/2006 www.infobae.com.ar consultado 20/05/2006

6. ibidem

7. ibidem

8. GUYOT, V. (1999). “La enseñanza de las ciencias” en ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico. Año IV-Nº17. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Pág.23

9. Las formulaciones que del Pensamiento Complejo han realizado Ilya Prigogine y muy particularmente Edgard Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de la problemática.

La práctica docente se estructura a través de la articulación de tres funciones: Docente-Alumno-Conocimiento y desencadena modos de relación a partir de las cuales la posición de cada uno determina el valor y la posición de los otros. Su significación relativa la adquieren a través de las distintas relaciones que interjuegan entre sí.

Así vemos como, generalmente, el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento está mediado por el docente, sus modos de vincularse con el conocimiento y las formas en que lo transmite.

En este trabajo nos interesa particularmente ocuparnos de los sujetos de la práctica docente, como sujetos de conocimiento, y para ello debemos dilucidar cuál es el régimen epistemológico del conocimiento en la práctica docente (Guyot, Giordano, 1997).

Una primera discriminación deberá ser aquella que hace referencia al distinto posicionamiento que adquiere el conocimiento científico, como proceso y resultado, en relación al “conocimiento a ser enseñado”. El científico y el docente asumen prácticas de producción de conocimiento orientadas a diferentes procedimientos y objetivos, por ello, las respectivas prácticas son distintas, y distintos los posicionamientos de los sujetos frente al conocimiento.

Así, el docente se relaciona generalmente con el resultado, con los cuerpos teóricos, desconociendo el proceso de producción de los mismos. Al docente se le sustrae el contexto histórico, esto es, las condiciones que han hecho posible la producción de ese resultado.

Cierta racionalidad científica les impone como verdades acabadas a algunas teorías hegemónicas, que juzgan como falsas a toda otra producción, pasada o presente, que no concuerde con su método y normatividad, cerrando toda posibilidad de cambio futuro de teorías.

Finalmente, no todos son plenamente conscientes de que el conocimiento sufre un proceso de transposición (Chevallard, 1978) que influye en la puesta en texto de aspectos de teorías que se consideran fundamentales para la enseñanza y en la adecuación de conceptos para la transmisión escolar del conocimiento, lo que conduce a alterar su significación.

Por su parte los alumnos, como sujetos de conocimiento, se vinculan con el conocimiento a través del docente, lo cual implica la subordinación al currículo, los programas y los planes de estudio. El tiempo del aprender aparece sujeto a los fijados por el docente y su enseñanza, ignorando la disparidad de los procesos de enseñar y de aprender.

El papel del alumno como sujeto del conocimiento, no sólo de la disciplina, sino también de los conocimientos pedagógicos y didácticos, está signado por la vinculación del docente con el conocimiento. Así, la cuestión del sujeto planteada desde el análisis de la práctica docente, nos conduce a reconocer que se tiende a una reproducción de los modos de vincularse con el conocimiento, que tiende a anular las potencialidades creadoras de los alumnos.

Esta reflexión adquiere particular significación cuando consideramos que nuestros alumnos son futuros docentes que, probablemente, reproduzcan estas situaciones con sus alumnos.

Por ello, plantearse la transformación de la práctica docente adquiere el carácter de un desafío imprescindible para posicionarlo, no sólo como sujeto transmisor y reproductor, sino también como productor de conocimientos. Este cambio le permitirá integrarse en una comunidad pedagógica donde exponer y discutir su propia producción, confrontándola con otros docentes y con nuevos agentes educativos que hoy operan en la sociedad, transformando sus modos de vincularse con el conocimiento, y con ello, su propia práctica docente.

Educación y comunicación

Aún hoy, la formación docente se organiza considerando que la comunicación y la educación son fenómenos diferentes, que se estudian y se practican de manera aislada, segregada. Desde nuestra mirada esta separación resulta impensable. Ya Paulo Freire (1973) hizo aportes concretos al respecto cuando consideró a la comunicación como elemento fundamental para pensar el conocimiento, el mundo y su vinculación inexorable con la educación. El mundo social y humano no existiría como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento. Muchos teóricos de la comunicación sostienen hoy que el objeto de estudio de las teorías de la comunicación es la comunicación humana en sus manifestaciones de la vida cotidiana. Si esto es así, estudiar los fenómenos educativos desde esta perspectiva, parecería indicar más un logro y un enriquecimiento que una intromisión.

A partir de esta mirada epistemológica es que surge la necesidad de contribuir a un pensamiento crítico, que entienda a la comunicación como inherente a todo proceso humano. Comprender esto es fundamental para vincular orgánicamente a la comunicación con la educación.

Entendemos a la educación y la comunicación como procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los comprenden. Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados por los lenguajes que se utilizan, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada, desde un tiempo y lugar específico, a las relaciones de hombres y mujeres con el mundo. Por ello abordamos a la educación y a la comunicación –y sus respectivas prácticas áulicas– desde esta profunda y mutua relación, evidenciada en las que denominamos prácticas educomunicacionales.

En casi todos los países donde recientemente se han llevado a cabo reformas en

los sistemas educativos, se ha establecido a la competencia comunicativa como uno de los fines de la educación. En nuestras sociedades, donde la comunicación audiovisual ha devenido en hegemónica, no habrá competencia comunicativa si no se dominan los códigos de la expresión audiovisual y cibernética. Para ello, lo ideal será que los alumnos no solo sean capaces de comprenderlos a fondo, sino que también aprendan a expresarse a través de ellos. De lo contrario se los condenará a ser simples receptores pasivos, y a corto plazo, acrílicos.

Hace más de 30 años Umberto Eco hacía un llamamiento implícito hacia la necesidad de una formación: “...la civilización democrática se salvará únicamente si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”¹⁰. Por la actitud psicofísica que promueven, muchos de los medios y tecnologías que hoy utilizan los jóvenes, predisponen a la hipnosis, de manera que tienden a favorecer actitudes acrílicas. Educar para la reflexión crítica supondrá entonces, ayudar a tomar distancias respecto de los propios sentimientos, saber diferenciar la magia, comprender los sentidos explícitos e implícitos de las informaciones y las historias y sobre todo ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en las pantallas y la realidad del mundo fuera de ella.

En definitiva, sólo la formación puede garantizar el espíritu crítico necesario para una utilización enriquecedora de los lenguajes y los medios que caracterizan a la sociedad actual.

Nuevos lenguajes, nuevas alfabetizaciones

Los nuevos medios de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los jóvenes están inmersos en profundas modificaciones de la percepción del tiempo y el espacio, inmersos en procesos de desterritorialización de la experiencia, atrapados en una especie de pre-

10. ECO, U. (1973). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Lumen. Barcelona. Pág. 339

sente continuo, que confunde los tiempos y debilita el pasado y la memoria.

Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización posmoderna (McLaren, 1994), produciendo en la estructuración de la percepción, una suerte de incapacidad para adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Por otro lado, las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los mass media tienen más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas que con las estrategias de la lectura y escritura moderna. Los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento, a la manera de una pedagogía perpetua, no recortada, organizada, ni controlada por la escuela.

Los medios difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una permeabilidad nunca vista anteriormente. De este modo, contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y de la comunidad, y a la reestructuración del imaginario, las expectativas y las acciones colectivas. Es en este contexto que Peter McLaren (1995) propone alfabetizaciones posmodernas críticas (o alfabetizaciones críticas en medios, línea crítica aplicada a la pedagogía perpetua) cuya finalidad es crear comunidades de resistencia, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición, capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que los legitiman. Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen para negar los mandatos de una nueva empresa civilizadora. Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva. Una pedagogía expresada desde los márgenes, que redimensiona la praxis en la posmodernidad; aprovecha las grietas y resistencias del sistema hegemónico, retoma el sujeto de la liberación (no sólo teóricamente), parte de la acción y el decir de los otros desde los márgenes y devuelve la alteridad a las voces acalladas, marginadas y despojadas de poder por los discursos dominantes.

La pregunta que se impone es si la educa-

ción actual está en condiciones de comprender las nuevas exigencias que se le plantean para volver a convertirse en un verdadero espacio social y cultural, donde apropiarse del conocimiento social e históricamente válido. Para ello es menester acordar que el “aprender a aprender” implica mucho más que el memorizar y retener nociones. El estudiante del siglo XXI debe estar investigando, intercomunicándose, interactuando. Así, ya no tiene tanta gravitación el volumen de contenidos que se entrega –sobre todo si tenemos en cuenta la rápida obsolescencia de los mismos– y ocupa en cambio un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo.

En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando, al decir de Mario Kaplún (1998) a los educandos como emisores, para constituir el educando-hablante que suplante al educando-oyente. En síntesis, educar para una sociedad que requiere ser alfabetizada en los múltiples lenguajes que la atraviesan y configuran. Estos lenguajes constituyen la intrincada trama de mediaciones que operan entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

Educación para la comprensión

Acorde al marco teórico de nuestro proyecto de investigación, la teoría de base adoptada es la Enseñanza para la comprensión (EpC) o Proyecto Zero, cuyo origen se encuentra en la Universidad de Harvard. Allí un grupo de docentes e investigadores a cuyo frente se encuentra David Perkins, elaboraron un marco conceptual que significa una propuesta de trabajo para el aula y que promueve la comprensión en los alumnos.

Para Perkins comprender un tema es poder realizar una presentación flexible del

mismo, explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo de manera que vaya más allá del conocimiento y la repetición rutinaria de actividades. Comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe. La Comprensión, entendida entonces como la capacidad de tener un desempeño flexible, abarca cuatro dimensiones:¹¹

- El conocimiento de conceptos importantes.
- Métodos de razonamiento e indagación disciplinados.
- Propósitos y limitaciones de las diferentes esferas de la comprensión.
- Formas de expresar la comprensión ante auditorios particulares.

Esta concepción de la comprensión toma en consideración a la investigación y muestra que el aprendizaje es un proceso activo y no sencillamente una cuestión de absorber información o practicar habilidades científicas. Las demostraciones de la comprensión traducidas en desempeño requieren que el alumno genere productos o realizaciones que vayan más allá de la reproducción del conocimiento recibido. Definir el objetivo de la educación como una capacidad flexible de pensar y aplicar el propio conocimiento, tiene importantes implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Si lo comprendido se demuestra mediante un desempeño, podemos decir que esos desempeños o demostraciones de la comprensión, también desarrollan la comprensión. Tales representaciones o desempeños obligan a los alumnos a expandir sus mentes, a pensar utilizando lo que han aprendido y a aplicar creativa y apropiadamente su conocimiento en una variedad de circunstancias.

Ahora bien, ¿cómo se enseña la comprensión? El proyecto Zero definió un modelo de cuatro elementos que incorporan las características de una enseñanza efectiva para la comprensión; estos elementos también ayudan a los docentes a diseñar sus clases, formulando respuestas a las preguntas básicas que todo educador debe hacerse:

- ¿Qué temas merecen ser comprendidos?
- ¿Qué es exactamente lo que los alumnos deberían comprender de este tema?
- ¿Cómo desarrollarán y demostrarán los alumnos su comprensión?
- ¿Cómo pueden evaluar docentes y alumnos lo comprendido?

El desafío que plantea esta teoría implica estar dispuesto a cambiar hábitos de trabajo, como resultado de incorporar la reflexión y la investigación como componentes orgánicos de las nuevas prácticas, como un nuevo hábito, puesto que la enseñanza para la comprensión es un proceso continuo y complejo, no un método que los docentes puedan instrumentar de una vez y para siempre.

De esta manera, el marco suministrado nos sirve como herramienta en el aula. Herramienta que puede y debe ser utilizada con flexibilidad, de manera tal que el docente que asume esta postura, también sabe que todo su accionar en el aula debe ser abierto y asumir la incertidumbre como elemento natural y motivador dentro del proceso.

Quien comprende algo es quien puede sostener una variedad de tareas que al mismo tiempo aumenten la comprensión. A estas acciones se las denomina actividades de comprensión, las que deben propiciar básicamente la reflexión de quien las realiza. En consecuencia los docentes deben estimular el pensar adecuadamente, evitando el pensamiento frágil, inerte y/o ingenuo. Para ello se deben implementar estrategias de enseñanza que estimulen el razonar, el cuestionar, planificar, inferir o clarificar. Estas son habilidades cognitivas, aunque también se debe estimular el logro de habilidades metacognitivas, así como también explicitar las intencionalidades que subyacen a la programación didáctica, ya que los alumnos deben conocer el qué, el para qué, el cuándo y el cómo, a fin de motivarlos en la planificación activa y consciente.

Cualquier entorno que estimule la curiosidad, la motivación y la creatividad es

11. Estas dimensiones de la Comprensión aparecen citadas ampliamente en Boix, M. y Gardner, H. "What are the qualities of understanding?" en M.S. Wiske (1998) (comp.) Teaching for understanding: Linking Research with Practice. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 161-196

válido dentro de este encuadre, siempre y cuando esté bien articulado con la intención educativa y con los objetivos que el docente se ha propuesto llevar adelante. Se debe involucrar a los alumnos para que realicen actividades significativas de aprendizaje y desarrollen capacidades como la percepción, el análisis, la toma de decisiones y la evaluación crítica de sus quehaceres.

Dentro del marco conceptual de la EpC también se plantea la necesidad de buscar evaluaciones alternativas que tiendan a revisar la propia tarea como una forma de reconsiderar el lugar que ocupa cada uno de los elementos constitutivos del acto de educar. En este sentido cabe destacar el rol activo y autónomo que asume el estudiante, quien aprende a detectar y corregir sus propios errores, un alumno que aprende desde lo intrínseco a determinar cuáles fueron sus objetivos logrados, cuáles sus dificultades, qué puede o debe mejorar, qué le resultó más o menos significativo, cómo se vinculó con la tarea, con sus compañeros, con sus docentes.

Formar docentes para la inclusión

En el desafío permanente de encontrar alternativas para favorecer la comprensión del conocimiento didáctico, desde hace cuatro años se vienen realizando, desde la asignatura “Práctica IV: Didáctica y Práctica Docente en el aula” del Profesorado en Educación Especial, acciones conjuntas con otros espacios de formación profesional.

Se han venido conformando grupos de trabajo integrados por alumnos y alumnas de la Carrera de Educación Especial y de Comunicación Social, en su instancia de prácticas pre-profesionales en el área de Producción y Realización Televisiva, para la realización de videos documentales sobre distintos temas y casos, teniendo en cuenta los intereses y compromisos asumidos por quienes optaron por incorporarse a esta experiencia de trabajo.

Con respecto al por qué realizar videos, entre otras consideraciones, pretendíamos que las alumnas de Educación Especial comprendieran que este formato ofrece múltiples posibilidades de uso desde el punto de vista didáctico.

La narración de una historia nos permite sentirnos identificados con las vivencias, las emociones, las experiencias de tal o cual personaje, sus sufrimientos nos angustian, sus dudas nos interpelan, sus alegrías nos reconfortan, porque siempre hay algo que todos tenemos en común: la condición humana.

El saber disciplinar adquiere nuevos significados a partir de considerar las situaciones, las características de los personajes, sus actitudes y valores, sobre las causas y consecuencias de lo que se ha de narrar. Así la lectura de textos, las ideas previas y las clases teórico/prácticas se enriquecen con el intercambio interdisciplinario.

Paralelamente, al encarar su producción y realización, se estimula el diálogo, la reflexión, la discusión, en definitiva que los estudiantes puedan pensar y comprender. Para formar futuros docentes, es preciso pensar y pensarse como docentes, con espíritu crítico, creativo y autónomo, inventando otras formas de actuar. Los medios pueden señalar y fortalecer ese camino¹².

Esta es una manera de dar la palabra a las alumnas y alumnos, verdaderos protagonistas del aprendizaje, y también una manera de promover la reflexión sobre las propias prácticas al interior de los equipos docentes, acerca de las múltiples posibilidades que ofrecen los medios para el enseñar y el aprender, cuando nos animamos a promover al alumno/hablante que suplante al alumno/oyente.

Así, es altamente probable que nuestros alumnos, cuando se desempeñen como

12. Hasta el momento se han realizado y editado a través del Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE) de la Universidad Nacional de San Luis, las siguientes realizaciones conjuntas entre alumnos de las carreras de Profesorado en Educación Especial y practicantes de la Licenciatura en Comunicación Social:

“Rompiendo el Silencio” (2005) ISBN 987-98243-4-8. Aborda el caso de Ariel, “...un joven sordomudo que demuestra que no importan los problemas que enfrentemos, es posible salir adelante y construir una vida para nosotros mismos...”

“Integración Total” (2005) ISBN 987-97243-5-6. “Es la historia del desafío que enfrentaron dos chicos ciegos para integrarse en una escuela de videntes. Sus maestras dan un paso adelante y cuentan como Jorge y Lourdes lo lograron”

“Enseñando a Aprender” (2006) ISBN 978-987-23-360-1-1 “La escuela Un lugar en el mundo cuenta con equipos de especialistas que trabajan interdisciplinariamente implementando terapias alternativas ...que además de ser recreativas buscan profundizar en la socialización”.

“Equinoterapia. Una alternativa educativa” (2007) ISBN 978-987-23-360-7-3 Realizado con la colaboración de la Fundación de Equinoterapia San Luis.

docentes también le den la palabra a sus alumnos, los incluyan en el proceso de apropiación del conocimiento, y los ayuden a desarrollarse como ciudadanos igualmente críticos, creativos y autónomos.

A modo de conclusión

Es nuestra convicción que para comprender el desafío que hoy enfrenta la educación, es necesario abordarla desde una perspectiva pedagógico-política integral que vincule a la educación con la comunicación y con la sociedad, para que sea una educación verdaderamente inclusiva. Hacerlo así favorecerá la comprensión de que la cultura escolar es también una arena de conflicto, donde se dirimen no sólo la creación de sentidos y significados, sino también la circulación social de conocimientos y valores históricamente significativos. Por último, resulta imprescindible dignificar al trabajador docente, en tanto trabajador de la cultura, relevándolo del papel de mero administrador de saberes contruidos por otros.

Apostamos a que, en el diálogo educativo que promovemos, se vayan profundizando, resignificando y recreando los saberes pedagógicos que necesita un docente para reconocerse como un trabajador social, que desarrolla su tarea en determinados contextos históricos, sociales y políticos; inserto en un tiempo y en un espacio que le sirve de horizonte de posibilidad y marco de referencia para el despliegue de sus esperanzas y el logro de sus propósitos. Docentes capaces de reconocer y reconocerse en “lo que esta tejido junto”, al decir de Edgard Morin. El “complexus” que hace referencia a dos niveles de análisis:

* Uno primero, que permita reconocer y reconocerse como integrante y parte de una serie inacabada e inacabable de redes de comunicación e intercambio de información, saberes y experiencias, inclusión dada por nuestra común pertenencia e inserción en el campo docente.

* Un segundo, nivel en el que hace referencia a la complejidad de esta trama, su

multidimensionalidad y polimorfismo, características que resulta imprescindible conocer y comprender para liberar las inmensas posibilidades que esta configuración social adquiere.

Nuestro compromiso como formadores de formadores es la de ser Educadores capaces de repensar la cultura poniendo en tensión y reflexión las propias prácticas, asumiendo la encrucijada histórica, cultural y social que nos toca vivir.

Bibliografía

AGUERRONDO, I y POGRE, P. (2001). Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Buenos Aires. Troquel.

BRUNNER, J.J. (2000). "Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información". Preal, documento número 16.

CHEVALLARD, Y. (1978). La transposición didáctica. Marseille. Irem d'Aiex.

ECO, U. (1973). Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Barcelona. Lumen.

FREIRE, P. (1969). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires. Siglo XXI.

FREIRE, P (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires. Siglo XXI.

GIORDANO, M.F. (2000). "El lenguaje de las prácticas. Un desafío en la formación de docentes". En Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación N° 2 Editado por Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y Universidad Nacional de San Luis, Argentina.(Pág. 45/61).

GIORDANO, M.F. y SILVA, J.O. (2006). "Tecnología, Cultura y Comunicación. La educación (des)esperada" en La cultura actual. Su impacto en distintos campos disciplinares. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Pág. 133-145.

GUYOT, V. (1999) "La enseñanza de las ciencias" en ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico. Año IV-N°17. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Pág. 23.

GUYOT, V. y GIORDANO, M. (1997). "Los Sujetos de la práctica docente como sujetos del conocimiento" en ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico. Año I-N°4. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Pág.15

KAPLUN, M (1998) Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Edic. de la Torre

MARTIN BARBERO, J. (2001) La educación desde la comunicación. Buenos Aires. Norma.

Mc LAREN, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires. Aique.

Mc LAREN, P. (1995). La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos. México. Siglo XXI.

MORIN, E. (2001). La cabeza bien puesta. Buenos Aires. UNESCO

MORIN, E. CIURANA, E. y MOTTA, R. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona. Gedisa.

PERKINS, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?" en La enseñanza para la comprensión. Stone Wiske, M. (comp.) Buenos Aires. Paidós.

POGRE, P. y KRICHESKY, G. (2005). Formar Docentes. Una alternativa multidisciplinar. Buenos Aires. Papers Editores.

SCHMUCLER, H. (1997) "Tecnologías para la educación o educación para la tecnología" en Memorias de la Comunicación. Buenos Aires. Biblos.