

Centro de Estudios
Latinoamericanos de
Educación Inclusiva

CELEI
Chile



BC 03

Boletín Centro de Estudios
Latinoamericanos de Educación Inclusiva



Boletín CELEI 03

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – Chile



Concebido como un dispositivo de difusión de la
investigación sobre la Educación Inclusiva

Datos de catalogación bibliográfica

Boletín 03

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Número 3

© Ediciones CELEI

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Materia: Educación Inclusiva, Investigación, Lectura, Fenomenología, Didáctica, Aprendizaje, Políticas Públicas.

Páginas: 25

Autores:

Alexis Andrés Araya Cortés, Adla Jaik Dipp, Galo Guerreo-Jiménez,
María Alejandra Almeida, Vanussa Nogueira, Rosana Fernández Coto.
Presentación de Aldo Ocampo González

SEPTIEMBRE, 2017 (Primea Edición)

Boletín 03

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Editores:** Aldo Ocampo González | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | <http://www.celei.cl/>

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile | <http://www.celei.cl/ediciones-celei/repositorio-celei/>

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: 56-2-32298300 | E-mail: contacto@celei.cl

**Este boletín no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores

Publicación arbitrada



Índice

<i>Presentación</i>	7
<i>Aldo Ocampo González</i>	
<i>Aprendizaje cooperativo: una estrategia para mejorar las prácticas inclusivas</i>	5
<i>Alexis Andrés Araya Cortés</i>	
<i>Formación de Competencias Investigativas</i>	8
<i>Adla Jaik Dipp</i>	
<i>Competencia Textual y Mirada Lectora</i>	12
<i>Galo Guerreo-Jiménez</i>	
<i>Las políticas públicas como garantes de derechos</i>	15
<i>María Alejandra Almeida</i>	
<i>Pirenópolis: terra das contadoras de histórias</i>	17
<i>Vanussa Nogueira</i>	
<i>Las neurociencias entran en el aula</i>	19
<i>El nuevo paradigma del siglo XXI: El Neuroaprendizaje</i>	
<i>Rosana Fernández Coto</i>	



Presentación

La edición del tercer volumen del boletín CELEI, constituye un hito importante en la formalización y difusión del conocimiento de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva rizomática y diaspórica, interseccionando diversos campos que, bajo una misma premisa, se proponen establecer diversos tipos de conexiones para ampliar el campo de producción de la misma. Un aspecto relevante en la construcción de la agenda investigativa de la Educación Inclusiva, expresa la necesidad de consolidar la construcción de un programa político, cuyos contenidos epistémicos, metodológicos, éticos e ideológicos, constituyan formas de subversión y forclusión de los formatos del poder, en tanto, naturaleza regenerativa y preformativa. Así como, es menester, aportar organizadores intelectuales que permitan ir reconociendo las perspectivas de acceso a su espacio político, en tanto, develar el corpus de elementos que definen al sujeto político de la inclusión y delimitan su espectro de agencia.

Los trabajos seleccionados en esta edición, constituyen un cuerpo de manuscritos, cuya potencia intelectual, expresa un sentido heterogéneo, esto es, bajo un mismo lema, confluyen diversas miradas analíticas reforzando unos de los ejes de constitución del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva, esto es, diversas disciplinas que estructuran la organicidad epistémica de la misma, campos que, sin duda, requieren de consolidar lo propuesto por Ocampo (2017), un sistema de traducción epistémica, es decir, una metodología que permita avanzar hacia la creación de los saberes o contenidos intelectuales auténticos del enfoque, ya que, en la actualidad, se observa que los ejes de tematización que sustentan la visión híbrida y travestizada de inclusión, sustentada en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de la Educación Especial, operan mediante mecanismos de falsificación epistémica.

El trabajo del *Mg. Araya Cortés*, profesor de la Universidad Santo Tomás, sede La Serena, rescata la potencialidad didáctica del aprendizaje cooperativo, en tanto, dispositivo de enseñanza, permite construir repertorios centrados en la totalidad de estudiantes, evitando de esta forma, organizar la praxis educativa, en sistemas de ajuste y acomodación pedagógica. La *Dra. Jaik Dipp*, desde el Instituto de Postgrado Anglo-Español de México, nos presenta una detallada revisión de las competencias investigativas que debiese considerar la formación de investigadores educativos en el contexto de la Educación Inclusiva. El ensayo del *Dr. Guerreo-Jiménez*, académico de la Universidad técnica particular de Loja, Ecuador, resulta altamente significativo, ya que, explora y profundiza en las intersecciones epistémicas y metodológicas de la comprensión lectora, desde una perspectiva fenoménica. La maestrante, abogada y escritora infantil, *María Alejandra Almeida*, presenta una interesante reflexión en torno a los desafíos que enfrenta la investigación sobre políticas públicas en materia de derechos humanos y educativos en nuestra región, destacando los ejes críticos que debiese asumir un programa político en la materia. Finalmente, los aportes de *Nogueira* desde Brasil, nos introduce en el mundo de la literatura y la narrativa, en tanto, dispositivos performáticos, de re-estructuración de la realidad social, política y cultural. Por su parte, la neuropsicoeducadora, *Fernández Coto*, desde Argentina, cierra este volumen, reflexionando acerca de las condiciones esenciales y más relevantes que permiten fortalecer el órgano de aprendizaje y qué formatos didácticos contribuirían a su maximización.

Esperamos que la presente edición de nuestro boletín institucional, sea de interés de la comunidad profesional e investigativa, quedado abierta la invitación, para remitir sus contribuciones a nuestros correos de contacto. Desde CELEI, agradecemos a cada uno de los ensayistas que colaboraron de la presente edición.

Dr. Aldo Ocampo González

Director

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primavera, 2017

Santiago de Chile



Aprendizaje cooperativo: una estrategia para mejorar las prácticas inclusivas

Mg. Alexis Andrés Araya Cortés
Universidad Santo Tomás, Chile

En los últimos años en Chile, se están promoviendo cambios relevantes sobre las políticas educativas inclusivas, las que impulsan a los centros educativos a repensar y transformar sus culturas y prácticas pedagógicas. En este sentido, el paso de una escuela integradora, donde todos, o la mayoría de los estudiantes, pueda estar presente, a una escuela inclusiva, en la que, además de estar presente, los estudiantes puedan y deban participar y progresar en el proceso de aprendizaje, ha dejado de ser un ideal de escuela; en estos momentos es una necesidad (Echeita y Ainscow, 2011).

En ese proceso, progresar hacia una escuela más inclusiva supone entre muchos cambios, aumentar la participación de los estudiantes en los currículos, cultura y comunidades de las escuelas (Ainscow y Miles, 2008). Por lo anterior, una dimensión fundamental en este cambio son las prácticas pedagógicas inclusivas, las cuales deben ser implementadas en las aulas por los profesores y los llamados “equipos de aula”.

Según Pujolás y Lago (2011), este cambio de perspectiva supone avanzar y profundizar en un dispositivo pedagógico complejo basado en tres aspectos. El primero, corresponde a la “personalización de la enseñanza”, es decir, la adecuación y/o el ajuste de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Por otra parte, se encuentra la “autonomía de los alumnos y las alumnas”, ya que entre más alumnos autónomos, a la hora de aprender, más tiempo se podrá dedicar a los menos autónomos. El tercer aspecto se relaciona con la “estructuración cooperativa del aprendizaje”, es decir, estructurar la clase de manera que los docentes no sean los únicos que enseñan, sino que también los estudiantes.

En esta lógica heterogenia, una de las estrategias que se proponen para atender a la diversidad y las necesidades educativas especiales desde un enfoque inclusivo es el aprendizaje cooperativo. Este concepto es definido como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). La característica principal de este tipo de aprendizaje implica la exigencia al alumno de trabajar con otros y requiere la participación directa y activa de los mismos. La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Al aprendizaje cooperativo también se le conoce como aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, a partir del principio educativo de que para un niño, el mejor maestro es otro niño (Slavin y Calderón, 2000).

En este sentido el aprendizaje cooperativo sería lo opuesto al aprendizaje competitivo, en el que cada estudiante trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación, que solo uno o algunos pueden obtener, y también es contrario con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr resultados de aprendizaje.

Los autores señalan que esta estrategia tiene diversos efectos positivos en el proceso de aprendizaje y permite al docente alcanzar objetivos relevantes al mismo tiempo. En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus estudiantes, incluidos tanto los talentos académicos como los que presentan necesidades educativas especiales. En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre ellos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. Por último, les proporciona a los estudiantes las experiencias que requieren para lograr desarrollo cognitivo, social y psicológico adecuado (Pujolás y Lago, 2011).

El aprendizaje cooperativo sustituye la estructura basada en la gran producción y en la competitividad, que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura organizativa basada en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. Los investigadores sugieren utilizar este método entre un 60 y el 80 por ciento del tiempo en las clases. El proceso para implementar este método requiere de mucho esfuerzo y tiempo por parte de los docentes. También es muy necesario que los profesores, estudiantes, directivos e incluso la familia, cambien sus concepciones y creencias sobre cómo se aprende hoy en día.

Es importante destacar que la cooperación posee un plus de solidaridad, de ayuda mutua y de generosidad, que hace que la relación que se establece entre los miembros de un equipo que llega a ser cooperativo sea mucho más profunda a nivel afectivo (Pujolás y Lago, 2011). Los poderosos efectos que tiene la cooperación sobre tantos aspectos distintos y relevantes determinan que el aprendizaje cooperativo se distinga de otros métodos de enseñanza y constituya una de las herramientas más importantes para garantizar el buen rendimiento de los educandos.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38, 1, 15-44.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Pujolás, P. y Lago, J.R. (2011). El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos. En E. Martín y J. Onrubia (Coords): Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza, (pp. 121-142). Barcelona: Graó.
- Slavin, R. y Calderón, M. (2000). *Effective programs for Latino students*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Formación de Competencias Investigativas

Dra. Adla Jaik Dipp
Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
Instituto Universitario Anglo Español (Durango, Dgo. Méx.)

En la actualidad, es indiscutible la demanda por una reconsideración del papel de las Ciencias de la Educación, en virtud de que el conocimiento se ha erigido como un factor determinante en el desarrollo de las naciones; la relación entre la educación y el desarrollo social está ocupando un lugar de prioridad mundial y necesariamente van surgiendo diversas alternativas a fin de perfeccionar las políticas sociales, la eficiencia de los sistemas educativos, así como las estrategias pedagógicas, a fin de aproximar la educación a las necesidades que reclama la sociedad en este nuevo siglo.

En la redimensión de la educación en cuanto a sus funciones sociales, ésta se torna en un instrumento estratégico y es concebido como un proceso a lo largo de toda la vida, sustentado en la equidad y la calidad, con la participación de la sociedad, la atención a la diversidad, impulsando el desarrollo integral de la personalidad y de las competencias para la vida social, profesional y personal, a través de aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir.

A partir de esta perspectiva, es un hecho que la educación puede y debe coadyuvar al desarrollo integral de los pueblos, y en este contexto, la investigación se convierte en una ruta estratégica fundamental para favorecer el mejoramiento de la calidad educativa, por lo que se reviste de un inminente compromiso social, relacionado con el planteamiento de preguntas, la consecución de respuestas y diseño de propuestas sustentadas científicamente, que contribuyan a responder a los grandes desafíos que plantea la sociedad del siglo XXI, y que de manera colateral se constituya en factor determinante de la profesionalización de los educadores, como condición necesaria para los cambios e innovaciones educativas requeridas.

En esta idea de fortalecer el vínculo entre la educación, la actividad científica y el desarrollo social con ética y equidad, es que me resulta interesante abordar el tema de competencias, más no de manera general, sino enfocado a la competencia investigativa en lo particular, como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo la elaboración de un trabajo de investigación, en la que concretamente se busca: desarrollar habilidades de comunicación, síntesis y análisis; aprender a trabajar en equipo; desarrollar el pensamiento crítico; propiciar el sentido de responsabilidad, solidaridad y compromiso social; aprender a tomar decisiones; adquirir una actitud hacia el cambio y la innovación; dominar la metodología de investigación, y sobre todo abordar la resolución de problemas de manera global.

De hecho, la investigación es una característica innata del hombre que siempre ha utilizado para conocer, descubrir y sobrevivir, y a través del tiempo ha ido formando un cúmulo de conocimientos, sin embargo, en la actualidad, con la generación acelerada de conocimientos, aunado a las tecnologías de la información y la comunicación, la constante es el cambio, y si antes era suficiente la asimilación de ciertos conocimientos, esta situación, en este momento, ha dejado de dar soluciones, si no se incluye la investigación científica; este hecho hace imperante replantear la tarea de las instituciones educativas en la formación de los recursos humanos, ya que hay muchas deficiencias relacionadas con la formación de competencias investigativas, que se manifiestan en los estudiantes al terminar sus estudios profesionales.

En el tiempo que he dedicado a estudiar este objeto, (Ortega y Jaik Dipp, 2010; Jaik Dipp y Ortega, 2011; Jaik Dipp, 2012; Jaik Dipp, 2013; Jaik Dipp y Malaga, 2014); me he aclarado algunos aspectos, entre otros: considero que las deficiencias en la formación de competencias investigativas en el nivel superior, pueden deberse al diseño de los planes y programas de estudio; a la escasa formación docente en metodología de la investigación; al poco ejercicio investigativo que se realiza como parte de la formación; a la exigua vinculación entre docencia e investigación; al desinterés institucional de formar competencias investigativas en los estudiantes; y particularmente a la falta de políticas integrales de investigación que redundan en una indefinición de líneas de investigación, en escasas estrategias para formar investigadores, y en obstaculizar las condiciones para desarrollarla, fortalecerla y divulgarla.

Con esto en mente, y analizando los resultados de estas investigaciones realizadas, se propusieron dos líneas de acción: a) Políticas integrales de investigación en el nivel superior, incluidos el diseño de los planes y programas de estudio; b) Formación docente, incluidas las estrategias de enseñanza utilizadas.

En relación a las Políticas Integrales y considerando que la formación con base en competencias contempla la integración de disciplinas, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, es que se consideró pertinente proponer dos elementos como parte de las políticas institucionales: la transversalidad y la interdisciplinariedad como una alternativa para la formación de profesionistas con las competencias investigativas requeridas para insertarse en estas nuevas estructuras sociales, que imponen el desarrollo de aprendizajes más complejos, a fin de poder abordar la problemática de la realidad, adoptando una perspectiva social crítica que favorezca una visión global conectada con los problemas de la humanidad. La transversalidad permitirá, que atraviesen el curriculum tanto los valores y actitudes necesarias para formar un investigador, como las herramientas metodológicas que permitan formar competencias investigativas en los alumnos, desde la especificidad de cada disciplina. La interdisciplinariedad como forma de integración disciplinar en la que se da una cooperación y

reciprocidad en los intercambios, y las disciplinas que se interrelacionan acaban dependiendo unas de otras y transformando sus metodologías de investigación y de enseñanza.

Con respecto a la formación docente, se considera que los docentes de educación superior han de contribuir con su ejemplo y sus estrategias a la formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual y de grupo; de manera general, algunos principios básicos que se recomiendan para que el docente construya e implemente sus estrategias didácticas para formar competencias investigativas son: que la estrategia otorgue un papel activo al estudiante; que provoque la reflexión y el pensamiento crítico; que propicie procesos de construcción de aprendizajes; que considere los diversos estilos de aprendizaje; que favorezca el trabajo de grupo promoviendo los liderazgos individuales, la tolerancia y el respeto; que contenga situaciones innovadoras; que estimule el pensamiento complejo y creativo; que favorezca el tránsito dialéctico de la teoría a la práctica; que aborde problemas del contexto; que sea congruente con los aspectos socioculturales de los alumnos y que incluya un proceso de evaluación de aprendizaje acorde a la competencia a desarrollar. De manera particular se destacan tres aspectos que se consideran fundamentales de estos principios: el pensamiento complejo, la vinculación entre teoría y práctica, la innovación y la creatividad.

Estas líneas de acción, son solo eso, directrices que pueden coadyuvar en la formación, si las instituciones de educación superior son conscientes de la importancia de formar integralmente al individuo, y que la investigación es necesariamente parte de esa formación, lo ideal es que se inculque el espíritu científico y se integre al pensamiento de los alumnos. Para esto, es fundamental que los alumnos recorran los caminos que recorren los científicos y descubran la importancia de la ciencia y la tecnología, que se apropien de los procesos necesarios para hacer ciencia, y aprendan a vincular la teoría con la práctica para contribuir a cambiar la realidad; con esta formación, no sólo en las asignaturas correspondientes a los ejes metodológicos, sino a través de todas las asignaturas y contenidos de los planes de estudio, poco a poco se irán construyendo competencias investigativas en los sujetos.

Finalmente concluyo que el proceso de enseñar a investigar, es sin duda un proceso complejo, pleno de acercamientos, de ensayos, de intentos, de triunfos y fracasos, de mucho análisis y reflexión, de innovación y creatividad, y sobre todo de disciplina académica. En síntesis, para formar investigadores se requiere en primera instancia, voluntad política de las instituciones de educación superior, que permitan generar un ambiente favorable, una cultura académica, docentes que realicen investigación comprometidos con su labor y dispuestos a desarrollar la mentalidad científica de los estudiantes, y alumnos con una actitud positiva hacia el aprendizaje, sin olvidar que la forma más efectiva de desarrollar la competencia investigativa y adquirir esos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que requiere el quehacer investigativo, es justamente a través de la realización de trabajos de investigación, esto es, a investigar se aprende investigando.

Referencias

Ortega, E. y Jaik Dipp, A. (2010). Escala de evaluación de competencias investigativas. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 72-75.

Jaik Dipp, A. y Ortega, E. (2011). El nivel de dominio de las competencias que, en metodología de la investigación, poseen los alumnos de posgrado. En A. Jaik Dipp y A. Barraza (Coords.), *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 50-67). Durango, México: IUNAES.

Jaik Dipp. A. (2012). *Eficiencia terminal en la maestría en educación. Analizada bajo el modelo del comportamiento organizacional*. Alemania: Editorial Académica Española.

Jaik Dipp, A. (2013). *Competencias investigativas. Una mirada a la Educación Superior*. Durango, México: ReDIE A.C.

Jaik Dipp, A. y Malaga, S. G. (Coords.) (2014). *Las competencias y su relación con.....La Gestión, La Investigación, La Docencia, El Desarrollo Profesional*. Durango, México: ReDIE A.C.-IPN-IUNAES

Competencia Textual y Mirada Lectora

Dr. Galo Guerrero-Jiménez
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

La palabra oral o escrita siempre afecta a quien escucha o a quien lee. Caso raro sería que el oyente o el lector no se inmuten ante la palabra. Por supuesto, a veces, la palabra es vacía, dependiendo de quien la emita o la reciba: no le dice nada, sin embargo, desde esta óptica también hay una afectación: la indiferencia, el quemeimportismo, o el esfuerzo del oyente o del lector por no sentirse afectado, es también una forma de afectación.

En todo caso, la preocupación por la efectividad de la palabra humana debe ser siempre profunda hasta en aquel ser que no tiene una adecuada formación para comunicarse; pues, cada cual a su manera se expresa desde “sus límites y sus posibilidades para afectar a quienes la escuchan, por sus virtudes y sus peligros” (Larrosa, 2007, p. 192).

¿Qué sucede, por ejemplo, en el emisor al hablar o al escribir? ¿Qué pretende comunicar, de qué manera lo hace? ¿Con qué intención procede? Y, sobre todo, desde qué ángulo humano de su formación le es posible emitir un cúmulo de enunciados para que se responsabilice de lo que dice oralmente o de lo que escribe. ¿Y qué le sucede al receptor cuando escucha o cuando lee? En cualquiera de los dos casos, se nutre de esa palabra que le pertenece al otro pero que a él le afecta, por sordo o indiferente que se muestre. Y qué mejor cuando, por ejemplo, en el caso de la lectura, se sabe nutrir de la palabra que no solo es excelsa porque alguien la escribió sino porque el que la lee “in-tegra o in-corpora (hace que pase al interior, a formar parte de su propio cuerpo) un contenido que le fortalece o le acrecienta en lo que es” (Ibid, p. 193).

Se trata de una palabra alimenticia: incorporada en el cuerpo, en la mente, en el alma, en el cerebro, en el corazón, esa palabra causa una “revolución” interior. Pues, el cuerpo, en sus múltiples dimensiones lingüístico-psicológico-culturales y socio-educativas que le

caracterizan a ese lector, recibe un caudal de sustancias alimenticias que le afecta a cada una de las dimensiones aludidas.

En este orden, si tomamos una de las dimensiones antes señaladas, por ejemplo, la lingüística, aparece, según sea el texto que le alimenta, una determinada competencia textual. “El hablante letrado de una lengua, además de una competencia lingüística –capacidad para reconocer y producir oraciones gramaticalmente correctas en su lengua-, posee una competencia textual que le permite decidir si una muestra escrita de su lengua es un todo coherente y cohesivo y no un mero agregado de oraciones que, aunque conformadas de acuerdo con las normas morfosintácticas y semánticas en su manifestación individual, no guardan relaciones pragmáticas entre ellas. Este hablante ideal ha aprendido que un texto no es el resultado de una simple yuxtaposición de oraciones, sino algo mucho más complejo” (Díaz, 2009, p. 21) que el lector irá incorporando alimenticiamente en toda su esfera humana en la medida en que su estado de conciencia lingüística le permita leer ya no el texto, sino el mundo significativamente.

Desde otra dimensión, la lectura toma otros rasgos. Así, antropológica y axiológicamente, Larrosa señala que, si tomamos una de las partes del cuerpo: los ojos del lector. Estos “no toman, sino que dan, son unos ojos ‘davidosos’. Al alzar la vista el lector muestra la transformación de su mirada. De una mirada que toma, de una mirada ávida y voraz que apresa y que coge lo que mira, el lector ha pasado a tener una mirada que da, una mirada generosa que se entrega en su mirar mismo. Sin embargo la actividad de la lectura suele estar descrita como un tomar” (2007, p. 181) cuando, fundamentalmente, lo que hace el lector atento, alimenticio, es tomar (del otro, del escrito) para dar lo suyo, lo que interpreta, lo que infiere, lo que concluye y, sobre todo, lo que logra significar, gracias a que todas las dimensiones señaladas se activan para que se produzca esa mirada transformadora que el texto le provoca desde su más genuina concepción lectora.

Desde estas circunstancias, interiorizar la lengua desde la lectura y la escritura ayuda enormemente a desarrollar los procesos de pensamiento. La lectura es la que más revitaliza el pensamiento y la vida misma en sus múltiples dimensiones. Como sostiene Larrosa: “La lectura es un trabajo con y sobre el lenguaje, con y sobre el sentido, que conduce a la transformación de nuestra manera de ser en el mundo y, con ella, del mundo mismo” (2007, p. 198).

En efecto, desde la lectura es posible una nueva configuración del mundo; por supuesto, necesitamos una nueva forma de leer. De leer no solo para cumplir una tarea escolar. De leer, es verdad, para conocer, para informarnos e incluso para memorizar ciertos datos; pero sobre todo, leer para interpretar, para hacer una hermenéutica del mundo. Se trata de leer desde nuestra experiencia axiológica, vital.

Leer de manera que el impacto interior provoque lo que dice Larrosa: “La lectura es renovación, apertura y posibilidad, es decir, un poderoso fármaco revitalizador, una forma de salud” (Ibid, p. 198) porque apela a lo más profundo del ser, de su experiencia, es decir, de su condición humana. La lectura es una especie de cuidado del ser: de su interioridad, de su emocionalidad, de su espiritualidad, de su racionalidad.

En definitiva, la lectura como alimento del alma y del cuerpo; pues, las porciones de palabras que recibe el lector van configurando paulatinamente el pensamiento en la medida en que desde la comprensión aparece la interpretación, la inferencia como acto libre, por cuanto el

proceso interior, profundamente concienical provoca en el lector un lenguaje en movimiento: reflexivo, analítico, experiencial, saludable, pertinente a su manera.

Esta actitud lectora abierta, panorámica, excelsa por los resultados personales que provoca, no es posible si no se consideran “ciertos aspectos relativos a la reflexión metalingüística, es decir, al conocimiento gramatical, que es otro de los caminos posibles (además de la lectura y la escritura) para la incorporación de la lengua escrita” (Salgado, 2014, p. 19) y desde los contextos socio-educativo-culturales que el lector debe, también, asumirlos concienicalmente para una efectiva construcción de ciertas estructuras de pensamiento.

Por consiguiente, el desarrollo de nuestro pensamiento se fortalece en la medida en que de la lectura hagamos todo un proceso interiorizado, ante todo porque “el Ser [el lector] no es ‘alguna cosa’ sino un Espacio, una Apertura que hay que mantener libre” (Larrosa, 2007, p. 197) para que fluya una antropología de la lectura, es decir, una experiencia lectora personal, hermenéutica, relajada, que lo llevará, luego, a una interpretación tan personal y hondamente sentida para que con soltura de pensamiento le sea posible disfrutar, cuestionar, analizar y juzgar las realidades mundanas al mejor estilo de lo que le es posible asumir al lector, desde la más cálida óptica de su responsabilidad personal.

De esta manera, se puede llegar a afirmar que solo la experiencia de una hermenéutica lectora hará posible, también, la experiencia de un discurso escrito muy personal. Por lo tanto, “sin una escritura interiorizada, pareciera ser que no existe la posibilidad de elaborar un ‘borrador’, de anticipar el devenir de las ideas: solo cabe seguir hablando, para darle forma al pensamiento” (Salgado, 2014, p. 31).

Referencias

- Díaz, Á. (2009). *Aproximación al texto escrito*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la Lectura.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Las políticas públicas como garantes de derechos

Mg. © *María Alejandra Almeida Albuja*
Escritora Infantil
Estudiante FLACSO, Ecuador

Como señala Harguindéguy (2015), la mayoría de los textos de análisis de las políticas públicas inicia con la diferenciación de las acepciones que la palabra “política” tiene en el idioma inglés. Esta palabra puede entenderse como: a) *politics*, que se refiere “al juego político diario”; b) *polity*, que hace referencia a las instituciones políticas en un amplio sentido, es decir al “ámbito de gobierno de las sociedades humanas”; y c) *policy*, referente a los planes, programas o propósitos de las autoridades públicas. La última acepción es la que debe entenderse como “políticas públicas”.

El análisis de las políticas públicas o *public policy* es una disciplina con su problemática específica, objetos de estudio propios, métodos y enfoques teóricos. No es una teoría nueva sobre el Estado, la sociedad o la política, sino que “sus enfoques reflejan los debates y la evolución de las teorías sociales y políticas a disposición”. La disciplina cuenta con varias perspectivas epistemológicas que tienen como objetivo la interpretación del mundo que nos rodea, partiendo (como se acaba de mencionar) desde diversas disciplinas y formulando hipótesis.

Una política pública, siguiendo a Roth (2014, p. 79):

[...] designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática.

Lasswell, considerado el padre de la disciplina, denominó al campo de estudio de las políticas públicas como las "ciencias de las políticas de la democracia". Para Lasswell, una política pública “debía tener como finalidad el diseño de políticas democráticamente orientadas y el reforzamiento de la democracia”. Nosotros añadiríamos que su diseño debe orientarse, a su vez, a la real garantía de los Derechos Humanos.

Sobre este tema, De Munck (2014), basándose en Amartya Sen, desarrolla varios enfoques, con sus respectivas características, concepciones de razonamiento normativo y del Estado; que nos permiten situar una política pública y analizar su desarrollo desde el debate teórico propuesto. Un primer enfoque es el deontologista liberal de los derechos; un segundo enfoque, el centrado en los recursos; un tercer enfoque, el consecuencialista – utilitarista de los derechos; y un cuarto enfoque, el denominado como “*rights-as-goals*”, en el que los derechos son asimilados como metas.

¿Cómo comprender de mejor manera las visiones de De Munck con la disciplina de las políticas públicas, y a su vez con su rol como garante de derechos? Para ello, se puede asimilar la teoría detallada en anteriores párrafos, eligiendo uno de los varios campos de acción de las políticas públicas, por ejemplo el campo de las políticas de educación.

Durante el desarrollo de la educación inicial, primaria, secundaria y superior de América Latina, se han determinado acciones que permiten situar a las políticas públicas educativas en un enfoque garantista de acceso y calidad, desde una mirada de justicia y no de equidad. Partiendo desde la perspectiva teórica propuesta por De Munck (2014), la mayor parte de las políticas educativas latinoamericanas se enmarcarían dentro de un enfoque centrado en los recursos o dentro de un enfoque consecuencialista–utilitarista de los derechos.

Sin embargo, el derecho a la educación es interdependiente e indivisible respecto a los otros derechos. La interdependencia se asimila al enfoque por las capacidades de Ser y a la concepción de los derechos como metas (“*rights-as-goals*”), en donde se propende que las políticas públicas apunten a igualar las capacidades de goce con las capacidades de realización (o ejercicio), además de regular la distribución de los recursos.

Las políticas públicas, al ser “orientada[s] por valores democráticos y por el respeto a la dignidad humana”, deben garantizar los derechos humanos y transformar aquellas situaciones que se consideran como problemáticas para la sociedad. Sin embargo, los objetivos que se establezcan para dichos fines deben diseñarse en consonancia con un enfoque integral de derechos.

Tomando las palabras de Nussbaum, se requiere el establecimiento de “principios constitucionales básicos que deben ser respetados por los gobiernos de todas las naciones, como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad humana”. Las políticas públicas son una herramienta que permite aterrizar y llevar a la práctica a aquellos principios constitucionales básicos, de modo que se modifiquen situaciones que irían en contra de la garantía de los mismos.

Referencias

De Munck, Jean. (2014). “*¿Qué es una capacidad?*”, Revista Mundos Plurales, 1 , (1), FLACSO.

Pirenópolis: terra das contadoras de histórias

Mg. © Vanusa Nogueira Neves
Mestranda em Performances Culturais

Nas minhas andanças pirenopolinas em 2016 e 2017, como colhedora de narrativas pessoais, encontrei com Dona Marieta, escritora de 80 anos, com “poucas letras” como ela mesma disse; e as Guerreiras do Bonfim, grupo de cinco mulheres contadoras de histórias. As senhoras: Helena, Laurita, Miuza, Narcisa e Taninha. Todas moram na histórica cidade Pirenópolis, do estado de Goiás, região centro-oeste do Brasil. As Guerreiras do Bonfim são mulheres que participam de atividades da ONG Guaimbé (Organização Não Governamental), coordenada por Daraína Pregnoatto, arte/educadora e fundadora da ONG.

Essas mulheres contam histórias e “causos” que aprenderam com seus pais e avós ainda no tempo do garimpo e das primeiras povoações no cerrado goiano. E de repente, debaixo de um pé de manga, saem histórias boas para “se ouvir” e guardar para sempre. Há uma relação muito forte com o meio ambiente, de onde são recolhidas muitas histórias carregadas de outras histórias, que somente a experiência de vida e os “cabelos brancos” são capazes de reproduzirem. E fazer chegar até nós, o cheiro do café do fogão à lenha, o barulho das águas do rio meia ponte, o canto suave dos pássaros e o sabor das frutas maduras no pé. As mulheres de Pirenópolis usam expressões carregadas de afetos e emoções em suas memórias, em suas performances narrativas. Seus corpos contam histórias, seus olhares sonham outras histórias:

[...] É esta memória marcada na pele, nos ossos, nos músculos que os narradores recorrem no momento das performances para contarem sobre si mesmos e sobre os valores de sua cultura. Essas marcas corporais, cicatrizes visíveis, são testemunhas de histórias de vida que se constroem a partir de conflitos que foram, em muitos casos, vencidos pelo corpo ou através do corpo. (Hartmann, 2007, p. 217).

Nos meus encontros com as Guerreiras do Bonfim e Dona Marieta, ouvi “causos” pessoais e contos populares de longos anos recolhidos à beira do caminho por onde andaram e ainda andam. Encontrei casas com janelas abertas para as histórias vividas, sentidas, felizes e sofridas. Janelas abertas para o passado, presente e futuro. Foram muitas emoções em cada narrativa partilhada. Tantas lembranças guardadas, tantas janelas abertas para espalhar as memórias carregadas de histórias.

Dona Marieta – escritora, 80 anos. Poetisa, cadeira 4, Veiga Vale, da Academia de Letras de Pirenópolis, conta histórias dos seus antepassados com muito vigor e amor. Ela ama escrever. Suas palavras são bem ditas e “benditas”. Tivemos dois dedos de prosa e bolo com café. “Vamos servir a cidade, nós não temos dinheiro mesmo” (Marieta).

A partir do momento que o indivíduo relembra sua época ele a recria, revive e ressignifica. A forma de demonstrar essas épocas, momentos vividos e práticas culturais é por meio da contação de histórias

[...] Eis-nos por um instante convocados à evidência, para sermos lembrados ou para que algo ou alguém – uma outra pessoa, um bicho, um deus – seja lembrado através da nós, para que então alguma coisa constituída como sentido de vida e ordem do mundo, seja dita ritualmente através de nós... (Brandão, 1989, p.2).

As histórias contadas por essas mulheres cumprem um papel importantíssimo na tessitura de memórias, de narrativas, de pertencimento de suas culturas e identidades. A palavra e o ritual são elementos que pertencem a todos os tipos de narradores tradicionais ou contemporâneos, conservando sua importância, forma e significados (Café, 2015).

Referências

Brandão, C. (1989). *A arte na rua*. Rio de Janeiro: Papyrus.

Hartmann, L. (2007). *A memória na pele: performances narrativas de contadores de causos*. Revista Antropologia, 216 – 245.

Café, Â. B. (2015). *Os Contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos*. Tese de doutorado. Universidade de Brasília-UNB: Brasília-DF.

Las neurociencias entran en el aula

El nuevo paradigma del siglo XXI:

El Neuroaprendizaje

Nse. Prof. Rosana Fernández Coto
Directora de la Asociación de Neuroaprendizaje Cognitivo, Argentina

*“Enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como
querer diseñar un guante sin nunca haber visto una mano.”*
Leslie Hart

Las neurociencias son las ciencias que estudian al sistema nervioso, especialmente al cerebro, desde distintas perspectivas. El Neuroaprendizaje, en particular, estudia al cerebro “como órgano del aprendizaje”.

Si bien hasta hace dos décadas era muy poco lo que se conocía acerca de cómo funciona y cómo aprende el cerebro, a partir de los años 90 ha habido una explosión tecnológica que permitió empezar a conocer más sobre este órgano que, en definitiva es “la materia prima” de todos los capacitadores.

Un tiempo atrás, nos debíamos contentar con los resultados de la observación y a través de ella, decidíamos si cierta técnica, estrategia, teoría o escuela de aprendizaje era favorable o no para nuestros alumnos/pacientes. En la actualidad, contamos con elementos para saber cómo aprende el cerebro humano en general y tenemos herramientas para descubrir cómo aprende cada cerebro individual. Estas herramientas nos posibilitan cubrir todos los estilos de aprendizaje, todas las inteligencias, los distintos canales de representación sensorial y formas de enfrentar desafíos.

Estamos convencidos de que “si alguien no aprende es porque no les estamos enseñando de la manera que él puede aprender.” R. Dunn (adapt.)

Consideramos que es fundamental capacitar a los docentes, profesionales de la salud y a todo aquél que lidere un grupo de personas con éstos nuevos conocimientos que dan por tierra con ciertos modelos mentales limitantes, como que el cociente intelectual está determinado al nacer, o que nivel de inteligencia es sólo medible a través de las evaluaciones tradicionales, y abre camino a un liderazgo situacional donde se tienen en cuenta no sólo al contexto y al estilo general de los individuos, sino también a cada uno en particular en relación con su estilo de aprendizaje propio.

Otro aspecto fundamental para que el Neuroaprendizaje en el aula sea un hecho, es la creación de un ambiente resonante, donde cada miembro se sienta motivado a dar lo mejor de sí, donde ningún cerebro se sienta amenazado porque el estilo de enseñanza no condice con su estilo de aprendizaje y donde cada uno pueda desarrollar sus habilidades (innatas) y adquirir nuevas capacidades. El entorno resonante y seguro evita lo que en Neuroaprendizaje denominamos “*downshifting*”, que es el período durante el cual nuestro sistema límbico (cerebro emocional) toma poder y no permite que nuestro cerebro más racional (particularmente los lóbulos pre frontales) trabaje eficazmente, provocando las típicas reacciones emocionales de *fuga* (falta de concentración, retardo de acción, etc.); *lucha* (agresividad, *bullying*); *sumisión e inhibición de acción* (bloqueo).

El “líder resonante” (Goleman, 2012) crea las condiciones para poder desarrollar los procesos cognitivos y funciones ejecutivas del cerebro de un modo convergente (propio de la escolaridad formal) y divergente, propio de los cerebros que utilizan su creatividad e intuición para encontrar respuestas nuevas a los desafíos de siempre.

Finalmente, pero no menos importante, es el área del alfabetismo emocional. Basta mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta que si bien cada vez nacen chicos intelectualmente más inteligentes, el cociente emocional ha disminuido drásticamente, por eso me animaría a decir que el enseñar a monitorear y a manejar nuestras emociones se ha convertido en una necesidad de supervivencia.

Por todo lo mencionado, no nos cabe duda que el Neuroaprendizaje es una herramienta imprescindible para el capacitador de nuestros tiempos que sabe que el único camino seguro para lograr un futuro promisorio es contribuir a la formación de seres capaces de auto gestionarse y superarse a sí mismos.



Este documento forma parte de los materiales institucionales editados por la colección de materiales editados por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile, como medio de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la Educación Inclusiva ante la búsqueda de nuevos organizadores intelectuales.

El Boletín CELEI 03 (BC-3), se editó por primera vez en septiembre de 2017, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Times New Roman y Garamond, a través del Programa Adobe Systems.

¿Qué es CELEI?

El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), es una institución internacional, cuya personalidad jurídica es una corporación de derecho privado sin fines de lucro, creada en marzo de 2015, en la ciudad de Santiago de Chile, concebida como una plataforma intelectual, política y cultural, de carácter decolonial, con el propósito de construir un nuevo conocimiento en materia de Educación Inclusiva, a través del cual, posibilite reducir los efectos opresivos de la investigación y con ello, indisciplinar los modos de formación, teorización, gestión de políticas públicas e investigación al interior de este campo de especialización, promoviendo colaboraciones internacionales dirigidas a des-institucionalizar las cargas semánticas y cognitivas dominantes que hoy, condicionan el funcionamiento de todos los campos de la Ciencia Educativa, para lo cual, cuenta con varias universidades iberoamericanas afiliadas, así como, organizaciones de acción civil en materia de derechos humanos y justicia social.



Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva
www.celei.cl

