RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Ocampo González, Aldo

Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas : desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Ocampo González, A. (Coord.) (2016). Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas: desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad. Santiago, Chile : CELEI. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/858

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

EDUCACIÓN LECTORA, FÁCIL LECTURA Y NUEVAS IDENTIDADES EDUCATIVAS

Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

CELEI Chile

Aldo Ocampo González (Coord.)

EDICIONES CELEI

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.)

EDUCACIÓN LECTORA, FÁCIL LECTURA Y NUEVAS IDENTIDADES EDUCATIVAS.DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DESDE LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD
© Ediciones CELEI
© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
ISBN: 978-956-362-353-6
Materia: Educación Inclusiva, Educación Especial, Interculturalidad, Pedagogía, Literatura, Discurso Escrito, Lingüística del Discurso, Didáctica de la Lectura, Escritura Intercultural, Gramática del Discurso, Animación y Fomento de la Lectura, Fácil Lectura.
Páginas: 376

DICIEMBRE, 2016 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.)
Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades Educativas
Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad

ISBN: 978-956-362-353-6

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
© **Edita y publica**: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Ciudad: Santiago de Chile
Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI
Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl

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

Publicación arbitrada internacionalmente

EDUCACIÓN LECTORA, FÁCIL LECTURA Y NUEVAS IDENTIDADES EDUCATIVAS

Desafíos y Posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Almudena Revilla Guijarro
Genoveva Ponce Naranjo
Aldo Ocampo González
Rosario Arroyo González
Abraham Jiménez-Baena
Jesús Ignacio Delgado
Marianela Ruiz Quezada
Analía Gutiérrez
Andrea Verónica Pérez
Viviana Zepeda Barraza
Marcela Amaya García
Gina Morales Acosta
Amelia Castillo

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI Chile

EDICIONES CELEI

CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

Dra. Rosario Arroyo González | Univ. de Granada | España
Dra. Marianela Ruiz Quezada | Investigadora Centro de Estudios Mineduc | Miembro del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dr. © Abraham Jiménez-Baena | Univ. de Granada | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Granada | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Mg. Bárbara Valenzuela Gambín | Ministerio de Educación | CELEI | Chile
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU.

Índice

Prólogo
Por Aldo Ocampo González *11*

Primera parte: Educación y Educación Lectora en clave Inclusiva e Intercultural

1.-La Experiencia como textura; la lectura de textos como experiencia *17*
Andrea Verónica Pérez

2.-Educación de Adultos en Escuelas Cárceles de Chile *39*
Marianela Ruiz Quezada

Segunda parte: Lectura e Interculturalidad

3.-Comprensión Lectora e Interculturalidad: tensiones y desafíos del currículum nacional *89*
Marcela Amaya García

4.-Enseñanza de la Escritura Intercultural *121*
Rosario Arroyo González

5.-Lectura y Escritura a partir de la Intertextualidad *149*
Genoveva Ponce Naranjo

6.-A manos abiertas. Diversidad sorda: lectura intercultural *163*
Gina Acosta y Amelia Castillo

Tercera parte: Facilitación del Discurso Escrito y Derecho a la Lectura

7.-El podcast y el club de lectura para padres: propuestas de promoción de la lectura para personas con discapacidad intelectual *187*
Almudena Revilla Guijarro

8.-¿Cómo fomentar la lectura en niños y jóvenes con discapacidad intelectual?, desafíos desde la Educación Inclusiva y la Neurodidáctica *210*
Aldo Ocampo González

9.-Recursos y Estrategias para la Enseñanza del Español como lengua extranjera: el programa de escritura científico-virtualizado on-line *247*
Abraham Fco. Jiménez Baena

10.-La lectura, herramienta de acceso y creación: generación de espacios lectores para la instalación de un currículo intercultural *257*
Viviana Zepeda Barraza

11.-La estrategia de fácil lectura en el contexto de aulas con diversidad lingüística: análisis de datos en la ciudad de Buenos Aires *276*
Analía Gutiérrez

12.-Educación Democrática y Multiculturalidad: un aporte a la accesibilidad cognitiva desde la filosofía del derecho *288*
Jesús Ignacio Delgado Rojas

13.-Democracia lectora, disenso social y ciudadanías en disputa: ¿cómo entender los desafíos del fomento y la animación de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva? *299*
Aldo Ocampo González

Sobre los autores *367*

Prólogo

La obra que el lector tiene en sus manos es, el resultado de un amplio esfuerzo de tipo trans y post-disciplinario, para pensar de forma heterotópica u otra, las intersecciones políticas, didácticas, cognitivas y culturales existentes entre lectura, derecho en la educación, participación y empoderamiento ciudadano.

Concebir la lectura más allá de su propósito informacional e instrumental, es decir, del reduccionismo clásico impulsado por las agendas y políticas de producción de la espacialidad escolar, implica promover argumentos más amplios para avanzar hacia su politización, es decir, explorar bajo qué medios, la formación de prácticas lectoras de todo tipo, promueven la definición de su acción política, desencializando su campo de lucha y sujeto pedagógico-ciudadano. Es menester considerar que, sí, se pretenden alcanzar el derecho a la diferencia y a la redistribución a través de la lectura, los programas de animación y fomento de la misma, enfrentan el desafío progresivo de articular un nuevo campo de eticidad, orientado a explorar los mecanismos micropolíticos de la lectura, así como, la reformulación del marco de valores (hegemónicos y contra-hegemónicos oposicionales) que, permiten estudiar, cómo determinadas poblaciones de ciudadanos y estudiantes son arrastrados y ubicados en las fronteras (no fronterías)/márgenes (no periferias u espacios otros) del derecho en la educación y de la lectura. La educación lectora debe contribuir a documentar cómo operan determinadas estructuras textuales, sociales, educativas y políticas que generan colectivos excedentes del derecho a las artes, la información y a la cultura, antes que, intentar ingenuamente aumentar el número de lectores acríticos o meramente, instrumentalizados. Acciones que, tienden a avalar y dar continuidad a los efectos del modelo neoliberal a través de la promoción, defensa y sobre-representación del discurso de la inclusión, los derechos humanos y la interculturalidad, constituyendo con ello, una de las principales ficciones políticas que cristaliza dicho campo de comprensión.

La lectura en términos políticos, constituye la puerta de entrada a la co-construcción del mundo, al ejercicio activo de la ciudadanía (principal ficción política e ideológica de las democracias occidentales) y de transformación del mundo. No obstante, la sobre instrumentalización y el dogmatismo de su enseñanza, contribuye a la proliferación de una desvalorización constante, sobre todo, en la experiencia educativa. A esto se agrega que, gran parte de las estrategias emprendidas no benefician la naturaleza de procesamiento de la información a nivel del cableado cerebral (módulos y dominios).

Según esto, es necesario que, se consoliden progresivamente, repertorios de promoción que desafíen cognitivamente las estructuras mentales de cada lector, al tiempo que, se promuevan acciones destinadas a fortalecer el sistema SARA y SAD a nivel neuropsicológico, puesto, que son estos, los encargados de filtrar la información relevante que cada cerebro grabará en sus circuitos neuronales. Como vemos, el desafío que enfrentamos es, de todo tipo, en especial, de redefinición/desprendimiento epistémico (concepciones heredadas) y pragmático, tensiones estructurales, no sencillas de resolver, ante la multiplicación de nuevos colectivos de estudiantes que ingresan a la realidad relacional denominada escuela y que, reclaman nuevos dispositivos de encuentro, comunión y legitimación.

El desafío asumido por el colectivo de intelectuales que han participado de esta producción, se articuló en torno al ofrecimiento de argumentos de todo tipo que, operasen como dispositivos críticos de oposición a los mapas abstractos del desarrollo, para pensar y dar cabida operativamente a lo inclusivo y a lo intercultural, más allá, de sus reduccionismos sociopolíticos clásicos, que si bien, contribuyen a ampliar el espectro de reflexión, no logran promover un recambio en las estructuras de producción del conocimiento, especialmente, por los modos opresivos institucionalizados por la investigación y por su círculo epistémico de legitimación/subversión. Investigar en lectura, ciudadanía, inclusión e interculturalidad, no es un tema liviano, sino complejo y multidimensional.

Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), agradecemos a cada un@ de los autor@s que colaboraron en la edición de esta obra. Invitamos al lector a que desafíe a cada uno de los autores con interrogantes y comentarios que, permitan enriquecer, diversificar y extender la discusión sobre cada una de las temáticas abordadas en el presente libro.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Director
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
www.celei.cl – aldo.ocampo@celei.cl
Primavera, 2016
Santiago de Chile

Primera parte:

Educación y Educación Lectora en clave Inclusiva e Intercultural

CAPÍTULO I

LA EXPERIENCIA COMO TEXTURA; LA LECTURA DE TEXTOS COMO EXPERIENCIA[1]

ANDREA VERÓNICA PÉREZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

RESUMEN

El trabajo plantea al menos tres grandes cuestiones con el propósito de contribuir a la reflexión en torno de la interculturalidad en el campo educativo, y de la conformación, legitimación/deslegitimación de las narraciones y los textos propios y ajenos. Repasa algunas inquietudes vinculadas a la conformación de las identidades y de la alteridad en lo que respecta a la aproximación a la experiencia de la lectura y la escritura y al valor que a dicha experiencia se le otorga en contextos escolares. Se introduce finalmente en la noción de ética como un componente potente en el desarrollo de estas narraciones, de lo propio y de lo otro, de lo común y de las diferencias.

Palabras clave: *experiencia educativa, narración, ética, diferencias e interculturalidad*

1.1.-INTRODUCCIÓN

Recientemente escuché la conferencia de una escritora africana, Chimamanda Adichie, quien entre otras cosas, afirmaba que todo lo que conocemos de África proviene de la literatura occidental, que ha conformado una 'historia única', una única mirada,

[1] Andrea Pérez es argentina. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Magíster en Gestión Educativa (UDESA), Licenciada en Educación (UNQ) y Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Actualmente se desempeña como docente e investigadora (Conicet - Universidad Nacional de Quilmes). Desde el año 2013 dirige el Observatorio de la Discapacidad de la mencionada Universidad. aperez@unq.edu.ar

Capítulo que corresponde a la conferencia dictada por invitación por la autora en el marco del II Seminario Permanente sobre Educación Inclusiva y Fácil Lectura, organizado por CELEI y el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura de Chile.

respecto de las múltiples formas en que la vida tiene lugar en ese continente[2]. Creo que toda su conferencia es de interés en el marco de este seminario, en la medida en que la escritora logra, con sencillas y profundas palabras, transmitir la complejidad involucrada en fenómenos históricos que han producido determinados modos de aproximación al conocimiento y determinados modos de conformación de subjetividades de carácter colonialista, jerarquizante e injusto para la mayor parte de la población mundial. La conferencia de esta joven novelista es considerada aquí como un disparador para reflexionar en torno de algunos de los ejes del Seminario.

La institución escolar, al menos en los países de Occidente, ha sido y es, en gran medida, protagonista de estos procesos de colonización de espacios, tiempos y conceptos, y es por eso, precisamente, que en este trabajo me interesa poner en juego algunas ideas que permitan repensar las diferencias humanas en contextos escolares para contribuir a la resignificación de ese espacio tradicional (la herencia) en pos de acercarnos a una educación atenta a las singularidades, y no sólo a los imperativos universales. A pesar de que la sensación de sinsentido que muchas veces se advierte en nuestras escuelas –a través de la violencia, de la desconfianza y el desinterés- lo heredado también puede leerse a la luz de la potencialidad y de la oportunidad de renovación que ello provoca. Pero destaco aquí la gran inquietud que atravesará los siguientes párrafos: si educar es, como afirma Siede (2006:43), conquistar un nuevo territorio y dejar una marca en el territorio del otro ¿es posible pensar la educación sin la anulación de la otredad? ¿Se puede interpelar profundamente esa matriz histórica –que tiende a modelar- en pos de que algo nuevo/diferente acontezca? ¿Qué lugar ocupan, en esta 'historia única', el saber y el discurso técnico, científico y/o jurídico? ¿Qué lugar ocupan las voces, miradas, emociones de los sujetos, más allá de dichos saberes y discursos?

De acuerdo a lo ya esbozado, me interesa considerar aquí las tensiones generadas entre dos instancias de la vida humana que se encuentran en tensión permanente (Pérez, 2013): por un lado, los imperativos prescriptivos propios de la pedagogía, del discurso científico/técnico/jurídico en general, es decir, el 'deber ser' que prescribe toda norma y que contribuye a generar ciertos rasgos de certezas, ordenamiento, control y previsión en un mundo eminentemente complejo e incierto; por otro lado, la alteridad, la contingencia y la imprevisibilidad de la experiencia humana, del ser en situación, o, en términos de Levinas (2006), del ser del acontecimiento.

En los apartados que siguen presentaré tres temas que me interesa relacionar entre sí. En primer lugar, haré referencia a algunos aportes acerca de los modos de abordaje de las diferencias culturales en instituciones educativas argentinas, a la luz del concepto de 'interculturalidad' como también de la herencia decimonónica transmitida por estas instituciones desde la consolidación del Estado nacional argentino. En el marco de las tensiones entre los derechos e intereses universales y los derechos e intereses particulares,

[2]http://www.lanacion.com.ar/1857764-ideas-que-inspiran-chimamanda-adichie-todo-lo-que-conocemos-de-africa-proviene-de-la-literatura-occidental

y entre la históricamente pretendida homogeneización cultural y las diferencias humanas, se intenta reflexionar sobre los rasgos institucionales que, en general, de manera velada, conforman el llamado 'fracaso escolar' como un fenómeno atribuido a los sujetos individuales más que sociales y políticos. En segundo lugar, pondré el foco en la narración y el sujeto de la narración, considerando algunos aportes del análisis del discurso para reflexionar acerca de lo escolar y las relaciones de poder, las categorías que fijan y el carácter permanentemente cambiante del sujeto de la narración. En tercer lugar, pondré mayor énfasis en las perspectivas críticas respecto de la lógica tecnicista que ha nutrido buena parte de las prácticas pedagógicas y las prácticas institucionales en general, a fin de contribuir a problematizar la experiencia educativa, la ética y la alteridad en el campo educativo.

1.2.-De Educación Escolar, Fracasos e Incertidumbres

De acuerdo con Grimson no existe una definición simple y única de 'interculturalidad', en tanto que *"abarca un conjunto inmenso de fenómenos que incluyen la convivencia en ciudades multiétnicas (concurrir a la escuela o trabajar con personas que llegaron de otras zonas de un país o de otros países), Estados multiétnicos, proyectos empresarios, el turismo, la vida fronteriza y los medios masivos de comunicación, entre otros."* (Grimson, 2000:15). Para este autor la interculturalidad está conformada por dimensiones cotidianas, personales y de extrañamiento frente a la otredad, como también por los procesos sociales, políticos, estatales, etc., que pueden dar lugar a las desigualdades o al reconocimiento de la igualdad, aspectos que resultan de interés en este marco, en contextos educativos. En el campo de la educación escolar es habitual asociar el 'fracaso escolar' con ciertos prejuicios que parecen incidir fuertemente en la construcción de determinadas subjetividades 'fracasadas' que atribuye los 'fracasos' a los/as estudiantes, a sus familias o 'pertenencia cultural', sin poner en evidencia el contexto institucional que los provoca. Cuando, además, en nuestras escuelas comienzan a convivir situaciones diferentes a las que esperaba el modelo escolar tradicional –diferentes en términos culturales, como también de 'capacidades', de trayectorias vitales, etc.-, las relaciones y los procesos educativos se tornan más enriquecedores a la vez que complejos –y para ciertos sectores, una 'amenaza', provocando la reivindicación de ciertos derechos vinculados con la inclusión educativa, pero también nuevas formas de desigualdad e 'inclusión-excluyente' (Skliar, 2000; Veiga-Neto, 2001), muchas veces ubicadas bajo el paraguas del discurso políticamente correcto de la 'diversidad' o la 'inclusión'. En estos casos se perpetúa el binarismo que no sólo distingue 'lo bueno'/'lo deseable'/'lo normal' respecto de 'lo malo'/'lo negativo'/'lo patológico', sino que además, define las características de eso que supuestamente está mal, es negativo o patológico. De este modo, las diferencias humanas y la interculturalidad en las escuelas argentinas suelen ser enunciadas como algo positivo en el plano teórico, pero en distintas situaciones del cotidiano escolar siguen siendo asociadas a la 'deficiencia' y a otras categorías 'certeras' que implican la 'falta de algo' (ejemplos: desconocimiento de costumbres típicas de la 'argentinidad'; dificultades en el uso del idioma oficial; ausencia

de características fenotípicas asociadas con el modelo de hombre/mujer europeo/a y supuestamente 'completo', etc.).

A partir de lo presentado hasta aquí, cabe reflexionar en torno de lo que Braslavsky (1985) denominó 'circuitos educativos diferenciados' en la década de los '80. Estos circuitos daban cuenta de una segmentación del sistema educativo, y expresaban la ausencia de contacto entre alumnos de diferentes sectores sociales puesto que se desarrollaban de manera paralela: los alumnos provenientes de familias de altos ingresos, cursaban los distintos niveles de sus respectivas trayectorias escolares en instituciones a las que nunca llegarían a asistir alumnos pobres, y viceversa.

En un trabajo elaborado por Sinisi (1999) casi quince años más tarde, la autora hablaba de los 'circuitos de estigmatización', mientras que Neufeld y Thisted (1999) advertían que era a partir de estas tendencias que se generaba una suerte de 'ranking' de escuelas como parte de una dinámica propia del sistema educativo, que creaba 'círculos' sin salida, reforzando aún más sus cerramientos.

> […] En función de valoraciones construidas socialmente en las que se conjugan aspectos diversos: la ubicación geográfica, las características socio-económicas de la población escolar (villeros, rurales, etc.) la calidad de los aprendizajes que ofrecen, el estado de los edificios, la provisión de computadoras o videos, las características del personal docente, los niveles de conflictividad de los niños y del barrio mismo, se va constituyendo un *ranking* de escuelas. (…) También los padres de sectores populares ponderan las eventuales consecuencias de mandar a sus hijos a las escuelas más desacreditadas, y las familias que pueden, desarrollan estrategias de evitación. (…) El saberse docente (o alumno) de una escuela estigmatizada no es una circunstancia *externa*[3] sino que se vive de maneras muy diversas, pero en general como una cuestión que envuelve o involucra en la descalificación (Neufeld y Thisted, 1999:31).

Posteriormente, para referirse a estos fenómenos sociales surgieron análisis que empezaron a hablar en términos de 'fragmentación', dando cuenta del impacto de las nuevas desigualdades en los ámbitos educativos, las que, 'montadas' sobre las desigualdades anteriores, profundizan las distancias entre las escuelas, al tiempo que homogenizan ciertos elementos al interior de cada una de ellas (Tiramonti, 2004:13). Según Tiramonti, el concepto de fragmentación es el que mejor capta y muestra la complejidad de la actual configuración del sistema educativo:

> […] la sociedad argentina ha sufrido una profunda transformación como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial y del particular modo en que se articuló con ese nuevo orden. La ruptura de la organización

[3] Las cursivas se encuentran en el texto original.

> *estado céntrica* de la sociedad transforma en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado, y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de 'fragmentos' que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. (…). Así, el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes (Tiramonti, 2004:27).

Más recientemente, a partir de las políticas educativas impulsadas por el gobierno kirchnerista (2003-2015), y en particular, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 del año 2006, se replantearon las perspectivas que pretendían naturalizar la atribución de la responsabilidad del fracaso escolar a determinados sujetos y determinadas comunidades. No obstante, en términos cotidianos y prácticos aún tenemos un largo camino por recorrer para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación de todos y todas en nuestro país. En términos legales, la educación se encuentra destinada a todas las personas, sin importar situación socioeconómica, situación de discapacidad, religión, etnia, etc. No obstante, la matriz histórica que se propuso explícitamente homogeneizar a la población a comienzos del siglo XX -con la consolidación del Estado nación, la creación y divulgación de los rituales escolares y patrios, el estudio de anécdotas heroicas referidas y la transmisión del 'mito fundador', etc.- permanece latente, generando situaciones que consideramos necesario resolver en pos del ejercicio de la democracia.

> […] En nuestro país (…) el racismo y la discriminación están desprestigiados, nadie se reconoce a sí mismo en esos términos, el discurso –oficial o privado- tiende a negar las prácticas cotidianas, expresadas en mensajes, enunciados, acciones, que de hecho imponen y reproducen modalidades de segregación y rechazo a vastos sectores de la población. El carácter encubierto y vergonzante de los fenómenos discriminatorios tiene su correlato en estrategias de negación y disimulo por parte de los propios discriminados (Margulis, 1995:58).

Paradójicamente, al tiempo que los discursos educativos otorgan un creciente valor formal a la idea de inclusión, en la vida cotidiana continúan reproduciéndose procesos de subjetivación asociados a los de 'auto-exclusión' (Casaravilla, 1999) como una estrategia de resistencia –no siempre conciente- tendiente a minimizar, en la medida de lo posible, los componentes segregadores del sistema escolar y social en su conjunto. Skliar llama la atención en este punto: *"…más allá de las divergencias en cuanto al significado que pueda tener el proceso de inclusión, se advierte en los discursos dominantes la intención de reducir ese complejo y multifacético proceso a una experiencia escolar, a la contigüidad física de las diferencias con aquellos llamados normales, en el contexto del aula. La inclusión es, otra vez, la caracterización de una frontera institucional"* (Skliar, 1999).

Un breve recorrido por estudios realizados en la Argentina en las últimas décadas puede darnos un panorama de interés respecto de este tema. Para eso tomaré trabajos que estudiaron la situación de estudiantes de escuelas argentinas cuyas familias son oriundas de países limítrofes y de pueblos originarios.

Chambers (1994:54) afirma: *"Un yo que no puede soportar su no-dominio del mundo, teme y odia al otro por realizar su propia especificidad y sus límites, y por todos los medios trata de reducir la otredad a una forma de igualdad e identidad construidas sobre sí mismo."* Esto es lo que se advierte en investigaciones como la de Sinisi (1999) quien, luego de analizar una gran cantidad de entrevistas realizadas en la década de los 90 en la Argentina –en momentos signados por políticas de corte neoliberal a cargo de la presidencia de Carlos Menem-, identificaba modos de simplificación y generalización con la denominación de 'esterotipos culturales racializados' (formas reduccionistas de caracterizar a 'los otros' según el aspecto físico, mental o conductual) construidos a partir del 'sentido común', y reproducidos por los medios de comunicación, entre otras esferas de la sociedad. En sus trabajos centrados en el análisis de la diversidad cultural en las aulas, indagó las representaciones en torno a los hijos de familias bolivianas en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Entre los fragmentos de entrevistas citados por esta autora, cabe presentar el siguiente, en tanto muestra claramente el componente estigmatizador –y por tanto reduccionista, naturalizador y fijador de identidades-, que permite inferir las implicancias negativas en lo que respecta al desempeño escolar de los/as estudiantes. La persona entrevistada decía que *"los bolivianos son muy lentos, atrasados, no se puede esperar otra cosa de una cultura milenaria, atrasada (…) es natural que sean así… vienen con una pobreza cultural…"*[4]. Sinisi encuentra que la racialización del estereotipo se vincula a la relación rapidez/lentitud, al aseo personal, a condicionamientos ambientales y modos de hablar, generalmente identificados con 'deficiencias lingüísticas'. En segundo lugar, destaca que, a pesar de estas caracterizaciones, los bolivianos serían 'aceptables' en comparación con otros grupos, puesto que 'no molestan', 'son callados' y respetan al docente, algo que, nuevamente, redunda en la fijación y generalización de preconceptos en torno a determinadas personas asociadas, en este caso, con la 'bolivianidad'. (Sinisi, 1999:206-207).

Pero además, cabe agregar lo que Sinisi denomina 'condensación estigmatizante del grupo' luego de mencionar una frase repetida por algunos maestros respecto de los/as estudiantes de origen boliviano: "todavía están bajando del cerro, cuando están en 5to. grado recién llegan". La autora explica la terminología utilizada: *"Condensación, porque en ese dicho se resume el estereotipo cultural racializado, el supuesto determinismo ambiental, la capacidad intelectual y consecuentemente la esperable conducta escolar del grupo. Estigmatizante, porque se le atribuye como una marca 'natural', que se 'hereda' de padres a hijos y que difícilmente el grupo pueda revertir"* (Sinisi, 1999:211)

[4] Fragmento de entrevista extraído de Sinisi (1999:206)

Otros estudios que permiten ejemplificar el poder de enunciación y distinción de las normas en lo que respecta a las diferencias culturales en contextos escolares son los que se presentan a continuación. El trabajo de Feldsberg (2000) concluía que la lentitud con la que se suele caracterizar a los alumnos integrantes de familias de origen boliviano, es asociada por muchos docentes con la lentitud mental y la falta de 'capacidades' para aprender, a lo que se agrega que el silencio y la introversión terminan siendo interpretados como indicadores de que los chicos 'no tienen nada para decir'. El trabajo describía una discusión entre docentes y personal administrativo de una escuela durante un almuerzo en el que la autora también participaba. La autora quedaba sorprendida a raíz de manifestaciones realizadas por un profesor de educación física, para quien los chicos de ascendencia boliviana son 'deformes', justificando su afirmación a partir de una explícita comparación con lo que para él es un 'modelo' de persona, caracterizado por una supuesta 'armonía' de las proporciones corporales, dando cuenta de la perpetuación de la lógica europeizante que sigue configurando nuestros imaginarios, en detrimento de otros valores culturales. En otros apartados, Feldsberg manifiesta su preocupación por el impacto que estas concepciones -con las que muchas veces deben lidiar los/as estudiantes pertenecientes a familias provenientes de Bolivia en las escuelas argentinas- pueden tener en el autoestima de estos niños y jóvenes, y en general, en su desarrollo personal, puesto que al influir de manera negativa en sus expectativas, éstas terminan siendo confirmadas en la realidad (Feldsberg, 2000). Por su parte, el estudio realizado por Sagastizabal (2000) también es de interés puesto que analiza los mismos momentos políticos en la Argentina. En este estudio se destacan las percepciones de los padres de origen toba (pertenecientes a una comunidad originaria de estos territorios) por un lado, y de los docentes, por otro, respecto de las causas atribuidas al fracaso escolar de estudiantes que viven en la provincia argentina de Santa Fe: nuevamente los distintos actores omiten la necesidad de revisar los factores institucionales.

> […] Los padres y las madres consideran como causas de que a los chicos les vaya mal en la escuela, en primer término a 'los viajes a las cosechas', en segundo lugar, 'porque no entienden' (…) señalando que es por 'falta de explicaciones', por lo tanto, la causa no se atribuye exclusivamente al niño, sino también al método de enseñanza (Sagastizabal, 2000:79).

> […] Los docentes señalan en primer lugar causas exógenas a su tarea y desvinculadas del quehacer escolar: el factor socioeconómico familiar, la falta de apoyo y la inasistencia… (Por otro lado) el 95% de los docentes manifiestan la demanda de una capacitación especial (…) esta demanda gira en torno al 'conocimiento de la cultura aborigen y de su lengua' (Sagastizabal, 2000:91-92).

Cabe preguntarse ahora qué lugar ocupa la escuela en este asunto, y qué es lo que puede hacer desde el lugar estratégico que mantiene respecto de la conformación de subjetividades. Sin dudas se trata de preguntas sin respuestas unívocas, pero en principio,

invitan a dejar de lado la pretensión de neutralidad que se adjudica a sí misma esta institución, más aún si se tiene en cuenta que muchas veces el marco legal, tras un velo discursivo 'respetuoso' de las diferencias a través de términos como 'diversidad', 'inclusión y 'tolerancia', se autodenomina 'reforma', cuando en general contribuye a perpetuar y profundizar las prácticas promotoras de 'desigualdades sociales'. Los usos que se suelen hacer de estos términos parecen continuar conformando figuras identitarias de carácter esencial y abstracto, manifestando un intento contradictorio de ampliar el discurso sobre la cuestión cultural, al tiempo que la misma es considerada como neutra y armoniosa, exenta de asimetrías y de tensiones de carácter político.

Ninguno/a de las/as docentes que entrevisté personalmente hace algunos años defendería, en el plano discursivo, una práctica de discriminación hacia otra persona, y sin embargo, dichas prácticas existen, y muchas veces no son advertidas como tales por los protagonistas, que terminan incluso reforzándolas. Dos de las situaciones abordadas me permiten ejemplificar lo anterior: *…una mañana llega más tarde este nene, el bolivianito, con las características que estamos hablando. Bueno, llega más tarde se sienta al lado, con este nene porque era el único lugar que había. Entonces el (otro) nene lo empezó a discriminar que "yo con vos no me quiero sentar", que "yo llegué primero", que "andate" (…) digo "bueno mirá, hacemos una cosa. Si vos no te querés sentar con él, te levantás...". (…) Yo pensé que me iba a decir que no. Pensé que se iba a quedar (…) Se levantó, agarró sus cosas y se fue. Por el sólo hecho del nene tener esta característica; los profesores se quejan, porque, como que él se deja gritar, se deja pegar, es difícil manejar esa situación en el aula*. (Pérez, 2008). En ambos casos se atribuye la 'diversidad', la 'anormalidad' a quien no 'sabe defenderse', mientras que se naturaliza el accionar de quien rompe con ciertas pautas de convivencia mínimas sobre las cuales –se suponía- debía trabajar la escuela. Complementando lo afirmado por Margulis, respecto del desprestigio del racismo y la discriminación, Sinisi brinda otras pistas útiles en este sentido: *"El racismo y la discriminación son problemas que la escuela aborda, pero en las que no se incluye. Los chicos discriminan, los padres discriminan, la sociedad es racista, pero las escuelas aparecen cubiertas por un manto de inmaculada neutralidad"* (Sinisi, 1999:228).

El interés por comentar estos aspectos generales vinculados con la historia reciente de la educación argentina radica en su potencialidad para lograr una aproximación a la actual crisis de sentido que afecta a nuestro sistema educativo –en concordancia con lo que ocurre también en otros países- y la consiguiente búsqueda y resignificación de sentidos múltiples por parte de los nuevos sujetos y actores de la educación de comienzos de siglo XXI.

En el caso de los/as estudiantes de pueblos originarios, que en la Argentina han sido opacados por completo por las políticas públicas hasta hace escasos años, la institución escolar se constituye en uno de los pilares para iniciar la apertura a sentidos compartidos con otras comunidades. No obstante, a pesar de la incorporación del Inciso 17

del Artículo 75 de la Constitución Nacional a partir de la reforma de 1994[5], como también de la creación de la modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo (mediante la mencionada Ley 26.206), es aún muy incipiente el desarrollo de esta educación en términos 'interculturales', en la medida en que en las prácticas sigue predominando el relato hegemónico, y se continúan perdiendo saberes y costumbres propios de culturas ya debilitadas por la historia del país.

En cuanto a los/as estudiantes oriundos/as de otros países, en primera instancia es importante destacar que la escuela es para estas familias uno de los primeros y principales medios de contacto con la sociedad 'receptora', no sólo en términos formales, sino también informales, en la medida en que involucra tanto registros de asistencia, presentación de documentos, etc., como también encuentros con pares –otros/as familiares y estudiantes-, y con docentes y autoridades escolares nacidos en la Argentina, tanto dentro como en los alrededores del espacio estrictamente escolar. En este marco, es probable que la escuela sea uno de los pocos espacios públicos, si no el único, en el que los/las integrantes de las familias que han inmigrado al país –incluso los/las que se encuentran indocumentados- pueden hallar no sólo cierto amparo, en tanto aún representa la figura del Estado garante de igualdad de derechos sino además cierta articulación entre 'culturas nacionales' diferentes, si se tiene en cuenta que todas las instituciones escolares modernas han sido conformadas de acuerdo a un mismo formato. Por tanto, el hecho de que todos los espacios escolares, independientemente del lugar geográfico en el que se encuentren, compartan los mismos componentes y modos de organización, ofrece a sus potenciales y reales destinatarios ciertas pautas comunes (rituales, costumbres, regulaciones, etc.) que hacen posible que a pesar de 'provenir' de diferentes sociedades o nacionalidades –e incluso, no comprenderse mutuamente en algunos aspectos de la vida cotidiana- sí puedan adaptarse con relativa facilidad a los modos de funcionamiento de las instituciones. Las formulaciones de Deleuze (2006) respecto de lo que denomina 'concepción analógica' de las instituciones disciplinarias de la modernidad -entre las que, claro está, se destacan la familia y la institución escolar- resultan útiles para reflexionar sobre estas situaciones y comprenderlas en un marco más amplio, más allá de los escenarios concretos en los que se desenvuelven los sujetos en cuestión.

Una pregunta de interés en este marco, y en relación con la cuestión de las identidades que será abordada en el próximo apartado, es en qué medida lo previsto, lo controlado, lo anticipado (por un espacio, una teoría, una ley, un diseño curricular), da lugar a la experiencia educativa, y en qué medida puede llegar a obstaculizarla.

[5] "Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (…)" (Artículo 75, Inc. 17 de la Constitución de la Nación Argentina).

1.3.-IDENTIDADES Y ALTERIDAD

En su libro *Homo Juridicus*, Alain Supiot cita a un sabio africano, llamado Amadou Hampâté Bâ, quien al ser consultado sobre lo que para él significaba la identidad en el ser humano, respondió con una anécdota. *"Mi propia madre, cada vez que deseaba hablarme, primero hacía llegar a mi mujer o a mi hermana y les decía: 'Deseo hablar con mi hijo Amadou, pero antes quisiera saber con cuál de los Amadous que lo habitan está allí en este momento'"* (Citado en Supiot, 2007:47-48).

Por su parte, la ya citada novelista africana, Chimamanda Adichie, afirmaba en su conferencia[6]:

> […] Escribía exactamente el mismo tipo de historias que leía. Todos mis personajes eran blancos de ojos azules, que jugaban en la nieve, comían manzanas, bebían cerveza de jengibre y hablaban seguido sobre el clima. Esto a pesar de que vivía en Nigeria: no teníamos nieve, comíamos mangos, y no hablábamos del clima porque no era necesario. (…) Es imposible hablar de una sola historia sin hablar de poder. Cómo se cuentan las historias, quién las cuenta cuándo se cuentan, cuántas historias se cuentan, en verdad depende del poder. El poder no es sólo la capacidad de contar la historia del otro sino de hacer que esa historia sea la historia definitiva. (…) La única historia -continúa- crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia. Es cierto que África es un continente lleno de catástrofes. Pero hay otras historias que no son sobre catástrofes y es igualmente importante hablar sobre ellas.

La escucha atenta de lo narrado por estos autores, constituye una forma entre tantas otras –generalmente veladas, inferiorizadas, desestimadas- de dar protagonismo a las voces que la historia oficial de occidente ha invadido mediante el uso de una sola perspectiva al momento de explicar el mundo: la del 'hombre blanco, europeo/europeizado, científico, civilizado'. Lo que ha pasado con las narrativas de las comunidades colonizadas, puede encontrarse también, en términos más sutiles, cuando advertimos el carácter normalizador respecto de cualquier forma de alteridad (cualquier diferencia respecto del modelo hegemónico que se plantea como deseable en las instituciones escolares). Por este motivo, como ha destacado particularmente Carlos Skliar (2000; 2005), las formas de narrar la sordera continúan siendo conquistadas por los/as oyentes, las interpretaciones sobre lo indígena continúan siendo elaboradas por los/las descendientes de los conquistadores, y así, sucesivamente, perpetuamos la visión unívoca y procesada de una única historia que subestima o niega la palabra de los/as protagonistas cuyas perspectivas son claramente diferentes de las hegemónicas. A diferencia de lo

[6] http://www.lanacion.com.ar/1857764-ideas-que-inspiran-chimamanda-adichie-todo-lo-que-conocemos-de-africa-proviene-de-la-literatura-occidental

planteado tradicionalmente por las ciencias humanas y por cierto sentido 'común', los procesos identitarios son móviles, transitorios y complejos, susceptibles de interpretaciones y reinterpretaciones permanentes. La capacidad de narrar (narrarse a sí mismo; narrar a los/as otros/as), latente en todos los seres humanos, ha sido disminuida por determinada historia, que no ha hecho ni más ni menos que fijar la otredad y la pluralidad de voces, emociones, miradas. En este marco, ¿cómo se resuelve, si es que se 'resuelve', la cuestión de la interculturalidad en nuestras instituciones, entre el devenir de los derechos particulares y las pautas universales de ser y estar en el mundo que hemos heredado de la matriz decimonónica característica de las 'naciones'? ¿Cómo se formula la relación con el/lo/lo otro/a en espacios cargados de 'repeticiones de lo mismo'? ¿Dónde se inicia la inquietud? ¿Se inicia acaso en la interpelación a la otredad o en la interpelación a lo propio? ¿Por qué se fijan las respuestas? ¿Qué aporta la discusión sobre el discurso / los discursos en lo que respecta a las narrativas de todos/as y no sólo de algunos/as?

Las palabras de Bhabha respecto de la fijación y construcción de estereotipos permiten comprender el alto nivel de productividad y efectividad que éstos tienen en el 'orden' del discurso, y, como se ha visto, de la sociedad:

> […] Un rasgo importante del discurso colonial es su dependencia del concepto de 'fijeza' en la construcción ideológica de la otredad. La fijeza (…) es un modo paradójico de representación: connota rigidez y un orden inmutable así como desorden, degeneración y repetición demónica. Del mismo modo el estereotipo, que es su estrategia discursiva mayor, es una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está 'en su lugar', ya conocido, y algo que debe ser repetido ansiosamente… (…) Es este proceso de ambivalencia, central al estereotipo (lo que) asegura su repetibilidad en coyunturas históricas y discursivas cambiantes; conforma sus estrategias de individuación y marginalización; produce ese efecto de verdad probabilística y predictibilidad que, para el estereotipo, siempre debe estar en exceso de lo que puede ser probado empíricamente o construido lógicamente (Bhabha, 2002:91)

En la 'única historia' que destacaba la novelista africana, Chimamanda Adichie, el lenguaje no es un recurso neutro, sino que, por el contrario, está atravesado por relaciones de poder, y por tanto, cargado de aspectos ideológicos, intencionalidades y finalidades concretas, de acuerdo a cada contexto particular. Las perspectivas posestructuralistas han colaborado en la comprensión del campo del discurso (no sólo el de carácter científico, técnico, jurídico, sino del discurso en general) como algo que más que 'describir' la realidad, estaría creándola. Tadeu da Silva lo plantea del siguiente modo: *"Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe"* (da Silva, 2001:12). Asimismo, aportes provenientes del campo del análisis del discurso pueden contribuir a la reflexión en torno a las

tensiones entre la fijación, categorización y estigmatización de identidades, culturas e historias, por un lado, y el carácter contingente de la experiencia humana, por el otro. Tomando los aportes de Foucault, Martín Rojo (1997) realiza las siguientes distinciones: en primer lugar, habla del control de los poderes del discurso para referirse a dos tipos de procedimientos de exclusión: la prohibición y la neutralización (realizada a través de la deslegitimación de ciertos discursos); en segundo lugar, la autora habla del control de la aparición de los discursos, en donde hace referencia a las restricciones discursivas que se imponen en ciertas circunstancias o regiones discursivas concretas; en tercer y último lugar, la autora habla de los procesos que determinan las condiciones de la puesta en circulación de los discursos de acuerdo a cada contexto. Es a través de lo que Foucault entiende como 'estrategias de apropiación' de los discursos que algunos grupos sociales e instituciones determinan las normas que regularán la producción y la circulación de los mismos, dificultando de este modo (por medio de restricciones retóricas y lingüísticas) que otros determinados grupos sociales sean partícipes de un determinado sistema. A los fines de este trabajo interesa destacar que cuanto más técnico y especializado es el vocabulario utilizado, mayor es la desigualdad establecida entre los distintos grupos en cuestión. En palabras de la autora: *"El establecimiento de normas y regulaciones discursivas no sólo dificulta la producción de discursos que no emanan de las esferas de poder, sino que cierran las posibilidades de intercambiabilidad, de protesta y rechazo"* (Martín Rojo, 1997:31). Otro de los aportes lo brinda Pardo, quien sostiene que en rigor, todos los textos son iguales en términos de las estrategias y recursos que se utilizan, pero lo que varía son las frecuencias y las distintas alternancias o combinaciones (Pardo, 1992:15). Pero, además, todos los textos se encuentran de algún modo insertos en instituciones, más o menos formales (desde la familia hasta el Congreso de la Nación, por poner ejemplos) que también inciden en función de las relaciones de poder existentes. Desde el punto de vista de esta autora lo que se torna fundamental es establecer el contexto extralingüístico en el que el texto analizado se encuentra. Cabe advertir, además, que los 'textos escritos', a diferencia de los textos orales, tienen la posibilidad de ser corregidos, se conforman sobre emisiones largas (puede volverse a ellas sin tener la necesidad de recurrir a la memoria), e incluyen una gran cantidad de conectores o frases conectoras (Ibíd.). Textos muy específicos como los científicos o los legales son caracterizados por Pardo en tanto textos oscuros, es decir, que se tornan de difícil comprensión y manejo si no se pertenece a un determinado sector social, o si no se tiene una formación específica en relación a él, a lo que se suma la pretensión de objetividad que también 'oscurece' ciertos rasgos lingüísticos (por ejemplo, a través del uso del latín, o el uso de términos poco frecuentes en el vocabulario del lego):

> […] En parte está oscuridad de los textos burocráticos deviene del hecho de ser escritos. Ya por ser más largas las emisiones son más complejas. Esa complejidad se manifiesta en la gran cantidad de subordinadas, conectores, deícticos, verbos impersonales, entre otros. (Al igual que el texto científico, el texto legal) implica un esfuerzo por parte del lector para poder entender ciertas nociones propias de determinada área (Pardo, 1992:17-18).

En todos los casos se torna fundamental el rol que adquieren estos discursos en la constitución de ciertos tipos de subjetividad (Ninnes, 2009), y por ende, en lo que respecta más ampliamente a la relación entre los sujetos, las políticas y otras esferas de la vida humana.

1.4.-RAZÓN Y EXPERIENCIA

Las llamadas 'perspectivas críticas' respecto de la primacía de la 'razón instrumental' -que en el campo de la educación iniciaron su camino con creciente fuerza a partir de la década de los sesenta- fueron las que advirtieron la necesidad de revisión de los aspectos normativizantes y tecnicistas de las perspectivas tradicionales de la educación masiva que acompañaron la consolidación de los Estados nacionales desde fines del siglo XIX, en pos de un proyecto político funcional a la industrialización y al sistema de vida capitalista aún vigente.

Como explica Bárcena (2005), uno de los rasgos característicos de aquel proyecto racionalista moderno ha sido la búsqueda de la certeza y la estabilidad, búsqueda que, en la educación *"puede llegar a obsesionarnos (…) porque en este campo el trabajo de los educadores se realiza bajo condiciones sumamente contingentes e inciertas"* (Bárcena, 2005:154).

Tal como fuera desarrollado en otro trabajo (Greco, Pérez, Toscano, 2008) cabe exponer brevemente una distinción interesante a los fines de las presentes reflexiones. Se trata de la distinción entre dos paradigmas conformados por pensamientos de distintas épocas y distintos movimientos filosóficos, que implican distintos modos de concebir a los sujetos, al conocimiento, a los saberes culturales, y por tanto, hasta las prácticas educativas más cotidianas se ven afectadas por ellos. Mientras que uno de los paradigmas se refiere a la asociación 'experiencia-empiria', el otro se vincula con la noción de 'experiencia-acontecimiento'.

El caso del paradigma de la experiencia-empiria está asociado a la conformación de la ciencia moderna, una de cuyas metas ha sido la apropiación del mundo desde fuera de él, por medio de un sujeto que se adueña de él como si estuviera escindido de su entorno, por lo que no se mira a sí mismo como habitante del mundo; se separa de él con la pretensión de conocerlo, analizarlo, dominarlo y controlarlo. Pone el foco en la búsqueda del conocimiento y el dominio de las leyes que ordenan la naturaleza, contribuyendo a lo que Agamben identifica –siguiendo el trabajo de Walter Benjamin-, como la pobreza y la destrucción de la experiencia. Una afirmación de Merleau Ponty también contribuye a esta reflexión: *"La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas"* (Merleau Ponty, 1964:7). En definitiva, la ciencia moderna se ha empeñado en separar al sujeto de su mundo naturalizando dicha separación mediante el dualismo razón-sensibilidad y conciencia-mundo y cuerpo. Al elaborar 'copias fieles' de un mundo supuestamente objetivo, la realidad se aleja del concepto, y por tanto, del pensamiento y del sujeto que piensa, dando

lugar a un sujeto cuyo sentido es otorgado 'desde fuera'. En el campo educativo la experiencia se torna experimento (ver Baquero, 2002; 2004; Larrosa, 2003; 2009) cuando produce situaciones metódicamente preparadas, donde los lugares, las palabras, los tiempos, los espacios, las relaciones entre sujetos y los sujetos mismos son manipulados para constituir la escena educativa programada, sin dar relevancia a lo que allí, en ese momento y lugar, acontece. Desde esta perspectiva, la institución escolar moderna parece haber concentrado su enfoque en intentos de replicar -más que en habilitar/producir- experiencia, la cual consistiría en la confrontación con lo extraño, en escapar del lugar del 'nacimiento' y de la fijación de las identidades. En ese sentido Larrosa propone, por un lado, reivindicar la experiencia, y por otro lado, hacer sonar esta palabra de un modo diferente al sostenido por la racionalidad clásica y la racionalidad moderna, las cuales la han menospreciado: mientras que en la filosofía clásica, la experiencia es considerada tan sólo como el 'inicio' de un modo de conocimiento más elaborado –por lo tanto, es concebida como algo inferior a otra cosa-, en la ciencia moderna, la experiencia es objetivada, fabricada, homogeneizada al punto de constituirse en un experimento (Larrosa, 2003:3). Benjamin (1991) expresaba con preocupación que una facultad que parecía inalienable, "…la más segura entre las seguras…", nos estaba siendo retirada, refiriéndose así a la facultad de intercambiar experiencias. Se expresa así la pobreza que ha invadido a la experiencia, con todas las consecuencias que esto ha implicado desde el punto de vista subjetivo: el discurso técnico y la racionalidad científica -en favor de la idea de progreso y de un tipo específico de control y disciplinamiento social- han formado parte del escenario que ha contribuido a este distanciamiento del sujeto con respecto a la experiencia (Agamben, 2003).

Por su parte, el paradigma de la experiencia-acontecimiento implica habitar la experiencia. Retomando a Merleau Ponty (1964) el sentido de la experiencia sólo puede ser otorgado desde ella, en la trama misma del hacer y pensar, del arte y la filosofía. Es así que comprender el mundo es habitarlo, no es hacerlo objeto y colocarlo a distancia. Y así como no hay un "exterior" recortable y apresable, no hay tampoco un "interior" del sujeto.

En esta línea Larrosa se refiere a la experiencia en distintas dimensiones, como 'eso que me pasa', contribuyendo a reflexionar en torno de la experiencia al interior de espacios educativos. En primer lugar, el autor habla de la "…exterioridad, alteridad y alienación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia, con el *eso* de '*eso* que me pasa'". La experiencia se concibe aquí en tanto algo que 'no depende de mí': "No hay experiencia (…) sin la aparición de un alguien o de un algo, o de un *eso*, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí (…). El principio de alteridad, alude a que 'eso que me pasa' es 'otra cosa que yo', "…no otro yo, u otro como yo", sino algo completa y radicalmente otro. Por su parte, la idea de 'alienación' refiere a 'algo ajeno a mí', "…que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas…" (Larrosa, 2009:14-15). Seguidamente, alude a la "reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de 'eso que *me* pasa'." La reflexividad refiere a que se

trata de un ida y vuelta porque a la vez que implica un movimiento hacia fuera, de exteriorización, supone también "…que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy". El principio de subjetividad refiere a que "…el lugar de la experiencia es el sujeto (…). Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase…". Esto habla de la singularidad, e implica que "…la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio". Respecto del principio de transformación, alude a la sensibilidad del sujeto, a su carácter de vulnerabilidad y exposición: "La experiencia me forma y me transforma (…) De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto de aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia" (op. cit.:16). Finalmente, Larrosa aborda las nociones de 'pasaje' y 'pasión' para referirse al movimiento de la experiencia, es decir, al *pasar* de "eso que me *pasa*". Se vale de la idea de paso, pasaje y recorrido, a lo que relaciona con una "…salida de sí hacia otra cosa" y con la posibilidad de un riesgo o cierta incertidumbre. Pero además habla del principio de pasión: más que un sujeto 'activo', el sujeto de la experiencia es un sujeto 'paciente', pasional: "…la experiencia no se hace, sino que se padece" y deja en mí una huella (op. cit.:17-18)[7].

Lo expresado hasta el momento permite advertir una especie de conflicto entre la 'tecnificación' de los procesos sociales -entre los cuales se destacan los de carácter pedagógico- y la experiencia, a lo que también se suma la dimensión ética si se la aborda no ya en su expresión 'abstracta' o generalizante –de acuerdo a un abordaje frecuente de la misma-, sino desde un punto de vista situacional y atento, precisamente, a la singularidad de toda experiencia.

En este punto, los aportes de Levinas y Mèlich contribuyen a la reflexión, cuando distinguen lo que implica 'la moral' de lo que supone 'la ética'. De acuerdo con Mèlich, suele definirse a la ética "…como un conjunto de deberes y de normas a las que uno está obligado. Especialmente desde Kant se la concibe como la respuesta a la pregunta '¿qué debo hacer?'" (Mèlich, 2010:89), algo claramente asociado a la historia del derecho y del discurso jurídico que, en general, defendemos en pos de garantizar el derecho a la educación de todos y todas. Ahora bien: si nos encontramos intentando cuestionar ciertos cánones en torno a la univocidad de la prescripción con la cual estamos acostumbrados a trabajar en los sistemas educativos –más allá de los intentos de reformas y del transcurrir de distintos términos de moda a lo largo de la historia de la pedagogía-, ¿cómo puede tener lugar aquí algo así como una 'situación ética'? Para lograr una aproximación a esta cuestión, continuaremos recorriendo los argumentos de Mèlich, quien afirma: *"…no hay ética porque sepamos lo que debemos hacer, sino precisamente porque no lo sabemos, porque no somos capaces de responder con seguridad (de forma clara y distinta, dicho en términos cartesianos) a la pregunta Kantiana ¿qué debo hacer?"* (Mèlich, 2010:89).

[7] Las cursivas se encuentran en el original.

De este modo se torna fundamental –y a la vez perturbador, para los paradigmas tradicionales- considerar, como lo hace este autor, la imposibilidad de responder 'por adelantado' a una situación ética. A diferencia de la concepción desarrollada por Kant, la perspectiva adoptada por Mèlich (op. cit.:90) sostiene que *"…si la ética tiene sentido, es porque frente a una situación nos quedamos perplejos y nos damos cuenta de que las normas, el marco normativo en el que hemos sido educados, y/o en el que habitamos –nuestra gramática-, fracasa radicalmente".*

En su obra 'El tiempo y el otro', Levinas reafirmaba su modo de comprender la relación de alteridad, que no puede reducirse a una relación espacial ni conceptual. La exterioridad del otro no sólo refiere a un espacio diferente al idéntico, ni a una conceptualización que responde a ese patrón: *"…incluso en el interior mismo de la relación con otro que caracteriza nuestra vida social, aparece la relación con otro como relación no recíproca, es decir, como relación que quebranta la contemporaneidad. El otro en cuanto otro no es solamente un alter ego: es aquello que yo no soy".* (Levinas, 1993:127)

El autor consideraba que 'su' tarea era describir la obligación fundamental para con el otro. El hecho de proponer reglas morales o políticas es considerada para una etapa posterior: la que corresponde al plano de la justicia (Putnam: 2004:49). Pero el *a priori* no está dado aquí por el 'deber ser' sino, precisamente, por lo que en cada caso se inaugura en la relación con el/lo otro. En la reflexión pedagógica esta relación se vincula con la palabra autoridad, que significa, etimológicamente, tanto 'garantizar' como 'hacer crecer', y que implica la posibilidad de hacerse cargo de una asimetría, para tender a su reducción: *"La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores (…) Uno sabe de la tentación de la omnipotencia en la educación y en la formación (…) …la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto."* (Cornu, 1999:24).

1.5.-REFLEXIONES FINALES

Los tres apartados expuestos en el presente trabajo han otorgado centralidad a distintos aspectos que si bien se pueden abordar separadamente, encuentran un sentido interesante en el marco de la trama social, política y cultural que los alberga.

Me ha interesado plantear algunas cuestiones que vinculan la interculturalidad y las desigualdades educativas, las que habitualmente se enuncian como si se correspondieran con la 'naturaleza' de ciertos individuos o grupos culturales, como así también me he propuesto recordar que los discursos provenientes de distintos campos disciplinares, todos ellos empapados de cierta especificidad y tecnicismo, suelen contribuir a profundizar las desigualdades educativas en muchos casos. A partir de estas reflexiones he repasado algunas inquietudes vinculadas a la conformación de las identidades y de la alteridad, de la mano de quién/quiénes son los que narran la historia/las historias, algo

fundamental en lo que respecta a la aproximación a la experiencia de la lectura y la escritura y al valor que a dicha experiencia se le otorga en contextos escolares. En tercer lugar, intenté profundizar un poco en la idea de experiencia y en la pobreza de experiencia que, según algunos filósofos, estaría acompañando al mundo moderno, precisamente, por la dificultad de 'narrar', entre otras cuestiones, y es aquí donde asumió relevancia la noción de ética como un componente potente en el desarrollo de estas narraciones, de lo propio y de lo otro, de lo común y de las diferencias.

Como se puede advertir, son más los interrogantes que las certezas encontradas, pero en definitiva son los primeros los que pueden contribuir en mayor medida a la revisión de 'lo dado' y 'lo inmutable' de la educación en tanto experiencia-empiria, en pos de habilitar las escuchas, los sentimientos, las lecturas, etc. hacia un recorrido del texto -y del curriculum en general- en tanto acontecimiento, en tanto dialogicidad entre seres y culturas diferentes.

Partiendo del origen etimológico de la palabra 'curriculum', que se asocia a la idea de 'pista de carrera', Silva (2001) brinda una interpretación interesante en relación con la cuestión de la 'identidad' y la 'subjetividad', exponiendo la trascendencia que esta 'pista' asume en tanto se le ha otorgado una determinada orientación, al final de la cual ya no somos los mismos:

> […] En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en el currículum nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está intextricable, central y vitalmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos transformamos (…) Tal vez podríamos decir que, además de una cuestión de conocimientos, el currículum es también una cuestión de identidad" (Silva, 2001:17)

Esto recuerda la importancia del conocido 'curriculum (hoy no tan) oculto', que parece ser particularmente relevante si de educación y diferencias culturales se trata. Según Perrenoud (1990) el currículum oculto, en sentido estricto *"…se refiere a las condiciones y rutinas de la vida escolar que originan regularmente aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer".* Haciendo referencia a otros autores (Jackson y Eggleston), Perrenoud resume siete tipos de aprendizaje que forman parte del curriculum oculto que interesa apuntar aquí: (1) vivir dentro de una masa (como concentración de individuos en un espacio relativamente pequeño); (2) matar el tiempo, esperar, acostumbrarse al aburrimiento; (3) dejar ser evaluado por otros; (4) satisfacer expectativas de maestros y compañeros; (5) vivir en una sociedad jerarquizada y estratificada (se legitima la desigual distribución de poder); (6) influir sobre el ritmo del trabajo escolar (por ejemplo, mediante el planteo de preguntas); (7) funcionar dentro de un grupo restringido, compartir valores y códigos.

En definitiva, si en esta 'pista de carrera' en la que, según Silva, transitamos durante los tiempos escolares, logramos reconocer la importancia del carácter contingente e incierto de todo devenir, de toda vida, de todo vínculo pedagógico, seguramente podremos hallar y apreciar nuevas texturas más allá de la linealidad del conocimiento y la literatura escolares y de aquellos aspectos que han sido tan 'ocultos' como naturalizados por nuestros sistemas; seguramente lograremos conmovernos y trascender la fijación de la identidad del sujeto-alumno o del escalonamiento predeterminado de una determinada secuencia didáctica. De acuerdo con Bárcena (2005:156-157), *"nuestras decisiones, en condiciones de incertidumbre, requieren un juicio en situación pero en ausencia de un criterio universal. En estos casos, la mente funciona reflexivamente. Y ahí la imaginación es esencial para elegir, decidir y para emitir un juicio"*. Quizás allí radique nuestro más valioso y necesario desafío.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2003) *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Baquero, R. (2002) "Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En: *Perfiles Educativos, Tercera Época,* volumen XXIV, números 97-98, 57-75. México.

_____. (2004) "Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar". En: Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Co-edición Novedades Educativas / Fundación CEM.

Bárcena, F. (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

Benjamin, W. (1991) "El narrador". En Subirats, E. (Trad.), *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, pp. 111-134.

Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.

Casaravilla, D. (1999) *Los laberintos de la exclusión. Relatos de inmigrantes ilegales en Argentina*, Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Chambers, I., (1994), *Migración, cultura, identidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En Frigerio, G., Poggi, M. & Korinfeld, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas, pp. 19-26.

Deleuze, G. (2006) *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

Feldsberg, R. C. (2000) "A Bolivian Minority in the Argentine Public School System: The Influence of SocioCultural Contexts on Schooling", Tesis Doctoral, Universidad de Illinois, Chicago.

Greco, M. B.; Pérez, A. y Toscano, A. G. (2008) “Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares” en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. G. (Comps.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario: Homo Sapiens.

Grimson, A. (2000) *Interculturalidad y comunicación*, Buenos Aires: Norma.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia dictada en el Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

_____. (2009) “Experiencia y alteridad en educación”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens, pp. 13-44.

Levinas, E. (1993) *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.

_____. (2006) *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.

Margulis, M. (1995) “Cultura y discriminación social en la época de la globalización” en Rubens Bayardo y Mónica Lacarrieu (Comps.) *Globalización e identidad cultural*, Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Martín Rojo, L. (1997) “El orden social de los discursos”. *Discurso.* 21/22; pp. 1-37.

Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Merleau Ponty, M. (1964) *L’oeil et l’esprit*. Paris: Folio

Neufeld, M. R. y Thisted (Comps.) (1999) *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ninnes, P. (2009) "Creando el sujeto éticamente incompleto. Gobernabilidad y contenidos científicos en British Columbia". En Pini, M. (Comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.

Pardo, M. (1992) *Derecho y lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Pérez, A. (2008) *Familias de origen boliviano y educación escolar en el conurbano bonaerense: el alumno en la encrucijada*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de San Andrés.

_____. (2013) "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación". Tesis doctoral. Buenos Aires: FLACSO.

Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

Putnam, H. (2004) "Levinas y el judaísmo". En Levinas, E.. *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.

Sagastizabal, M. A. (2000) "La escuela toba de Rosario. Reuniendo datos para el diagnóstico", en Sagastizabal, M. A. –Dir.–, *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*, Rosario: Ediciones IRICE.

Siede, I. (2006) "Iguales y diferentes en la vida y en la escuela". En Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas.* Buenos Aires: Del Estante.

Silva, T. T. da (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

Sinisi, L. (1999) "La relación *nosotros*-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en María Rosa Neufeld y Jens Thisted –comps– *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: EUDEBA.

Skliar, C. (1999) "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad", en *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 23, pp.12-28.

_____. (2000) "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". En *Propuesta Educativa*, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.

_____. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación". En Vain, P. y

Rosato, A. (Coord.) *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Supiot, A. (2007) *Homo Juridicus. Ensayo sobre la función antropológica del derecho*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Tiramonti, G. (2004) "Prólogo" y "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Guillermina Tiramonti –comp.- *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.

Veiga-Neto, N. (2001) "Incluir para excluir". En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESCUELAS CÁRCELES DE CHILE[8]

MARIANELA RUIZ QUEZADA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

RESUMEN[9]

Se trata de un trabajo descriptivo acerca de escuelas de educación de adultos que funcionan al interior de las cárceles chilenas. Se caracterizará a sus estudiantes, docentes y al currículum mediante algunas evidencias que se presentan en esta modalidad de estudios. Para ello, se recopiló información estadística de todos los centros educativos insertos en las cárceles del país y se entrevistó a profesores y a un docente directivo de una de ellas. Entre los hallazgos, se encontró que los profesores que imparten clases en estos centros educativos no han sido debidamente preparados para desempeñarse como educadores de personas adultas, y que han tenido que adecuar la pedagogía infantil a la educación de adultos. También se encontró que no utilizan andragogía, concepto clave en esta modalidad educativa. Por otra parte, se encontró que la cantidad de horas de clases semanales no es la más apropiada como para que los estudiantes logren competencias y habilidades necesarias para desempeñarse de buena manera una vez que salgan con libertad.

Palabras clave: *Educación de Adultos, currículum, andragogía, centros educativos carcelarios.*

[8] Texto elaborado por la Doctora en Educación: Marianela Cecilia Ruiz Quezada, miembro de investigadora titular del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) e investigadora del Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). E-mail: mruiz150@gmail.com

[9] Se agradece colaboración de un Integrante del Comité Técnico Nacional de Normalización de Estudios; señor Nicolás De Rosas Cisterna.

2.1.-INTRODUCCIÓN

Se realizó una indagación en centros educativos que ubicados al interior de las cárceles chilenas, principalmente en lo referido a los planes y programas de estudios, currículum, características de los docentes y de los estudiantes, que también son adultos y están privados de libertad. Primero, se trata de realizar una descripción que incluya lineamientos curriculares emanados del Ministerio de Educación[10]. Otra situación tiene que ver con que la actual malla curricular de la educación de adultos, planes y programas de estudios que no cubre todas las áreas del conocimiento académico; otra circunstancia tiene que ver con la revisión de los objetivos de aprendizajes que, a la fecha, no han sido elaborados, lo que puede significar una oportunidad para definir aquellos que sean realmente pertinentes y definir los contenidos más adecuados para su desarrollo. Por otra parte, la Ley General de Educación (LGE) señala que la cantidad de cursos para la educación básica baja 8 o 6 años, mientras que la educación media subiría de 4 a 6 años; por lo tanto, éste tema impacta la estructura del sistema escolar. Entonces, la modalidad de educación de adultos (EDA) en situación de cárcel tendrá que establecer las respectivas equivalencias.

Se trata de una descripción que incluye cuatro aristas. La primera tiene que ver con que las escuelas y/o liceos se rigen por lineamientos legales y administrativos emanados principalmente del Ministerio de Educación, pero que, a su vez, están insertos en otra institución que es la cárcel, entidad que depende jurídica y administrativamente de Gendarmería de Chile, y ésta a su vez del Ministerio de Justicia, que tiene sus propias reglas de procedimientos. La segunda arista tiene que ver con el escaso porcentaje de profesores especialistas en educación de adultos que ejercen en la actualidad, pues en Chile no existe –en pregrado– la carrera de educación de adultos o la mención en este grupo etario; por lo tanto, los educadores actualmente adaptan la didáctica de la educación infantil y/o adolescente para hacer clases a adultos. La tercera arista tiene que ver con que la actual malla curricular de la educación de adultos no cubre todas las áreas del conocimiento académico, al no abordarse en todos los niveles educativos asignaturas de corte más humanista tendientes al desarrollo integral de la persona humana, como lo son el área socioemocional, el desarrollo de destrezas y habilidades, por lo que se otorga a estudiantes-reos/as competencias sociales y académicas que les permitan encontrar a su salida de la cárcel trabajos donde puedan desenvolverse y adaptarse de manera adecuada en la sociedad. La cuarta arista tiene que ver con la entrada en vigencia de la LGE[11], que obliga al Mineduc a elaborar bases curriculares que incluyen objetivos generales para cada nivel educativo y modalidad. Objetivos de aprendizajes que, a la fecha, no han sido elaborados, lo que puede significar una oportunidad para definir aquellos que sean realmente pertinentes, así como definir los contenidos más adecuados para su desarrollo.

[10]En adelante Ministerio de Educación se abreviará como MINEDUC o Mineduc indistintamente.

[11]LGE 20.370, Ley General de Educación (promulgada el año 2009)

Si somos más rigurosos, también se podría definir algunas características que deberían cumplir los docentes quienes ejercen en la modalidad adultos y que están más relacionados con la andragogía, entendida por Malcom Knowles como el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos, basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos. El objeto de estudio de la Andragogía es el adulto, es decir, de las personas a partir de los 18 años de edad (1972, 18). Lo que, sin duda, abre una ventana para las especialidades de las carreras de educación de pregrado y/o en las especialidades de post grados.

Los estudios ofrecidos a reclusos en los centros educativos ubicados al interior de las cárceles chilenas ha sido un tema poco estudiado desde el ámbito educativo. Se podría coincidir con la premisa del Ministerio de Justicia en el sentido de que la completación de estudios colabora en la rehabilitación de los internos, situación que les ayuda a reducir condenas y que, eventualmente, serviría para contar con su mejor reinserción en el ámbito laboral y social. Sin embargo, el porcentaje de reincidentes aún es muy alto. Ello podría deberse a que la prerrogativa de Gendarmería que decide quiénes van a la escuela y quiénes no. Otro tema importante, y que va en el mismo tenor, se relaciona con el currículum[12] implementado en la educación de adultos, en específico para determinar su utilidad para lograr el gran objetivo de gendarmería: "rehabilitar" y "reinsertar de la mejor forma" a las personas a su salida de la cárcel. Se trata de contribuir eficazmente a que las personas logren incorporarse al mercado laboral de manera adecuada, de que contribuyan eficazmente a la sociedad y de que los egresados tengan la posibilidad real de percibir ingresos económicos dignos para mejorar su calidad de vida, de modo tal, que no vuelvan a cometer delitos ni regresen a la cárcel.

Sería oportuno, por una parte, adecuar o adaptar el plan y programa de estudio de la educación de adultos para aquellos estudiantes que se encuentran en condición de encierro, para lo que debe realizarse otro tipo de actividades que permitan a los reclusos "re-educarse", "re-formarse", "re-programarse", "re-enfocarse", "re-mirarse", "autocriticarse", en un análisis permanente que les permita mejorar como personas humanas. El presente documento pretende dejar en claro que los docentes que se desempeñen en este tipo de establecimiento deben formarse previamente en andragogía, la ciencia inmersa en la educación permanente con adultos y cuya praxis se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad con los estudiantes, actitud clave para propiciar el correcto desarrollo del pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. Lo anterior permitiría contar con un profesor mejor

[12] Se debe tener en cuenta que el currículum escolar no está diseñado para "rehabilitar" ni "insertar" presos en la sociedad, pues es sólo un elemento favorecedor, pero la responsabilidad es compartida con Genchi y los equipos multidisciplinarios insertos también al interior de las cárceles.

preparado para enfrentar las necesidades de los adultos y atender a sus intereses, haciéndolo más empáticos y más cercanos (Alcalá, 2006).

2.2.-OBJETIVOS DEL CAPÍTULO

2.2.1.-OBJETIVO GENERAL

-Describir la educación escolar ofrecida en las cárceles de Chile en términos de sus unidades educacionales, sus estudiantes, sus docentes y el currículum.

2.2.2.-OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Caracterizar los centros educativos intracarcelarios en cuanto a su infraestructura, operatividad y normativas vigentes.

-Identificar características generales de los estudiantes que asisten a los centros educativos que funcionan al interior de las cárceles chilenas.

-Identificar características generales de los docentes que atienden a estudiantes que asisten a escuelas intracarcelarias y sus metodologías de enseñanza.

-Describir el currículum prescrito de la educación de adultos (EDA) y su pertinencia para la educación intracarcelaria.

2.3.-PROBLEMATIZACIÓN

Como es sabido, en Chile la educación básica y media son obligatorias, es decir, 12 años de estudios en el sistema escolar formal educativo. La educación de adultos se desarrolla de la siguiente forma: tres años de educación básica, dos años de educación media científico-humanista y tres la de educación media técnico profesional. En el sistema penitenciario, coexisten internos analfabetos –quienes incluso pueden duplicar el promedio– cuya mayoría tiene educación básica incompleta; otro porcentaje considerable sólo tiene básica completa; otros requieren completar su educación media, mientras que un bajo porcentaje requiere seguir una especialidad en la educación superior[13]. Esta última opción no es considerada un derecho por no ser un nivel de enseñanza obligatorio. Los internos que deseen completar sus estudios tienen que postularse ante las autoridades judiciales. Pero para obtener este beneficio deben cumplir una serie de requisitos, que más adelante se numeran.

[13] Datos tomados de la Dirección nacional de Genchi, Subdirección Técnica, año 2006.

Ante este escenario desolador de analfabetismo educacional, cultural y funcional, resulta impensable señalar que con la cantidad actual de años cursados y horas asignadas al plan de estudios de las escuelas cárceles los internos/as puedan lograr adquirir competencias, habilidades y destrezas básicas necesarias para desarrollarse de manera eficiente y efectiva en el mundo globalizado y tecnologizado donde se desenvolverán a su salida del recinto penitenciario.

La Reforma Procesal Penal[14] crea un sistema de reinserción social de condenados sobre la base de la observación de buena conducta y la nueva regulación de los Centros de Educación y Trabajo, que exigen mayor planificación al sistema penitenciario en los ámbitos de rehabilitación y reinserción social. Uno de los aspectos más relevantes de la política penitenciaria es la promoción de las acciones tendiente a contribuir al cambio personal y al apoyo a la rehabilitación y reinserción social de los internos mediante educación y trabajo. La educación es uno de los factores más importantes de rehabilitación y reinserción social de internos[15]. Esto también le sirve a los internos para postularse a beneficios consistentes en permisos de salida, rebajas de condena, libertad condicional e incluso para indulto presidencial.

De acuerdo con lo establecido por múltiples organismos internacionales[16], se reconoce que la educación es un derecho que toda persona que viva en una sociedad democrática debe tener; asimismo, aconsejan garantizar a los encarcelados el derecho a la educación. Ello porque se ha reconocido en organismos como UNESCO que los encarcelados pertenecen a los sectores más vulnerables de la sociedad y que se necesita de políticas sociales integrales por parte del Estado que restituyan a todos los ciudadanos sus derechos fundamentales, para generar una solución real a los problemas de fragmentación y exclusión social. De este modo, se podría evitar que las personas volvieran a reincidir tantas veces como lo hacen a la fecha con 50.5%, para el sistema cerrado, y 27.7%, en el sistema abierto[17].

Una problemática generalizada acerca del actual sistema carcelario chileno y más específicamente respecto de aquellas personas que desean percibir beneficios como reducción de condenas, salidas dominicales entre otras, deben entre otros aspectos asistir a una escuela para terminar sus estudios básicos o medios, en el caso de que no los hayan

[14] Ley N°19.856/2003

[15] Ibídem.

[16] Una mayoría de países han firmado y ratificado los instrumentos legales internacionales sobre derechos humanos que garantizan mejores condiciones de detención a los internos de una unidad penal. Entre ellas, están la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Carta Africana de los Derechos del Hombre y de los Pueblos, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes y las Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos, de las Naciones Unidas (1955).

[17] Universidad Adolfo Ibáñez (2010). Escuela de Gobierno.

terminado. Sin embargo, la investigadora pudo constatar en terreno que ciertos/as recluso/as no están informados acerca de todos los beneficios a los que pueden postularse, como tampoco conocen el plan de reinserción y a veces desaprovechan posibilidades de mejoramiento en su condición de encierro. En este mismo sentido, Eduardo Sepúlveda en su artículo "A 83 años del establecimiento de la libertad condicional en Chile: ¿Un beneficio desaprovechado?", publicado en la *Revista de estudios Criminológicos y Penitenciarios* de Gendarmería de Chile, señala lo siguiente:

1. Los condenados, al ingresar al recinto penal, no tienen un programa de tratamiento personalizado para lograr su reinserción.
2. No existe un sistema de clasificación adecuada de cada interno con el fin de facilitar su reinserción.
3. No se le entrega ninguna información al condenado sobre su programa de reinserción.
4. No se informa clara y expeditamente al condenado sobre lo que se está consignando mes a mes por el Tribunal de Conducta en su libro de vida.
5. No existe la posibilidad de impugnar estas anotaciones en el libro de vida por parte del condenado.
6. No se entrega información al condenado sobre si está en tiempo y cumple con los requisitos para optar a la libertad condicional[18].
7. El proceso de adopción de la decisión relativa a la incorporación a las listas de postulación a la libertad condicional por parte del tribunal de conducta no es transparente ni se informa a los condenados.
8. No existe información acerca de las discrepancias que pudiere haber entre el tribunal de conducta y el alcaide respecto a las listas de postulación a la libertad condicional.
9. Inexistencia de posibilidades de presentar antecedentes del interno al tribunal de conducta para demostrar que cumple con los requisitos señalados en la ley y su reglamento para postular a la libertad condicional.
10. El condenado no tiene posibilidad de impugnar su no inclusión en una lista por parte del tribunal de conducta.
11. El condenado no tiene posibilidad de acceder directamente a la Comisión de Libertad Condicional para acompañar antecedentes pertinentes en el caso de haber sido incluido en una lista.
12. El condenado tiene nula posibilidad de entrevistarse personalmente con los miembros de la Comisión de Libertad Condicional.
13. No se ocupan las facultades legales que la Comisión de Libertad Condicional posee para mandar a hacer peritajes técnicos respecto de condenados que cumplen con los requisitos para acceder al beneficio.
14. Las decisiones de la comisión tienen el carácter de reservadas o secretas y no se conoce la fundamentación de la negativa a conceder el beneficio.
15. No existen mecanismos de impugnación de las decisiones del Seremi, en el caso de ser negativas y tampoco se conoce su fundamentación.

[18] Decreto Supremo Nº 2.442 del Ministerio de Justicia, año 1, 26. Fija Reglamento de la Libertad Condicional.

Por otro lado, según los resultados de la "rehabilitación" prescrita por Gendarmería ésta no resulta ser tan efectiva. Por una parte, porque no existiría una eficaz reinserción de los reos al ámbito social y por la alta repitencia[19] que presentan los estudiantes, así como la alta deserción, lo que implica que no logran apropiarse de los objetivos de aprendizajes de manera adecuada. Se requeriría, por tanto, focalizar, contextualizar, hacer más pertinente y relevantes los programas de estudios para este grupo de estudiantes con características muy específicas.

En este mismo sentido, la principal organización internacional que ha abordado en el nivel mundial la educación de los reclusos/as ha sido Naciones Unidas, que ha establecido normas y reglas en el área educativa. Además, ha elaborado dos instrumentos de derechos humanos internacionalmente reconocidos, que en su momento fueron firmados por muchos de los Estados Miembros que constituyen el marco normativo para ulteriores iniciativas en la esfera de la educación en los centros penitenciarios. Las actividades de las Naciones Unidas se han centrado en dos aspectos concretos en los establecimientos penitenciarios. En primer lugar, que los reclusos tienen el "derecho humano básico a la educación"[20], y, en segundo, que esta educación debe centrarse en el "pleno desarrollo de la personalidad humana"[21], al reconocer además "el derecho de toda persona a participar en la vida cultural y gozar de sus beneficios"[22].

A la luz de lo descrito anteriormente, aparecen algunas interrogantes, por ejemplo: ¿la educación impartida en los recintos penitenciarios en la actualidad es o no de calidad? ¿Esta educación responde realmente a las necesidades requeridas por la población penal actual? Dado que la educación chilena transita de la universalización en cobertura hacia la calidad del servicio educativo para la educación regular. Es deseable entonces que esta premisa también permee a la educación de adultos impartida en las escuelas cárceles. No se debe olvidar que el Estado es el llamado a promover, garantizar y proteger este derecho con calidad. Lo anterior, se relaciona directamente con los compromisos asumidos por el Estado de Chile en el marco de los programas de educación para todos (EPT) y objetivos de desarrollo del milenio (ODM)[23].

---

[19] Según datos internos de Genchi (2010), en educación básica, de las mujeres reprueba el 14.05%, mientras que de los hombres lo hace el 35.7%; respecto de la educación media, de las mujeres reprueba el 15.4% y de los hombres el 31.3 por ciento.

[20] Declaración Universal de Derechos (1948), aprobado por la Asamblea General el 10 de diciembre en su resolución 217A (III), Artículo 26.

[21] Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966, y que está en vigor desde el 3 de enero de 1976. En los artículos 13 y 14 del Pacto. El artículo 13 es esencialmente una repetición del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

[22] Ibídem, Artículo 15 del mismo documento.

[23] El programa Educación Para Todos es un movimiento mundial guiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que tiene por objeto satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos para el año 2015, siendo los objetivos fundamentales los siguientes: Objetivo 4: Aumentar desde el año 2000 al año 2015, el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de

La pregunta que se desea resolver en esta oportunidad es si lo que se enseña en la actualidad en las escuelas insertas en las diferentes prisiones responde a las necesidades reales de los reclusos, y si la forma en cómo se hace es la más adecuada. Actualmente, la sociedad chilena tiene muy baja tasa de analfabetismo[24], más bien lo que hoy existe es un analfabetismo funcional[25], tema aún más complicado en la población penal. No obstante, de no superarse esta brecha de inequidad, nunca habrá una real inserción. Para ello, habría que reevaluar lo que se enseña y cómo se enseña, en especial a esta población de adultos en condición de encierro. Estas personas, en general, no tienen la cultura de asumir responsabilidades de horarios por trabajos remunerados y les cuesta dar cumplimiento a extensas jornadas laborales[26].

2.4.-ANTECEDENTES

La situación educativa en los penales chilenos está a cargo de las municipalidades, mayoritariamente, y en algunos casos a cargo de privados que cumple funciones por medio de corporaciones con las que el sistema penitenciario debe buscar alianzas para la prestación del servicio educativo carcelario. Participan también otros ministerios y servicios de la administración del Estado, además de las secretarías de educación; por tanto, implica un trabajo mancomunado entre organismos del sector de justicia, del Ministerio de Justicia, de sus Secretearías Regionales Ministeriales, Gendarmería de Chile y del Mineduc a través de corporaciones municipalizadas.

Se debe tener presente que cuando una persona ingresa al sistema carcelario queda sometido a una "relación de derecho público" con el Estado. La ley ha señalado que un órgano administrativo dependiente del Ministerio de Justicia, es decir, Gendarmería de Chile, es la institución encargada de "atender, vigilar y rehabilitar a personas privadas de

---

mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. Y el Objetivo 6: Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

[24] Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990 (Año Internacional de la Alfabetización), bajo los auspicios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial comienza así: "Toda persona –niño, joven o adulto– deberá poder beneficiarse de las oportunidades de educación destinadas a atender sus necesidades básicas de aprendizaje" (p. 43).

[25] Las evaluaciones de los reclusos, como grupo, indican que en los países industrializados de América del Norte, Europa y Australia del 25 al 40% de los reclusos son analfabetos funcionales. De éstos, se considera que el 5% son totalmente analfabetos.

[26] Barre (1990, pág. 60) observa que el 37% de los reclusos en las prisiones de Francia son trabajadores no especializados, y que el 39% estaban desempleados o no tenían ocupación fija. Esto lo confirma lo que señala la Dirección de Administración Penitenciaria Francesa (ADEP, 1990, 7): menos de la cuarta parte de todos los participantes en los programas de educación objeto de la prueba tenían un trabajo en el momento de ser detenidos; muchos habían trabajado muy poco o nada; y el 41,5% nunca habían estado empleados.

libertad". Por tanto, el Mineduc, en tanto institución también del Estado, está supeditada a lo que mandate el Ministerio de Justicia en materia de beneficios carcelarios a internos e internas, y se relaciona con ellos por medio de Gendarmería.

Por otra parte, la Organización de Naciones Unidas (ONU)[27], en un ámbito más globalizado, otorga algunos principios básicos a respetar por los países asociados, en lo que respecta a la educación impartida en recintos penitenciarios. Algunos relacionados con la "Instrucción, el Recreo, uso de Bibliotecas y respecto de la ejercitación física de los internos/as.

La cárcel por tratarse de un espacio social absorbente y totalizador, por mezclar castigo con encierro y vigilancia a los reclusos/as, el interno/a, se siente permanente en un *panóptico*[28] en cuanto al modo de ser vigilado en sus acciones dentro de la cárcel. Este modelo consiste en vigilar a todas las personas encerradas bajo una sola mirada, desde un solo lugar. En este marco, la escuela dentro de la cárcel aparece como una instancia de cierta "liberación", porque es un espacio y tiempo exclusivo para los reos y reas, donde pueden aprender y socializarse con personas que no pertenecen a ese espacio, como los docentes que vienen de fuera del ambiente carcelario quienes no forman parte de lo que para ellos simboliza el personal de Gendarmería, posibilitándoles una atmósfera diferente; por lo que existe otro tipo de relaciones interpersonales, de enseñanza-aprendizaje, con otro nivel de confianza y de trato diferente con sus compañeros/as de curso. La escuela representa un espacio real de construcción y de autopercepción del recluso/a consigo mismo/a, en definitiva "la escuela se convierte en un espacio y un tiempo fuera del "control" detallado y tradicional de la gestión penitenciaria generando muchas veces marchas y contramarchas entre estas instituciones" (Scarfó, 1999).

En definitiva, se quiere dejar planteado en este documento que la política penitenciaria, centrada en Gendarmería, se basó no sólo en el control, sino que también en la reinserción social, pues ambas perspectivas son complementarias. Por su parte, en Chile

[27] Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos según las Naciones Unidas (Nueva York, 1984). La Organización de las Naciones Unidas o simplemente Naciones Unidas (ONU) es la mayor organización internacional existente. Se define como una asociación de gobierno global que facilita la cooperación en asuntos como el derecho Internacional, la paz y seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos. La ONU fue fundada el 24 de octubre de 1945 en San Francisco (California), y en el proceso participaron 51 países.

[28] Michel Foucault, en el libro *Nacimiento de la Prisión*, describe la figura arquitectónica del panóptico, inventada por Bentham, filósofo y jurista inglés del siglo XVIII: El principio es conocido: en la periferia, una construcción en anillo; en el centro una torre. Ésta es atravesada por grandes ventanas que se abren sobre la fase interna del anillo; la construcción periférica se divide en celdas, cada una atravesando el espesor de la construcción; ellas tienen dos ventanas, una para el interior, correspondiendo a las ventanas de la torre; otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de lado a lado. Basta entonces poner un vigía en la torre central y en cada celda encerrar un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz se puede ver la torre, recortándose exactamente sobre la claridad, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantas jaulas, tantos pequeños teatros, en que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. La visibilidad es una trampa. Cada uno, en su lugar, está bien encerrado; los muros laterales impiden que entre en contacto con sus compañeros. Es visto, pero no ve; objeto de una información, nunca sujeto de una comunicación. De ahí viene el efecto más importante de lo panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que asegure el funcionamiento automático del poder. D. G. C. y E. (2003, 21).

la Misión de Gendarmería[29] es "contribuir a una sociedad más segura, garantizando el cumplimiento eficaz de la detención preventiva y de las condenas que los Tribunales determinen, proporcionando a los afectados un trato digno, acorde a su calidad de persona humana y desarrollando programas de reinserción[30] social que tiendan a disminuir las probabilidades de reincidencia delictual". Dentro de estos programas de reinserción social, tenemos la escuela, que cumple un rol muy importante dentro de las cárceles, ya que permite a los reos terminar sus estudios para aquellos que tienen algún nivel escolar incompleto, o iniciar estudios para quienes no los tengan u obtener alguna especialización en el campo laboral, sobre todo para aquellos que estudian en liceos técnicos profesionales.

Existen dos tipos de penitenciarías, las públicas y las concesionadas a privados. Lamentablemente, entre ambos tipos de cárceles hay diferencias abismales en cuanto a condiciones óptimas en sus dependencias. Las públicas albergan a mayor cantidad de personas para las que estaban inicialmente diseñadas, lo que tampoco favorece el adecuado tratamiento que debe realizar la administración penitenciaria en sus tres principales funciones; custodiarlos, proporcionarles las condiciones necesarias para vivir la reclusión con una mínima dignidad y contribuir a su rehabilitación[31].

Se puede observar por medio de la literatura que hay decisiones tomadas por distintos gobiernos, que han estado orientados hacia el enfoque represivo, policial más que al preventivo. En razón de ello, se creó en el gobierno de Michelle Bachelet la estrategia nacional de seguridad pública (ENPS) en la que se articularon distintos actores del Estado, a fin de abordar los fenómenos de la delincuencia. Estos han sido coordinados principalmente por los ministerios de Justicia y del Interior, donde la Gendarmería es el principal implementador del mandato de reinserción (Oliveri, 2011).

Un hito relevante a destacar es que en la V Conferencia[32] Internacional de Educación de Adultos se estableció que debía haber apoyos y esfuerzos tanto nacionales como internacionales destinados a crear y expandir políticas y programas de educación de adultos. Otro hecho relevante son los informes Faure y Delors con su influyente "Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos" –aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 26 de noviembre de 1976 en Nairobi (Kenya)–, en

[29] Gendarmería de Chile, en adelante se denominará Genchi.

[30] Diversos estudios realizados por el Departamento de Medio Libre de Gendarmería dan cuenta de reincidencias que fluctúan entre el 10% y el 20%, según el tipo de pena alternativa. Aun cuando es difícil comparar esos datos con estimaciones de expertos respecto de la pena de reclusión, cuyos niveles de reincidencia serían del orden de 60%, la diferencia parece más que significativa.

[31] Según pautas internacionales recomendadas por organizaciones internacionales como prison reform tust y el instituto latinoamericano de las naciones unidas para la prevención del delito y el tratamiento del delincuente (ILANUD), el máximo aceptable es una sobretasa de 20 por ciento.

[32] Quinta conferencia internacional de educación de las personas adultas desde el 14-18 de julio 1997. Tuvo lugar en la ciudad libre y hanseática de Hamburgo, Alemania.

donde explicitaron el papel vital de la educación de adultos como "parte de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida", incluyendo también a los adultos/as en condición de encierro.

La quinta conferencia internacional de educación de las personas adultas abrió nuevas perspectivas con la declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y el plan de acción para el futuro (UIE, 1997). Caracterizó el aprendizaje y la educación de adultos como "consecuencia de la ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad". Se consideraron claves para lograr los objetivos consistentes en crear "una sociedad del aprendizaje comprometida con la justicia social y el bienestar general", en el siglo XXI, principio fundamental para beneficiar a internos/as en las distintas cárceles.

Sin embargo, muchas políticas nacionales educativas y sociales en distintos países, no han priorizado el aprendizaje y la educación de adultos como se había esperado de la declaración de Hamburgo (UIE, 2003). Dos acuerdos internacionales –el marco de acción de Dakar y los objetivos de desarrollo del milenio– son débiles en su defensa activa de la educación de adultos. Se carece de una comprensión compartida del aprendizaje de adultos, concentrándose el primero en la operacionalización del discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida y el segundo en la educación básica para todos. Se sigue ignorando la contribución de la educación de adultos al desarrollo (UNESCO, 2008).

En cuanto a los objetivos de la educación para todos (EPT) de Dakar, se apeló a un compromiso colectivo para lograr los siguientes objetivos: iv) aumentar al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente (UNESCO, 2000, 8), y es precisamente en las cárceles chilenas donde se encuentra el mayor número de analfabetos del país.

2.4.1.-EDUCACIÓN DE ADULTOS

La expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976, 124).

Educación de adultos "[...] designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente" (UNESCO, 1976, 124).

Cabe mencionar que es desde la primera conferencia internacional sobre educación de adultos en 1949, la UNESCO ha trabajo con los Estados miembros para asegurar que los adultos tengan el derecho básico a la educación. En 1976, durante la conferencia general de la UNESCO se aprobó la recomendación sobre el desarrollo de la educación de adultos que consagró el compromiso de los gobiernos para promover la educación de adultos como parte integral del sistema educativo, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 1997).

Dos documentos que constituyen verdaderos hitos históricos son –el Informe Faure Aprender a ser (1972) y el Informe Delors, La educación encierra un tesoro (1996)– que promovieron el marco de referencia de la educación a lo largo de toda la vida. La publicación de este Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos marca una contribución oportuna, dado que la VI conferencia internacional de educación de adultos se celebra por primera vez en el hemisferio sur, en la ciudad brasileña de Belém. Basándose en los informes nacionales de 154 Estados miembros. Dicho informe analiza tendencias e identifica retos clave y prácticas idóneas, y recomienda un curso de acción para mejorar significativamente el alcance del aprendizaje y la educación de adultos.

Por otra parte, en 1997, con la declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos se identificó su aprendizaje como una "[...] consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad". Desde entonces, se ha producido un cambio creciente hacia una perspectiva en la que la educación de adultos se sitúa en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, situación que aún las autoridades no logran comprender ni logran comprometer recursos económicos para apoyar este acuerdo.

2.4.2.-ANDRAGOGÍA

La andragogía ha sido descrita como una teoría (Knowles et al., 2001) y ofrecería principios fundamentales que permitieran el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces, en el sentido que remite a las características de la situación de aprendizaje, por tanto, es aplicable a diversos contextos de enseñanza de adultos, por ejemplo: la educación en las escuelas cárceles, que es el caso del estudio. Una característica de la andragogía es la obligación del docente por estudiar la realidad del adulto a educar y determinar las normas adecuadas para dirigir su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, también se señala que la andragogía se encarga de la educación entre, para y por adultos y la asume como su objeto de estudio y realización, vista o concebida ésta como autoeducación, es decir, interpreta el hecho educativo como uno andragógico, donde la educación se realiza como autoeducación. Entendiéndose por autoeducación el proceso por el que el ser humano, consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, exige, asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad y sinceridad, de su propia formación y realización personal (Brandt, 1998, 4-8). Bajo esta mirada, el aprendizaje que experimenten los estudiantes va a depender del propio aprendiz, es decir, de sus necesidades, intereses y su experiencia, de lo que éste necesite haciéndose responsable de su proceso de aprendizaje. Consiste en un proceso de desarrollo integral donde el individuo crece como persona. En resumen, la Andragogía se centra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje del adulto, y en el apoyo eficaz que éste debe recibir de parte del facilitador para el logro de sus aprendizajes.

Es necesario identificar que la Andragogía se basa en tres principios básicos, ellos son; participación, horizontalidad y flexibilidad (Adam, 1987), a saber:

1.- La participación se requiere, pues el estudiante no es un mero receptor, sino åque es capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden a la mejor asimilación del conocimiento. Es decir, el estudiante participante puede tomar decisiones en conjunto con otros estudiantes participantes y actuar con estos en la ejecución de un trabajo o de una tarea asignada.

2.- La horizontalidad se manifiesta cuando el facilitador y el estudiante tienen características cualitativas similares (adultez y experiencia). La diferencia la ponen las características cuantitativas (diferente desarrollo de la conducta observable).

3.- Es de entender que los adultos, al poseer una carga educativa-formativa, llena de experiencias previas y cargas familiares o económicas, necesiten lapsos de aprendizaje acordes con sus aptitudes y destrezas.

2.4.3.- NORMATIVA CARCELARIA

En Chile, existe regulación penitenciaria general como en todos los países del mundo. Para concretizar esto, existen normas de carácter penitenciario en los siguientes cuerpos legales y reglamentarios: la Ley Orgánica de Gendarmería, el Código Penal, el Código de Procedimiento Penal de 1906, el Código Procesal Penal, el Reglamento de Establecimientos Penitenciarios de 1998, la Ley de Libertad Condicional y, en un ámbito más específico, la Ley 18.216, el Decreto Ley Nº 409, de 1932 y el Decreto Nº 542, de 1943, que crea el Patronato Nacional de Reos. El cuerpo normativo que regula de modo más sistemático y completo esta materia es el Decreto Supremo 518 de 1998, del Ministerio de Justicia, denominado comúnmente "Reglamento de Establecimientos Penitenciarios".

Y una de las estrategias que posee gendarmería en el contexto de las cárceles utilizado para otorgar privilegios de salidas, rebajas de condena y otros beneficios carcelarios[33] es la asistencia a clases (Artículo 42 del Código de Ejecución Penal) de ellas, la educación es la herramienta más adecuada para lograr procesos formativos susceptibles de producir cambios en las actitudes, por ende favorece y contribuye al proceso de integración social.

2.4.3.1.-ADMINISTRACIÓN ECONÓMICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LAS CÁRCELES CHILENAS

En cuanto a la administración de las escuelas básicas y liceos, ésta puede ser, por un lado, de Administración Municipalizada, donde el Estado tiene responsabilidad económica mediante la subvención educacional de adultos. Las Secretarías Regionales Ministeriales de Justicia y la Administración Penitenciaria son quienes deben coordinar su accionar con los sostenedores municipales para desarrollar los proyectos educativos a implementarse en Escuelas o Liceos. Como también pueden contar con administración particular subvencionada, en donde, la educación impartida por corporaciones o fundaciones de educación privada, lo cual es una alternativa, que puede ser puesta en práctica mediante la suscripción de convenios con Gendarmería de Chile (Genchi, 2008).

[33] Decreto Supremo Nº 518, del Ministerio de Justicia, año 18, Aprueba el Reglamento Carcelario. Reglamento de la Ley de Libertad Condicional, Decreto N° 2442 del 26 de noviembre de 1926 del Ministerio de Justicia.

2.4.3.2.-BENEFICIOS DE LOS INTERNOS/AS[34]

Los internos se rigen entre otros muchos reglamentos por el Reglamento de la Ley de Libertad Condicional[35], ello depende también del tipo de condena que tengan. Cada uno tiene un procedimiento destinado a otorgar garantías de libertad condicional para aquellos individuos condenados a pena privativa de libertad de más de un año de duración. Para concretar este beneficio, se deben reunir algunos de los siguientes requisitos: haber asistido con regularidad a la escuela del establecimiento, obtener buenas calificaciones, buen comportamiento y haber participado de las conferencias educativas que se hayan dictado y se les haya convocado.

A su vez, la Ley de Reducción de Penas[36] crea un Sistema de Reinserción Social de los condenados sobre la base de la observación de buenas conductas, uno de los aspectos mayormente considerados es la asistencia periódica del condenado a la escuela, liceo o curso existente en la unidad penal, siempre que ello redundare en una objetiva superación de su nivel educacional, vía alfabetización o conclusión satisfactoria de los cursos correspondientes a la enseñanza básica, media o superior, según fuere el caso como también la participación en el trabajo, el que se ejerce de manera paralela a la escuela y en jornada alterna.

En caso de que algunos internos/as deseen culminar estudios superiores, lo que signifique acceder a universidades o centros de formación especializada en alguna materia específica, pueden hacer uso de un derecho existente en esta materia, siempre y cuando, hayan egresado del liceo penitenciario y sus antecedentes de comportamiento interno los habilite para ello. En ese caso, se les autoriza salir a cumplir estudios fuera del recinto penitenciario de día, pero deben volver a pernoctar.

Es oportuno señalar que en cada establecimiento penitenciario existe un área técnica, encargada de apoyar el proceso de reinserción social de los internos/as, por ejemplo informándoles sobre sus posibilidades reales de ingreso y asistencia a universidades, centros de formación técnica e institutos superiores de estudios, asesorándolos y apoyándolos en el desarrollo y preparación de la prueba de selección universitaria (PSU), como también en las postulaciones a becas u otros beneficios económicos que otorguen las diferentes instituciones (becas u otros).

---

[34]Gendarmería de Chile (2008), objetivos tomados desde el documento: Normas y técnicas de educación y cultura penitenciaria. Departamento de readaptación del Ministerio de Justicia.

[35]Ley N° 19.856, publicada en el Diario Oficial de Santiago, el 26 de noviembre de 1926. Decreto Nº 2442 fija el texto del reglamento de la Ley de libertad condicional (específicamente el Art. 4 º).

[36]Ley N° 19.856 Reducción de penas. Publicado en el diario oficial de 04 de febrero de 2003 (Artículo N°7). Cabe señalar que el reglamento que más pesa sobre los estudiantes privados de libertad es el reglamento de prisiones.

Por otro lado, para poder optar a beneficios de salida, el consejo técnico penitenciario hace un informe sobre el grado de readaptación de los reclusos/as que lo soliciten. En realidad, este informe lo insuman los integrantes del órgano técnico de tratamiento de cada establecimiento penal, y está integrado por un psicólogo, un asistente social y un abogado. El citado informe debe contener una prognosis respecto de los avances que el interno ha tenido en su proceso de resocialización durante su estadía en la cárcel y en la escuela, si fuere el caso. Este informe puede ser considerado técnicamente pericial, pues es realizado por profesionales en tratamiento penitenciario. Como tal, deberá ser evaluado por el Juez, sin que su contenido determine automáticamente el criterio que deba asumir en su pronunciamiento. Esto significa que un informe favorable del Órgano Técnico de Tratamiento no obligará al Juez a conceder un beneficio y, por la misma razón, un informe negativo no supondrá necesariamente su denegatoria. Obviamente, en caso de apartarse del sentido del informe, el Juez tendrá la obligación de explicar el motivo por el que adopta tal o cual decisión.

2.4.3.3.-DEFINICIÓN DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA IMPARTIDA EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PENITENCIARIOS

La educación penitenciaria utiliza los Planes y Programas de Educación de Adultos del Ministerio de Educación. Este instrumento debiese ser un pilar fundamental en la intervención curricular promoviendo actividades que promuevan un exitoso proceso de reinserción social, especialmente para aquellos internos e internas que poseen el nivel más bajo de escolaridad, y sobre todo de los analfabetos.

Existe también otra modalidad de trabajo interdisciplinar, se trata del trabajo de microcentros en que se desarrollan proyectos de mejoramiento educativo entre profesionales de gendarmería y docentes. Estos últimos son contratados por los departamentos de educación de las municipalidades en que se abordan temas relacionados con mejoramiento de espacios educativos, recursos de aprendizajes, desarrollo profesional docente[37].

Para que las escuelas cárceles puedan funcionar mejor al asumir responsabilidades técnicas, administrativas y relacionales que la escuela tiene el deber de cumplir, cualquiera que sea su tamaño y número de docentes o el contexto en que desarrolla su labor, el Ministerio de Educación crea la figura administrativa denominada Equipos de Gestión, que deberá integrarse por el director de la escuela y representantes de todos los estamentos de la comunidad educativa, además del coordinador educacional de Gendarmería de Chile y un representante de los profesionales de la Unidad Penal.

Para aquellos internos que requieran voluntariamente ingresar al Programa Educacional, serán propuestos, por medio del plan de intervención individual, al consejo

[37] Esto en la declaratoria, porque ello está supeditado a la planificación de cada comuna.

técnico del establecimiento para su incorporación a alguna modalidad educativa disponible. Los internos/as que el consejo técnico, a comienzos de año escolar, determine que requieren intervención psicosocial y educacional, serán incorporados, a partir de marzo, a los programas educacionales de la escuela o liceo del establecimiento penitenciario en el nivel y modalidad educativa que corresponda (Gendarmería de Chile, 2008).

2.5.-Características Generales de los Centros Educativos insertos en las Cárceles Chilenas

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia firmaron un convenio[38] de cooperación, suscrito para realizar una labor educativa, especializada y diferenciada conjunta entre Mineduc y Genchi, orientada a lograr la rehabilitación de las personas denominadas irregulares sociales en su conducta, internados en los establecimientos penales del país. Ello a través del empleo coordinado de sus medios y recursos, con miras al establecimiento de un sistema educativo correccional. Lo que habría que preguntarse es si esa premisa se cumple en la actualidad y si se ha modernizado para lograrlo.

Entre los años 1980 y 1987 el Ministerio de Educación realiza los traspasos de sus establecimientos educacionales a las Municipalidades[39] del país, entre ellos estaban las escuelas y liceos de adultos que se encontraban al interior de los recintos penitenciarios. Durante este traspaso, se creó una comisión mixta entre personal del ministerio de educación y el de justicia que pretendía respetar el convenio suscrito el año 1978, y a pesar de que las municipalidades acordaron respetar dicho convenio, la realidad fue muy distinta por cuanto las condiciones de los municipios son muy disímiles entre sí. Ello porque están supeditadas al contexto social, económico y geográfico correspondiente a cada comuna, por lo que no se puede otorgar tratamiento igualitario a todos los internos del país.

---

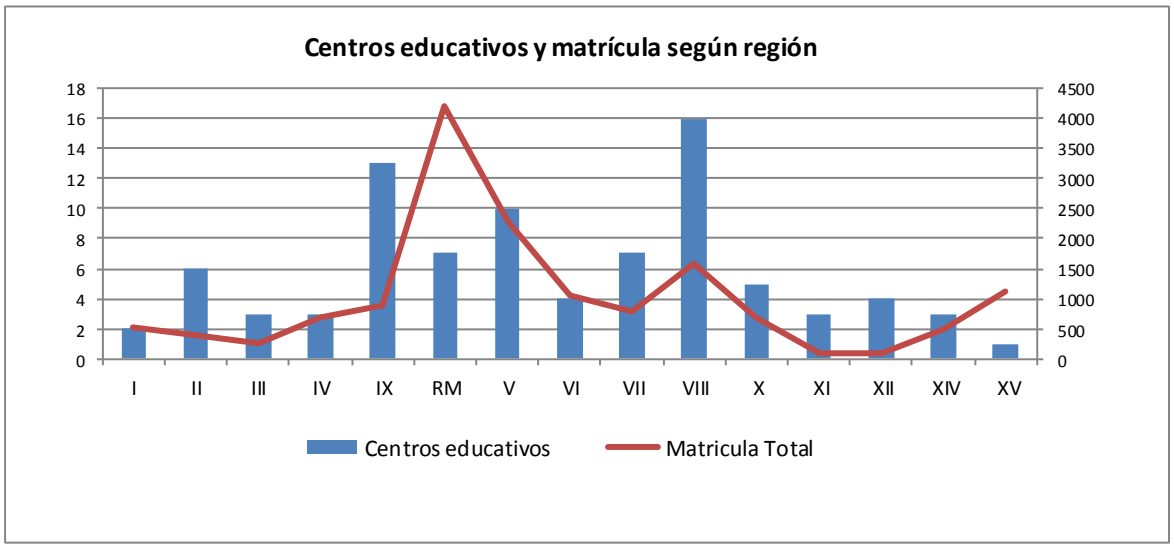
[38] Este convenio fue aprobado mediante decreto supremo de educación Nº 298, de 30 de marzo de 1978. Hasta el año 1978 en las prisiones no había reglamentación que contemplara ni finalidad de la educación ni planes de control de estudios en las organizaciones carcelarias. Es por este motivo que se establece en 1978 una acción interinstitucional concreta, a través del decreto 278 firmado entre el Mineduc y el MNISJU que establece la obligación de la administración penitenciaria de autorizar el ingreso de los internos a la educación, la cual debe contar con planes y programas de estudios de educación básica y media de adultos, aprobados por el ministerio de educación. En este convenio, también se establecía que los docentes debiesen utilizar metodologías creativas, prácticas y experimentales, basadas en el trabajo individual del alumno que no es tan real en la actualidad por encontrarse las cárceles sobrepobladas y con una infraestructura deplorable en muchas de ellas públicas. Según el espíritu de este decreto se debieran poder actualizar los planes y programas de estudio de acuerdo con las Reformas de Educación, implementadas por el ministerio de educación. Sin embargo, como el personal docente es contratado en su mayoría por municipalidades del país en que se utiliza el recurso humano disponible para hacer muy pocas horas de clases (ello de acuerdo al plan de estudios de educación de adultos [Decreto 257/2009]), los que en general no tienen formación pedagógica en educación de adultos, por lo que difícilmente podrán adecuar los programas educativos, hacerlos más pertinentes a la realidad de los internos.

[39] Ello en cumplimiento a las disposiciones legales (dispuesto en el Artículo 38 del Decreto Ley Nº 3068, del año 1979, y en el decreto con fuerza de Ley Nº 1-3063 de 1980, del Ministerio del Interior).

Aunque el derecho a educarse no se puede impedir a nadie, incluso a a reos/as por constituir, pues es un derecho humano, en las cárceles chilenas los internos deben ganárselo, por ejemplo con "buen comportamiento", o si "trabajan" en talleres remunerados a muy bajo salario. Entonces, la educación carcelaria es considerada como un beneficio intrapenitenciario, que puede reducir condenas de libertad condicional, de la "Ley de reducción de penas" y "Solicitud de indulto presidencial". Quienes acceden a aquella manifiestan mejor conducta, lo que contribuye en gran manera a la generación de mejores espacios de convivencia entre funcionarios de gendarmería e internos (Gendarmería de Chile, 2008). Pero, ¿qué sucede con aquellos internos/as que tienen mala conducta y que, por lo general, son precisamente los menos instruidos, muchas veces adictos a sustancias tóxicas? La escuela carcelaria constituye un área relevante para la formación y desarrollo de los internos, como medio para elevar su nivel de escolaridad.

A continuación, se presenta un gráfico que muestra el total de la matrícula[40] nacional dividida en regiones. De los 15,152[41] reclusos que asisten a clases, 91.4% son hombres y 8.6% mujeres. La tasa de reprobación en las mujeres es de 15.4% y en los hombres llega a 31.3%. La mayoría están concentrados en las regiones Metropolitana, V y VIII. Todos se reparten en alguna de las 91 cárceles que operan en el territorio nacional y que sólo tienen capacidad real para albergar a 39,500 personas. La sobrepoblación supera hoy el 30% de la capacidad total de infraestructura.

Gráfico 1. Matrícula Nacional divida en regiones del país



Fuente: Gendarmería de Chile (2012).

[40] Base de Datos de Gendarmería de Chile (2010).

[41] Matrícula del mes de abril del año 2012.

2.5.1.-INFRAESTRUCTURA DE RECINTOS PENITENCIARIOS

En el país, existen cárceles públicas y otras concesionadas. Estas últimas comenzaron a licitarse el año 2000 respecto de su construcción y administración. La construcción de esos penales es financiada por la empresa adjudicataria, y el Estado reembolsa anualmente el costo de edificación y mantención por un plazo de 20 años. Durante ese periodo, ella administra los servicios de alimentación, salud, mantenimiento y rehabilitación, por lo que recibe también una subvención fija por interno, donde Gendarmería de Chile mantiene bajo su responsabilidad la administración superior del establecimiento y desde luego la custodia de los reclusos/as con personal de su institución, basándose en el principio constitucional que reserva el uso de la fuerza al Estado.

Se debe tener en cuenta que en las cárceles concesionadas del país, si se supera la capacidad penal máxima de los internos/as, el estado le cancelará 100 UTM a la empresa concesionaria, -aceptándose sólo hasta un 20% de sobrepoblación- porque en los contratos se estableció que por cada día que sobrepasen el límite de internos/as, se debía cancelar una multa. A diferencia de las cárceles públicas en donde se mantienen altos niveles de sobrepoblación y hacinamiento por parte de los internos/as, y es precisamente en este tipo de recintos donde se encuentra la población más vulnerable y la que requiere mayor apoyo psicosocial y educativo (Oliveri, 2011).

2.6.-DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las escuelas y liceos deben impartir educación básica y educación media, orientadas, de preferencia, a la formación en oficios y competencias laborales en la educación básica y a la formación técnico profesional en la educación media. En la educación básica, se aplican planes y programas de educación de adultos, incorporando formación en oficios en aquellos establecimientos que cuenten con infraestructura y recursos para ello. En cambio, la educación media científico humanista se orienta hacia una enseñanza que prepara su proceso de reinserción social.

Podría pensarse que los internos/as tienen mucho tiempo para concurrir a la escuela y liceo; sin embargo, no siempre es así, dado que deben compatibilizar la asistencia a clases con otras actividades, como, por ejemplo, su capacitación laboral, trabajo productivo, deportiva-recreativas, artístico-culturales, visitas de sus familiares o abogados, asistencia a los tribunales cuando sean requeridos, entre otras muchas actividades propias de su condición de presidiarios/as. De modo tal, que su asistencia no está asegurada, y todas las actividades coadyuvan a su reinserción social.

Primero con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)[42], que en el año 2009 cambió por la Ley General de Educación (LGE)[43], se fijó objetivos generales y requisitos mínimos de egreso de la enseñanza básica y de la enseñanza media, y se estableció por decreto supremo del Ministerio de Educación objetivos fundamentales de cada uno de los años de estudio de ambas enseñanzas, y de la enseñanza de adultos, así como los contenidos mínimos obligatorios que faciliten el logro de los objetivos fundamentales. Esto faculta a los establecimientos educacionales a proponer sus propios planes y programas, y es obligatorio que se encarguen de habilitar al alumno para continuar sus estudios de Enseñanza Superior y de su incorporación a la vida del trabajo. Esta facultad pueden aprovecharla el personal docente de los colegios penitenciarios para realizar sus propios planes y programas, más acordes y pertinentes con las necesidades de este tipo de estudiantes.

Por otro lado, son muchas las exigencias que se le hacen a las escuelas carcelarias en Chile, pero –a juicio de la investigadora– la cantidad de horas semanales que tienen disponibles para llevarlo a cabo es insuficiente, pues de acuerdo con entrevistas realizadas a docentes de aula y docentes directivos de una escuela cárcel de la región metropolitana "para poder lograr los objetivos fundamentales y contenidos mínimos debían contar con mayor cantidad de horas de clases", a modo de "formar una persona con capacidades de autocrítica y volverlos constructivos frente a los diferentes ámbitos de la vida social actual, en donde puedan desarrollar su capacidad reflexiva y el sentido de ciudadanía, de modo que sepan valorar la democracia y sus fundamentos éticos"[44].

Por otra parte, es deseable que exista eficiente coordinación entre el establecimiento educacional y el penitenciario, y que se cuente con la debida participación de los integrantes del colegio en el consejo técnico y en el tribunal de conducta, que debe darse

[42] La Ley N° 18.962, orgánica constitucional de enseñanza (simplemente conocida como Ley orgánica constitucional de enseñanza o LOCE) es la Ley chilena que, por mandato, tuvo por objeto fijar los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, regular el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y normar el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Fue publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990. La LOCE fue dictada por la junta militar de gobierno, que en aquellos años ejercía las funciones legislativas en Chile, y fue promulgada por Augusto Pinochet Ugarte el día 07 de marzo de 1990. A su vez ésta fue derogada el año 2009 por la Ley general de educación (excepto en su Título III, salvo su párrafo 2º, y su Título IV, normas referidas básicamente a la educación superior).

[43] La Ley General de Educación N° 20.370 (LGE) es la que establece la normativa marco en materia de educación. Fue publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet. Esta norma legal fue dictada en reemplazo de la LOCE, la cual la deroga (excepto en su Título III, salvo su párrafo 2º, y su Título IV, referidas básicamente a la educación superior). El texto de la LGE se encuentra refundido, coordinado y sistematizado, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1 de 2005 (que fijaba el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza), en el Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 2010.Esta ley tiene por finalidad regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fijar los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regular el deber del Estado y velar por su cumplimiento, estableciendo los requisitos y procedimiento para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

[44] Documento publicado por la subdirección técnica de la dirección nacional de gendarmería de Chile el año 2006.

de manera permanente, y estar debidamente formalizada. Es labor importante del área técnica y del consejo técnico, su participación en el microcentro educativo al que pertenece el establecimiento penitenciario, porque es ahí donde se revisan los antecedentes de cada recluso/a y de las posibilidades reales de acceder a la educación formal o no. Dentro de la estructura orgánica y administrativa[45] de Gendarmería, se encuentra el departamento técnico[46], que se encarga de brindar apoyo médico, especialmente de psiquiatras, psicólogos y odontólogos a los estudiantes adultos asistentes a las llamadas escuelas cárceles.

Tabla 1. Clasificación de establecimientos penitenciarios chilenos[47]

Nombre	SIGLA	Función	Lugares
Centros de Detención Preventiva	**CDP[48]**	Están destinados, básicamente, a la mantención y custodia de las personas detenidas, a los procesados y aquellos que cumplen condenas cortas	Quillota, Limache, Casa Blanca, Petorca, La Ligua
Centros de Cumplimiento Penitenciario	**CCP**	En su concepción, están destinados a las personas con proceso judicial finiquitado y que se encuentran condenados	Valparaíso, Los Andes, San Felipe, San Antonio
Centros Penitenciarios Femeninos	**CPF**	Establecimientos para la reclusión de las mujeres, cualesquiera sea su calidad procesal	Valparaíso
Centros de Educación y Trabajo	**CET**	Recintos penales destinados a la rehabilitación de los reclusos mediante la capacitación y el trabajo productivo, pudiendo ser	Valparaíso y Putaendo

[45] Resolución Exenta Nº 2.854 de 05/11/1 3 de Gendarmería de Chile. Aprueba Organización administrativa de los Establecimientos Penitenciarios.

[46] Resolución Exenta Nº 1.233 de 24/05/1, de Gendarmería de Chile. Reglamenta la Actividad de los consejos técnicos de los Establecimientos Penitenciarios.

[47] Gendarmería de Chile (2008). Normas Técnicas de Educación y Cultura Penitenciaria.

[48]El Artículo 10 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos, aprobado por resol. Nº 2200, de 16 de diciembre de 1966, que contiene una observación general sobre su aplicación establece que: 1) Toda persona privada de libertad será tratada humanamente y con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano. 2) a) Los procesados estarán separados de los condenados, salvo en circunstancias excepcionales, y serán sometidos a un tratamiento distinto, adecuado a su condición de personas no condenadas; b) Los menores procesados estarán separados de los adultos y deberán ser llevados ante los tribunales de justicia con la mayor celeridad posible para su enjuiciamiento. 3) El régimen penitenciario consistirá en un tratamiento cuya finalidad esencial será la reforma y la readaptación social de los penados. Los menores delincuentes estarán separados de los adultos y serán sometidos a un tratamiento adecuado a su edad y condición jurídica.

		industriales o agrícolas	
Centros de Reinserción Social	**CRS**	Dependencias encargadas de la aplicación de las medidas alternativas a las penas privativas de libertad, lo que implica el cumplimiento de la condena en el medio libre	Valparaíso, San Antonio, Los Andes y Quillota
Centros Abiertos	**C.A.**	Son recintos destinados a recluir, durante la noche, a los beneficiarios con Salida Diaria y Reclusión Nocturna.	

Fuente: Gendarmería de Chile (2008).

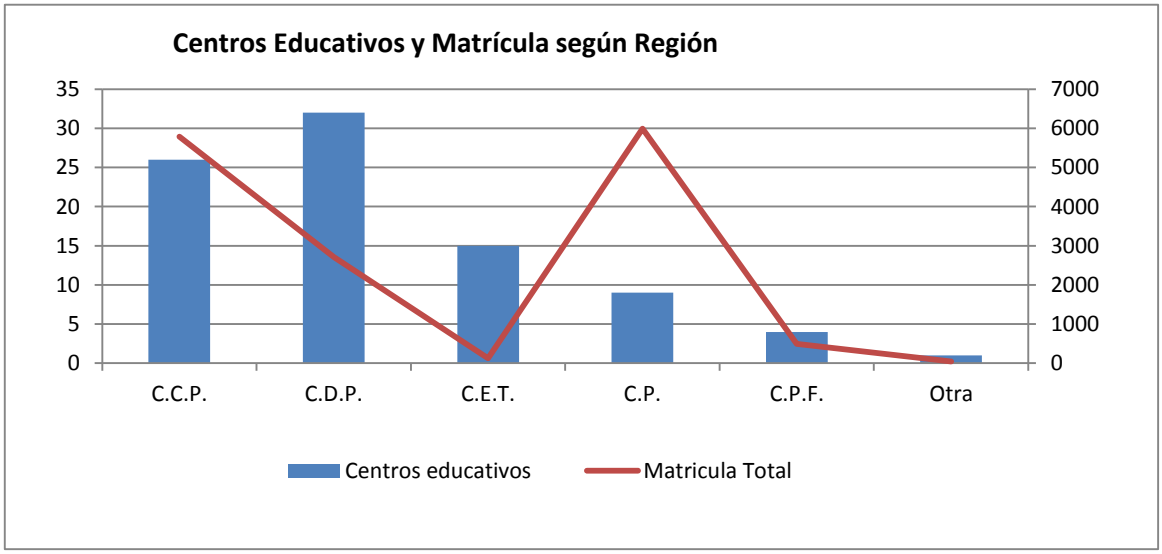
2.7.-Características Generales de Personas Recluidas en Cárceles Chilenas

Chile es el segundo país con mayor número de personas recluidas por cada 100.000 habitantes[49]. Del total de la matrícula nacional que asiste a escuelas en contextos de cárcel, el mayor porcentaje asiste a liceos técnico profesionales (47%); 31% asiste a escuelas básicas y 17% a liceos científico humanista, que sumados nos dan 95% de la matrícula total. Esta matrícula se distribuye en diferentes tipos de establecimientos educacionales. En cuanto a los diferente tipos de establecimientos educacionales, consideramos cinco clasificaciones distribuidas de la siguiente manera: 54% corresponde a escuelas básicas; le siguen los liceos científicos humanistas con 25%, y luego los liceos técnico-pedagógicos con 14%, que sumados nos dan el 93% de la matrícula total del país.

El presente gráfico muestra que la cantidad de matrícula escolar no tiene relación proporcional con la cantidad de establecimientos educacionales. Pudiéndose observar que existen más centros de Detención Preventiva que Centros de Educación y Trabajo; sin embargo, la mayor concentración de personas se encuentra en los Centros Penitenciarios, y la menor cantidad de matrícula en los Centros de Educación y Trabajo.

[49] Fuentes diversas: ilanud, ceja, ovp, King's College London, instituciones gubernamentales, papers varios.

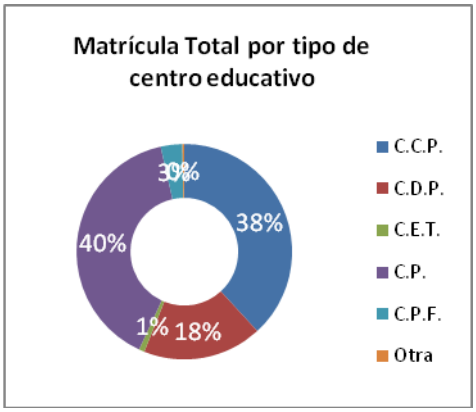
Gráfico 2. Cantidad y tipos de centros educativos por región

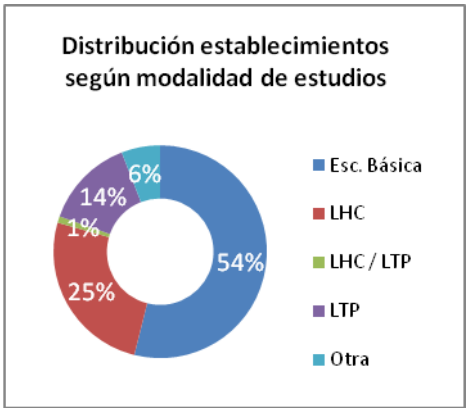


Fuente: Gendarmería de Chile (2012).

En los gráficos siguientes, se muestra la matrícula nacional que asiste a escuelas en contextos de cárcel, cuyo mayor porcentaje se encuentra en los centros penitenciarios (CP) con 40%; le siguen los centros de cumplimiento penitenciario (CCP) con 38% y luego los centros de detención preventiva (CDP) con 18%, que sumados arrojan 96% de la matrícula total. Además, existen 87 establecimientos educacionales de diferentes modalidades de estudios, los cuales se distribuyen de la siguiente manera: 54% son escuelas básicas, le siguen los liceos científicos humanistas con un 25% y luego los liceos técnico-pedagógicos con un 14%, que sumados nos dan 93% de los establecimientos educacionales del país.

Gráficos 3. Distribución por matrícula con el tipo de centro educativo y matrícula de acuerdo con el nivel educativo



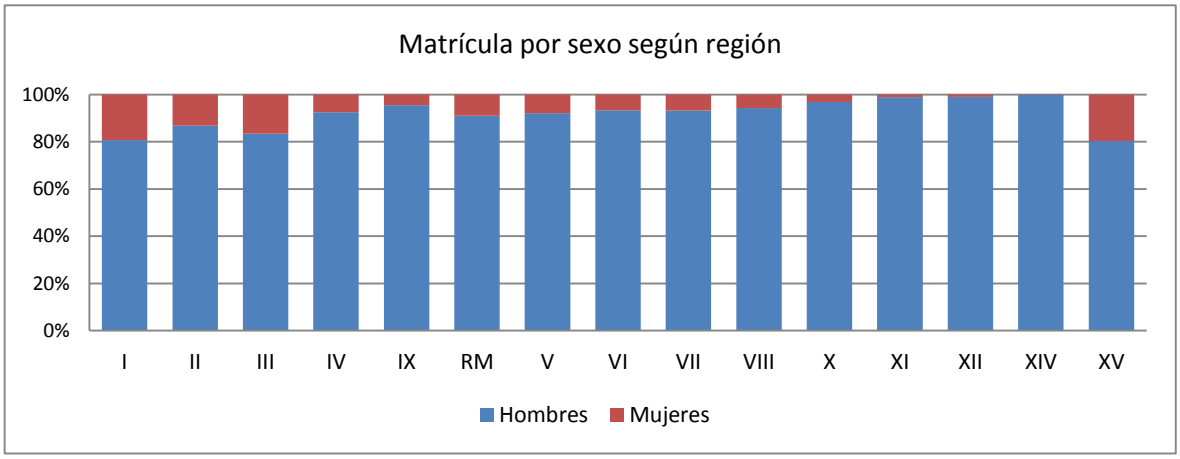


Fuente: Gendarmería de Chile (2012).

La población penal total del país corresponde a 101,836 reclusos de todos los sistemas y subsistemas penal, dividido entre 89,544 hombres y 12,292 mujeres. En el subsistema abierto, hay en promedio 51,351 reclusos y reclusas, en el sistema semiabierto 723 reclusos y en el subsistema cerrado hay 49,762, que conforman el 48.9% del total de los reos; de ellos 4,292 son mujeres y 45,470 hombres. Y de los reclusos/as que asisten a las distintas escuelas intracarcelarias, 15,152 son hombres y 1,303 mujeres. Concentrándose la mayor cantidad de población estudiantil penal en la Región Metropolitana con 3,842 hombres y 379 mujeres, con un total de 4,221 estudiantes.

A continuación, se muestra en el siguiente gráfico el total de la población matriculada (15,152), reclusos y reclusas que son distribuidos en las quince regiones del país. Curiosamente las regiones en que más mujeres reclusas hay son las regiones I, II, III y XV, es decir, las que están ubicadas más al norte del país, producto de la cercanía con otros países en donde se utiliza mucho en contrabando de drogas ilícitas. Por otro lado, las regiones donde hay mayor porcentaje de hombres son la XI, XII y XIV.

Gráfico 4. Matrícula por región y sexo de los estudiantes



Fuente: Gendarmería de Chile (2012)

2.7.1.-Características Psicológicas de Personas que están Privadas de Libertad

El psicólogo Gaspar Marín Bustamante, perteneciente a Gendarmería de Chile, el año 2003 caracterizó a los reos de acuerdo con sus conductas psicológicas. En términos generales, pudo concluir que los reos no conforman un conglomerado humano homogéneo. Él pudo constatar, con las observaciones y el contacto directo, que existen notables diferencias entre ellos, particularidades que surgen con gran nitidez en las entrevistas diagnósticas que les aplican los profesionales del área técnica, habitualmente

cuando los reciben a su llegada. La edad promedio de la población penal en Chile es de 29 años.

Para Marín, resulta complejo elaborar un arquetipo psicológico actitudinal de la población penal, pues no todas las personas se comportan de igual manera al verse de un día para otro privados de libertad. Sus reacciones suelen ser muy distintas, algunos caen en fuertes depresiones y otros atentan contra sus propias vidas.

1) Aspecto Intelectual. Marín señala que al aplicar a reclusos/as el test de inteligencia se pudo constatar que los resultados se ubican a lo largo de toda la escala de categorías cognitivas, tanto en hombres, como mujeres, desde deficientes mentales, limítrofes, normales a normales brillantes.

2) Personalidad. Al aplicarles test de personalidad demuestran características como las siguientes: baja o mediana tolerancia a frustraciones manifestada en una escasa mantención del esfuerzo en tareas complejas o prolongadas y abandono de la actividad cuando surgen dificultades. Impulsividad alta o mediana-alta, que implica la ejecución repentina de actos que satisfacen necesidades o deseos inmediatos del sujeto, sin que previamente realice un enjuiciamiento satisfactorio de sus consecuencias. Agresividad alta o mediana-alta, reflejada en una disposición a dañar a las personas o a sus bienes, mediante la violencia, con el objeto de conseguir sus propósitos. Sugestionabilidad alta o media-alta, alude a la susceptibilidad de supeditar la propia conducta a los dictados o las normas de un líder o de un grupo de referencia, con lo que evidencia inseguridad personal y baja autoestima. Empatía reducida, que implica una dificultad o incapacidad para apreciar las cosas y los sentimientos desde el punto de vista de otra persona, tal como ésta los percibe. Resonancia efectiva restringida, que representa una dificultad aumentada para vivenciar y expresar con fluidez algunos sentimientos y o emociones, por hallarse éstos en conflicto con la autoimagen o con la imagen que el recluso desea proyectar hacia los demás. Madurez afectiva reducida, alude a una incorporación y/o desempeño deficiente de los roles de individuo adulto, que implican una adaptación exitosa dentro del sistema social, y evidencian trastornos en el desarrollo afectivo que dificultan al sujeto el pleno ejercicio de las capacidades de amar, trabajar y relacionarse con los demás. Sociabilidad insatisfactoria, a veces de tipo extensiva y superficial y otras reducidas, tendiendo al aislamiento. El contacto con las amistades generalmente se quiebra a raíz de la reclusión, produciéndose una reevaluación negativa de los amigos y un rechazo temporal de los mismos. Contacto interpersonal deficiente, manifestado en dificultades para la expresión de sus ideas, vocabulario reducido, dificultades para atender, y comprender correctamente al interlocutor.

3) Motivación. Desde este punto de vista la población penal puede clasificarse en tres categorías. En primer término, están los reclusos que logran cierta comprensión de su conducta delictiva, enjuiciándola como negativa de acuerdo con las normas sociales, y que están fuertemente motivados a cumplir con las exigencias del penal para acceder lo más

tempranamente posible a los beneficios de salida al medio libre; estos reclusos se esfuerzan sostenida y sistemáticamente para alcanzar su libertad. El segundo grupo está formado por aquellos que, sin lograr una adecuada comprensión de su desviación social, se comprometen formalmente con el cumplimiento de los requisitos fijados para alcanzar los beneficios de salida al medio libre, pero que ante las dificultades o las demoras en obtener sus objetivos abandonan las actividades y caen en el ocio. Y el tercer grupo lo constituyen aquellos que no se interesan mayormente en las actividades del penal o que son pesimistas respecto de sus posibilidades de acceder a beneficios de salida al exterior y pasan la mayor parte del tiempo en calidad de ociosos.

4) Respecto del ambiente de la reclusión, es necesario advertir que gran parte de las actividades de los internos corresponden a su convivencia natural de tipo informal, en contraposición a una proporción menor de participación en actividades formales o controladas. Dentro de las relaciones de convivencia, surgen una serie de dinamismos de afiliación a grupos y de competencia ínter-grupos por lograr un mayor poder dentro de la población. Es frecuente la comisión de actos abusivos o vejatorios con los que los reclusos más débiles son víctimas de aquellos más violentos. Esta situación conduce a la adopción de comportamientos violentos con la finalidad de evitar ser percibido como débiles por los demás reclusos. De este modo, los gestos "achorados", la adopción de la jerga delictual, la fanfarronería y la propia comisión de actos violentos resultan apropiados para nivelarse con los delincuentes que gozan de mayor prestigio y así sobrevivir dentro del sistema desviado de la prisión. Con ello, se produce un fortalecimiento de la desviación social delictiva, a través de la imitación de modelos negativos, donde se refuerzan comportamientos sociales delictivos, situación que atenta gravemente contra los esfuerzos que realiza el personal encargado de las actividades de readaptación de los internos/as.

Asimismo, se ha encontrado que existe una asociación significativa entre el bajo rendimiento académico de las personas privadas de libertad y su alto comportamiento antisocial (Hawkins & Lishner, 1987). Por ello, las escuelas cumplen, en general, un rol tan importante en el buen desarrollo de las personas, sea cual sea su condición, pero en especial en aquellas donde asisten personas privadas de libertad por todas las características psicosociales antes mencionadas. Por otro lado, UNESCO[50] tiene claridad respecto de que los reclusos/as, en general, tienen bajo nivel de educación, unos antecedentes de inestabilidad en el empleo y escasa capacidad de comunicación efectiva.

Esta característica está estrechamente relacionada con la situación social y económica de la que proviene la gran mayoría de los presos/as. Es posible, por lo tanto, que las causas de los trastornos emocionales, del retraimiento social y la pérdida de motivación no sean fáciles de definir, pero cuando éstas se combinan con la falta de formación profesional, las

[50] La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo especializado de las Naciones Unidas, organización que se ha preocupado de la educación en los establecimientos penitenciarios a nivel internacional. Aunque la UNESCO en el pasado apenas se había manifestado acerca de la cuestión concreta de la educación de los reclusos/as en la cuarta Conferencia Internacional de la UNESCO sobre educación de adultos se aprobó una declaración sobre el derecho que toda persona tiene de aprender.

dificultades en la comunicación y la carencia de conocimientos básicos, constituyen un problema para quienes llevan la enseñanza a los establecimientos penitenciarios. La acción educativa debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de voz o, mejor dicho, en la pérdida del poder de la palabra. En definitiva, recuperar su voz.

2.8.-Características de Docentes que Trabajan en Escuelas Cárceles

De acuerdo con el espíritu con que se planteó el convenio decreto N°278 de 1978, en lo referido a los requerimientos que se le hacen al estamento docentes, se puede señalar que éstos debían ser profesores con menciones técnicas o especialidades que les sirvan para generar talleres de trabajo, estudios artísticos o de esparcimiento, con una fuerte motivación para trabajar en esta modalidad guiada y especial. Según este convenio, el profesor penitenciario debe contar con experiencia laboral con población de riesgo social, en especialidades técnicas, en metodologías innovadoras, en el trabajo de grupo, en educación de adultos y en el manejo de computación a nivel de usuario.

De acuerdo con respuestas dadas por docentes entrevistados en esta oportunidad, "no se está cumpliendo con los requisitos solicitados en este decreto", pues la administración de los establecimientos educacionales ya no recae en el Estado, sino en privados, en este caso a departamentos de administración educacional (DAEM) o de corporaciones municipales, donde los criterios de contratación distan mucho de lo requerido específicamente para hacer clases a gente adulta y en condiciones de encierro por haber cometido un delito. Los docentes entrevistados concuerdan con que muchas veces "son enviados aquellos profesores que no encuentran dónde colocarlos"; para algunos de ellos "es tomado como un castigo para alejarlos de aulas normales". Lo que resulta incomprensible si es que de verdad se quiere contar con personal idóneo que le agrade trabajar con personas adultas y cuyo objetivo sea rehabilitar por medio de la educación a los internos/as, y porque como bien señala Foucault "sólo la educación puede servir de instrumento penitenciario (…) la educación del detenido es, por parte del poder público, una precaución indispensable en interés de la sociedad, a la vez que una obligación frente al detenido" (1991, 275). Igualmente señala que uno de los principios de la educación penitenciaria se fundamenta en que "el trato infringido al preso, al margen de toda promiscuidad corruptora […] debe tender principalmente a su instrucción general y profesional y a su mejoría".

La realidad educativa chilena es que no se cuenta con preparación en pregrado sobre educación de adultos ni hay especialidades en andragogía. De hecho, en Chile, nunca ha existido la carrera de educación de adultos. Se debe tener en cuenta que para muchos autores y desde hace muchos años, la educación de adultos se ha definido como

un instrumento para el cambio y la transformación social (Baumgartner, 2001; Mezirow, 1990, 2000). John Dewey en 1900 afirmaba que la educación de adultos es simultáneamente un derecho y un bien público al que todos deberían tener acceso, pero en la que todos tienen igualmente la responsabilidad de participar, en el interés de construir y mantener la democracia (UNESCO, 2008, 22).

Por otro lado, está la realidad más globalizada, de la que nos habla la Unesco, respecto de que el personal de la educación de adultos actúa como factor clave para asegurar y velar por la calidad de la enseñanza. Los docentes constituyen un factor importante en la calidad de la educación de adultos como en los demás niveles de enseñanza. Sin embargo, en muchos casos estos educadores de adultos no han sido adecuadamente formados, tienen calificaciones mínimas, están mal pagados y trabajan en condiciones desfavorables desde el punto de vista educativo. Un informe de la organización de naciones unidas señaló que la preparación de profesores y profesoras que atienden la educación de personas adultas varían desde exigirle cualificación de posgrado a los postulantes junto con acreditación de cierto número de años de experiencia antes de contratarlos; en cambio, en otros países basta que tengan apenas terminada la educación secundaria o incluso menos que eso (UNESCO, 2010:93).

Si los docentes no tienen preparación suficiente para desempeñarse en este nivel etario y los gobiernos no inviertan en su preparación, la rotación del personal seguirá siendo alta, con una pérdida de practicantes experimentados que el sector difícilmente puede permitirse. En la mayoría de los países del sur, los educadores de adultos aún no gozan de estatus profesional, tal como sucede con aquellos profesores que se desempeñan en otros niveles educativos (UNESCO, 2010: 93).

2.8.1.-EN CUANTO A LA ENSEÑANZA

Si ahora queremos profundizar en los contenidos de la enseñanza que se otorga a los adultos, tendríamos que hablar de una calidad que permita verdaderamente intervenir en su desarrollo cognitivo. Para ello, debemos propiciar que los docentes confíen en que *"la gente puede aprender a ser inteligente"* (Resnick, 1999:21), independientemente de su edad y características cognitivas. Ya en el siglo XIX, se hablaba de calidad educacional. Por ejemplo, estaban las ideas desarrolladas por John Dewey (1953), quien enfatizó que la educación de calidad debía estar garantizada para todos los estudiantes.

Otro factor relevante en la educación de adultos es la forma en que los adultos aprenden, que "[...] comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica" (declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, UIE, 1997, para. 3). El cambio de énfasis hacia el aprendizaje implica la transición (UNESCO, 2010). La gobernanza del aprendizaje a lo largo de toda la vida se eleva por encima de la

formulación de políticas educativas establecidas, exigiendo estructuras y procesos más integrados, accesibles, pertinentes y de mayor rendición de cuentas (Griffin, 2001).

Para ello, es relevante que los docentes les exijan cognitivamente a sus estudiantes adultos y fomenten en ellos inquietudes intelectuales que le permitan plantearse preguntas y que acepten desafíos, busquen soluciones que no son evidentes, que expliquen conceptos, justifiquen sus razonamientos y busquen información sobre lo que no manejan a cabalidad. Si los docentes no hacen a los estudiantes responsables en este tipo de conductas inteligentes lo toman como una señal de que sus profesores no creen que ellos sean inteligentes, y con frecuencia llegan a convencerse de que no lo son (Resnick, 1999).

Por otro lado, algo importante a considerar es que el perfil del estudiante adulto es diferente al perfil educativo de los jóvenes que ingresan a instituciones de educación superior, ya sea por su edad como por las herramientas cognitivas y afectivas que poseen para enfrentar su proceso de aprendizaje. Así, existiría una base común fisiológica en el proceso de aprendizaje de todas las personas, pero no así en los adultos en quienes se observan múltiples diferencias dadas por variables como características sociales, psicológicas, situacionales y de su desarrollo personal (Undurraga, 2004). Se trata entonces de desarrollar en las escuelas cárceles una pedagogía lo suficientemente flexible y atractiva para todos los alumnos (Stone, 1999). En donde todos(as) aprendan y sean competentes con habilidades sociales, intelectuales y amorosas. Para lograr esto, sería necesario hacer cambios en la actual malla curricular de la educación de adultos privados de libertad.

Asimismo, en el estamento de profesores podemos ver que la evaluación de los contenidos y de las habilidades cognitivas difiere entre docentes, dado que evaluar conocimientos es más fácil que evaluar procesos de pensamiento y no todas las instituciones formadoras de profesionales de la educación preparan a sus estudiantes para este desafío superior (Resnick, 1999). Es necesario que el alumno reconozca y haga suyas las normas y los criterios que han de permitir decidir si el alumno ha comprendido un concepto o un procedimiento (Jorba y Casella, 1997).

Esto tiene que ver con preparación en currículum y evaluación y con la concepción teórica que tiene el profesorado sobre el aprendizaje y evaluación de contenidos. Es decir, si el docente asocia la enseñanza a la reproducción de la información que él entrega, favorecerá un enfoque de aprendizaje superficial; en cambio, si su pretensión está orientada a despertar el interés de los alumnos y que desarrollen un pensamiento crítico e independiente, entonces favorecerá un enfoque de aprendizaje profundo (Pérez Cabaní, 2002).

Esto nos lleva a entender que el proceso de aprendizaje que hacen los estudiantes es lo esencial para su real apropiación de conocimientos y comprensión de su proceso de asimilación y acomodación cognoscitiva. Para ello, es esencial que el docente genere

aprendizaje reflexivo, más significativo, que establezca conexiones con la vida cotidiana (Jerome Bruner, 1988). Comprender por parte de los estudiantes tanto en conceptos académicos, formales de la enseñanza, como pragmáticos y de utilidad para la vida diaria es un desafío constante para los profesores, quienes deben tener claridad en lo que quieren lograr comprender. Comprensión es definida por David Perkins (1999:45) como *"la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe"*.

2.9.-MARCO CURRICULAR DE ESCUELAS Y/O LICEOS INSERTOS EN CÁRCELES CHILENAS

A pesar de que el año 2000 el Mineduc hiciera una consulta sobre los marcos curriculares a 5475 docentes de 648 establecimientos educacionales de todas las regiones del país, específicamente del currículum de educación de adultos, en especial de aquellas características referidas a competencias de empleabilidad, exigencias laborales y académicas, se estima que éstas han variado en la presente década en que se requieren nuevos retos, desafíos, nuevas competencias laborales y sociales. La LGE[51] como ya se dijo anteriormente establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos (Decreto 257/2009), con un nuevo marco general de principios, fines, deberes del Estado, derechos y obligaciones de los actores y disposiciones generales sobre tipos, niveles y modalidades de la educación. Por tanto, varía la forma en la admisión a las escuelas, el currículum implementado, propone reducir la educación básica de 8 a 6 años y aumentarla educación media de 4 a 6 años y coloca nuevos requisitos para el reconocimiento oficial de los colegios. Sólo este antecedente por sí mismo obliga a la educación de adultos a realizar cambios en su estructura y en su contenido curricular, situación que a la fecha no se ha desarrollado, lo que ofrece una gran oportunidad para hacer cambios realmente pertinentes, adecuados y basados en la teoría actual.

La modalidad regular de adultos permite completar los estudios de educación básica en solo tres años y los de educación secundaria en dos, en jornada diurna, pueden hacerlo asistiendo a los centros integrados de educación de adultos (CEIA). Estos centros son establecimientos educacionales dedicados exclusivamente a la atención de jóvenes y adultos, entendiéndose en Chile, mayores de 18 años de edad. Y para quienes no pueden

[51] La Ley General de Educación N° 20.370 (LGE) es la que establece la normativa marco en materia de educación. Fue publicada en el *Diario Oficial* el 12 de septiembre de 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet. Esta norma legal fue dictada en reemplazo de la LOCE, la cual la deroga (excepto en su Título III, salvo su párrafo 2º, y su Título IV, referidas básicamente a la educación superior). El texto de la LGE se encuentra refundido, coordinado y sistematizado, con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1 de 2005 (que fijaba el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza), en el Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 de 2010. Esta ley tiene por finalidad regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fijar los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regular el deber del Estado y velar por su cumplimiento, estableciendo los requisitos y procedimiento para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

asistir en jornada diurna, están aquellos establecimientos educacionales que cuentan con las llamadas «terceras jornadas», que imparten clases en jornada vespertina.

Otra situación no menor a considerar tiene que ver con la subvención escolar que se entrega a los sostenedores que imparten educación de adultos, cuyo monto es inferior al entregado a colegios que imparten educación regular y diurna. Esto podría estar desincentivando, por un lado, la creación de escuelas preocupadas de un segmento de la sociedad que tal vez no tuvo oportunidades para educarse en un momento determinado y, por otro, a no crear planes y programas propios que otorguen mayores posibilidades de desarrollo como lo son las personas privadas de libertad[52], porque no habría recursos suficientes para implementar un buen currículum.

2.9.1.-PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Se debe clarificar que existen, por un lado, colegios con administración privada y por otro lado con administración municipalizada, ambos se basan en los planes y programas de estudios, emanados desde el Ministerio de Educación, también tienen libertad para crear sus propios planes y programas. Obtienen financiamiento estatal por medio de subvención por asistencia promedio, a través, del Mineduc. Para entender de qué se tratan estos programas educativos en las cárceles diremos que son aquellos que desarrolla la educación de adultos, la misma que se da en personas libres con la misma carga horaria, también se puede definir como "un programa educativo (…) que ha sido designado para cumplir requerimientos individuales disciplinados para apoyar en la rehabilitación del prisionero para que logre una relación armónica con la sociedad" (Scarfó, 2005).

En lo que respecta al currículum de la educación de adultos propiamente, este documento quiere insistir en que asistir de 2 a 4 horas de clases a la semana no es suficiente para hacer frente a las necesidades de alfabetización de los estudiantes de educación general básica, planteamiento que otras personas se han venido haciendo hace ya varios años (Moser, 1999). De ahí, podría entenderse que de seguir tal como está diseñado mucho menos van a lograr desarrollar habilidades y destrezas necesarias en los estudiantes encarcelados, unas que les cuales le permitan desenvolverse de buena manera y puedan rendir una educación media científica humanista o educación media técnico profesional de manera eficiente, que les permita competir en el mercado laboral externo.

Si bien es cierto que la LGE permite que los establecimientos educacionales tengan libertad para desarrollar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares y de los

[52] Para la educación general básica de adultos, para la educación media científico humanista y técnico profesional de adultos con a lo menos 20 y no más de 25 horas semanales presenciales de clases. Y para la educación científico humanista y técnico profesional con a lo menos 26 horas semanales presenciales de clases se basan en los valores de unidades de subvención (USE) estipuladas en las leyes N° 19.662 y 19.808, como en el Artículo 7 de la Ley 19.933.

complementarios que cada uno de ellos determine, no es menos cierto que si no cuentan con recursos para contratar personal especialista en currículum para hacerlo, y si tampoco pueden contratar más personal por falta de recursos, malamente pueden hacer mejoras más allá de las mínimas establecidas por el Mineduc, más si es el consejo nacional de educación[53] el encargado de aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para las modalidades de educación de adultos.

La sociedad tiene altas expectativas sobre los efectos que tiene la escuela en los reclusos/as; sin embargo, la cantidad de horas semanales que tienen disponible para llevarlo a cabo resulta insuficiente según lo señalado por los docentes entrevistados previo al desarrollo de este artículo. Los objetivos son muy ambiciosos para la cantidad de tiempo invertido en clases y por la cantidad de asignaturas que contempla el plan de estudios. Resulta entonces impensable que los reclusos, dada la carga horaria actual, logren desarrollarse de manera adecuada, reforzando su capacidad de asumir responsabilidades consigo mismo y con los demás; que sea un sujeto crítico y constructivo frente a las diferentes visiones y opciones presentes en la sociedad de hoy, y desarrolle su capacidad reflexiva y cultive el sentido de ciudadanía, de modo que la democracia funciones sobre fundamentos éticos[54].

Podría pensarse que los internos/as tienen mucho tiempo para concurrir a la escuela y liceo, sin embargo no es así dado que deben compatibilizar la asistencia a clases con otras actividades, como capacitación laboral, trabajo productivo, deportiva-recreativas, artístico-culturales, visitas de sus familiares o abogados, asistencia a los tribunales cuando son requeridos por éstos, entre otras muchas actividades propias de su estado de presidiarios. De este modo, los internos podrán participar tanto en la educación formal como en los demás quehaceres cotidianos, lo que es útil en la perspectiva de su reinserción social.

2.9.2.-CURRÍCULUM ESCOLAR EN ESCUELAS CÁRCELES

La educación especial de adultos se enmarca entre múltiples tratados. Uno de ellos corresponde a aquellos del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (CIEA)[55] que de conformidad con su carta constitutiva es facilitar el desarrollo de las personas,

[53] Artículo 52 y 53 de la Ley General de Educación

[54]Extracto textual del documento publicado por Genchi, Dirección Nacional, Subdirección Técnica, año 2006.

[55]La Asamblea General del ICAE celebrada en Ocho Ríos, Jamaica, en 2001 le encomendó a la secretaría ejecutiva realizar un informe que diera cuenta del cumplimiento de los acuerdos celebrados en la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas (Confintea) en Hamburgo en 1996. Es de señalar que la propia Conferencia concluye señalando la importancia de que la sociedad civil participe activamente a través de las redes existentes en el seguimiento de los Acuerdos concertados. Conferencias internacionales subsiguientes retomaron parte de las discusiones y resoluciones de Confintea. Sin embargo, dada la importancia que han cobrado en el escenario internacional, las metas referidas a Educación para Todos (EPA) establecidas en la conferencia de Dakar, esta propuesta de seguimiento integra también dichas metas.

comunidades y sociedades a través de diversas formas de educación de adultos. Por educación de adultos, se entiende

> […] la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 2010:13).

2.9.3.-DECRETOS QUE RIGEN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

El Decreto 257 establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos (incluye educación general básica y educación media científico humanista y técnico profesional) y fija normas generales para su aplicación en su Artículo 1°, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos.

a) En su Artículo 2º, señala lo que se va a entender por el nivel de educación general básica, media científico humanista y técnico profesional entregada en la educación penitenciaria y cuyo objetivo se refiere principalmente a que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse como persona, reforzando sus capacidades de asumir responsabilidades consigo mismo y con los demás; a que sea un sujeto crítico y constructivo frente a las diferentes visiones y opciones presentes en la sociedad de hoy, y desarrolle su capacidad reflexiva y el sentido de ciudadanía, de modo que la democracia funcione sobre fundamentos éticos (decreto, 257/2009)[56].

Nivel 1 de Educación Básica. A este nivel asisten internos preferentemente condenados, analfabetos o con una escolaridad inferior al cuarto año básico y que voluntariamente deseen ingresar a la escuela penal, con la finalidad de completar sus estudios. El nivel 1 incluye la realización de cuatro cursos en un año académico de 1° a 4° año de enseñanza básica.

[56] Decreto 257 del 01.07.2009, el cual establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación, el cual deroga el decreto supremo N° 239/2004, del Ministerio de Educación y sus modificaciones.

Nivel 2 de Educación Básica. A este nivel asisten internos preferentemente condenados que hayan completado el cuarto año básico, pero que su escolaridad sea inferior a sexto año básico y que voluntariamente deseen ingresar a la escuela penal, con la finalidad de completar sus estudios. El nivel 2 comprende la realización de dos cursos en uno, es decir, hacen el 5° y 6° año (incluyendo formación en oficios, optativo para el colegio y estudiantes).

Nivel 3 de Educación Básica. A este nivel, asisten los internos preferentemente condenados que hayan completado sexto año básico, cuya escolaridad sea inferior al octavo año básico y que voluntariamente deseen ingresar a la Escuela Penal, con la finalidad de completar sus estudios. Finalmente, el nivel 3, incluye la realización de dos años en uno, es decir 7° y 8° año básico (incluyendo formación en oficios, optativo para el colegio y para los estudiantes). A continuación, se muestra una tabla con el plan de estudios correspondiente al primer nivel.

Tabla 2. Plan de estudios del primer nivel de educación básica de adultos

Plan de Estudios de Educación General Básica				
Niveles Educativos	Formación General		Formación en Oficios	
	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales
Nivel 1	10	360	----------	---------
Nivel 2	16	576	6*	216[57]*
Nivel 3	16	576	6*	216*

Fuente: Decreto de Educación de Adultos N° 257/2009, Mineduc.

Nivel 1 de Educación Media Humanístico-Científica (HC). A este nivel, se incorporan internos preferentemente condenados que hayan completado su educación básica, pero su escolaridad sea inferior al segundo año de enseñanza media y que voluntariamente deseen ingresar al Liceo Científico Humanista Penal, con la finalidad de completar sus estudios. El nivel 1, incluye la realización de dos años en uno, es decir, 1° y 2° año medio.

Nivel 2 de Educación Media Humanístico-Científica. A este nivel, se incorporan internos preferentemente condenados que hayan completado el segundo año medio, pero cuya escolaridad sea inferior al cuarto año de enseñanza media y que voluntariamente deseen ingresar al Liceo Científico Humanista Penal, con la finalidad de completar sus estudios. El nivel 2 incluye la realización de dos años en uno, es decir, 3° y 4° año medio.

[57]* Es optativo para el Establecimiento educacional ofrecerla y optativo para el alumno cursarlo

A continuación, se muestra una tabla con el plan de estudios correspondiente al segundo nivel.

Tabla 3. Plan de estudios Segundo Nivel de Educación Básica de Adultos

Niveles Educativos	Formación General		Formación Instrumental		Formación Diferenciada		Total	
	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales
Nivel 1	20	720	4	144	2*	72*	24	864
Nivel 2	20	720	4	144	2*	72*	24	864

Fuente: Decreto de educación de adultos N° 257, Mineduc (2009).

-Nivel 1 de Educación Media Técnico-Profesional (TP)

A este nivel, se incorporan internos preferentemente condenados que hayan completado su educación básica, pero su escolaridad sea inferior al segundo año de enseñanza media y que voluntariamente deseen ingresar al Liceo TP Penal, con la finalidad de completar sus estudios. El nivel 1, incluye la realización de dos años en uno, es decir 1° y 2° año medio.

-Nivel 2 de Educación Media Técnico-Profesional

A este nivel, se incorporan internos preferentemente condenados que hayan completado el segundo año medio, pero su escolaridad sea inferior al tercer año de enseñanza media y que voluntariamente deseen ingresar al Liceo TP Penal, con la finalidad de completar sus estudios. El nivel 2, incluye la realización de un solo año de estudio, es decir 3° año medio.

-Nivel 3 de Educación Media Técnico-Profesional

A este nivel, se incorporará internos preferentemente condenados/as que hayan completado el tercer año de enseñanza media de Educación Técnico-Profesional y que voluntariamente deseen continuar en el Liceo TP Penal, con la finalidad de completar sus estudios. Este Nivel entrega al interno una educación vinculada directamente al ámbito laboral. El nivel 3 incluye la realización de un solo año de estudio, es decir del 4° año medio.

A continuación, se muestra una tabla con el plan de estudios correspondiente al tercer nivel.

Tabla 4. Plan de estudios de Educación Básica de Adultos

Niveles Educativos	Formación General		Formación Instrumental		Formación Diferenciada		Total	
	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales	Horas Semanales	Horas Anuales
Nivel	20	720	-------	-------	4	144	24	864
Nivel	8	288	4	144	12	432	24	864
Nivel 3	8	288	4	144	12	432	24	864

Fuente: Decreto de educación de adultos, N° 257, Mineduc (2009).

b) Plan de Estudio (Decreto de educación de adultos, N° 257-2009). Documento de carácter normativo señala para cada nivel, los sectores, subsectores de aprendizaje o las asignaturas, con indicación de la carga horaria semanal.

c) Programa de Estudio (Decreto de educación de adultos, N° 257-2009). Documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio.

d) Formación General (Decreto de educación de adultos, N° 257-2009). Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida, y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios.

2.10.-CONSIDERACIONES FINALES

En relación con las características de los Centros Educativos intracarcelarios en cuanto a su infraestructura, operatividad y normativas vigentes, se puede señalar lo siguiente.

En general, la infraestructura carcelaria chilena en el sector público se encuentra en un estado de cuidado estructural. En relación con las escuelas, algunas están incorporadas al edificio, pero que requieren mayor mantención; en otros casos, se trata de dependencias adaptadas para hacer clases, pero en general no tienen estructura ni ambiente propicio para generar buenos aprendizajes o formar personas de manera integral. Por otra parte, se debe definir pronto un nuevo modelo de evaluación de los programas educativos desarrollados en las cárceles para constatar si efectivamente se trabaja para lograr una

verdadera reinserción social y si las actuales condiciones logran evitar el excesivo aumento de reincidentes.

Según Oliveri (2011), de acuerdo con las características que presenta la población penal chilena, no se requeriría de establecimientos penitenciarios de alta seguridad, por lo que la Estrategia Nacional de Seguridad Pública (ENSP) debería diseñar en el futuro próximo licitaciones privadas de Centros de modalidad de Educación y Trabajo (CET), con el objetivo de propender de manera más efectiva a la reinserción social.

Se observa que es necesario revisar el tema de las cárceles concesionadas porque podría ser que el Estado piense destinar más recursos en invertir en la privatización del sistema carcelario y no en programas de prevención del delito, y más aún en la adecuada reinserción de las personas que han logrado cumplir con sus condenas, precisamente para que no se vean obligados a delinquir nuevamente por falta de oportunidades. En resumen, no se trata de hacer más cárceles para ingresar más gente, sino invertir en buena educación temprana que otorgue real igualdad de oportunidades, sobre todo para la población más vulnerable, para evitar posteriores frustraciones, de manera que cada día menos gente deba ingresar a las cárceles. Otorgar la igualdad de oportunidades en educación es "una de las más importantes condiciones para superar la injusticia social y reducir las desigualdades sociales en cualquier país [...] y es también una condición para fortalecer el crecimiento económico" (UNESCO, 2008: 24).

2.10.1.-En relación con el Financiamiento de la Educación Carcelaria

En general, en una gran parte de los países de América Latina existe precaria inversión en la educación de adultos, menos aún en aquellas personas privadas de libertad. De no concientizarse a las autoridades sociales, quienes deben estar ocupados de la política pública de largo plazo, son ellos los llamados a convencer al poder legislativo acerca de la importancia de educar e invertir en estas personas, y convencerlos sobre la relevancia que adquiere a mediano y largo plazo.

Pareciera ser que últimamente es el sector privado el que está mayormente ocupado por invertir en la educación y formación de trabajadores, y a lo largo de toda la carrera laboral. Hay empresarios que han comprendido que el Estado sólo está obligado a invertir en la población sólo por 12 años, luego es la familia la que se hace cargo de la preparación profesional de los hijos, por lo que las empresas que contratan personal deben invertir en preparación permanente de sus trabajadores, a fin de mantenerse siempre vigentes en los mercados nacionales como internacionales. Han comprendido que, para lograr elevados estándares de competición, es necesario invertir en la preparación continua de los trabajadores. Por lo cual, las personas que se encuentran en condición de encierro no deberían quedar fuera de esa preparación permanente, y que por su condición

de vulnerabilidad le compete al Estado hacerse cargo de su preparación educacional y otorgar preparación laboral, a fin de lograr personas autónomas laboralmente y con altos estándares de calidad, capaces de insertarse en cualquier campo laboral.

La política pública está llamada a invertir en estudios empíricos y longitudinales sobre el papel que ocupa la educación y preparación vocacional en personas privadas de libertad, de modo tal que se puedan movilizar recursos frescos para este sector, con propuestas viables que permitan despertar interés en las personas recluidas y que vean en la educación una oportunidad real para salir de su actual condición de manera digna y por sus propios méritos. Para lograr este desafío, se requiere la provisión de mejores datos, más y mejores estudios de rentabilidad económica y social, mejores alianzas interministeriales, con empresas privadas, ONG y sobre todo clarificación de perspectivas respecto de cuál es la mejor contribución que pueden hacer estos actores sociales. Para ello, es necesario primero considerarlos personas humanas y que verdaderamente merecen una oportunidad para desempeñarse en lo que tengan habilidades, intereses y competencias reales.

Si se invierte en la educación de adultos, no se cumple un acuerdo firmado en la Confitea V, sino que se resuelven muchos otros problemas sociales asociados a los hábitos alimenticios, cuidados de la salud personal y social, círculos de la pobreza y construcción de comunidades más solidarias Para ello, son los gobiernos, los llamados a generar estrategias de inversión y financiación de la educación permanente (UNESCO, 2010).

Es indudable que la educación de adultos en las cárceles requiere comprometer recursos financieros, si es que de verdad se quieren lograr cambios significativos en esta modalidad. Sólo entonces los parámetros de calidad pueden ser medidos, si no poco puede hacerse si los flujos de financiación son inadecuados (UNESCO, 2010).

2.10.2.-En Relación con Identificar Características Generales de los Docentes que atienden a Estudiantes que asisten a Escuelas Intercarcelarias y sus Metodologías de Enseñanza

En la actualidad, los profesores que trabajan en EDA han especialzarse por medio de su trabajo en este grupo etario. Generalmente, se trata de profesores de enseñanza básica o media que intentan adaptar sus metodologías aplicadas a niños/as y adolescentes a los adultos; situación que podría estar afectando el real aprendizaje de los adultos. Entonces, se nos presenta un gran desafío con la formación y preparación que deberían tener los docentes que trabajan con este tipo de personas adultas y condenadas a encierro. Para lo cual la literatura propone la andragogía como un aporte real en pro de mejorar y propiciar aprendizajes más significativos para los adultos, que operen desde la lógica andragógica; por tanto, que impliquen un mayor grado de profundidad y especificidad de

los contenidos, así como instalar comportamientos más autónomos y participativos que provoquen verdadera metacognición[58] por parte de los estudiantes privados de libertad.

Para ello, se requiere contar con instituciones especializadas en metodologías andragógicas del conocimiento, dado que permiten promocionar aprendizajes tanto personales como integrales permitiendo que los adultos se vayan comportando como personas independientes, autónomas y cada vez más responsables. La idea es que estudien esta especialidad profesional de la educación aquellos docentes que verdaderamente deseen trabajar con adultos (mayores de 18 años) y que realmente estén de acuerdo con el concepto de educación permanente o para toda la vida. Esta característica podría ayudar a tener menos adultos desertores, que sean permanentemente mal evaluados, probablemente disminuiría la cantidad de reprobados, de desmotivados por aprender, es decir, sería *"un acto pedagógico que adquiere su mejor dimensión amorosa cuando adquiere un plus acumulado que permite a los sujetos lanzarse a la búsqueda de lo nuevo"* (Pineau, 2006:s/n).

La idea general que conduce esta propuesta teórica sobre andragogía propone considerar al alumno como un ser humano integral que se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje como una unidad que incorpora aspectos afectivos, motivacionales y cognitivos que se ponen en juego para dar respuestas a las exigencias del medio social en que se desenvuelve. Desde este plano, existe la necesidad de instaurar en el nivel de las prácticas docentes acciones profesionales dirigidas a activar cada una de las áreas involucradas en los aprendizajes de sus alumnos. Para ello, este documento propone la andragogía como desafío en la preparación de docentes que deseen trabajar con adultos, que sea una mención para aquellos docentes estudiantes de pregrado que deseen estudiar educación básica o educación media. Existen varios investigadores y docentes, como Eduard Lindeman, Malcolm Knowles, Félix Adam, Adolfo Alcalá, quienes, por medio de sus escritos e investigaciones, han formulado sus ideas, conceptos, propuestas y planteamientos relacionados con la andragogía como modelo educativo que representa una alternativa viable.

[58] Metacognición (RAE, 2004). Se presenta como el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y habituarse a reflexionar sobre el propio conocimiento. Es uno de los planteamientos de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo, que responde a la necesidad de una transición desde un aprendiz pasivo dispuesto a aprender de forma adaptativa y reproductiva lo que se le pida, hacia un aprendiz generador y constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace.

2.10.3.-Respecto de Identificar Características Generales de los Estudiantes que asisten a los Centros Educativos que funcionan al interior de las Cárceles Chilenas

En cuanto a las personas condenadas que estudian, existe gran variedad de situaciones, a saber: delitos cometidos, edades de las condenadas (entre 18 y 75 años) y cantidad de años de otorgados en las condenas, sexo de los reos, habiendo más porcentaje de hombres condenados (88%) que mujeres (12%) las que mayoritariamente se encuentran recluidas por un tema de tráfico de drogas.

En la actualidad, los jueces optan por el sistema total de encierro para los imputados (como prisión preventiva), pues falta regulación respecto de quiénes podrían quedar bajo la modalidad de libertad vigilada. Este sistema no es el mejor para quienes cometen delitos de baja lesividad. En estos casos, la aplicación de una pena privativa de libertad, además de desproporcionada, parece inadecuada para la necesidad de intervención del sujeto, sometiéndolo a situaciones de riesgos innecesarios al estar la población general penal. Sin embargo, al común de las personas de la sociedad, le cuesta comprender que es una medida excesiva e impera en ellas el deseo de que las personas, en general, permanezcan de por vida en las cárceles, incluso en algunos casos se desea la pena de muerte para quienes delinquen. Lo anterior, es el resultado de que para el Estado resulte muy oneroso mantener tantos reclusos, teniendo presente además que Chile es el país de Latinoamérica que más reclusos tiene por cada cien mil habitantes.

Idealmente el Estado debe tratar de manera multidisciplinaria a los reos con una intervención fuerte, pero sin privarlo de libertad. Nos falta mayor tecnología y personal de gendarmería para vigilar a quienes delinquen sin necesidad de retenerlos en la cárcel, tal vez, con un sistema de monitoreo, cámaras, brazaletes electrónicos, entre otros sistemas más modernos. *"Debemos seguir avanzando en procesos de modernización de los sistemas penitenciarios para mitigar elementos que en la actualidad son negativos y potenciar espacios de posible resocialización y rehabilitación para aquellos que cometen delitos graves en nuestras sociedades"* (Quidel, 2007:s/n).

Otro aspecto a considerar sería poder entregar educación a todos los recluidos de los penales, incluso a los sometidos a proceso, pues les ayuda a su formación personal; además, la educación no es considerado un trabajo, al menos no es el espíritu del decreto 257/2009 del Ministerio de Educación ni tampoco concuerda con lo establecido en el Artículo N° 32 del Código Penal del Ministerio de Justicia.

2.10.4.-En Relación con la Descripción del Currículum Prescrito de la Educación de Adultos (EDA) y su Pertinencia para la Educación Intracarcelaria

Actualmente, la carga horaria de los estudiantes que están en las cárceles tiene muy pocas horas de estudio a la semana y, principalmente, tiene asignaturas básicas, como lenguaje y matemáticas. Éstas suben en la enseñanza media de 10 horas a la semana a 26; sin embargo, es poco, dado que hacen 4 cursos en un año o 2 en un año, con un par de asignaturas y pocas horas a la semana, resultado no favorable para desarrollar competencias sociales, de urbanidad, intelectuales que les permitan desenvolverse de buena manera una vez que recobren su libertad.

Por tanto, resulta imperioso contar con una evaluación disciplinar de la malla curricular de los reclusos-estudiantes, como también es necesario contar con una estructura curricular temporal distinta a la actual, por ejemplo, contar con 4 o 5 niveles en la educación básica en vez de 3, mientras que en la educación media de 3 a 4 niveles. Siempre y cuando se quiera una verdadera calidad en la educación otorgada a los adultos. Si en realidad se tiene conciencia de lo que significa educar y reformar a un adulto, que además no se trata de cualquier adulto sino de personas recluidas, privadas de libertad y que en general pertenecen al grupo de nivel socio económico más bajo y más vulnerable de la sociedad (Gendarmería de Chile, 2003), entonces habría que repensar una educación que sea significativa, pertinente e integral para los estudiantes en condición de encierro. Y de acuerdo con la LGE tendría que reevaluarse el decreto 239/2004 y el 257/2009, porque la Ley señala que la cantidad de cursos para la educación básica baja a 6 años y la educación media subiría a 6, respectivamente; por lo tanto, éste es un tema que impacta el cambio de estructura del sistema escolar, entonces EDA tendrá que hacer estudios al respecto que permitan establecer si corresponde o no hacer las respectivas equivalencias.

Por último, habría que modificar el decreto 257/2009 y el DFL2/1998 para instalar más horas en el Plan de estudios para que puedan ser canceladas con subvención estatal y deberían ser ocupadas en asignaturas que puedan formar o reformar al individuo de manera integral. Esto colaboraría con aspectos de carácter transversal que permitirían atender de mejor forma a las personas por etnia, raza, género, grupo etario, religión y orientación sexual, entre otras.

Se observa que resulta perentorio analizar en profundidad los fines de la educación en contextos de encierro, y en realidad propiciar cambios que permitan que deje de ser un sector marginal en el campo de la educación y en el campo de las políticas sociales y penitenciarias. El principio fundamental imperante, entonces, es que ningún cambio social significativo se produce ni es duradero sino es por medio de la educación de las personas. Si ésta no es parte de la educación permanente, lo fundamental es que los reclusos puedan

participar libremente y creativamente en su autoformación, para que no sea como es hoy en Chile: un beneficio y no un derecho para quienes sólo "presentan buena conducta".

Mejorar la eficiencia en la educación de adultos se convierte en un reto significativo una vez que se ha abordado la problemática relativa a la equidad, la eficacia y la pertinencia (UNESCO, 2010)

Finalmente, una reflexión de acuerdo con una célebre frase de Nelson Mandela, quien al concluir un discurso frente a su pueblo dijo: "una nación no debe ser juzgada por el modo en que trata a sus ciudadanos de más alto rango, sino por la manera en la que trata a los de más bajo".

REFERENCIAS

Alcalá, A. (2006). *Plan de curso de la Unidad Curricular Andragogía*. *Postgrado.* Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Adam, F (1987). *Andragogía ciencia de la educación de adultos. Fundamentos teóricos*. 3ra Edición, Caracas: Fondo Editorial de la Federación Interamericana de la Educación de Adultos (FIDEA).

Barre, M. (1990). L'Administration pénitentiaire en chiffres. Actualité de la formation permanente, 109: 60 a 61. *Boletín Jurídico del Ministerio de Justicia*, año 2, nún. 4-5, noviembre de 2003, Chile.

Baumgartner, M. (2001). The socology of law in the United States. The american sociologist.

Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona. España.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.

CEPAL/UNESCO-OREALC (2009). Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto, Santiago de Chile. Disponible en: http://www.oei.es/pdf2/impacto_social_economico_analfabetismo.pdf

Fidishun, D. (2000). Androgogy and Technology: Integrating Adult Learning Theory as we Teach with Technology. Penn State Great Valley School of Professional Studies.

Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. London: Penguin Books.

_____. (2002). *Microfísica del poder*. 3ª edic. Madrid: Editorial La Piqueta.

_____. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 34ª edic. en español. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gendarmería de Chile, Memoria 2008. Programas y acciones de reinserción, Santiago de Chile.

Gendarmería de Chile (2008). Normas técnicas de intervención psicosocial penitenciaria, Santiago de Chile.

Gramsci, A. (1971). *Prison Notebooks*. New York: Nowell, Smith and Hoare.

Griffin, G. (2005): Doing Women's Studies: Employment Opportunities, Personal Impacts and Social Consequences. London, England: Zed Books in association with the University of Hull and the European Union

Hawkins & Lishner (1987). "Schooling and delinquency". In handbook on crime an delinquency prevention, ed EH Jonhson. Westport. CT: Greenwood Press.

Herboso, Francisco (1982). ¿Qué sistema carcelario conviene adoptar en Chile? En *Estudios Penitenciarios*. *18*(2), Imprenta Ercilla, Santiago. Citado por Marco Antonio León, en Sistema Carcelario en Chile. Visiones Realidades y Proyectos.

Knowles, M. (1972). Andragogía no Pedagogía. Centro Regional de Educación de Adultos. Temas de Educación de Adultos, año 1, núm. 2. Caracas, Venezuela.

_____. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.

_____. (1975). Adult Education: New Dimensions Educational Leadership, *33*(2).

_____. (1980). *La Práctica Moderna de la Educación de Adultos*. Chicago: U.S.A.

_____., Holton, F. y Swanson, R. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. México: Mexicana.

Lawler, P. A. (1991). The Keys to Adult Learning: Theory and Practical Strategies. *Research for Better Schools*, Philadelphia, PA.

Lieb, S. Principles of Adult Learning. University of Hawaii resource document. www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm

UNESCO (UIE) (1994). Manual sobre Educación Básica en Establecimientos Penitenciarios, realizado por el Instituto de Educación de la Unesco.

Merriam, S. B. and Caffarella, R. S. (1991). *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. & Associate (Eds) (1990). Fostering critical reflection in adulthood:A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.

_____. (2000). *Learning as transformation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Presentación Seguridad Pública: Avances y Desafíos. 2 de agosto de 2011.

Moser, C. (1999) 'Participatory Urban Appraisal and its Application for Research on Violence' en Environment and Urbanization, 11 (2).

Naciones Unidas, Instituto de Educación de la UNESCO (1995). La educación básica en los establecimientos penitenciarios. Oficina de las Naciones Unidas en Viena. S.95.IV.3. 8RL15.LSP.

O'Brien, G. What Are the Principles of Adult Learning? Monash Medical University resource document. www.med.monash.edu.au/faculty/cpme/articles/adult_learning.htm

Oliveri, K. (2011). *Programas de rehabilitación y reinserción de los sistemas de cárceles concesionadas y estatales.* Santiago de Chile: Sociedad Chilena de Políticas Públicas. http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/.../Programas%20de%20rehabilitacion%20y%20reincersion%20en%20carceles%20concesionadas.pdf

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Pineau, P. (2006). Políticas pedagógicas de cuidado y espera: los libros de lectura para la escuela primaria en la dictadura. Revista Dictadura y Educación. Los textos escolares en la historia Argentina reciente. Buenos Aires, Miño y Dávila/UNER.

Pérez Cabani (2002) estrategias de Aprendizaje. Curso de postgrado. Educación en la Diversidad. (Material impreso). Pág. 20. Universidad de Girona España. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Quidel, C. (2007). Sistema penitenciario chileno: aspectos sociales y psicológicos. www.ontogenia.cl/eventos/conaep/ponencias/SistemaPenitenciario Chileno.pdf

Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sepúlveda, E. (2004). El ordenamiento jurídico penitenciario chileno. Sus reformas más urgentes. En *Estado de derecho y reformas a la justicia*. Heidelberg Center para América Latina y Centro de Estudios de la Justicia, Facultad de Derecho, Universidad de Chile.

_____. y Sepúlveda, P. (2008). A 83 años del establecimiento de la libertad condicional en Chile:¿Un beneficio desaprovechado?. Revista de estudios criminológicos y penitenciarios de Gendarmería de Chile - Ministerio de Justicia. https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/reinsercion/Revista17/Articulo23.pdf

Scarfó, F. (2005). *Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles*. La Plata-Argentina.

_____. (1999). "Educación en la Cárcel: La escuela, un espacio distinto", en la revista Movimiento Sindical Regional (La Plata, Berisso y Ensenada), La Plata, Argentina.

_____. (2002). "El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos". REVISTA IIDH 36 EDICIÓN ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. p.291-324. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José, Costa Rica. www.iidh.ed.cr

Smith, M. K. (1996, 1999). 'Andragogy', the encyclopedia of informal education, http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm.

Stein, D. (1998). Situated Learning in Adult Education. ERIC Digest, 195. www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed418250.html

Stippel, Jorge (2006). *Las cárceles y la búsqueda de una política criminal para Chile*. Santiago: Ediciones Lom.

Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Tweedell, C. B. A Theory of Adult Learning and Implications for Practice. Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association, Chicago, IL. 2000.

UIE (Unesco Institute for Education) (1997). The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Document adopted at CONFINTEA Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg (Germany), 14-18 July. Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf. Existe versión

española: IUE (Instituto de la UNESCO para la Educación) (1997). Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y Plan de acción para el futuro, aprobados por la CONFINTEA V, Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Hamburgo (Alemania), 14-18 de julio. Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf

_____. (Unesco Institute for Education) (2003). Recommitting to Adult Education and Learning: Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review Meeting. Bangkok (Thailand). September 6-11. Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting.pdf. Existe versión española: IUE (Instituto de la UNESCO para la Educación) (2003). Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFINTEA V. Bangkok (Tailandia), 6-11 de septiembre de 2003. Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommitting_sp.pdf

Undurraga, C. (2004). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

_____. (1976). Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, November 26. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF. Existe versión española: UNESCO (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su decimonovena reunión. Naoribi, 26 de noviembre. Disponible en: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf

_____. (2004). EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative, París: UNESCO Publishing. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf. Existe versión española: UNESCO (2004). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005: Educación para Todos: el imperativo de la calidad, París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf

_____. (2005). EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life, París: UNESCO Publishing. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf. Existe versión española: UNESCO (2006). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2006: La alfabetización, un factor vital, París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf

_____. (2007). EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015: will we make it?, Oxford-Paris: Oxford University Press-UNESCO Publishing. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf. Existe versión

española: UNESCO (2007). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008: Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?, París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf.

_____. (2008). EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters, Oxford-Paris: Oxford University Press-UNESCO Publishing. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf. Existe versión española: UNESCO (2009). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Superar la desigualdad: ¿por qué es importante la gobernanza?, París: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf

_____-OREALC (2008). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894S.pdf

Warnat, W. I. (1980). Building a Theory of Adult Learning: Toward a Total Person Model. Adult Learning Potential Institute.

Segunda parte:

Lectura e Interculturalidad

CAPÍTULO III

COMPRENSIÓN LECTORA E INTERCULTURALIDAD: TENSIONES Y DESAFÍOS DEL CURRÍCULUM NACIONAL[59]

MARCELA A. AMAYA GARCÍA[60]

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

RESUMEN

En este artículo se reflexiona respecto al encuentro en el currículum nacional de dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados, esto son: la disciplina Lingüística a través del fenómeno de la comprensión lectora y, el campo de los estudios interculturales. En primer lugar, se discuten los sustratos epistémicos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura a partir de 2016). En segundo lugar, se revisa el estado del arte en cuanto a la interrelación comprensión lectora/interculturalidad con foco en Chile y, por último, tomando como base axiológica el paradigma de la Interculturalidad, se invita a repensar la política pública nacional con miras a rescatar la diversidad del sujeto comprendedor, así como resignificar los espacios educativos como un microcosmos de aulas facilitador del proceso de comprensión, donde los otros sean reconocibles como otros más allá de los roles que ejecutan como profesor/a o estudiantes.

Palabras clave: *comprensión lectora, interculturalidad, currículum nacional*

[59] Este artículo reúne diversas reflexiones realizadas por la autora bajo la línea de investigación de la interrelación comprensión lectora e interculturalidad. Capítulo que corresponde a la exposición dictada por invitación por la autora en el marco del II Seminario Permanente sobre Educación Inclusiva y Fácil Lectura, organizado por CELEI y el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura de Chile.

[60] Chilena, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), E-mail: mamaya@ucsh.cl Doctora (c) en Ciencias de la Educación Mención Educación Intercultural; Magíster en Lingüística Mención Sociolingüística Hispánica por la Universidad de Santiago de Chile; Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Sevilla, Licenciada en Comunicación Social y Periodista por la Universidad de Santiago. Ha realizado docencia universitaria en temáticas relativas a Lenguaje, Comunicación y Educación en distintas universidades chilenas. Actualmente, es Académica Titular de la Escuela de Educación en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), donde ejerce como Coordinadora de Rediseño Curricular y Editora de la revista Foro Educacional del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación. Su principal línea de investigación, desarrollada en su tesis doctoral, versa sobre comprensión lectora e interculturalidad en contextos educativos urbano populares. Investigadora Asociada en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

3.1.-INTRODUCCIÓN

El diseño curricular -de acuerdo a Oteiza y Montero (1994)- constituye una selección de contenidos con el fin de orientar la formación de los sujetos en una forma específica. En otras palabras, el proceso de selección de los contenidos que dan vida al currículum oficial es una actividad consciente realizada por quienes toman las decisiones, las que se sustentan en criterios y principios de orden filosófico, ideológico, político, religioso, etc. Por lo tanto, puede decirse que existe una estrecha relación entre el contexto interno (lo que se enseña en el aula) y el externo (el proyecto curricular en sí).

Profundizando la idea expuesta, Gimeno Sacristán (1995) explica que el currículum es una opción cultural, que busca convertirse en cultura donde interactúan tres elementos: la organización de los contenidos mediante una forma específica de proyecto cultural que aprenden los estudiantes, la escuela como marco institucional en el que tiene lugar dicho proyecto cultural y la concepción curricular que soporta la selección cultural. En este sentido, Oteiza y Montero (1994) consideran que en la actualidad el conocimiento científico, expresado en un paradigma curricular técnico, ocupa un lugar hegemónico, provocando serias consecuencias en la educación, tales como: encasillamiento de las disciplinas en asignaturas desintegradas, concepción del saber que alude a una segmentación y construcciones conceptuales desligadas de la realidad. En consecuencia, en Chile, atendiendo a Amaya (2012: 8, citando a Skliar, 2009) se estaría experimentando una crisis del concepto de educación.

> […] Estamos asistiendo a lo que Skliar (2009) entiende por pérdida del sentido fundante y decisivo de la escuela, esto es, el educar a todos. Vale decir, el concepto de educación como lo entendíamos hasta un par de años ya no daría cuenta de las demandas del mundo actual, mostrando una incapacidad para transmitir valores y virtudes a los enseñantes.

En este contexto, surge la necesidad de reflexionar respecto a la eventual interrelación en el currículum nacional de dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados, a saber: la disciplina Lingüística a través del fenómeno de la comprensión lectora y, el campo de los estudios interculturales. Específicamente, se revisan las orientaciones del currículum de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, considerando la comprensión lectora en clave intercultural.

De este modo, en este artículo se cavila, primero, en torno a los sustratos epistémicos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dando, también, cuenta de los cambios experimentados en esta. Más adelante, se realiza un breve recuento del estado del arte nacional e internacional de la dualidad comprensión lectora/interculturalidad, poniéndose énfasis en la Ley 20.248. Posteriormente, se relevan algunas tensiones del currículum nacional en cuanto a los conceptos teóricos revisados y en las conclusiones se plantean ciertos desafíos como horizontes posibles.

3.2.-SUSTRATOS EPISTÉMICOS DE LA ASIGNATURA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La metafísica del sujeto universal constituyente y el conocimiento como fuente de progreso civilizatorio junto con la racionalidad instrumental inspiró durante el siglo XX las concepciones educativas más relevantes, donde la escuela ha operado como dispositivo para perpetuar el orden racional en tanto táctica individualizante del aparato estatal. Chile, por cierto, no ha estado ajeno de esta lógica, muy por el contrario. Esto fue acentuado a partir del establecimiento del Neoliberalismo entendido como *"(…) una corriente de pensamiento que se inscribe dentro del marco del pensamiento liberal"* (Castañeda, s/f: s/n.). En lo particular, este sistema se instala en Chile en 1973 con la Dictadura de la Junta Militar, donde las políticas neoliberales surgen y se heredan como prácticas de los denominados Chicago Boys. A juicio de Délano (1989:8) *"los resultados sociales de este experimento son altamente desfavorables para la proyección futura del modelo económico, pues reproduce un sistema que tatúa en la piel de los individuos las diferencias de las desigualdades sociales"*. Vidal (2006), en un mismo sentido, dice que si bien el sistema educacional chileno ha avanzado en la cobertura persisten las inequidades en cuanto a las oportunidades de aprendizaje y años de escolarización. De acuerdo a la autora, esto se debe a la constante influencia que ha sufrido la educación por parte del neoliberalismo económico. También, indica que *"la estratificación del sistema educacional tiende a reproducir la estratificación social y a su vez el origen social es un factor decisivo del niño o la niña en el sistema escolar"* (Vidal, 2006:139). A la vez, identifica dos grandes focos de desigualdad: de resultados en el colegio (el factor familia) y de resultados finales (educación superior y mundo laboral).

Una reflexión complementaria sobre el punto anterior realizan Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005: 208, citando a Quintriqueo & Maheux, 2004), quienes señalan que la *"relación entre la realidad sociocultural, por una parte, y la representación de la escuela y de la educación, de otra parte, están ligadas a una concepción que cada sociedad tiene respecto de la formación de la persona"*. De este modo, si se analizan los Planes y Programas elaborados por el Ministerio de Educación correspondientes al subsector de Lenguaje y Comunicación se constata que presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica basada en el cumplimiento de objetivos y metas, cuyo origen estaría en *"el advenimiento de la educación de masas (…) relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada (…)"* (Kemmins, 1998: 48).

En efecto, los focos de interés de los lingüistas hasta el año 1968 se situaban en el sistema lingüístico en sí y, por tanto, en los aspectos gramaticales de este. En ese contexto, encontraba realce la teoría estructuralista de Saussure, por un lado, y la teoría de la gramática generativa de Chomsky, por otro. No obstante, Bernárdez (1981) señala que la irrupción de la Lingüística Textual constituye una de las tres revoluciones de la Lingüística del XX, pues viene a poner atención sobre cuestiones que hasta ese minuto no eran objeto

de estudio de las Ciencias del Lenguaje, esto es, el texto. Al mismo tiempo, puntualiza que solo a partir de 1972 se considera que esta rama de la lingüística toma verdadera forma.

Profundizando en la idea de la revolución provocada por la Lingüística del Texto en los estudios del lenguaje, Bernárdez (1981:184) sostiene:

> […] La adopción del texto como objeto fundamental de estudio lleva consigo, además, el abandono de uno de los postulados fundamentales de la lingüística hasta hoy: la primacía del sistema, la concepción de la lingüística como estudio del sistema de la lengua, quedando en un segundo plano los demás aspectos del lenguaje. (…) Dicho de otro modo, no se trata de ampliar la lingüística hasta ahora existente con un nivel nuevo, sino de romper los límites que la lingüística se había impuesto a sí misma; el objeto fundamental de estudio en la lingüística tradicional se convierte ahora en una parte de un nuevo objeto de estudio más amplio y que se acerca al lenguaje visto desde su perspectiva global.

Para el autor bajo este prisma el lenguaje se transforma en un objeto interdisciplinario, puesto que *"para poder entender la formación, estructura y comprensión del texto es preciso estudiar fenómenos del sistema de la lengua junto con otros fenómenos semántico-pragmáticos que incluyen aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos"* (Bernárdez, 1981: 185). Desde luego, los orígenes formales de los estudios específicos de la interrelación lenguaje y pensamiento, vale decir, de la Psicolingüística, siguiendo a Silva (2005), se sitúan en el año 1966 cuando Furth publica su libro sobre esta díada. De este modo, Silva (2005) plantea que el giro hacia la Psicolínguística tiene su ápice entre la década del '60 y del '70, debido a la aparición de una serie de estudios respecto a la materia, entre ellos, los de Loovas (1976) y Prinbam (1971). Al respecto, Silva (2005: 230) dice:

> […] En esa etapa los estudios realizados llamaron la atención sobre el hecho de que el uso ordinario o corriente de una lengua involucra la creación de representaciones mentales que implican una relación remota y grácil del habla, como fenómeno físico-acústico, con el pensamiento (nivel neuronal), como fenómeno físico-químico.

Sin dudas, estas nuevas perspectivas sobre el área epistémica propia de la especialidad han impacto el modo de concebir el subsector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en el ámbito escolar, sobrepasando las orientaciones pedagógicas basadas en el paradigma tradicional.

> […] Las influencias de esta cultura pedagógica [normativista y basada en una ideación del sistema en forma abstracta] en los enfoques formativos de la enseñanza de Lengua y Literatura se extendieron hasta la primera mitad de los años '90. Si bien, en términos generales, desde los años '70, emergieron las líneas funcionalistas en el análisis gramatical y los estudios

> literarios impresionistas fueron desplazados por el estructuralismo, las prácticas de aula continuaron por varios lustros con una mirada normativa sobre los aprendizajes de Lengua y con una dominante historicista en la transmisión del canon, con fuerte influencia del hispanismo cultural (Amaya, 2015: 70, citando a Pedagogía en Castellano UCSH, 2015b).

Los primeros atisbos de estas transformaciones se dejan observar en la Reforma educacional de los años '90 cuando la asignatura de Castellano pasa a denominarse Lenguaje y Comunicación. Con esto, se pone énfasis *"(…) en la tesis de la génesis social del conocimiento, donde cobra particular relevancia la interacción social y, más específicamente, el intercambio lingüístico asociado a contextos reales de comunicación"* (Amaya, 2015: 70, citando a Pedagogía en Castellano UCSH, 2015b). Lo aquí expuesto se resumen en:

> La enseñanza de la Lengua se ha ido orientando hacia modelos comunicativos, donde se relevan los desempeños prácticos situados, en un marco de microhabilidades de lectura comprensiva, escritura y prácticas de oralidad que se organizan en creciente complejidad. El acercamiento a la Literatura, por su parte, supone el cultivo de habilidades que sobrepasan el registro memorístico, yendo desde el análisis textual a la lectura comparada y la práctica interpretativa con apoyos contextuales, casi siempre en escenarios de intercambio dialógico. Estos rasgos conforman un estilo pedagógico que, no exento de resistencias y polémicas, viene imponiéndose desde las políticas públicas a través de las orientaciones curriculares emprendidas desde los gobiernos de la transición democrática (Amaya, 2015: 71, citando a Pedagogía en Castellano UCSH, 2015b).

Con la integración definitiva de Chile al grupo de la OCDE a fines del año 2007 se hizo necesario cambiar el enfoque educativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, determinando el propósito de enseñanza para un país en vía de desarrollo. En este ajuste se integra la definición de competencia de acuerdo a lo estipulado en el informe de la OCDE (2009). En el ajuste curricular se definieron algunos aspectos teóricos basados en el desarrollo de competencias para el modelo del aprendizaje en los cuales se encuentra el modelo de destrezas y el modelo holístico (Ministerio de Educación, 2009a). El modelo de destrezas se relaciona con el dominio del código con cual interactúa el alumno y con el desarrollo de textos de distintas tipologías con intención comunicativa. A su vez, el modelo holístico emplea todos los elementos de una situación comunicativa con el fin de motivar a los alumnos a la lectura. El desarrollo de las competencias básicas que planteaba el Ministerio de Educación estaba enfocado en el avance progresivo del desarrollo de competencias ligado a los Mapas de Progreso y niveles de logros en los alumnos.

Durante el 2012 el Consejo Nacional de Educación (CNED) aprueba las Bases Curriculares elaboradas de acuerdo a los requerimientos de la Ley General de Educación (LGE). Es importante señalar que estas constituyen una adaptación del ajuste de acuerdo a

la nueva legislación y representan una continuidad con las principales innovaciones realizadas en él.

Desde el punto de vista de la estructura curricular, las Bases Curriculares[61] *"contemplan el proceso de transición por el cual los cursos de 7° y 8° básico pasarán a conformar el nivel de educación media y, por lo tanto, se orientan por Objetivos Generales de la educación media. Igualmente, consideran que (…) estos dos cursos en conjunto con 1° y 2° medio, conforman un ciclo de formación general común"* (Ministerio de Educación, 2013: s/n). Es decir, la enseñanza básica considera de 1° a 6 básico; mientras de 7° básico a 4° medio se conforma el ciclo de educación media. Las Bases Curriculares explicitan las habilidades que se debe alcanzar en cada asignatura, en el caso de Lenguaje y Comunicación son:

Tabla 1: Habilidades Lenguaje y Comunicación, según bases curriculares de Chile

EJE		HABILIDAD
Lectura		Conciencia fonológica y decodificación Fluidez Vocabulario Conocimientos previos Motivación hacia la lectura Estrategias de comprensión lectora
Escritura		Escritura libre y escritura guiada La escritura como proceso Manejo de la lengua
Comunicación Oral		Comprensión Interacción Expresión oral

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2012).

En cuanto al enfoque didáctico, dicho documento curricular explicita su adhesión al enfoque comunicativo para el desarrollo de habilidades que se debe alcanzar en cada asignatura y perfila el papel fundamental de la disciplina en las orientaciones sobre el aprendizaje en el sector de Lenguaje y Comunicación.

> […] En esta etapa se requiere que los estudiantes consoliden las facultades que les permitan acceder al conocimiento en forma autónoma y avanzar en la comprensión del mundo como un sistema interactivo y complejo. Ello exige, en primer lugar, adquirir la capacidad de analizar, interpretar y sintetizar, en forma crítica y autónoma, textos de diversos tipos, que representen el patrimonio cultural de la humanidad, que susciten la comprensión de puntos de vista diversos y que permitan la reflexión necesaria para desarrollar posiciones y valores personales. Exige también

[61] Cabe precisar que las habilidades consideradas en las Bases Curriculares encuentran su respaldo teórico en la taxonomía de Bloom (1956).

> aprender a expresarse con claridad y eficacia en forma escrita y oral para comunicarse con otros, llegar a acuerdos, persuadir y desarrollar su propio pensamiento. Estas competencias deben extenderse también al dominio de otras lenguas además de la materna, para la interacción y comunicación con otras culturas, en el ámbito de una sociedad cada vez más globalizada (Amaya, 2015: 71-72, citando a Ministerio de Educación, 2013).

Considerando lo antes expuesto se tiene que *"(…) el área formativa de Lengua y Literatura ha experimentado, en las últimas décadas, diversos ajustes que han devenido en la prevalencia actual del enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua. Esto, por una parte, supone desarrollar en el aprendiente habilidades para una comunicación real y, por otra, la implementación de una didáctica situada desde las prácticas sociodiscursivas"* (Amaya, 2015:72, citando a Pedagogía en Castellano UCSH, 2015b).

Para De la Fuente (2013:5) este constante devenir de la asignatura de Lengua y Literatura[62] da cuenta de lo que él denomina desacople estructural, es decir, *"el desajuste, desarticulación y falta de coherencia entre las orientaciones ministeriales generales, los textos de estudio y las orientaciones ministeriales destinadas a cooperar para el éxito y práctica efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje"*. Según el autor este fenómeno no es fortuito, sino que es fruto de un proceso tendencioso que busca el ocultamiento curricular del etthos de la asignatura. A saber:

> […] Las zonas ocultas del currículo en Básica y Media omiten o reducen a su mínima expresión la relevancia de la literatura, el valor de la palabra, las ciencias sociales, la importancia de las artes y la filosofía para el desarrollo del pensamiento situado y de la conciencia crítica, etc. Se oculta la posibilidad de "pensar por cuenta propia", es decir, de observar críticamente nuestra realidad para reflexionar a la luz de nuestra idiosincrasia, procesos políticos, autonomía, identidad y participación ciudadana. Este ocultamiento no es fortuito ni es por azar; pienso que esta actitud está respaldada por una visión de mundo excluyente, hegemónica y de pensamiento único que desconoce la diversidad y el derecho a analizar la experiencia desde distintos ángulos para discutir y recuperar democráticamente el sentido de pertenencia a una nación y a un continente; a todo lo cual debe apuntar una buena formación en humanidades (De la Fuente, 2013: 5).

Por último, De la Fuente (2013: 5) recalca que *"queda en evidencia que las zonas ocultas del currículo son la expresión de aquellas contradicciones teóricas y prácticas, entre las declaraciones del Ministerio de Educación sobre innovaciones de forma que ha pretendido realizar y lo que acontece efectivamente con sus aplicaciones (…)"*.

[62] A partir de 2016 la asignatura por decisión del Ministerio de Educación adopta el nombre de Lengua y Literatura.

3.3.-Estado del Arte en cuanto a la Interrelación Comprensión Lectora/Interculturalidad

Para efectos de este artículo, la revisión del estado del arte respecto de la interrelación comprensión lectora/interculturalidad comprende dos aspectos fundamentales, estos son: la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248) como política pública vinculada a la comprensión lectora de sectores educativos vulnerables y un breve recuento sobre los alcances de la producción científica internacional e internacional. De esta manera, se entrega una panorámica de los avances realizados en este sentido.

3.3.1.-Ley de Subvención Escolar Preferencial (LEY 20.248) como Política Educativa vinculada a la Comprensión Lectora de Sectores Educativos Vulnerables

La temática de la comprensión lectora se ha situado con relevancia en el espacio público en el último tiempo como tema de debate, puesto que son numerosos los elementos, que de manera fragmentaria han ido permitiendo constatar el déficit de esta en la población chilena y, en particular, entre los estudiantes. Si bien las mediciones nacionales e internacionales dan cuenta de que esta problemática social se constata en general entre los jóvenes estudiantes chilenos; la situación se agudiza en los sectores vulnerables. Esto ha sido abordado por el Estado, por medio del Ministerio de Educación, desde la implementación de políticas públicas compensatorias destinadas a intervenir sobre el fenómeno de manera técnica y no buscando las causas de dicha complejidad. Este es el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248), que plantea la intervención activa por parte de las autoridades en los llamados establecimientos educacionales prioritarios, dado que han obtenido bajos puntajes en el Sistema de Calidad de la Educación (SIMCE) y a los que asisten estudiantes, cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. La meta de estas intervenciones externas, que implican la inyección de recursos adicionales y están basadas en compromisos anuales que deben firmar los directores de los colegios, es básicamente mejorar los resultados en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

Cabe señalar que este cuerpo legal nace como una iniciativa del gobierno chileno que responde a la emergencia de una problemática arrastrada desde antes de la Reforma Educacional de 1996, esto es, los bajos puntajes obtenidos a nivel nacional en la Prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Biblioteca Congreso Nacional, 2008). Desde luego, datos obtenidos en simce.cl indican que en el período comprendido en el período 2000-2004 en las áreas de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad las

variaciones en los puntajes fueron poco significativas: Lenguaje y Comunicación (+1); Educación Matemática (+3) y Estudio y Comprensión de la Sociedad (+1). Es decir, en un lapso de cuatro años los resultados en esta prueba estandarizada destinada a medir la calidad de los aprendizajes se mantuvieron a pesar de los esfuerzos gubernamentales para mejorar en esta materia.

Así, lo planteado en la Cuenta Pública del 21 de mayo de 2005 por el entonces Presidente de la República, Ricardo Lagos, en tanto *"(…) poner más energías y recursos para elevar la calidad de lo que ocurre al interior de cada 'sala de clases' para que todas las niñas y niños, particularmente para que los más vulnerables aprendan más y mejor"* (Lagos, 2005, s/n); se materializó como una Política Pública, cuyos antecedentes próximos se encuentran en otras iniciativas de similares características, tales como Programa P900, Escuelas Críticas, Programa MECE, Liceo para Todos, Programa MECE Rural (Muñoz *et al*., 2010).

En cuanto al marco institucional en que opera la Ley 20.248 (Ministerio de Educación, 2008a) se debe comentar que se articula en conjunto con la Ley N° 20.452, Establece Normas de Excepción en Materia de Subvenciones a Establecimientos Educacionales (Ministerio de Educación, 2010); el Decreto 235, Aprueba Reglamento de la Ley Nº 20.248, que Establece una Subvención Escolar Preferencial para Niños y Niñas Prioritarios (Ministerio de Educación, 2008b); el Decreto N° 394, Modifica Reglamento N°235, de 2008, que Reglamenta la Ley N° 20.248, de Subvención Escolar Preferencial (Ministerio de Educación, 2008c) y el Decreto N° 293, Establece los Estándares Nacionales y Criterios Específicos para la Calificación de los Resultados Educativos a que refieren los artículos N°9 y 10 de la Ley N° 20.248 (Ministerio de Educación, 2009b).

Por otra parte, los beneficiarios de la Ley 20.248 corresponden a estudiantes, cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo, utilizándose por parte del Ministerio de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para su caracterización como tal los siguientes criterios: pertenecer al Programa Chile Solidario; ser del tercil más vulnerable según la Ficha de Protección Social; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA); ser miembro de una familia con ingresos económicos bajos, que la madre posea escasa escolaridad y vivir en una zona rural o en un sector de pobreza dentro de la comuna (Ministerio de Educación, s/fa; Ministerio de Educación, s/fb).

Ahora bien, los establecimientos que atienden a los estudiantes prioritarios, también, han sido clasificados por las autoridades educacionales chilenas, en este caso, atendiendo el Índice de Calidad Educacional para la Clasificación de las Escuelas, que se construye en función de los resultados obtenidos en la Prueba SIMCE (70%) e Indicadores Complementarios, tales como la tasa de aprobación escolar, la tasa de retención en el sistema escolar y la evaluación docente[63] (30%). Es decir, la clasificación de los

[63] Este sistema fue creado el año 2003 y busca medir las competencias docentes contenidas en el Marco de la Buena Enseñanza por medio de un proceso compuesto por cuatro etapas: elaboración de portafolio, pauta de autoevaluación,

establecimientos se basa, prácticamente, en los resultados que obtienen, por una parte, los estudiantes en la Prueba SIMCE y, por otra, sus profesores en el proceso de evaluación de su trabajo como profesores.

A partir de los datos antes señalados, el Estado clasifican a las escuelas prioritarias en (Ministerio de Educación, 2008a):

> a. ***Autónomas***: son aquellas instituciones que muestran sostenidamente buenos resultados y condiciones de aprendizaje para sus alumnos. Los estudiantes presenta menores necesidades educativas y mejores índices de calidad.
>
> b. ***Emergentes***: son establecimientos educacionales que muestran potencial para lograr mejores niveles y condiciones de aprendizaje. Entre los estudiantes se observan necesidades educativas intermedias.
>
> c. ***En Recuperación***: son aquellos establecimientos educativos que presentan un historial de resultados de aprendizaje y condiciones institucionales desfavorables en términos de los índices de calidad que hacen necesario realizar intervenciones directas por parte del Ministerio de Educación. Se considera que los estudiantes presentan mayores necesidades educativas dadas las carencias económicas de sus núcleos familiares.

Lo antes expuesto resulta de vital importancia para comprender el funcionamiento práctico de la Ley 20.248, pues si bien la clasificación no afecta el monto de los aportes estatales, sí lo hace con la autonomía de uso de éstos, los compromisos asumidos, el nivel de apoyo y el nivel de supervisión que mantendrá el Ministerio de Educación, en particular, sobre las escuelas prioritarias en recuperación. Por cierto, la postulación al sistema es voluntaria y puede ser realizado por los directores y sostenedores de los colegios[64] en el mes de agosto de cada año para incorporarse a partir del año escolar siguiente, proceso tras el cual las autoridades educacionales proceden a clasificar a las escuelas en las tres categorías antes señaladas.

En relación a los aportes estatales, se debe señalar que la Ley 20.248 establece una Subvención Preferencial Escolar de $21.262 por cada estudiante prioritario (U$40 por estudiante), lo que implica un 50% de incremento respecto de la subvención regular. Asimismo, el cuerpo legal plantea una Subvención por Concentración, es decir, la entrega de recursos adicionales a aquellas escuelas en que se concentre mayor cantidad de

---

entrevista por par evaluador e informes de referencias de terceros. Los resultados sitúan a los profesores en cuatro categorías de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio.

[64] En Chile el sistema educacional básico presenta tres tipos de administraciones: a. escuelas municipalizadas, que son administradas por los municipios y reciben recursos directos del Estado; b. escuelas subvencionadas, que son administradas por sostenedores, siendo los recursos estatales administrados por éstos; c. escuelas privadas, que son administrados por particulares y no reciben recursos del Estado.

estudiantes prioritarios o vulnerables. Esta última subvención se entrega íntegramente a los tres tipos de escuelas prioritarias.

Siguiendo en esta línea argumentativa, la Ley 20.248 contempla para la entrega de los recursos la firma del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa de los sostenedores de las escuelas prioritarias y el Ministerio de Educación, donde el establecimiento educativo desde el punto de vista pedagógico se compromete a elaborar un Plan de Mejoramiento con metas de aprendizaje; destinar los recursos de la Subvención Escolar Preferencial para el diseño de dicho Plan y acreditar planificación curricular, horas docentes para función técnico pedagógica y actividades artísticas y/o culturales[65].

Para la elaboración de los Planes de Mejoramiento, las escuelas prioritarias deben efectuar un diagnóstico obligatorio de la velocidad lectora de los estudiantes de 1° a 4° Básico y de comprensión lectora desde Pre kínder a 4° Básico. La evaluación de los demás subsectores es optativa, pues los esfuerzos del MINEDUC se han focalizado en el área de Lenguaje. Posteriormente, en la etapa de elaboración del Plan se establecen metas de efectividad a lograr dentro del período de vigencia del Convenio, se registran las metas anuales de aprendizaje, se definen las acciones concretas de mejoramiento de los aprendizajes en las áreas de la gestión institucional y objetivos esperados a monitorear. Desde luego, es importante precisar que si los establecimientos educacionales así lo deciden pueden contratar con los fondos de la Ley SEP asesorías técnicas externas (Muñoz, 2009).

De este modo, al incorporarse a la Ley de Subvención Escolar Preferencial los establecimientos educacionales están obligados a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo, que fije y comprometa metas de efectividad en relación al rendimiento académico de los estudiantes en función del puntaje del SIMCE, particularmente, en Lenguaje y Comunicación y que contemple acciones desde el nivel preescolar en las áreas de gestión curricular, liderazgo, convivencia y gestión de recursos.

3.3.2.-Breve Recuento de la Producción Científica Internacional

La producción científica sobre la comprensión lectora ha sido abundante, poniendo la lingüística hincapié en cuestiones disciplinares, tales como la discusión respecto del consenso de una conceptualización (Fuentes, 2009; Flores, Torrado, Mondragón y Pérez, 2003; Alonso, 2005; Jouni, 2005; Pérez, 2005; García, 1993), la descripción de los métodos de medición y la determinación de las estrategias más acordes para su desarrollo en la escuela (McNamara, 2004; León y Martín, 1993; Geva, 1985; Madariaga, Martínez and Goñi, 2010). Vale decir, distintos investigadores han descrito ampliamente las bases teóricas y

[65] Durante los años 2012 y 2013 en distintos medios de comunicación se han realizado una serie de denuncias respecto del mal uso de los recursos otorgados a los establecimientos educacionales. Desde luego, durante la administración del Presidente de Sebastián Piñera se crearon la Superintendencia y la Agencia de Calidad de Educación.

conceptuales del fenómeno sin ahondar en el acercamiento hacia este en sujetos concretos y reales que conviven y transitan en entramados históricos-socioculturales complejos. Este posicionamiento epistémico y axiológico de la lingüística de distancia absoluta y abstracta con el objeto de estudio ha significado el desarrollo de investigaciones exiguas y de tipo descriptivas relativas al foco teórico de la comprensión lectora en sujetos en situación de diversidad educativa, en general, y, en particular, urbanos.

A nivel internacional, en la interrelación comprensión lectora e interculturalidad, los estudios lingüísticos se han enfocado en la diversidad lingüística de los pueblos originarios de América del Sur, relevándose investigaciones del nivel gramatical de la lengua, entre ellas, las siguientes: La Interculturalidad y el Entorno en las Clases De E/Le y Español como Segunda Lengua (Estévez, 2009); Contribuciones al Estudio del Sistema Inverso en el Mapuzungun de Chubut, Argentina (Díaz-Fernández, 2006); El Género como Mecanismo de Seguimiento referencial en el Tehuelche (Regúnaga, 2006); De la Direccionalidad al Aspecto Verbal en Pilagá (Guaycurú) (Vidal, 2006); Sincronía Dinámica del Sistema Fonológico del Mapuche hablado en el Chalía (sudoeste de Chubut, Argentina) (Fernández, 2006); Sintaxis del Orden de los Elementos en las Variedades Orientales de Mapuzungun (Siglos XIX Y XX) (Malvestitti, 2006), entre otros.

El estado del conocimiento sobre la comprensión lectora a nivel internacional da cuenta que, hasta ahora, ha sido abordada en abstracto en relación a los sujetos en diversidad educativa, desarrollándose estudios exiguos y de tipo descriptivos, por ejemplo: Comprensión Lectora de los Alumnos de Educación Básica Primaria: Una Evaluación en Escuelas Públicas de Medellín (Henao, 2001) y Comprensión de Textos de Estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad: ¿Qué Papel Desempeñan las Funciones Ejecutivas? (Miranda-Casas, Fernández, Robledo y García-Castellar, 2010). En este caso, cabe destacar el estudio de Henao (2001), el cual buscó evaluar y analizar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado de las escuelas públicas de Medellín, proponiendo además algunas estrategias remediales pertinentes. La muestra estuvo compuesta por 2.459 estudiantes, de 37 escuelas de la ciudad escogida, de los distritos 01 y 02 y se empleó como instrumento la prueba Evaluación para la comprensión compuesta de 16 ítems orientados a evaluar reconocimiento de la información, dominio léxico, manejo estructural, capacidad inferencial, capacidad crítica. Los resultados indican que los problemas de comprensión lectora entre los niños colombianos se fundamentan en que en general la propuesta didáctica del profesorado está concebida y orientada hacia el desarrollo de la lectura mecánica.

La situación antes descrita no es distinta a nivel nacional[66], pues en cuanto a la interrelación comprensión lectora e intercultural, en general, se observa la escasez de investigaciones en la temática específica. De este modo, se puede señalar que la mayor

[66] Los estudios nacionales referenciados en este apartado corresponden a proyectos financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), cuyos títulos han sido tomados desde el repositorio de dicha institución.

parte de los estudios se han enfocado en función de la diversidad lingüística, colocando esfuerzos importantes en el conocimiento de las lenguas vernáculas. En este sentido, destacan los trabajos que siguen: Análisis Lingüísticos Sincrónico del Mapudungun (N) Hablado en la Provincia de Malleco – IX Región (Lagos, 1983); Discriminación Percibida Presente en el Discurso de Mapuches y sus Efectos Psicosociales: Análisis del Discurso de Mapuches Residentes en Temuco y Santiago (Merino y Mellor, 2007); Lexicografía Kawesquar. Español-Kawesqar (Alacalufe Septentrional) (Aguilera, 1989); Construcción Discursiva de la Identidad Étnica en Adolescentes Mapuches Urbanos de las Ciudades de Temuco y Santiago (Quilaqueo; Román y Merino, 2009); El Surgimiento del Lenguaje en el Niño: Estudio Comparativo en dos Culturas (Ibáñez y Maturana; 2002); El Orden de las Palabras en Kawesqar y la Organización Temática del Discurso (Aguilera, 1995) y Atlas Lingüístico de la Provincia de Parinacota (Contardo, Espinosa; Aguilera y Robledo, 1990).

Asimismo, es posible identificar que la disciplina lingüística a nivel nacional se ha acercado en forma incipiente a la descripción de otras diversidades lingüísticas, por ejemplo, sujetos sordos, adultos mayores y niños deficientes mentales. Estos estudios se caracterizan por describir a los individuos como objetos de estudios disciplinares, sin ahondar en sus particularidades. Algunos trabajos en este ámbito son: El Discurso de las Personas en Situación de Calle en Santiago de Chile (Montecino, Quezada, Quiroz y Samaniego, 2007); Hacia la Integración del Sordo a la Sociedad Semántico del Lenguaje de Señas de la Comunidad Sorda Adulta en Chile (Pilleux, Cuevas y Ávalos, 1989) y Comprensión y Producción de Oraciones en Adultos Mayores. Estudio Experimental en el Marco del Modelo de Procesamiento Autorregulado del Lenguaje (Riffo y Veliz De Vos, 2009). Por cierto, el equipo de investigadores de la Universidad de Concepción ha puesto especial atención a la relación contexto de pobreza y lenguaje. Algunos ejemplos de los trabajos por ellos ejecutados son: Desarrollo del Lenguaje en Niños en Situación de Extrema Pobreza en la Región del Bío-Bío (Herrera, Pandolfi y Mathiesen, 1991); Evaluación de la Estimulación Lingüística Ofrecida A Niños en Situación de Extrema Pobreza por Jardines Infantiles Convencionales y Jardines Infantiles No Convencionales en la Región del Bío-Bío (Mathiesen, Herrera y Pandolfi, 1993); Estilo Lingüístico del Adulto y Desarrollo del Lenguaje en Niños Preescolares Pobres: Modelo de Interacción (Pandolfi, Herrera y Mathiesen, 1995).

Finalmente, el estado del arte muestra la escasa literatura local destinada a abordar de manera específica la realidad de los sujetos en diversidad educativa en relación a sus procesos de comprensión lectora, destacándose las investigaciones de tipo descriptivas desarrolladas por Fuentes (2009) y Román (2006), denominadas El Desafío de Aprender a Leer, Comprender y Razonar en Escuelas Vulnerables y Diagnóstico de la Comprensión Lectora en Educación Básica en Loncoche, Villarrica, Chile, respectivamente.

El estudio de Fuentes (2009), cuya muestra estuvo constituida por 2.277 alumnos de las comunas de Villarrica y Loncoche, buscó evaluar la comprensión lectora alcanzada por niños de 3°, 4°, 5°, 6° básico, usando el test CLIP_V5. La base teórica que sustenta la

investigación corresponde a la visión cognitiva de la comprensión con fuerte acento en el modelo de construcción-integración de Kintsch. Los resultados señalan que los niños alcanzan el nivel de comprensión corresponde superficial, destacándose las habilidades con menor rendimiento referidas a la comprensión profunda. Asimismo, se estableció que aquellos establecimientos que presentan mayor porcentajes de alumnos de sectores rurales o vulnerables tienden a tener puntajes más bajos en las pruebas. Ahora bien, el trabajo desarrollado por Román (2006) corresponde a un estudio divulgativo de lo hecho y aprendido durante la ejecución de asistencia a Escuelas Críticas Urbanas entre los años 2002 y 2005 de la Región Metropolitana en los ejes: gestión institucional, prácticas pedagógicas y rol educador de las familias. Específicamente, el artículo a conocer la estrategia utilizada para fortalecer la enseñanza de la lengua.

A modo de síntesis, se puede señalar que existe una escasez de trabajos referidos a la conjugación de los núcleos comprensión lectora e interculturalidad, teniendo estos una impronta eminentemente descriptiva.

3.4.-TENSIONES DEL CURRÍCULUM NACIONAL EN RELACIÓN LA COMPRENSIÓN LECTORA E INTERCULTURALIDAD

Tras observar los sustratos epistémicos del currículum nacional de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y de delimitar el estado de la cuestión, se considera pertinente tensionar las directrices oficiales emanadas desde el aparato estatal en cuanto a la comprensión lectora en clave intercultural.

3.4.1.-PREDOMINIO DEL ENFOQUE LIGADO A LA LECTURA

De acuerdo a Parodi (2003) los enfoques a los que adscribe, en la actualidad, el Ministerio de Educación son de corte pedagógico, desprendiéndose implicancias directas sobre el modo de entender la lectura, al lector y el texto escrito. A la vez, el autor indica que es posible identificar en ellos elementos lingüísticos y psicológicos. Respecto del ámbito lingüístico, Parodi (2003) señala que se encuentran reminiscencias de las teorías lingüísticas de orden estructuralista, por ejemplo, de Bloomfield (1933), cuyo acento está en los hábitos y en los elementos gramaticales y fonológicos de la lengua. Desde el punto de vista psicológico, Parodi (2003) comenta que estos modelos tienen una clara orientación conductista proveniente de autores como Skinner (1957), puesto que el énfasis está en la dimensión instruccional de la lectura, es decir, en el proceso de enseñanza de la lectura y no en el proceso de comprensión lectora de los sujetos.

De acuerdo a Coverly & Orlando (1991, citado en Parodi, 2003) señalan que durante el siglo XIX imperó una concepción de lectura basada en la sola obtención de información del texto escrito, puesto que sus sustratos teóricos estaba en las teorías de la

memoria del siglo pasado. Una postura similar presenta Cairney (1990, citado en Parodi, 2003), quien señala que estos enfoques han sido denominados como tradicionales, puesto que tienen como eje las teorías de la información.

Específicamente, dentro de los modelos de lectura pedagógicos o tradicionales se distinguen, al menos, dos distintos enfoques en la enseñanza inicial de la lectura: el enfoque de lenguaje-experiencia y el enfoque de enseñanza programada (Cuadrado y Vega, 1999).

En el enfoque de lenguaje-experiencia se concibe la lectura como parte del proceso total de desarrollo del lenguaje; se reconoce la estrecha relación de la lectura con los procesos de hablar, escuchar y escribir, se incorpora gran parte de la filosofía de la lectura individualizada y se releva la preocupación por la temprana adquisición del código. Asimismo, en este enfoque se postula que el niño no puede manejar en la lectura ideas o lenguaje más avanzados que aquellos que utiliza al hablar o al escribir, se considera que los libros sólo constituyen instrumentos y el aprender a leer se interpreta como desarrollo del pensamiento y de la expresión en el lenguaje.

En tanto, el enfoque de enseñanza programada está basado en los principios del aprendizaje por condicionamiento, refuerzo, inmediata participación activa del alumno, ritmo personal, corrección de errores y la instrucción mediante el análisis detallado de los rendimientos que se quieran lograr con el alumno. Cada opción de aprendizaje está organizada de tal manera que la acción sucesiva depende de la anterior, y el alumno obtiene inmediata confirmación de su respuesta, la que es inmediatamente reforzada por la lectura de la respuesta correcta. Teóricamente, cualquier enfoque frente a la lectura inicial, sea de la palabra, oración, fónico, lingüístico, etc., puede ser programado (Barbosa y Francis, 2002).

Ahora bien, en las prácticas de aula de los profesores chilenos es posible observar la transposición de ambos enfoques, pues su selección dependerá de los proyectos educativos de los establecimientos. Sin embargo, a nivel curricular se tiene que el Eje de Lectura de las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2012) pone el acento en el desarrollo de la lectura al considerar cuatro habilidades en ese sentido, por sobre el mejoramiento de la comprensión lectora.

3.4.2.-Enseñanza Canónica de los Textos

Si bien en Chile el currículum nacional de Lenguaje y Comunicación adscribe al enfoque comunicativo, donde es clave el desarrollo de competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, vale decir, por medio de textos cotidianos; lo cierto es que existe tratamiento didáctico de diversas tipologías textuales desde un enfoque estructural.

Sobre este tema, se puede decir que en Chile, particularmente, los esfuerzos oficiales por otorgar prioridad a la enseñanza-aprendizaje de los procesos discursivos en el currículum chileno de Lengua Castellana y Comunicación, se comenzaron a vislumbrar de modo paulatino conforme se aplicaba la reforma educacional iniciada en 1990. No obstante, se hizo patente a partir de la aprobación en los años 1996 y 1998 de los decretos nº 232 y nº 220 de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE). Estos decretos corresponden a los Marcos Curriculares de Educación General Básica (primaria) y Media (secundaria), respectivamente.

Así, dichos documentos incorporaron el estudio de algunos Géneros Discursivos para cada nivel de educación en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación. Para Educación Básica se propuso el tratamiento didáctico de diversas tipologías textuales desde un enfoque estructural, tendiendo progresivamente hacia un enfoque discursivo; en tanto que para Educación Media se estableció, también, desde una mirada estructural el estudio de los discursos dialógico-conversacional, expositivos, argumentativos y de situaciones de enunciación pública.

Además, bajo este sustrato, se publicaron los Mapas de Progreso de Lectura, en marzo del año 2007 y los de escritura, en diciembre de 2009. Estos instrumentos curriculares presentan una descripción progresiva de los aprendizajes desarrollados por los alumnos de Educación Básica y Media en el dominio lector y escritor. Por otro parte, se encuentran los Niveles de Logro elaborados para cuarto básico. De esta manera, se proponen tres categorías de desempeño: Avanzado, Intermedio e Inicial, que representan descripciones de los conocimientos y habilidades que efectivamente demuestran alumnos y alumnas en las mediciones de lectura comprensiva, enfatizando, desde ahí, el grado de logro con que se constata ese desempeño al responder las pruebas aplicadas bajo el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE).

Se debe precisar que en Chile se privilegia en Educación Básica, particularmente, en el Primer Ciclo la enseñanza del modelo prototípico de secuencia narrativa de Adam y Lorda (1999, citados por Calsamiglia, 2000), quienes proponen que los textos narrativos constan de una situación inicial, un nudo, una acción, un desenlace y una situación final.

Lomas y Tusón (2000: 7) plantean que dado que no existe una única forma de entender la narración, pues esto dependerá del enfoque teórico bajo el cual se está trabajando, por ende, resulta necesario *"ensanchar las posibilidades que [esta] ofrece para el trabajo en las aulas"*.

A la vez, Lomas y Tusón (2000) sostienen que han sido excluidos de los procesos educativos una serie de otros relatos que aparecen en la vida cotidiana, tales como los discursos argumentativos, predictivos, conversacionales, humorísticos o científicos. En otras palabras, los autores critican que la educación de la narración se restrinja, por una parte, a los textos prototípicos (o textos narrativos) y, por otra, dicha enseñanza se centre en la estructura y las cuestiones formales de estos.

3.4.3.-APLICACIÓN DE LOS INTRUMENTOS ESTANDARIZADOS

En cuanto a los instrumentos de medición de comprensión lectora se debe decir que los estudiantes chilenos son sometidos a una amplia gama. Por ejemplo, a nivel internacional los escolares nacionales son evaluados a través de las pruebas LLECE y PISA y a nivel nacional por medio del Sistema de Medición de la Calidad y Equidad (SIMCE), prueba ejecutada por el Ministerio de Educación, destinada a registrar el nivel de logro de los estudiantes en las denominadas asignaturas instrumentales, entre ellas, Lenguaje y Comunicación. A nivel nacional, el sector privado, por su parte, también, ha desarrollado instrumentos para medir la comprensión lectora de los niños(as). Por un lado, está la Prueba de Dominio Lector FUNDAR, desarrollada por la Fundación Educacional Arauco, que busca identificar la calidad de la lectura y la velocidad lectora, por lo tanto, el eje en este instrumento no está puesto en la comprensión lectora, sino que en los problemas de lectura que puedan presentar los estudiantes de Enseñanza Básica y, por otro lado, está la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de los autores Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic, que permite medir el nivel de lectura de los estudiantes desde el nivel inicial.

Desde luego, los magros resultados obtenidos en estos instrumentos han servido para constatar las dificultades que presenta la población chilena y, en particular, los estudiantes en el área de comprensión lectora (EMOL, 2011; Ministerio de Educación-OCDE, 2009; OCDE, 2012) y han desatado entre los especialistas un intenso debate respecto a la correspondencia de administrar instrumentos estandarizados en contextos educativamente diversos (Flórez, 2013). Cabe señalar que en Chile, en la actualidad, la sociedad civil en conjunto con académicos de distintas universidades, haciendo uso de las redes sociales, ha impulsado la campaña "Alto al SIMCE".

Siguiendo con esta línea argumentativa, se considera que las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes chilenos se alejan de la idea de Gutmann (en Taylor, 1993) del reconocimiento político de la particularidad cultural mediante un universalismo que tome en consideración la cultura y el contexto cultural que valoran los individuos. Es decir, en ningún caso adscribe al universalismo comunitario, que postula que la acción afirmativa se entiende como definitiva, pues preserva el origen. Aún más, para Taylor (1993: s/n.) esto significa que *"todos reconozcamos el igual valor de las diferentes culturas que no sólo las dejemos sobrevivir, sino que reconozcamos su valor"*. Benhabid (2006), en este sentido, reconoce el peligro de implementar normativas prematuras e improvisadas, donde se no refleje el desafío teórico y práctico que se les presenta a las democracias liberales en relación a la coexistencia de diversos movimientos en un mismo espacio, ya que se suelen solidificar las diferencias ya existentes entre los individuos. Álvarez y Peña (2011), en el artículo periodístico "Cómo son los Colegios Rojos", refuerzan la idea de la autora anterior al considerar que la controvertida herramienta de información basada en los colores del semáforo para identificar la calidad de los colegios chilenos produjo que los padres pudieran optar por un mejor establecimiento para sus hijos y evidenció que la

abrumadora mayoría de los alumnos de colegios rojos y amarillos pertenecen a comunas vulnerables.

En segundo lugar, cabe preguntar si corresponde entender a los niños/estudiantes urbano popular como parte de una cultura particular. Para Castells (2004: 26) la cultura urbana corresponde a *"aglomeraciones funcional y socialmente interdependientes desde el punto de vista interno, y en la relación de articulación jerarquizada"*. De este modo, según este autor, la cultura urbana corresponde a un *"sistema de valores, normas y relaciones sociales que poseen una especificidad histórica y una lógica propia de organización y de transformación"* (Castells, 2004: 95).

En un intento por caracterizar en términos psicológicos la civilización urbana, Simmel (citado en Castells, 2004) plantea que los miembros de la cultura urbana presentan una crisis de la personalidad, debido a su transitar por las complejidades de las grandes ciudades y la fragmentación de las actividades que realizan. Además, se señala que sujetos suelen tener falta de compromiso en relación a los distintos papeles que desarrollan. Por su parte, en una línea discursiva similar Wirth (citado en Castells, 2004) realiza un aporte tendiente a establecer que la clase urbana es dinámica en sus procesos y que ha sido fuertemente influenciada por los procesos fruto del devenir de la industrialización y urbanización. Ahora bien, Guterman (citado en Castells, 2004) propone que aun cuando la ciudad no es posible de retratar en un único rasgo cultural, sí sería posible identificar lo que denomina comportamiento urbano, que se caracterizaría por la superficialidad de los contactos y la importancia de las relaciones secundarias. De esta forma, es posible señalar que más que rasgos empíricos de la cultura urbana, el autor, refiere a formas de conductas sociales de los miembros de ella. Castells (2004), en forma concomitante, explica que la cultura urbana está ligada a constitución de grandes zonas metropolitanas en las que se da una marcada separación entre medio de trabajo, residencia y esparcimiento, lo cual es producto de la integración de las clases obreras a la ideología dominante. Como consecuencia de ello, se produce, por un lado, la atomización de las redes sociales, el realce del rol de los medios de comunicación en la vida de los sujetos, la exacerbación de la individualización y, la valoración de la familia nuclear por sobre la vida comunitaria. De las palabras de Castells (2004) se desprende la relación que establece entre cultura urbana y clases obreras y cultura popular en tanto clases subordinadas. Entonces, se debe señalar que Castells (2004: 26) enfatiza que en la imposibilidad de presentar una definición empírica de la noción de urbano, por lo tanto, se limita a señalar que ésta *"refiere a una heterogeneidad social y funcional, sin poderla definir más que por su alejamiento, mayor o menor, de la sociedad moderna"*. No obstante, profundizando la idea anterior, Espinal (2009:242) señala que *"el término 'cultura(s) popular(es)' implica reconocer que lo popular se caracteriza por la mezcla de influencias y redes comunes, tanto en la tópica como en la retórica, en los procedimientos y los materiales ideológicos, en las modalidades de consumo y de producción"*.

En resumen, Rueda (2008) explica que las culturas populares latinoamericanas, ya sean urbanas, campesinas o indígenas viven constantes procesos de re-apropiación e

innovación. De esta aseveración, se desprende que las culturas populares no son estáticas ni homogéneas, ya que viven continuos procesos de transformación cultural. De este modo, se puede decir que están siendo constantemente acechadas por otras culturas, en este caso, por las culturas dominantes.

En tercer lugar, tomando lo antes señalado, resulta necesario acercarse a la perspectiva desde la cual se ha afrontado la vulnerabilidad social. Se debe señalar que existe una amplia y vasta gama de definiciones proporcionadas por autores, tales como Camacho (2009), Cardona (2001), Sojo (2004), Pizarro (2001), Busso (2001) y Filgueira (2001), quienes relacionan directamente vulnerabilidad social con debilidad de ciertos grupos de la sociedad producto del desarrollo vigente. Pero el concepto de vulnerabilidad social no sólo ha sido objeto de una larga discusión teórica, sino que además ha sido abordado desde dos perspectivas: anglosajona y francesa. En la primera, la vulnerabilidad social ha sido asociada directamente con la pobreza y la carencia de recursos económicos, centrando su énfasis en la distribución de la renta. En la segunda, por el contrario, el eje ha estado en el término exclusión social, que implica *"el análisis de los patrones y procesos de desventaja en términos de educación, formación, empleo, vivienda, recursos financieros, etc."* (García, Malo y Rodríguez, 2000: s/n.). De esta forma, si repasamos los criterios que establece el Ministerio de Educación y JUNAEB para la determinación la situación de vulnerabilidad de los niños se tiene que en todos ellos se ajustan al paradigma de índole economicista. A saber: pertenecer al Programa Chile Solidario, ser del tercil más vulnerable según la Ficha de Protección Social; pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA), etc. En consecuencia, podría decir que, en este caso, se ha privilegiado la matriz anglosajona, que ha reducido a una sola dimensión el problema. Por ende, se cree que al no considerar los *"temas relacionales como participación social inadecuada, falta de integración social y falta de poder"* (García, Malo y Rodríguez, 2000: s/n) en la forma de entender la vulnerabilidad social, se ha tendido desde la política pública a relegar a los sujetos a la subalternidad, vale decir, a la invisibilización, a la negación como lo entiende Beverly (2004). *"Nosotros reconocemos, por supuesto que la subordinación no puede ser comprendida excepto como uno de los términos constitutivos de una relación binaria de la cual el otro término es el de dominación"*, dice Beverley (2004: 128).

Finalmente, se entiende adecuado inquirir en si los instrumentos de comprensión lectora aplicados a los estudiantes chilenos, especialmente, a los miembros de la cultura urbana popular aportan a la construcción de una Educación Intercultural. En este sentido, es preciso señalar que se considera que aquello no se manifiesta en caso alguno en los distintos métodos de evaluación de comprensión lectora, tanto nacionales como internacionales a los cuales son sometidos los estudiantes chilenos, pues no se reconoce a los otros (niños cultura urbano popular) como otros, sino más bien se les entiende, partiendo de las categorías propias del capitalismo mundial. Así, en estos instrumentos subyace el siguiente planteamiento de Žižek (1998:15): *"(…) La forma ideológica predominante (que) consiste en poner el acento en la lógica 'económica', despolitizada, puesto que la ideología es siempre autorreferencial, es decir, se define a través de una distancia respecto de Otro,*

al que se lo descarta (…)". Por ende, se piensa que dichos métodos de evaluación refuerzan el multiculturalismo en tanto *"(…) forma de racismo negada, invertida, autorreferencida, un 'racismo con distancia'"* (Žižek, 1998: 22).

3.5.-CONCLUSIONES

A largo de este artículo se ha reflexionado respecto de la comprensión lectora como fenómeno lingüístico en asociación al paradigma intercultural en el marco de la estructura curricular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. De este modo, se ha podido constatar la racional técnica presente en esta, así como el exiguo desarrollo investigativo y de políticas públicas relativas a la temática. Al mismo tiempo, se han descrito algunas tensiones referidas a tres elementos cruciales, como son: el enfoque teórico, la didáctica de los textos y los sistemas de evaluación aplicados. Configurado este panorama, resulta imperioso plantear ciertos desafíos como horizontes posibles, tanto a nivel del currículum nacional en general y en particular en relación a la comprensión lectora-intercultural en el área de Lengua y Literatura.

En primer término se considera que una política educacional intercultural impulsada por el Estado chileno tendría que incorporar cambios a nivel macro en el currículum en sus tres dimensiones: currículum formal, currículum real y currículum oculto (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005, siguiendo a Perrenound, 1994). De esta manera, se impactarían los contenidos educativos; el conjunto de experiencias orientadas hacia los aprendizajes relacionados, por cierto, con el tipo de sociedad a potenciar y las prácticas de enseñanza de los profesores. Específicamente, en cuanto al contenido curricular, una propuesta de educación pública intercultural debería abordar el aprendizaje situado y significativo, ya que empoderaría a los estudiantes en el reconocimiento de su propia realidad espacio-temporal con el objetivo de gatillar la comprensión de los procesos políticos, económicos y sociales en los que viven inmersos.

En segundo término, la naturaleza epistemológica de una teoría de la educación transformadora se tendría que engarzar en un enfoque crítico (Warr, 1996), pues éste promueve el conocimiento de los propios sujetos, es decir, instala al sujeto como centro. Asimismo, entregaría a los profesionales de la educación autonomía para reflexionar desde su historicidad y cultura, de esta manera, ofrecería una oportunidad para el debate de la educación intercultural, ya que desecha la afirmación determinista de la práctica educativa, permitiendo transformaciones surgidas de la metacognición de la práctica para emanciparse de las creencias irracionales, erróneas heredadas de la tradición y la ideología, en este caso, instauradas desde el currículum nacional y la formación inicial tecnicista. Es decir, este enfoque empoderaría al profesional de la educación en la decisión didáctica de promover en las aulas la interculturalidad en búsqueda, por ejemplo, del respeto, la solidaridad, la colaboración. Por lo tanto, sería crucial para el logro de esto la formación inicial en las universidades y la elaboración por parte de los Ministerios de

Educación de los estándares de calidad de los egresados bajo esta lógica de pensamiento. En cuanto a los profesores en ejercicio, se considera que el desarrollo de asistencias técnicas y de programas de especialización, tomando la interculturalidad, como base epistémica, constituirían instancias importantes para el trabajo de esta temática.

En tercer término, íntimamente relacionado con las prácticas educativas, se plantea como imperioso rescatar el diálogo como eje de las unidades didácticas a emplear en el aula, pues *"hablar de interculturalidad y diálogo implica, necesariamente, hablar de cultura y lenguaje"* (Gualdieri y Vásquez, 2011:37). O sea, como dicen las mismas autoras poner en el tapete la "pedagogía del encuentro" con los otros y con nosotros.

> Una pedagogía del encuentro intercultural exige un cambio de nuestra Lingüística. Se entiende por cultura lingüística al conjunto de comportamientos, suposiciones, formas culturales, prejuicios, creencias, actitudes, estereotipos, opiniones sobre el lenguaje en general y sobre las lenguas en particular (Gualdieri y Vásquez, 2011: 37, citando a Schiffman, 1998).

En cuarto término, adentrándose en la didáctica y en consonancia con lo señalado, se estima que deberían reconsiderarse los modos de enseñar, atendiendo a las diferencias sociales y contextuales de los estudiantes y sus eventuales brechas de aprendizajes. Para ello, se cree imprescindible acoger en el aula la llamada didáctica no parametral, entendida como *"una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir de la existencia (…)"* (Pineda y Hernando, 2007: 46, citando a Quintar, 2002). ¿Con qué objetivos se efectuarían estos ajustes didácticos? Las razones principales son las siguientes: desarrollar el pensamiento de los sujetos y potenciar en los estudiantes procesos de articulación para la construcción autónoma de nuevos conocimientos.

Al mismo tiempo, para fortalecer esta propuesta se considera pertinente activar en las prácticas educativas intervenciones socioeducativas acordes a la interculturalidad, como es el caso del Aprendizaje Mediado impulsado por Feuerstein, quien empodera a los profesores como mediadores de significados, portadores de la función simbólica y de los estímulos ambientales (Kozulin, 2000). Aquí, entonces, cobraría especial relevancia la utilización de la evaluación dinámica en tanto *"(…) herramienta de evaluación diagnóstica capaz de proveer pautas de intervención específicas para la instrumentación de una respuesta educativa más adecuada"* (Sabina y Peralta, 2009: 123). Esta opción se entiende respondería a las complejidades propias de los estudiantes en diversidad educativa o deprivados.

Desde este mismo prisma, la interculturalidad en la educación pondría de relieve la pertenencia cultural de los sujetos y su relevancia social, es decir, el patrimonio cultural de los diferentes, poniendo en juego la idea de García Canclini (2004: 82) en cuanto a que *"'el umbral de la ciudadanía' se conquista no sólo obteniendo respeto a las diferencias sino contando con*

los 'mínimos competitivos en relación con cada uno de los 'recursos capacitantes' para participar de la sociedad: trabajo, salud, poder de compra (…)".

En quinto término, en cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación se considera necesario conjugar las Ciencias del Lenguaje y la Educación Intercultural a fin de relevar un aporte que permita en el futuro el advenimiento de una política lingüística de comprensión lectora que considere la matriz cultural de los estudiantes.

En este sentido, se debe reconocer es que cuando se habla de interculturalidad se está refiriendo a un término polisémico, puesto que no existe una definición unívoca y que el debate conceptual está lejos de terminar. De esta manera, se pueden identificar los aportes realizados por Schmelkes (2002), García Canclini (2004) y Besalú (2010), entre otros, respecto del reconocimiento de la otredad del sujeto en tanto tal como piedra angular del constructo.

El paradigma de la Intercultural, en el contexto del universalismo liberal imperante en la actualidad, a través del universalismo interactivo promueve el mutuo entendimiento (Benhabid, 2006), considera relevante el establecimiento de una red comunicativa de una esfera pública (Habermas, 1999), *"propone la igualdad de derechos y deberes en la teoría y en la práctica y prepara el terreno para una convivencia pacífica en la diferencia"* (Sáez, 2008: 122).

De este modo, resulta importante que en el currículum del área de Lengua y Literatura se adopte una concepción de comprensión lectora desde un enfoque, donde se rescate el rol del comprendedor como un ser cultural. Así, se propone como perspectiva el enfoque psicolíngüístico que resaltan la bidirecccionalidad en relación entre el texto y el lector, es decir, que en el fenómeno comprensivo el procesamiento lector ocurre de arriba abajo y de abajo a arriba. La comprensión textual es, bajo esta lógica, el fruto que nace de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (Cortés, 2002).

Respaldan esta postura los planteamientos de Parodi (2008) respecto a que los sujetos adquieren el conocimiento de los géneros discursivos, o sea, los tipos de textos por medio de una relación dada entre el conocimiento del mundo y la propia competencia discursiva. Por lo tanto, el autor reconoce que las representaciones cognitivas de los géneros (participantes, espacios físicos, propósitos, textos) se encuentran imbricados a los procesos culturales experimentados por los individuos. Es decir, desde una mirada psicolingüística, se entiende que el sujeto escritor/lector construye cognitivamente el conocimiento, en este caso, el mundo textual por medio de complejos procesos ontogenéticos en interacción con el medio físico, social y cultural (Parodi, 2008).

Por otro lado, sobre la enseñanza de los textos se entiende relevante rescatar la experiencia del sujeto situado. De esta manera, se considera como factible resignificar las tipologías de textos. En el caso de los textos narrativos, por ejemplo, se promueve el acercamiento a la narratividad, pues como plantean París y Suárez Cepeda (2012) esta

tiene que ver con cómo los sujetos comprenden cotidianamente las biografías de los otros, que se intersectan con la de ese que comprende, y cómo se comprende y se cuenta la propia historia. Según los autores esta es una habilidad que la tienen o la debieran tener hasta los analfabetos, pues dice relación con la capacidad de constituirse como sujetos, de reconocerse idénticos a sí mismos. De ahí, que dicha habilidad resulta ser muy influenciable por el contexto sociocultural, puesto que la identidad de cada uno es en parte un producto de su entorno social. París y Suárez Cepeda (2012), además, sostienen que ello explica que la narrativa sea, por una parte, incremental es decir, que cada enunciado nuevo que los sujetos incorporan a las narraciones viene a añadir información a los ya existentes, por lo tanto, se da una recurrente lógica de actualización de sus conocimientos y, por otra, dinámica.

Siguiendo a los autores, entonces, se puede establecer que la narrativa real de los sujetos no sigue una lógica secuencial ni temporal, por lo tanto, se establece una distinción clave respecto de las formas clásicas de entender las narraciones o más bien caracterizar el texto narrativo. Vale decir, los autores plantean que el curso de los eventos relatados no se asienta sobre una estructura específica, sino que sobre un esqueleto temporal definido por el lenguaje empleado por el narrador. De esta manera, en es crucial retomar la idea planteada por Álvarez (2005: 98-99) respecto a que las narraciones son un elemento transversal en las distintas manifestaciones culturales, por lo tanto, no debiesen ser excluidas del proceso formativo de los estudiantes.

Ahora bien, en referencia a las pruebas de lengua y, en específico, de lectura, tal como lo plantea Costa (1996:85) resulta gravitante *"la consideración de la diversidad lingüística, cultural y cognoscitiva de las poblaciones y de los sujetos evaluados"* por medio de la adopción de elementos provenientes, ya sean de la sociolingüística y de la dialectología. Según la autora *"sería desacertado ignorar las diferenciaciones internas que existen en las lenguas, vinculadas a lo geográfico-espacial, a la estratificación socio-cultural, a lo estilístico, etc., y tender a una falsa homogeneidad"* (Costa, 1996: 85).

Así, considerando la idea de la incorporación de las diversidades culturales, Costa (1996: 85) plantea que una prueba [de comprensión lectora] bien diseñada debería (…) a través de sus materiales e ítems, posibilitar el ejercicio de la predicción" y entregar elementos para la contextualización de las preguntas a objeto de posibilitar la comprensibilidad de éstas. Precisamente, de acuerdo a la autora, son estos tres últimos elementos los puntos críticos de las pruebas estandarizadas de tipo objetivo.

Sin embargo, dada la importancia e impacto que tienen en la educación los procesos de evaluación se considera necesario plantear innovaciones a nivel de las prácticas de aula de los docentes por cuanto autores como Contreras (2010) señalan que los profesores poseen prácticas evaluativas ligadas a una concepción instrumental, refiriéndose a las evaluaciones convencionales que incluyen "*instrucciones estándar, un determinado número de ítems, tiempo limitado y obtención de puntuaciones basadas en los*

resultados" (Bravo y Fernández, 2000: 95). Sobre este punto, Chisarí (2010: 4, citando a Foucault, 1993) añade que *"el examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder y cierto tipo de formación de saber"*, pues a su juicio "el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder" y *"(…) hace entrar la individualidad en el campo documental"*. Entonces, el desafío apunta a romper el cerco de las pruebas estandarizadas, promoviendo la aplicación, ya sea en los espacios intra-aula como a nivel nacional de evaluaciones auténticas, que posibiliten el despliegue y observación (y no necesariamente medición) de lo que podría denominarse comprensión lectora intercultural, ya que en este tipo de instrumentos *"(…) la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo"* (Bravo y Fernández, 2000: 96).

En resumen**,** se considera que el propio planteamiento epistemológico del concepto de interculturalidad, como bien lo hace notar Sáez (2008) abre la puerta hacia la puesta en práctica de la posibilidad de una educación intercultural pública, donde tenga cabida la convivencia de diversos sectores sociales y se tienda al reconocimiento de la alteridad de los otros, haciendo justicia así a las demandas de los estudiantes, en la actualidad, movilizados en búsqueda de una educación de calidad e igualitaria.

> […] La interculturalidad es, sobre todo, un paradigma educativo emergente que apenas comienza a buscar caminos para su materialización y su concreción definiendo los aspectos y relaciones interculturales que generen mutuo entendimiento, o sea, el derecho de vivir la propia cultura, el intercambio y la comunicación enriquecedora donde cada individuo reconoce, acepta y trabaja la cultura del otro (Sáez, 2008: 108).

REFERENCIAS

Alonso, J. (2005). "Claves para la enseñanza de la comprensión lectora". *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.

Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado.* Madrid: Síntesis.

_____., Peña, C. (03 de marzo de 2011). *Las desigualdades sociales que desnudó el controvertido semáforo. del mapa SIMCE. Chile.* CIPER. [Consultado el 15 marzo de 2011], http://ciperchile.cl/2011/03/03/las-desigualdades-sociales-que-desnudo-el-controvertido-semaforo-del-mapa-simce

AMAYA, M. (2012). *Resignificación de los Espacios Educativos en el Contexto Latinoamericano: Avanzando hacia una educación intercultural.* Congreso Social. La Persona en el

Corazón del Desarrollo. Pontificia Universidad Católica de Chile, Mayo, Santiago de Chile.

_____. (2015). *Análisis de la articulación del programa de estudio de tipologías textuales y géneros discursivos en el contexto del diseño curricular del área de Lingüística de la carrera de Pedagogía en Castellano.* Tesis para optar al grado de Máster en Docencia Universitaria. Universidad de Sevilla.

Barbosa, P., Francis, D. (2002). "La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 187-220.

Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global.* Buenos Aires: Katz.

Bernández, E. (1981). "La lingüística del texto:¿Una revolución más en la lingüística?" *Revista Española de Lingüística*, 11(1), 175-187.

Besalú, X. (2010). *La educación intercultural y el currículo escolar.* Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural, Octubre, Málaga.

Bevrerly, J. (2004). *Subalternidad y representación: Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

Biblioteca Congreso Nacional. (2008). *Historia de la Ley 20.248. Establece Ley Subvención Escolar Preferencial.* Santiago: Autor.

Bravo, A., Fernández, J. (2000). "La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica". *Psicothema*, 2, 95-99.

Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Lationamérica a inicios del Siglo XXI*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio, Santiago de Chile.

Calsamiglia, H. (2000). "Estructura y funciones de la narración". En *La Narración*, Barcelona: Editorial Gráo, de IRIF, SL., 9-21.

Camacho, L. (2009)."La vulnerabilidad como concepto clave en ética del desarrollo". *Revista Filosofía Univ. Costa Rica*, XLVII (120-121), 55-63.

Cardona, O. (2001). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión*. Trabajo presentado en International *Work Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice*, Junio, Wageningen,

Castañeda, J. (s/f). Neoliberalismo: Definición conceptual y su impacto en las economías del mundo. [Consultado el 11 de marzo de 2011], http://www.thegreenlandschool.cl/pdf/Neoliberalismo%20II.pdf

Castells, M. *La cuestión urbana.* Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2011, Marzo). *Especial: Modificaciones a la Ley SEP a partir de la Promulgación de la Ley 20.501.* Santiago: Autor.

Contreras, S. (2010). "Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje". *Revista Horizontes* Educacionales, 15(1), 23 –36.

Cortés, J. (2002). *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura: validación y revisión del test individual de diagnóstico de errores en lectura (TIDEL).* Tesis para optar para el grado de Doctor. Universidad de Valencia.

Costa, M. (1996). "Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad de la educación y su evaluación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 79-99.

Cuadro, I., Vega, J. (1999). *Métodos econométricos aplicados al análisis de las habilidades lectoras.* España: Universidad de Extremadura.

Chisarí, A. (2011). *La problemática de la evaluación dentro de la práctica docente.* Trabajo presentado en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mayo, Mar del Plata.

De la Fuente, J. (2013). "Humanidades y educación: Ocultamiento curricular". *Revista Chilena de Literatura*, 84, 1-5.

Délano, M., Traslaviña, H. (1989). *La herencia de los Chicago boys.* Santiago: Ediciones Ornitorrinco.

Díaz-Fernández, A. (2006). "Contribuciones al estudio del sistema inverso en el Mapuzungun de Chubut, Argentina". *Universos,* 3, 55-72.

Emol. (14 de diciembre de 2011). *El 84% de los chilenos no comprende en forma adecuada lo que lee.* [Consultado el 20 diciembre de 2011],

<http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/12/14/517095/el-84-de-los-chi-lenos-no-comprende-adecuadamente-lo-que-lee.html>

Espinal, E. (2009). "La(s) cultura(s) popular(es). Los términos de un debate histórico-conceptual". *Universitas Humanística,* 67, 223-243.

Estévez, M. (2009). "La interculturalidad y el entorno en las clases de e/le y español como segunda lengua". *Marco Ele,* 8, 13-21.

Fernández, A. (2006). "Sincronía dinámica del sistema fonológico del mapuche hablado en el Chalía (Sudoeste de Chubut, Argentina)". *Universos,* 3, 129-146.

Filgueira, C. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio, Santiago de Chile.

Fuentes, L. (2009). "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile". *Perfiles Educativos*, 125, 23-37.

Flores, R., Torrado, M., Mondragón, S., Pérez, C. (2003). "Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad". *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.

Flórez, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).* Reino Unido: Universidad de Oxford.

García, E. (1993). "La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora". *Didáctica*, 5, 87-113.

García Canclini, N. (2004) *Diferentes, iguales y desconectados*. *Mapas de la interculturalidad.* Barcelona: Editorial Gedisa.

García, C., Malo, M., Rodríguez, G. (2000). "Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social". *Documentos de trabajo (CSIC. Unidad de Políticas Comparadas)*, 13, s/n.

Geva, E. (1985). "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo". *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.

Gimeno Sacristán, J. (2005). "El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (autores). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata, 137-169.

Gualdieri, B., Vásquez, M. J. (2011). "El diálogo de la interculturalidad: Qué y cómo desde la práctica". En Loncon, E. y Hecht, A. (comps.).*Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, desafíos y perspectivas*. Santiago: Fundación Equitas y Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural Universidad de Santiago, 32-46.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política.* Barcelona: Paidós.

Henao, O. (2001). "Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24, 45-67.

JouniI, K. (2005). "Estrategias inferenciales en la comprensión lectora". *Revista de Educación Aldanis.net*, 4, 7-29.

Kemmins, S. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Kozulin, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Madrid: Paidós.

Lagos, R. (2005). [Discurso presidencial 21 de mayo 2005]. Datos no publicados.

León, J., Martín, A. (1993). "El título como recurso didáctico". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.

Lomas, C., Tusón, A. (2000). La Narración. En *La Narración.* Barcelona: Editorial Gráo, de IRIF, SL, 5-8.

Madariaga, J., Martínez, E., Goni, E. (2010). "Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension". *Revista Signos*, 73, 237-260.

Malvesttiti, M. (2006). "Sintaxis del orden de los elementos en las variedades orientales de Mapuzungun (siglos XIX y XX)". *Universos*, 3, 147-160.

McNamara, M. (2004). "Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector". *Revista Signos*, 55, 1-12.

Ministerio de Educación. (2008a). *Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Preferencial.* [Consultado el 20 de julio de 2011], http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001

_____. (2008b). *Aprueba Reglamento de la Ley Nº 20.248, que establece una Subvención Escolar Preferencial para niños y niñas prioritarios* . [Consultado el 20 de julio de 2011], <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=271705>

_____. (2008c). *Decreto N° 394, modifica Reglamento N°235, de 2008, que Reglamenta la Ley N° 20.248, de Subvención Escolar Preferencial.* [Consultado el 20 de julio de 2011], <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=277334>

_____. (2009a). *Ley General de Educación.* Santiago: Autor.

_____. (2009b). *Decreto N° 293, establece los Estándares Nacionales y Criterios Específicos para la Calificación de los Resultados Educativos a que refieren los artículos N°9 y 10 de la Ley N° 20.248*. [Consultado el 20 de julio de 2011], http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006478

Ministerio de Educación-OCDE (2009). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. [Consultado el 15 de septiembre de 2011], http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf

_____. (2010). *Ley N° 20.452, establece Normas de Excepción en Materia de Subvenciones a Establecimientos Educacionales.* [Consultado el 20 de julio de 2011], <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20452&r=1>

_____. (2012). *Bases curriculares lenguaje y comunicación 2012.* Santiago: Autor.

_____. (2013). *Nuevas bases curriculares.* Santiago: Autor.

_____. (s/fa). *Anexo II. Resumen de compromisos ley SEP. obligaciones de los sostenedores de escuelas autónomas y emergentes en el marco de de la ley de subvención escolar preferencial.* Santiago: Autor.

_____. (s/fb). "Ley de subvención escolar preferencial, un camino para una mayor equidad. Material de apoyo para profesoras y profesoras". *Nuestros Temas, 29,* 1-12.

Miranda-Casas, A., Fernández, M., Robledo, P., García-Castellar, R. (2010). "Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas?" *Revista Neurología,* 50 (Supl.3), 135-142.

Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Mide U.C.; Sánchez, M., Torre, M.Y., Von Housen, C. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política.* Santiago: CEPPE y Pontificia Universidad Católica de Chile.

París, L., Suárez Cepeda, S. (2012). *La relación entre conceptualización y narración de un estímulo dinámico*. Manuscrito en preparación.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva.* Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

_____. (2008). "Géneros del discurso escrita: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva". En Parodi (editor). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer.* Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 17-37.

Pérez, M. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones". *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.

Pineda, A., Hernando. L. (2007). "Formación en tiempos presentes. Hacia pedagogías emergentes". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* núm. 1, 41-63.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. Serie Estudios y Perspectivas, 6. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.

OCDE. (2009). *Resumen de resultados PISA 2009 Chile*. [Consultado el 15 marzo de 2011] http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf

_____. (2012). *Resultados PISA 2012*. [Consultado 15 el de diciembre de 2012], < http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

Oteíza, F., Montero, P. (1994). *Diseño de Currículum: Modelos para su producción y actualización.* Chile: Ministerio de Educación.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches.* Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Regúnaga, M. (2006). "El género como mecanismo de seguimiento referencial en el Tehuelche". *Universos,* 3, 72-88.

Román, M. (2006). "El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables". *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 69-86.

Rueda, J. (2008). "Yunta: Una expresión de la sensibilidad amoroso-popular. En Biagini, y Roig (directores). *Diccionario del Pensamiento Alternativo II.* Buenos Aires: Biblos & Universidad de Lanús.

Sabina, A., Peralta, O. (2009). "Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica". *Revista Internacional de Psicología y Educación*, núm. 2, 113-139.

Sáez, R. (2008). "La educación intercultural para una sociedad global". En García (comp.). *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo, 103-129.

Schmelkes, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales.* Trabajo presentado en el VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Octubre, México.

Silva, O. (2005). "¿Hacia dónde va la psicolingüística?" *Forma y Función*, 18, 229-249.

Sojo, A. (2004). *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Serie Estudios y Perspectivas, 14. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.

Taylor, CH. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento.* México D.F.: FCE.

Vidal, P. (2006). "Educación y desigualdad". *Revista de la Academia*, 11, 139-156.

Vidal, A. (2006). "De la direccionalidad al aspecto verbal en pilagá (guaycurú)". *Universos,* 3, 89- 107.

Warr, W. (1996). *Una teoría para la educación.* Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Žižek, S. (1998). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En Jameson y Zizek (autores). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 137-188.

CAPÍTULO IV

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ[67]

UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

El enfoque intercultural (Kotthoff y Spencer-Oatey, 2007) tiene una preocupación central que es el desarrollo integral del ser humano para el cambio de la sociedad hacia metas de progreso material compartido, promoviendo la diversidad humana. Las propuestas didácticas de este capítulo, para el desarrollo de la comunicación intercultural, se sitúan en el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal que es una propuesta para la enseñanza de la competencia comunicativa oral y escrita (lectura y escritura) en cualquier lengua y nivel educativo. Coherente con el modelo anterior, el Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (Modelo-CCT) se focaliza en la enseñanza de la competencia escrita usando, de forma simultánea, diferentes lenguas con recursos informatizados (Arroyo, 2015).

Palabras Claves: *comunicación intercultural, competencia escrita, enseñanza On-line*

4.1.-INTRODUCCIÓN

Las propuestas didácticas de este capítulo se sitúan en el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal que es una propuesta para la enseñanza de la competencia comunicativa oral y escrita (lectura y escritura) en cualquier lengua y nivel educativo. Coherente con el modelo anterior, el Modelo Compartido, Creativo y Tecnológico (Modelo-CCT) se focaliza en la enseñanza de la competencia escrita usando, de forma simultánea, diferentes lenguas con recursos informatizados (Arroyo, 2015). Sin duda el enfoque teórico en el que se sitúa ambos modelos es el

[67] Profesora Titular del Depto. de Didáctica y Organización Escolar de la UGR, España. E-mail: rarroyo@ugr.es

Capítulo que corresponde a la conferencia inaugural dictada por invitación por la autora en el marco del II Seminario Permanente sobre Educación Inclusiva y Fácil Lectura, organizado por CELEI y el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura de Chile.

intercultural, cuya preocupación central es el desarrollo integral del ser humano para el cambio de la sociedad hacia metas de progreso material compartido, promoviendo la diversidad humana.

La escritura intercultural pretende, pues el desarrollo de la competencia comunicativa verbal. Esta se trata de una conducta simbólica (según reglas gramaticales y culturales) y en un contexto de relación intersubjetivo, por lo tanto, orientada hacia una audiencia con la que se comparte objetivos de humanización. Esta competencia es la que hace posible la adaptación de los diferentes esquemas culturales, creando unidad valorativa, por lo que la competencia comunicativa verbal intercultural es multilingüe. Además el lenguaje escrito es el medio más frecuente de interacción social cuando se usan las tecnologías digitales, siendo este, pues, el modo más eficaz de atender la diversidad cultural en el mundo globalizado actual.

En definitiva, desde el enfoque intercultural (Kotthoff y Spencer-Oatey, 2007) se propone la enseñanza de la escritura como, una acción didáctica concreta, adaptable a las diferentes características y circunstancias socioculturales de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de lograr la participación tecnológica y multilingüe de cada ciudadano. Es decir, la enseñanza de la escritura con una finalidad intercultural, en el mundo actual, está necesariamente unida al multilingüismo y al uso de plataformas digitales. En este sentido se presentará en este capítulo el proceso didáctico para el desarrollo de la escritura adaptable a diferentes niveles educativos.

4.2.-FINALIDADES Y OBJETIVOS DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

El Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal diseña situaciones didácticas para el uso del lenguaje verbal con una finalidad intercultural, teniendo en cuenta los antecedentes lingüísticos y culturales de los sujetos, así como, las exigencias tecnológicas y multilingües de la sociedad global actual.

Coherente con el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal, el Modelo-CCT hace uso de la comunicación funcional, en situaciones didácticas, para potenciar la integración de todas las operaciones escritoras. El Modelo-CCT se apoya, pues, en cinco principios pedagógicos básicos:

- La enseñanza significativa que conecta con las experiencias y conocimientos escritores de los estudiantes.

- La enseñanza funcional que pretende preparar al alumno para participar en las sociedades tecnologizadas y multilingües y resolver problemas multiculturales.

- La enseñanza colaborativa donde el sujeto, como miembro de un grupo y mediante su participación activa en el grupo, desarrolla procesos metasociocognitivos de composición escrita.

- La enseñanza reflexiva que fomenta la autonomía e independencia del sujeto para conducir el aprendizaje de la escritura hacia metas propias.

- La enseñanza en valores interculturales, expresados en el lenguaje escrito.

En relación, con estas finalidades y principios, la enseñanza de la escritura intercultural se puede concretar en el logro de una serie de aprendizajes tales como:

1. Conocer las funciones personales y sociales de la escritura en diferentes contextos culturales
2. Tomar conciencia de las propias competencias metasociocognitivas de la escritura, en diferentes idiomas
3. Tomar conciencia de la propia eficacia en los procesos de escritura, en diferentes idiomas
4. Escribir textos que expresen valores interculturales en diferentes idiomas
5. Identificar oraciones completas escritas en diferentes idiomas, que expresen valores interculturales
6. Identificar el contenido y estructura de un texto en diferentes idiomas
7. Debatir la estructura de un texto, utilizando y diseñando procedimientos, estrategia y técnicas didácticas, en diferentes idiomas
8. Identificar las partes y apartados de textos interculturales en diferentes idiomas
9. Aplicar procedimientos, estrategia y técnicas didácticas, de estructuración textual, de forma independiente a textos en diferentes idiomas
10. Discutir procedimientos, estrategia y técnicas didácticas para componer textos de calidad en diferentes idiomas
11. Planificar, colaborativamente, textos, aplicando procedimientos, estrategia y técnicas didácticas, en diferentes idiomas
12. Organizar textos, aplicando procedimientos, estrategia y técnicas didácticas , en diferentes idiomas
13. Desarrollar el borrador de un texto, aplicando procedimientos, estrategia y técnicas didácticas, en diferentes idiomas
14. Escribir textos completos, aplicando criterios de calidad, en diferentes idiomas
15. Revisar un texto, en diferentes idiomas, aplicando procedimientos, estrategia y técnicas didácticas individuales y colaborativas para comprobar la calidad del texto
16. Evaluar las propias competencias metasociocognitivas de la escritura, en diferentes idiomas
17. Evaluar la propia eficacia en los procesos de escritura, en diferentes idiomas
18. Escribir textos de calidad en lenguajes diferentes, utilizando recursos tecnológicos

Seguidamente se presenta la metodología más apropiada para conducir estos logros

4.3.-METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

La metodología para el logro de objetivos de aprendizaje escritor intercultural siempre tiene que ser una metodología mixta, es decir, combinación de métodos, técnicas, procedimientos y estrategias didácticas diferentes para atender a la diversidad comunicativa del alumnado.

Concretamente se propone la metodología del Modelo-CCT "que combina la comprensión lectora y la producción escrita con la reflexividad multilingüe y el uso de tecnologías informatizadas" (Arroyo 2009:213). En el Modelo-CCT se utilizan técnicas del trabajo colaborativo e individualizado apoyadas por recursos tecnológicos. Una novedad metodológica de este Modelo-CCT es que incluye procedimientos y estrategias multilingües de desarrollo escritor, es decir, que pueden ser aplicados para el aprendizaje de la escritura en diferentes idiomas de forma simultánea. La implementación de estos procedimientos y estrategias (Arroyo y Hunt, 2010) no precisa el dominio de diferentes idiomas, sino que ofrece la oportunidad de utilizar los idiomas que el estudiante conoce a su nivel de uso.

La propuesta metodológica del Modelo-CCT, incorpora también el método de Graham y Harris (2005:26), para la enseñanza de la escritura, cuyas fases son: "a) discusión, b) ejemplificación; c) memorización de los pasos, d) aplicación con apoyos; y e) aplicación de forma independiente". Además se aplica el Modelo de Enseñanza como Investigación (Featonby, 2012) en este, el profesor usa toda la información disponible para descubrir lo que los estudiantes han aprendido y lo que necesitan para continuar su aprendizaje. Este tipo de enseñanza determina cuales son los procedimientos y estrategias, más efectivos para apoyar el aprendizaje escritor de los estudiantes. Esta información se obtiene a partir de las evidencias que proporciona los múltiples datos que se generan.

Este proceder metodológico conduce a organizar todo el proceso didáctico en una serie de Sesiones, véase a modo de ejemplo una de estas sesiones en la Tabla 1. En cada Sesión se identifican actividades que responden a tres momentos en los que se integran el lenguaje verbal oral y el escrito, en sus dimensiones expresión oral, compresión lectora y expresión escrita. Esta combinación de actividades logra:

- La comprensión del lenguaje escrito como un sistema formal de transmisión de significados y de construcción de nuevos significados, consistente en hacer consciente al sujeto de la gama de recursos que tiene para componer discursos escritos. Esto requiere un metalenguaje para reflexionar sobre los procesos

metasociocognitivos del lenguaje escrito, sobre las interacciones que se ponen en juego al construir un texto, y sobre el contexto cultural y social que determina el texto.

- La discusión oral y/o escrita sobre las intenciones del texto, las convenciones sociales subyacentes, los estereotipos y desigualdades que reproducen y los valores que se proponen, analizando tanto las formas lingüísticas utilizadas como en el mensaje que se transmite.

- La producción de discursos escritos, en diferentes lenguas. Estas producciones se orientarán a romper relaciones de desigualdad proponiendo valores nuevos y recursos expresivos alternativos.

Tabla 1: Ejemplo de una sesión para la enseñanza intercultural de la escritura en el nivel educativo de Educación Secundaria

<table>
<tr><td>Sesión nº 2</td><td rowspan="2">Grupo:</td><td>Nivel: ESO</td><td rowspan="2">Fecha</td></tr>
<tr><td>Duración: 2 horas</td><td>Lengua: inglés, otro idioma</td></tr>
<tr><td colspan="4">Profesores: A (inglés)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objetivo nº 2.- Escribir un texto argumentativo sobre un tema intercultural, en inglés y en otro idioma (diferente del español), usando el pen y aplicaciones de transcripción del Programa Word. Identificar oraciones completas escritas en los dos idiomas.

Objective number 2.- Writing an argumentative text about an intercultural topic, in English and in another language (different from Spanish), using the USB memory and applications of transcription of the Word Programme. Identify complete sentences written in both languages.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desarrollo
Expresión Oral:
5.a.-El profesor de inglés escribe en la pizarra y explica el objetivo de la sesión “Escribir un texto argumentativo sobre un tema intercultural en el ordenador”
5.b.-El profesor de español da las siguientes instrucciones:
• Introducir el pen en el puerto USB del ordenador
• Pichar sobre: MI PC/Dispositivo con almacenamiento extraíble
• Abrir la carpeta: Pretest
• Abrir el documento Tex1aTex1b
Comprensión Lectora:
5.c.-Colectivamente, dirigidos por el profesor de inglés se leen las instrucciones del documento Text1aTex1b
5.d.-El profesor de español explica por qué el texto que van a escribir es intercultural:
• Porque hace pensar en lo bueno que aportan los demás, especialmente, aquellos que, socialmente, son menos importantes
• Porque se aprende a valorar a todas las personas, especialmente, a aquellas que están menos integradas
• Porque se dan ideas para mejorar la convivencia y para que todos vivamos mejor.
Producción Escrita:
5.e.-Los alumnos escriben el Tex1a en inglés y lo graban
5.f.-Los alumnos escriben el Tex1b en otro idioma que conozcan diferente al español y al inglés y lo graban</td></tr>
</table>

Development *Oral expression*: 5.a-The English teacher writes on the blackboard and explains the objective of the session. "Write an argumentative text about an intercultural topic in the computer." 5.b.-The Spanish teacher gives the following instructions: 1. Introduce the USB memory the in the USB port of the computer. 2. Click on: MY PC/Device with removable storage. 3. Open the foulder: Pretest 4. Open the documents: Tex1a y Tex1b *Reading comprehension*: 5.c.-Collectively, directed by the English teacher, read the instruction of the document Tex1a 5.d.-The Spanish teacher explains why the text that they are going to write is intercultural • Because it makes you think about the good thing that they contribute the others, especially, those who, socially, are less important. • Because you learn to value every the person, especially, those who are less integrated. • Because ideas is given to improve the coexistence, and so we all will live better. *Written production* 5.e.-The pupils write the Tex1a in English and save it 5.f.-The pupils write the Tex1b in another language that they know different from Spanish and English and save it
Seguimiento: cada alumno, ayudado por los profesores del aula, cuenta el número de oraciones completas que ha escrito y las anota al final del texto. **Follow-up:** Every pupil helped by the teachers of the classroom, count the number of complete sentences that s/he has written and annotates them at the end of the text.

Fuente: Arroyo y Jiménez-Baena, (2014:8)

Finalmente todas las sesiones se organizan diacrónicamente en tres Fases:

Fase 1: Presentación de las finalidades del programa y evaluación inicial.

Fase 2: Desarrollo de estrategias y técnicas multilingües y tecnológicas.

Fase 3: Evaluación Final.

4.4.-RECURSOS PARA LA ENSEÑANZZA DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

La implementación de una metodología didáctica mixta pone en juego múltiples y variados recursos que atiendan a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, priorizando el uso de tecnología informatizadas. Así pues, básicamente se utilizarán las siguientes tipologías de recursos:

- Hardware: Ordenador, Ratón, Pen Drive
- Software: Programa Word, Programa PDF, Plataforma MOODLE, Internet
- Recursos Didácticos Informatizados: videos, Guía de Estudio, Guías de las Sesiones, Plantillas en Word para aplicar procedimientos y estrategias, Documentos en PDF para afianzar procedimientos y estrategias, Presentaciones en Prezi y Presentaciones en PowerPoint para ilustrar procedimientos y estrtagias,

ejemplos de texto escritos con criterios de calidad, aplicaciones de plataformas como la Lección de Moodle para la comprensión del metalenguaje sobre la escritura, Rubricas, Instrumentos de Evaluación en PDF.

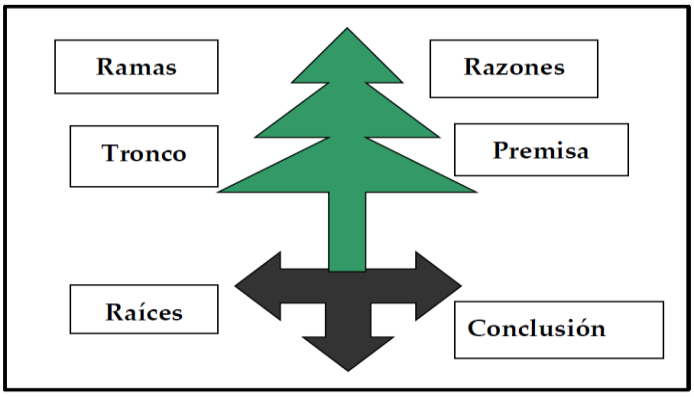
Todos los recursos estarán accesibles en diferentes idiomas y además podrán ser adaptables a diferentes niveles educativos.

Un ejemplo de un programa para la enseñanza de la escritura, siguiendo el modelo presentado en este capítulo con sus correspondientes recursos, está disponible en http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112. Se trata de un curso on-line abierto a todos y gratuito, para aprender a escribir un ensayo científico multilingüe a nivel universitario en español, inglés, alemán, italiano y catalán. Igualmente, en http://hdl.handle.net/10481/34090, se presenta un programa para la enseñanza de textos argumentativos interculturales en el Nivel Académico de Educación Secundaria Y Educación Primaria, usando simultáneamente el español y el inglés, con la posibilidad de usar un tercer idioma que el estudiante conozca. Por último, en la publicación "La interculturalidad en los procesos de la composición escrita" (Arroyo, 2006), se presenta de aplicación y evaluación, con sus respectivos recursos, de un programa para la escritura del texto argumentativo en el nivel de primaria.

Ejemplos de recursos utilizados en los diferentes niveles educativos se presentan seguidamente.

En la Figura 1 se muestra, la estructura textual del texto argumentativo para estudiantes del Nivel Académico de Educación Primaria. En ella se compara las distintas partes de la estructura textual con las partes de un árbol, para facilitar la asimilación, comprensión y aplicación de la misma. En la Tabla 2 se presenta la Platilla V del programa de escritura de un texto argumentativo para el Nivel Académico de Educación Secundaria. En este caso se pide al estudiante que traduzca al inglés y a otro idioma que conozca, dicha estructura.

Figura 1. Estructura del texto argumentativo para el nivel educativo de Educación Primaria



Fuente: Arroyo, (2006:98).

Tabla 2: Estructura del texto argumentativo para el nivel de Educación Secundaria

Plantilla V (multilingüe)	
Apellidos	Número
Nombre	Fecha
OBJETIVO: Codificar la Estrategia PAC en varios idiomas	
INSTRUCIONES: Interpreta los código a cada una de las partes y apartados de la estrategia PAC en español. Asigna códigos a la estructura del texto argumentativo en inglés. Traduce la estructura del texto argumentativo a otro idioma que conozcas y asígnale los códigos. Puedes utilizar un Diccionario Multilingüe por internet.	
Estructura del texto argumentativo en español	Códigos
o *Premisa* o Por qué es importante para mi o Por qué es importante para los demás o Formulación de la premisa o *Argumentación* o Razones a favor o Razones en contra o Contra, razones en contra o Ejemplos o Citas o *Conclusión* o Síntesis de razones o Razón definitiva	P Pim Pid Pfp A Arf Arc Acr Aej Aci C Csr Crd
Estructura del texto argumentativo en inglés	Códigos
o	
Estructura del texto argumentativo en otro idioma	Códigos

Fuente: Arroyo y Jiménez-Baena, (2014:64)

La Figura 2, ofrece una de las partes de la estructura textual del ensayo científico para el Nivel Académico de la Universidad, concretamente la Argumentación, en varios idiomas.

Figura 2. Argumentación del Ensayo Científico en diferentes idiomas por Arroyo y Fernández (2016). http://es.slideshare.net/rarroyogonzalez

La Figura 3, presenta los pasos a seguir para elaborar un texto de calidad en cualquier Nivel Académico y en diferentes idiomas. Este es otro de los recursos utilizados para la enseñanza de la escritura intercultural. Se trata de una presentación para la descripción de los pasos señalados en diferentes lenguas en la Red Social Prezi.

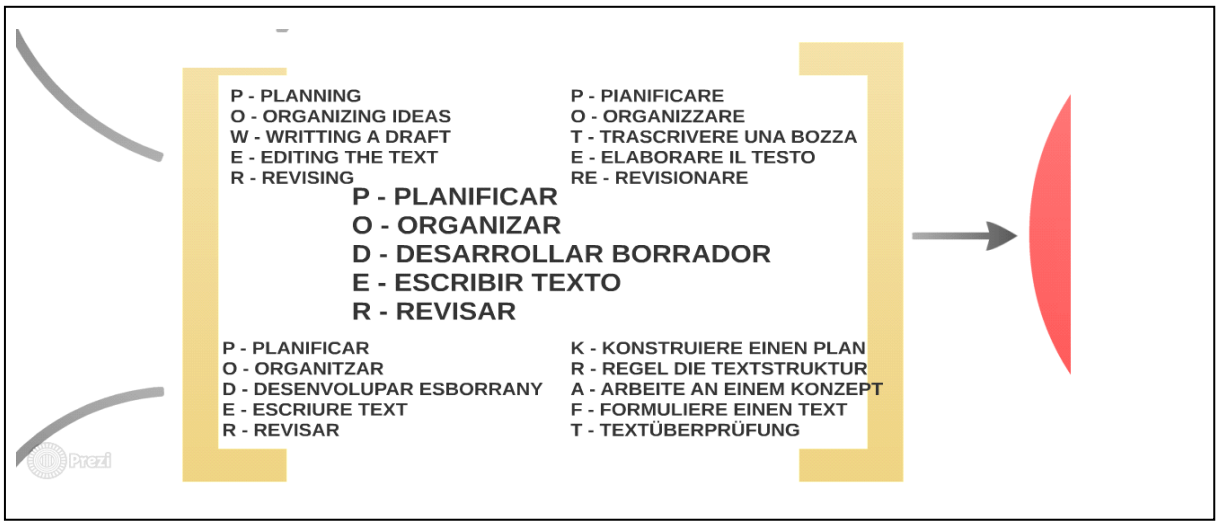


Figura 3. Pasos para escribir un texto de calidad en español, inglés, alemán, italiano y catalán por Arroyo y Fernández, (2016) https://prezi.com/uedrtloozknd/poderpowerkraftpotere/

4.5.-EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

La evaluación en el Modelo-CCT de enseñanza de la escritura trata de valorar los resultados del proceso de enseñanza de la escritura, es decir, los aprendizajes de los estudiantes referidos a competencias escritoras interculturales y las condiciones de la enseñanza que favorece ese aprendizaje.

La evaluación en el Modelo-CCT de enseñanza de la escritura es, por tanto, un proceso recurrente, que tiene lugar en tres momentos determinantes para el proceso de enseñanza, dando nombre a tres tipos de evaluación diferentes, no en el procedimiento sino en el contenido de la información que se recoge y la toma de decisiones. Estos son: la evaluación inicial o diagnóstica, la evaluación de proceso, formativa o continua, y la evaluación final, de producto, o sumativa. En definitiva se trata de una evaluación basada en el curriculum para la inclusión de todas las diferencias individuales, de acuerdo a criterios previamente establecidos en función de los aprendizajes a alcanzar y/o competencias a desarrollar.

Los criterios de evaluación de la escritura intercultural serán los siguientes:

1. Expresa competencias metasociocognitivas de la escritura, en diferentes idiomas
2. Expresa su motivación hacia escritura en diferentes idiomas
3. Usa diferentes recursos y realiza las diferentes tareas de escritura en diferentes lenguas
4. Escribe textos bien organizado, en diferentes idiomas
5. Expresa valores interculturales en el contenido de sus textos

La evaluación en el Modelo-CCT de enseñanza de la escritura es, además, un proceso reflexivo sobre el propio programa aplicado, que se desarrolla en función de unos criterios previamente establecidos y en una serie de fases. Es decir, la evaluación en el Modelo-CCT de enseñanza de la escritura requiere procesos de negociación y consenso entre todas las personas implicadas en la puesta en práctica del programa escritor, siguiendo una secuencia metodológica que se divide en tres fases fundamentales: a) recogida de la información, reducción, b) análisis e interpretación de esa información y c) toma de decisiones para la optimización del aprendizaje escritor.

- ***Recogida de la información***: en esta fase se trata de recoger datos sobre los valores, competencias, habilidades de los alumnos, aplicando, estrategias, procedimientos, técnicas y los instrumentos apropiados. En esta fase es necesario decidir qué aspectos o dimensiones se van a evaluar, es decir, concretar los criterios de evaluación (estándares de aprendizaje) en función de los objetivos establecidos

- En la ***segunda fase de la evaluación*** se analiza la información recogida de los productos generados por los estudiante, con métodos y procedimientos de análisis e interpretación, adecuados a los criterios establecidos

- En la ***tercera fase se toman decisiones*** de cambiar aspectos didácticos y/o organizativos del programa, potenciando otros para lograr la interconexión de las distintas dimensiones de desarrollo, escritor en distintos contextos.

Así pues establecidos los criterios de evaluación en la enseñanza de la escritura intercultural, seguidamente se presenta, a modo de ejemplo, algunos de los instrumentos de evaluación e instrumentos de análisis, que se aplican en los diferentes programas diseñados e implementados hasta el momento:

4.5.1.-INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

Seguidamente se presenta algunos de los instrumentos aplicados para la recogida de datos en diferentes niveles académicos y en idiomas diferentes.

A) Cuestionario sobre competencias metasociocognitivos de la escritura en diferentes idiomas y diferentes niveles educativos. Véase la Tabla 3 y la Tabla 4.

Tabla 3: Cuestionarios sobre competencias metasociocognitivas en español para el Nivel Académico Universitario

CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS METASOCIOCOGNITIVAS DE LA ESCRITURA (CM1)		
Apellidos: **Nombre:** **Edad:**	**Universidad:** **Titulación:** **Curso:** **Fecha:**	Nº
OBJETIVO: obtener información sobre los conocimientos declarativos, condicionales y socioculturales de la composición escrita que posee el sujeto.		
INSTRUCIONES: Seleccione un intervalo de las escala siguiente que exprese su nivel de conocimiento de las competencias escritoras cuando escribe en español . 1 -20 20-40 40-60 60- 80 80- 100 nunca rara vez en ocasiones frecuentemente siempre		
Nº	Ítems	0-100
1	Antes de escribir un texto dedico cierto tiempo a pensar	
2	Antes de escribir un texto hago algunas tareas previas	
3	Antes de escribir un texto decido la forma de ese texto y si voy a incluir componentes audiovisuales	
4	Cuando estoy escribiendo utilizo normas de ortografía y puntuación;	

	construyo frases y párrafos con concordancia y cohesión. Además lo uno todo con nexos.	
5	Cuando estoy escribiendo, aplico un determinado código lingüístico en el que escribo y manejo adecuadamente los recursos que utilizo	
6	Cuando termino de escribir un texto ¿cambio palabras, frases, párrafos?	
7	Cuando termino de escribir un texto ¿cambio los aspectos formales y/o audiovisuales del texto?	
8	Cuando escribo un texto sé por qué y para qué escribo ese texto	
9	Cuando escribes ¿te interesa saber quién leerá el texto?	
10	¿Haces escritos en colaboración con otras personas?	
11	Cuando escribes, ¿te planteas si el tipo de texto que escribes depende de: a) las personas que lo leerán, b) del código lingüístico que utilizas, c) de los recursos que usas al escribir y d) de los aspectos formales y/o audiovisuales que tendrá tu texto?	
12	Cuando escribes ¿aplicas algunas estrategias para que tus textos tengan unidad y para lograr terminarlos?	
13	Cuando escribes ¿te dices a ti mismo lo que tienes que hacer para escribir un buen texto?	
14	Cuando escribes un texto ¿te das cuenta de qué estás haciendo, en cómo lo estás haciendo y de lo que sientes?	
15	¿Te concentras cuando escribes?	
16	Cuando escribes ¿utilizas recursos o hay personas que te ayudan a escribir mejor tu texto?	
17	Cuando escribes un texto ¿te sientes bien contigo mismo y piensas que ese texto es valioso?	
18	Cuando escribes ¿utilizas algún truco o estrategia que hayas descubierto para que el texto te salga bien?	
19	En los textos que escribes ¿expresas tus propias ideas, sentimientos y/o intereses?	
20	En los textos que escribes ¿eres tú el que decide dónde escribes, con qué recursos, a quién escribes, para qué escribes y que código lingüístico utilizas?	
Total		

Fuente: Arroyo (Ed.) (2016). http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112

Tabla 4: Cuestionarios sobre competencias metasociocognitivas en inglés para el Nivel Académico de Educación Primaria y Educación Secundaria

QUESTIONNAIRE ABOUT METASOCIOCOGNITIVE PROCESSES OF WRITTEN COMPOSITION		
Surname	Name	
School	Course	Number
OBJETIVE: Obtaining information about the declarative, conditional and sociocultural knowledge of written composition, which the subject possesses.		
INSTRUCTIONS: Answer this questions with the most possible sincerity, making a cross in the		

box you choose, take the time you consider necessary. You will see that you need to give clarifications for some of the questions, always try to give these clarifications a using a synthetic form.		
QUESTIONS	YES	NON
1.-Before writing a text, do you think about the person that is going to read it? 2.-Before writing a text, do you think in what for or why are you writing?		
3.-Before writing a text, do you think about the topic of the text? 4.-Before writing a text, do you put in order the ideas?		
What do you do to organize them?		
5.-Before writing a text, do you look for the ideas for your text? Where do you search? Give some examples		
6.-Before writing a text, do you write down in any way what are you going to do to write a good text? What do you use to take notes? Give some examples		
7.-While you write the text, do you write completed sentences? Give some examples		
8.-While writing the text, do you use linking words and/or expressions to join sentences, paragraphs...? What kind of links? Give some examples		
9.- While writing the text, do you search for different words to write your ideas? Where do you search for them? Give some examples		
10.- While writing the text, do you select and classify the words?		
How do you classify them? Give some examples 11.- While writing the text, do you apply the spelling and punctuation rules? Which rules? Give some examples		
12.- While writing the text, do you use the computer?		
Which programs? Which instruments or objects do you use when you do not use the computer?		
13.- After writing a text, do you remove or change words, sentences, paragraphs ...? 14.- After writing a text, do you remove or change linking words ...?		
15.-After writing a text, do you add words, sentences, links…?		
16.-After writing a text, do you add or remove punctuation marks? 17.-After writing a text, do you change the calligraphy?		
18.-After writing a text, do you use any strategies to know what do you have to add or remove in your text?		
Which strategies? Give examples 19.-When writing a text, do you think if the text can be useful for anybody? For who? Give an example		
20.-When writing a text, do you think that the topic, the form and the language in which we are writing is connected with the utility that the text has?		
21.-When writing a text, do you have strategies to get finish it in the form and with the ideas that you wanted?		
Which strategies? Give some examples.		
22.-When writing a text, do you know or ask for the parts that the text has to		

have according to the kind of text you want to write? 23.-When writing a text, is your text different according to the objects or material resources that you use to write? What is it different in? 24.-When writing a text, do you use different language modalities and several languages according to the text utility and topic? Give some examples		
25.-When writing a text, do you know what you need and what you have to do to finish it?		
Give some examples		
26.-When writing a text, do you select the strategies and the most appropriate language to get a good text?		
Give some examples 27.-When writing a text, do you tell yourself what you have to do to write a good text? Give some examples 28.-When writing a text, do you think what are you doing, how are you doing it and what do you feel? 29.-Think about how did you learn to write, did any other people help you?		
30.-Think about what have you written throughout your life, has it become useful for anything? What for?		
31.-Think about where have you written throughout your life, has it been in any other places apart from school?		
In which places have you written?		
32.-Think about who has been present when you have written something, has it been anyone who cheered you up to write?		
Who have been those people? 33.-Think about the topic you have written about throughout your life, were those topics useful to help you to know other people much better? 34.-Think about the things you have used throughout your life to write texts, think about strategies that you have applied and in the language you have written… have they usually changed? Give some examples of those things, strategies and languages used in the writing. 35.-Think about the texts you have written, did you do any of them in cooperation with other people?		
When, where and with who did you make this collaborative text? 36.-Think about the texts you have written or read throughout your life, have you thought carefully about the ideals, values, attitudes and / or standards behaviour rules that the text expresses?		
Where, when and with who have you done this?		
37.-Think about the texts you have written throughout your life, have you used any of them to improve your writing and your life?		
Give some examples: What text and what did you improve in? Total		

Fuente: Arroyo y Jiménez-Baena, (2014:90)

B) Escala de percepción de la auto-eficacia escritora en diferentes idiomas para distintos niveles académicos. Véase Tabla 5 y la Tabla 6.

Tabla 5: Escala de autopercepción de la eficacia en la escritura en español para el Nivel Académico de Educación Primaria y Secundaria

ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE LA EFICACIA EN LA ESCRITURA						
Apellidos Nombre						
Centro		Curso	Número			
INSTRUCIONES: Contesta señalando con una x: 1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. No sé ; 4. De acuerdo; 5. Muy de acuerdo.						
1	Cuando escribo un texto, me resulta fácil encontrar ideas.	1	2	3	4	5
2	Cuando escribo un texto, me resulta fácil organizar mis ideas.	1	2	3	4	5
3	Cuando el profesor nos manda escribir una redacción, la mía es una de las mejores.	1	2	3	4	5
4	Cuando escribo un texto, me resulta fácil empezar.	1	2	3	4	5
5	Cuando escribo un texto, me resulta fácil modificar lo que tengo que modificar.	1	2	3	4	5
6	Cuando escribo un texto, me resulta fácil poner mis ideas en frases bien hechas.	1	2	3	4	5
7	Cuando el profesor nos manda escribir una historia, la mía es una de las mejores.	1	2	3	4	5
8	Cuando escribo un texto, me resulta fácil escribir sin parar.	1	2	3	4	5
9	Cuando el profesor nos manda hacer el resumen de un libro, el mío es uno de los mejores.	1	2	3	4	5
10	Cuando escribo un texto, me resulta fácil corregir mis errores.	1	2	3	4	5
Suma Total						

Fuente: Arroyo y Jiménez-Baena, (2014:95)

Tabla 6: Escala de autopercepción de la eficacia en la escritura en alemán para el Nivel Académico de Universidad

MAßSTAB ZUR WAHRNEHMUNG DER SELBSTWIRKSAMKEIT IN WISSENSCHAFTLICHEN AUFSÄTZEN (MW1)		
Nachname: **Name:** **Alter:**	**Universität:** **Grad:** **Kurs:** **Datum:**	Nº
ZIEL: Informationserhalt über die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit der einzelnen Schriftsteller beim Schreiben eines wissenschaftlichen Aufsatz in Spanisch		
HINWEISE: Wählen Sie einen Bereich der folgenden Skala aus, der Ihre Selbstwirksamkeit beim		

Schreiben von wissenschaftlichen Aufsätzen in deutsch widerspiegelt 1 -20 20-40 40-60 60- 80 80- 100 nie selten manchmal häufig immer		
Nº	Ítems	0-100
1	Wenn ich einen Aufsatz schreibe, gelingt es mir leicht eine Idee zu finden?	
2	Wenn ich einen Aufsatz schreibe, gelingt es mir gut meine Ideen zu organisieren?	
3	Wenn der Lehrer uns aufträgt, einen Aufsatz zu schreiben, gehört der meine häufig zu den Besten?	
4	Wenn ich einen Aufsatz schreibe, gelingt es mir leicht, die Prämisse zu definieren?	
5	Wenn ich einen Aufsatz schreibe, gelingt es mir gut mit Gründen, Gegenbeispielen und Zitaten die Prämisse zu beweisen?	
6	Gelingt es mir leicht, den Aufsatz ohne Pausen in einem Ruck durchzuschreiben?	
7	Gelingt es mir leicht, mit meinem Aufsatz zu Ende zu kommen - ein gutes Ende zu finden?	
8	Wenn ich einen Aufsatz schreibe, fällt es mir leicht Falsches zu korrigieren? Und korrigiere ich überhaupt?	
9	Fällt es mir leicht Fehler zu identifizieren und diese zu korrigieren?	
10	Wenn ich einen Aufsatz schreibe, drücke ich mich in meinem eigenen Stil aus?	
Total		

Fuente: Arroyo (Ed.) (2016). http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112

C) Plantillas donde se recogen las actividades realizadas por los estudiantes en el seguimiento del programa en diferentes idiomas y para distintos niveles académicos. Véase Tablas 7 y Tabla 8.

Tabla 7: Plantilla para realizar las actividades en italiano en el Nivel Académico de Universidad

Plantilla X/Template X/Vorlage X/Modello X		
Apellidos/Surname/Nachname/Cognome/Cognoms Nombre/Name/Name/Nome/Nom	Horas de trabajo/ Hours of work/Arbeitsstunden/ Ore di lavoro/ Hores de treball Edad/Age/Alter/Età/Edat	Sexo/Gender/ Geschlecht/ Sesso/Sexe
OBIETTIVO: Pianificare un testo scientifico		
ISTRUZIONI: Si inizierà il processo di scrittura di un testo scientifico sull'argomento scelto (conviene continuare con lo stesso argomento scelto nella Sessione nº 4). Per pianificare questo testo si deve pensare ed annotare le risposte alle domande in italiano.		
Domande	**Risposte**	
1. Perchè scrivo questo testo scientifico?		
2. Per quale motivo scrivo questo testo scientifico?	Tipo di pubblicazione: Nome della Casa Editrice/Rivista: Indirizzo Postale: Indirizzo Web:	

	E-mail: Supporto: cartaceo od elettronico
3. In quale lingua lo scrivo?	
4. Chi legge questo testo?	
5. Di quale argomento tratta il saggio?	
6. Questo tema può contribuire a migliorare le relazioni sociali e/o le condizioni di vita della umanità? Perché?	
7. Dove si possono trovare informazioni su questo argomento?	
8. Che concetti base seleziono, riguardo l'argomento?	
9. Come deve essere lo stile del testo?	Convincente, solido, che esprima idee inequivocabili, intelleggibile, strutturato, logico
10. Quali strumenti utilizzo per scrivere questo saggio?	
11. In quale lingua lo scrivo?	
12. In quale formato sarà il testo?	Tipo di font:
	Interlinea: Margini:
	Estensione:
	Titoli:
	Sottotitoli:
	Citazioni: Note: Grafici: Riferimenti bibliografici: Altro:

Fuente: Arroyo (Ed.) (2016). http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112

Tabla 8: Plantilla para realizar las actividades en español e inglés en el Nivel Académico de Educación Primaria y Secundaria

Plantilla X/Template X	Sesión nº 14, 15 y 16/ Session 14, 15 and 16
Apellidos/Surname	Número/Number
Nombre/Name	Fecha/Date
OBJETIVO: Planificar un ensayo intercultural OBJETIVE: To plan an intercultural essay	
INSTRUCCIONES: Piensa y anota las respuestas a estas preguntas en inglés. El tema del ensayo que vas a escribir es : "los inmigrantes aportan riqueza a un país"/ INSTRUCTIONS: Think and annote the answers to these questions in Spanish. The topic of the essay that you are going to write is: "the immigrants contribute richness to a country"	

Title:	
1. Why am I going to write this essay?	
2. For what do I write this essay?	To publish it in the Class' blog
3. Who is going to read this essay?	All people interested in the topic, mainly, partners and young people from our ages, from different countries and cultures.
4. About which subject am I going to write the essay?	About the intercultural subject: The immigrants contribute richness to a country
5. Can the subject contribute to improve the coexistence? Why?	
6. Where can I find information about the subject? Why?	Interview people from the surroundings Read short texts.
7. What type of words should I select related with the subject?	Clear, clearly-defined, concise Specific vocabulary, for example: Immigration, resources and services of a country, ways of creation of richness (economic, cultural, in values)
8. How should the style of the text be?	Convincing, firm, express unequivocal ideas, intelligible
9. Which instruments are you going to use to write this essay?	Computer and the Word program
10. In what language am I going to write it?	English
11. Which will the format of the text be?	Type of letter: Times New Roman 12 Spacing: 1,5 Limits: 2,5 Extension: 2 pages Quote in the essay: (author's surname, Title of the book, publication year)
Título:	
1. ¿Por qué voy a escribir este ensayo?	
2. ¿Para qué escribo el ensayo?	
3. ¿Quién va a leer este ensayo?	
4. ¿Sobre qué tema voy a escribir el ensayo?	
5. ¿Puede contribuir a mejorar la convivencia ese tema? ¿Por qué?	
6. ¿Dónde se puede buscar información sobre ese tema?	
7. ¿Qué tipo de palabras selecciono relacionadas con el tema?	

8. ¿Cómo debe de ser el estilo del texto?	
9. ¿Qué instrumentos voy a utilizar para escribir este ensayo?	
10. ¿En qué idioma lo voy a escribir?	Español
11. ¿Cuál será el formato del texto? (extensión, tipo de letra, interlineado, citas)	

Fuente: Arroyo y Jiménez-Baena, (2014:74)

D) Plantillas para escribir textos en diferentes idiomas (véase Tabla 9)

Tabla 9: Plantilla para escribir textos en diferentes idiomas para el Nivel Académico de Educación Primaria y Educación Secundaria

<table>
<tr><td colspan="4">TEXTO 1</td></tr>
<tr><td colspan="4">Apellidos
Nombre</td></tr>
<tr><td colspan="2">Centro</td><td>Curso</td><td>Número</td></tr>
<tr><td colspan="4">INSTRUCIONES: escribe un texto argumentativo sobre la siguiente premisa: “los inmigrantes aportan riqueza a un país”</td></tr>
<tr><td colspan="4">Título
Género
Lengua</td></tr>
<tr><td colspan="3">Texto</td><td>Código</td></tr>
<tr><td>1
2
3
4
5
6
7
8
9
10</td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Número de oraciones completas</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">TEXT 1a</td></tr>
<tr><td colspan="4">Surname
Name</td></tr>
<tr><td>Centre</td><td>Course</td><td colspan="2">Number</td></tr>
<tr><td colspan="4">INSTRUCTIONS: Write an essay based on the following positive statement: “the immigrants bring a lot of richnees to a country”</td></tr>
<tr><td colspan="4">Title</td></tr>
</table>

Genre Language		
Text		Code
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Number of complete sentences		
TEXT 1b		
Surname Name		
Centre	Course	Number
INSTRUCTIONS: Write an essay based on the following positive statement: "the immigrants bring a lot of richnees to a country". You have to write this text in other language different from Spanish or English.		
Title Genre Language		
Text		Code
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Number of complete sentences		

Fuente: Arroyo y Jiménez-Baena, (2014:98)

4.5.2.-INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA INTERCULTURAL

Igualmente, para el análisis de los datos extraídos con los instrumentos anteriormente presentados, se utilizan diferentes sistemas de categorías. Se presentan, a modo de ejemplo, diferentes sistemas de categorías aplicados en los distintos programas de enseñanza de la escritura hasta el momento.

A) Sistema de categorías para el análisis de las competencias metasociocognitivas escritoras. Este sistema identifica las competencias escritoras básicas necesarias para activar los procesos de escritura en cualquier idiomas, operativizadas en unidades de acción más concretas (véase Tabla 10).

Tabla 10: Sistema de Categorías para el análisis de contenido de los cuestionarios de competencias metasociocognitivas escritoras

	Competencias	Operaciones que define cada competencia escritora
1	Planificación de la escritura	1.Pensar en el auditorio a quien se dirige el escrito
		2.Pensar en los objetivos del escrito
		3.Generar de ideas según el tema del texto
		4. Seleccionar de ideas más adecuadas al tema
		5.Ordenar las ideas según la estructura del texto
		6.Buscar fuentes donde encontrar más ideas
		7.Estrategias para registrar todo lo planificado
2	Transcripción de la escritura	8.Aplicar una estructuras de escritura gramatical
		9.Aplicar mecanismos de progresión y coherencia textual
		10.Utilizar un vocabulario concreto para el tema del texto
		11.Seleccionar las palabras más adecuadas al estilo del texto
		12.Aplicar la ortografía y grafía adecuada
		13.Utilizar los soportes tecnológicos y programas adecuados
3	Revisión de la escritura	14.Adecuar el texto escrito al texto planificado
		15.Modificar la estructura y léxico de la oración
		16.Cambiar partes del texto para lograr la unidad global
		17.Modificar signos de puntuación, ortografía y caligrafía
		18.Aplicar estrategias de revisión por otros
		19.Aplicar estrategias de revisión por uno mismo
4	Teoría de la Tarea escritora	20.Conocer las funciones socioculturales del texto
		21.Conocer las características socioculturales del auditorio
		22.Conocer la relación entre las funciones y el auditorio del texto; y la forma, el contenido, la estructura, el código lingüístico y el soporte del texto
		23.Conocer estrategias para escribir un buen texto
5	Teoría del Texto	24.Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contendido, forma) y el código lingüístico
		25.Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contendido, forma) y el tipo de soporte
		26.Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contendido, forma) y el tipo de estructura
		27.Clasificar los párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad
6	Autorregulación de la escritura	28. Seleccionar las estrategias y el código lingüístico según el tipo de texto (objetivos, contendido, forma)
		29.Aplicar auto-instrucciones en el proceso escritor
		30.Reflexiónar sobre las propias competencias escritoras

7	Autocontrol de la escritura	31.Seleccinar el sentimiento adecuado al tipo texto (objetivos, contendido, forma) 32.Lograr la concentración que exige la tarea de escritura
8	Motivación hacia la escritura	33.Disponer de recursos humanos y materiales de apoyo en la escritura
		34.Desarrollar un autoconcepto positivo en las tareas de la escritura
9	Creatividad en la escritura	35.Expresar valores propios en la escritura
		36.Aplicar estrategias propias en la escritura
		37.Desarrollar estilos de expresión escrita propios
10	Condicionamiento político en la escritura	38.Conocer los condicionamientos político-económicos sobre la propia escritura (soportes, idioma, temas, géneros, utilidad de mis textos)
		39.Conocer las funciones sociales de la propia escritura (mis escritos mejoran la sociedad)
11	Condiciones comunitarias y/o profesionales en la escritura	40.Usar la escritura en contextos cotidianos y/o profesionales
		41.Lograr intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura (mis escritos sirven para conocer o ayudar a los demás)
		42.Usar códigos lingüísticos diferentes en los escritos cotidianos y/o profesionales
		43.Construir textos de forma colaborativa
12	Construcción de la Identidad en la escritura	44.Usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias
		45.Usar de forma competente la lengua escrita materna y otras lenguas 46.Lograr intereses propios en los usos de la escritura

Fuente: Arroyo, R. (2013:172)

B) Sistema de categorías para el análisis de los recursos didácticos y aplicaciones virtuales en un programa on-line para el desarrollo de la escritura. Este sistema presenta una serie de categorías y su descripción para el análisis de los productos generados por los estudiantes en el seguimiento de un programa de enseñanza del ensayo científico en el Nivel Académico Universitario y virtualizado en la Plataforma Moodle. Además se presenta las reglas de recuento para calcular la frecuencia de las diferentes categorías sobre 10.

Tabla 2: Sistema de Categorías Recursos y Aplicaciones de la Plataforma Moodle y sus reglas de recuento

Códg.	Categorías	Descripción	Reglas de recuento (todas sobre 10)
A	Actividades en plantillas	Realización de 15 plantillas de actividades de escritura	Se divide 10 entre 15 (máximo de plantillas), para establecer la puntuación a cada plantilla, dando un resultado de 0.66. Si la plantilla está incompleta se le da una puntuación de 0.33 y si la plantilla no está realizada la puntuación es 0.

H	Extensión	Número de páginas utilizadas en cada plantilla de actividades de escritura	Se establecen los siguientes intervalos: Ninguna página : 0 puntos. Si escribe entre una y tres páginas tiene 0,5 y si escribe entre cuatro y siete obtiene 0,66, por platilla
I	Idiomas	Utilización de uno, dos o tres idiomas en las actividades realizadas	Si utiliza todos los idiomas que se le solicita en la plantilla tiene 066, si solo utiliza un idioma cuando se le solicitan dos, entonces obtiene 0,33. Si utiliza un idioma cuando se le pide tres, tiene 0,22 y si en este caso utiliza 2, obtiene 0,44.
F	Foros	Mensajes que se escriben en los siete foros de la Plataforma	Cada foro se puntúa del siguiente modo: si no escribe ningún mensaje: 0; si escribe 1 o 2 mensajes: 0.47; si escribe 3 o 4 mensajes: 0.94; si escribe 5 o más mensajes: 1.42.
L	Documentos	Lectura de los dos documentos y correcta contestación de todos los items de comprensión	La lectura y comprensión de los dos documentos supone un 10. La lectura y comprensión de un documento supone un 5 y un 0 cuando la plataforma no registra la lectura y comprensión de ningún documento
S	Cuestionarios	Contestación de ocho cuestionarios sobre competencias escritoras	Por cada cuestionario realizado de forma completa, se obtiene una puntuación de 1.25.
P	Puntuación en las respuestas a los Cuestionarios	Puntuación Obtenida en los cuestionarios sobre competencias escritoras y autoeficacia escritora, en inglés y español, antes y después de la aplicación del programa.	Cada cuestionario sobre las competencias escritoras está compuesto por 20 preguntas cuya máxima puntuación posible es de 5 por pregunta, por lo tanto la puntuación total máxima que puede obtenerse es 100. Cada cuestionario sobre autoeficacia escritora está compuesto por 10 preguntas cuya máxima puntuación por pregunta es de 5, por lo tanto, la puntuación máxima total que puede obtenerse es de 50. Según la puntuación obtenida se hace una regla de tres para que el máximo sea 10 en cada cuestionario.

Nota: Adaptado de ***Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico*****, por R. Arroyo, A. Jiménez y E. Martínez, 2015,** ***Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*** **(manuscrito aceptado para su publicación)**

C) Sistema de categorías para el análisis de la estructura textual de un ensayo científico. Este sistema de categorías presenta las partes y elementos estructurales del ensayo científico así como su descripción para el análisis de textos de este género en el Nivel Académico Universitario

Tabla 3: Sistema de Categorías de la Estructura del Ensayo Científico

Sistema de Categorías de la Estructura del Ensayo Científico			
Categorías	Subcategorías	Operación	Código
Introducción	1. Presentación del tema	Expone del tema del que trata el ensayo	Ipt
	2. Interés personal	Explica por qué es importante este tema para el autor, en relación con su trayectoria formativa y su experiencia	Irp
	3. Relevancia social	Explica por qué es importante ese tema para la sociedad, a qué colectivos puede beneficiar y por qué	Irs
	4. Citas tema	Aporta ideas o palabras textuales de expertos en el tema del ensayo, que apoyen las ideas expuestas	Iiv
Premisa	5. Formulación de la premisa	Presenta de forma clara y concisa, en una afirmación, la idea que se pretende argumentar	Pfp
	6. Definición de conceptos premisa	Establece el significado exacto de los términos que se utilizan en la premisa	Pdc
Argumentación	7. Razones a favor	Construye argumentos que demuestran la veracidad de las relaciones establecidas en la premisa	Arf
	8. Razones en contra	Expone posibles argumentos que contradicen o muestren la inconsistencia de las relaciones establecidas en la premisa.	Arc
	9. Refutaciones	Refuerza la veracidad de la premisa con argumentos que expresen la debilidad de las razones en contra de la premisa	Acr
	10. Citas nuevas	Aporta ideas o palabras textuales de expertos en el tema del ensayo, que apoyen los argumentos expuestos	Act
	11. Definición de conceptos nuevos	Establece el significado exacto de los nuevos términos que aparezcan en la argumentación.	Adc
	12.Investigaciones	Aporta investigaciones que apoyan la argumentación	Aiv
Conclusión	13. Síntesis de razones	Describe de forma sintética los argumentos expuestos más destacados, que apoyan la premisa	Csr
	14. Razón definitiva	Construye un argumento concluyente sobre la veracidad de las relaciones establecidas en la premisa	Crd
	15. Aplicación/	Expresar las posibles implicaciones	Cap

	Proyección	prácticas y las nuevas líneas de conocimiento sobre el tema que se derivan de la premisa	
Bibliografía	16. Referencias Bibliográficas	Referencias exactas de las citas e investigaciones mencionadas en el ensayo, siguiendo las normas de la APA	Rbl

Fuente: Estructuración del ensayo científico y competencias sobre contenidos interculturales en estudiantes universitarios por R. Arroyo y A. Jiménez-Baena 2016, *Revista de Investigación Educativa* (manuscrito aceptado para su publicación)

En definitiva el análisis de los datos en el proceso de enseñanza de la escritura intercultural no tiene más finalidad que la toma de decisiones con respecto a los cambios a introducir en dicho proceso didáctico para promover el aprendizaje de todos los estudiantes, atendiendo a su diversidad cultural, en contextos de comunicación virtual y presencial que conduzcan a valores de convivencia compartidos.

4.6.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el enfoque intercultural (Arroyo, 2004, Kotthoff y Spencer-Oatey, 2007) se propone la enseñanza de la escritura como, una acción didáctica concreta, adaptable a las diferentes características y circunstancias socioculturales de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de lograr la participación tecnológica y multilingüe de cada ciudadano. Es decir, la enseñanza de la escritura con una finalidad intercultural, en el mundo actual, está necesariamente unida al multilingüismo y al uso de plataformas digitales.

Coherente con este enfoque, el Modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa Verbal es una propuesta para la enseñanza de la competencia comunicativa oral y escrita (lectura y escritura) en cualquier lengua y nivel educativo; dentro del cual se está experimentando el Modelo Didáctico Compartido, Creativo y Tecnológico (Modelo-CCT), que focaliza en la enseñanza de la competencia escrita usando, de forma simultánea, diferentes idiomas y recursos informatizados.

En la experimentación del Modelo CCT para la enseñanza de la escritura se están diseñando, implementando y evaluando estrategias en diferentes niveles educativos y en diferentes idiomas, y utilizando diversidad de recursos tecnológicos.

Sin duda la difusión de los resultados, con la implicación de instituciones a nivel internacional permitirá la creación de foros y redes de profundización científica en este campo, tan demandado por instancias socio-políticas

REFERENCIAS

Arroyo, R. (2006). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la Escuela*, 59, 91-102.

_____. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la composición escrita*. Granada:Nativola

_____. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingües y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa,* 31 (1), 167-184.

_____. (Ed.) (18 de Enero del 2016). Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Writing Course / für multilinguistisches und wissenschaftliches Schreiben / Corso Multilingua di Scrittura Scientifica / Curs d'Escriptura Científica Multilingüe. [OCW]. Recuperado de http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112

_____., Fernández, E. (18 de Enero del 2016). ESTRATEGIA IPAC / STRATEGY IPAC / STRATEGIE IPAK / STRATEGIA IPAC / ESTRATÉGIA IPAC. [Exposición de Diapositivas]. Recuperado de http://es.slideshare.net/rarroyogonzalez .

_____., Fernández, E. (18 de Enero del 2016). PODER/POWER/KRAFT/POTERE. [Presentación]. Recuperado de https://prezi.com/uedrtloozknd/poderpowerkraftpotere/

_____. (2015). Enseñanza Inclusiva de Competencias Escritoras Interculturales. En Ocampo, A. (Coord.), *Lectura Para todos* (pp: 127-150). Santiago de Chile: AECL y CELEI. http://www.plandelectura.cl/wp-content/uploads/2015/05/LecturaParaTodos.pdf

_____., Jiménez-Baena, A. (2014). *Escritura multilingüe de un texto argumentativo intercultural usando tecnología informatizada.* http://hdl.handle.net/10481/34090

_____., Hunt, C.I. (2010). Strategies, Tools and Techniques for the Development of Written Communication Metasociocognitive Processes. En N.L, Mertens (Ed.), *Writing: Processes, Tools and Techniques* (pp. 310-335). New York: Nova Publisher.

Featonby, A. (2012). The Use of the "Teaching as Inquiry Model" to Develop Students' Self-Efficacy in Literature Response Essay Writing. *Weaving educational threads. Weaving educational practice*, 13, 24-35.

Graham, S. y Harris, K.R (2005). *Writing better*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Kotthoff, H. y Spencer-Oatey, H. (Ed.). (2007). *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter.

CAPÍTULO V

LECTURA Y ESCRITURA A PARTIR DE LA INTERTEXTUALIDAD

GENOVEVA VERÓNICA PONCE NARANJO[68]

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CHIMBORAZO

RESUMEN

La lectura como proceso cultural debe provocar la escritura; y el punto para unificar estas competencias, de manera especial para la creación de textos literarios, es la intertextualidad. Así, esta teoría de análisis literario se aprovecha como una estrategia que provoca la comprensión lectora y a partir de ella, la escritura, o mejor dicho una reescritura, en un proceso enriquecedor desarrollado en la convivencia, en el intercambio, gracias al reconocimiento y la discusión sobre datos, pistas o referencias halladas en los textos.

Palabras clave: *lectura, escritura, intertextualidad.*

5.1.- INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe un cambio en la manera de concebir la lectura y la escritura; tanto por la variedad de soportes como por la forma de recepción; asimismo el concepto alfabetización ya no comprende la simple forma de reconocer lo que está impreso o proyectado ni la escritura una mera reproducción; mucho más, si hablamos del texto literario; por esa razón, se enfatiza el papel de la contextualización para lograr cambios a

[68] Ecuatoriana. Coordinadora de Educación Continua institucional y Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo; presidenta de la sección de literatura de la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo. Licenciaturas en: Castellano y Literatura y Comunicación Social; Doctora en Investigación Socioeducativa, Máster en Educación, Magíster en Literatura Infantil y Juvenil, Diplomados en: TICs aplicadas a la educación ecuatoriana y en Pensamiento Complejo.

Capítulo que corresponde a la conferencia dictada por invitación por la autora en el marco del II Seminario Permanente sobre Educación Inclusiva y Fácil Lectura, organizado por CELEI y el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura de Chile.

partir de la experiencia y la convivencia mediante una estrategia integradora: la intertextualidad.

La escuela es el sitio idóneo para un ambiente de expresión, de comunicación; para crear ese puente que permite el acercamiento a la lectura y la escritura eliminando los prejuicios sobre ciertas afirmaciones: "los estudiantes leen poco", "los estudiantes no escriben", "escriben tan mal como leen", "no leen y por lo tanto no escriben"…Entre otros enunciados que lejos de aportar, entorpecen procesos de mejoramiento; por eso resulta importante brindar alternativas, pero con la madurez necesaria para afrontar que toda práctica, técnica, propuesta es imperfecta y que merece reajustarse acorde al tiempo y las circunstancias; es así, que la propuesta para aplicar la intertextualidad como una estrategia de diálogo, de búsqueda, tiene como finalidad que los estudiantes se sientan estimulados a través de las conexiones existentes entre los textos, entre ellos, sus experiencias y que gracias a un mediador, los lectores alcancen un nivel crítico-valorativo para una escritura enriquecida, bajo la premisa que en la actualidad se debe fomentar una comunicación que permita el intercambio y la interrelación.

5.2.-LA LECTURA

"Yo no soy tan ingenua como para pensar que leer nos hace mejores personas, pero lo que sí es un hecho, es que nos da más opciones y nos da más capacidad para autodeterminarnos y eso ya es una deferencia muy importante".
Alicia Molina (escritora)

La lectura indudablemente cumple un papel primordial para el desarrollo de diversos aprendizajes, a través de ella ponemos en funcionamiento múltiples operaciones mentales que nos conducen desde lo objetivo y lo subjetivo al acercamiento al otro, que puede ser el autor, el narrador, el personaje, el mediador y también un acercamiento a uno mismo porque a través de ella se generan reconocimientos que son importantes para la comprensión.

Hay que entender por supuesto que la lectura practicada en la escuela, requiere de una ambientación especial para desterrar el carácter obligatorio que minimiza el interés y ocasiona varias dificultades cuando se predice, se formulan hipótesis, se discute; es decir, cuando se trabaja sobre el texto con una finalidad especial, la de integrar a quienes participan de la experiencia, porque la lectura debe provocar acercamientos y no diferencias ni desidias.

Otro elemento muy interesante es comprender los diversos textos, en el caso de los literarios hay una marcada diferencia entre textos narrativos y poéticos; de igual forma en cada una de las divisiones que merece su clasificación; por esos motivos urge encontrar mecanismos para que aquello que se lea sea significativo, que pueda despertar en los

estudiantes el punto inicial para otras búsquedas que conduzcan a ese lector hasta un nivel crítico-valorativo.

> […] La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. (Serrano y Madrid, 2008:58)

Primordial resulta entonces, que atendamos que si requerimos generaciones con mayores convicciones y compromisos sociales, debemos fomentar en ellos una lectura de una forma distinta, porque los lectores actuales no son los lectores de hace un siglo atrás; porque ellos son capaces de viajar a mundos reales e irreales a través de la virtualidad, consideran estático el escenario dentro de las aulas tradicionales; de ahí la importancia de crear un lugar en el que puedan aplicarse estrategias de lectura y me atrevería a decir, de lectura literaria, por las condiciones favorables que surgen de una actividad participativa, en la que se escuche a los lectores; un espacio que deje atrás el acercamiento al texto como un instrumento netamente informativo para llevarlo al descubrimiento, a la afición; lograr "el roce con los libros" (Colomer, 2008).

5.2.-La Escritura

"Se escribe para llenar vacíos, para tomarse desquites
contra la realidad, contra las circunstancias."
Mario Vargas Llosa (escritor)

La escritura no puede ser definida fríamente como una macrodestreza y punto; porque tras de ella, especialmente de la literaria, se encuentran una serie de circunstancias y motivos que relacionan el manejo del idioma con la posibilidad de imaginación; y es exactamente en esta unidad en la que los docentes deben trabajar de tal manera para superar la limitada forma de apreciar e incluso evaluar un escrito, ya que posturas equívocas dieron pie para pensar que el mayor peso en una redacción lo tiene la ortografía; y por esa razón, incluso escritos espectaculares obtuvieron puntajes mínimos e insuficientes, dejando a un lado muchos aspectos que hacen al texto un producto único.

Escribir en la escuela debe convertirse en una actividad agradable, beneficiosa y hasta divertida, siempre y cuando en ella fluyan los intereses, perspectivas, curiosidades y agrados de quien lo hace y no de quien motiva; porque es penoso que a pesar de las estrategias y técnicas que se usan, todo se convierta en un escrito utilitario, desde la condición de una calificación numérica, la imposición de temas e intenciones y para rematar, la limitación de manipular lo que el otro desea expresar.

La escritura y la lectura deben asumirse como oportunidades para desarrollar procesos cognitivos que logren la efervescencia, para que surjan esas ganas de comunicar, pero sin caer en el inocente requisito de dejar todo a la inspiración, porque ella por sí sola no es suficiente; en otras palabras, puede existir un motivo, sea este una persona, suceso, recuerdo o anhelo; pero no se debe descuidar que se requieren otros elementos para que puedan generarse las ideas acorde a lo que se desea expresar, por eso resulta imprescindible que el maestro guíe los procesos, logre el acompañamiento necesario para el aprendizaje de la lectoescritura.

5.3.-La Intertextualidad

"El texto es un tejido, una heterofonía,
un trenzado de voces diferentes y de códigos múltiples".
Carlos Colina (docente)

Muchas son las teorías relacionadas al análisis literario y ellas proporcionan grandes aportes para el acercamiento al texto y el exhaustivo estudio que conduzca a la comprensión; por supuesto cada teoría tiene sus alcances y limitaciones. Esta vez el eje del artículo corresponde a la intertextualidad, pero vale considerar el siguiente esquema que contiene varias de ellas, tan solo como una referencia.

La intertextualidad tiene entre sus antecedentes los estudios de Ferdinand de Saussure con respecto al signo lingüístico; el análisis de los estructuralistas sobre el contenido de las obras, los aportes de Roland Barthes sobre los niveles de lectura y otros, aunque se considera a Julia Kristeva, escritora francesa de origen búlgaro, como pionera en usar el término *intertextualidad.*

El francés Gérard Genette, uno de los padres de la narratología, por su parte, analiza, en este sentido, los mecanismos constitutivos de la obra, apela a la noción de *palimpsestos,* término proveniente del griego que significa grabado nuevamente, en otras palabras un texto escrito sobre los rastros de otros textos, y a la vez propone diferentes tipos de intertextualidad.

La *intratextualidad* o la relación de un texto literario con otros de su mismo autor, que se presenta por ejemplo en *La Hojarasca* de Gabriel García Márquez, que se desarrolla en el mismo escenario de *Cien años de Soledad*, Macondo; y que tiene como personaje a un Coronel retirado, tan obstinado como el de la novela corta *El Coronel no tiene quien le escriba,* claro que en *La Hojarasca* su terquedad es enterrar al tan odiado antiguo médico, frente a la oposición de todo el poblado y sus autoridades, para cumplir una promesa, en tanto en la segunda, el conservar al gallo.

La *extratextualidad* o la relación del texto literario con otro texto literario, pensemos en *La Odisea* del famoso rapsoda griego Homero y la obra *El Corazón de las Tinieblas,* escrita por Joseph Conrad, novelista británico de origen polaco que narra un viaje de pesadilla al interior de África.

La *intradiscursividad* o la relación de un texto literario con una obra musical, pictórica o cinematográfica; Y tenemos varios casos, el famoso cuento *La Caperucita Roja* del que se han desprendido otras obras; por enunciar alguna, el famoso grabado de Gustavo Doré. Varias películas como la adaptación mexicana a la obra de Charles Perrault que aparece en 1959, dirigida por Roberto Rodríguez, con dos variantes principales: ser perseguida no solo por el malvado lobo, sino también por un zorrillito; y el rescate, gracias a la intervención de una aldea unida. O, la película del mismo nombre de la Directora Catherine Hardwicke que en el 2011, establece una intertextualización; pero esta vez toma como antagonista al mítico hombre lobo.

La *metatextualidad* o la relación un texto literario con otro al que critica o cuestiona, y para el efecto tomo el caso de un texto emocionalmente denso como se vislumbra la *Carta al padre,* de Franz Kafka, y la respuesta que a la misma, bajo el título *Carta del padre,* diera Nadine Gordimer.

De entrada se nos figura estar ante textos de dos figuras un tanto disímiles: Franz Kafka (1883-1924), escritor checo, de origen judío, de lengua alemana, y la sudafricana Nadine Gordimer (1923), hija de padres judíos, quien tiene un año cuando Franz fallece,

pero aun forzando levemente las fechas, se nos ocurre pensar en un periplo vital y literario, el de Kafka, continuado por Gordimer, al menos en cuanto a los textos considerados respecta.

Propone Kafka una carta poco habitual (por su extensión), miradas desde nuestra cotidianidad, al menos desde aquella en la que escribíamos cartas, modalidad hoy prácticamente inaudita frente a las "bondades" del correo electrónico; en definitiva una carta poco realista, por su extensión; afortunadamente la literatura no está para recrear la realidad, sino para decantarla en ficciones que pueden alcanzar el estatus de obra de arte. Si bien a la versión que tenemos acceso es una traducción, estimamos que su propuesta llega hasta nosotros conservando el fin de su atormentado personaje, que, en este caso, coincide con su autor.

No es necesario un gran esfuerzo para deducir que a lo largo de este breve libro de Kafka nos encontraremos con un constante reclamo a su padre, fundado tanto en la actitud fría del padre para con su hijo, como en la frustración de éste al no sentirse amado.
Nadine Gordimer, acaso como quien ensaya un raro divertimento, hace del destinatario de Kafka un personaje al que dota de autonomía, de vida propia; y propone una reacción-respuesta, menos extensa ciertamente, acaso un tercio de cuanto le espetó su angustiado hijo, para expresarse, o en términos más precisos, reclamar.

Gordimer sobre su obra titulado *Letter from his father* nos refiere: *Me pareció la venganza de los padres, porque seguramente Kafka fue insoportable como hijo. R*esulta original e interesante porque yo misma, y muchísimos más seguramente, también nos hemos preguntado alguna vez cómo habría reaccionado el enérgico padre de Kafka a las acusaciones de su hijo en la carta que, como el resto de su obra, no llegó a quemar Max Brod.

El texto es la respuesta de Hermann Kafka, claro está, escrito por Gordimer ante las acusaciones del hijo, que se muestran verosímiles. La escritora asume el papel del padre decepcionado que intenta defenderse de un hijo al que fue difícil comprender, pues, nunca comprendió a pesar de sus esfuerzos.

También hay otras intertextualidades como la *paratextualidad* o la relación de los textos que aparecen en ella, la *architextualidad* o la relación con similares y coincidentes en género literario, la *hipertextualidad* o la relación de una obra con una obra anterior (hipotexto) y la consecuencia (hipertexto) y, finalmente, la *hipotextualidad* o toda relación que una a un texto con otro.

Para nuestro ejercicio apelaremos a la intertextualidad en su variante *hipertextualidad.* Citemos algunos casos para situarnos mejor en lo que deseo proponer: la existente entre un texto considerado fundacional como lo es el Quijote y sus muy diversas pero evidentes derivaciones u obras "inspiradas": los *Capítulos* de Juan Montalvo o una

novela como *Al morir don Quijote,* de Andrés Trapiello; *El Poema del Mío Cid,* de autor anónimo, y *Las mocedades del Cid,* de Guillén de Castro; El también anónimo Lazarillo de Tormes y sus antiguas y no tan antiguas derivaciones, entre ellas *Las nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo* de Camilo José Cela.

> […] La idea de intertextualidad tiene una implicación evidente: ningún sujeto puede producir un texto autónomo. Al decir "autónomo" nos referimos a un texto en el que no existieran vínculos con otros textos, un texto que surgiera límpido, impoluto de la mente del sujeto que lo produjera. Esto implica que los sujetos producen sus textos desde una *necesaria*, obligada, vinculación con *otros* textos. El sujeto, pues, no es una entidad autónoma, sino un *cruce*, una intersección discursiva, un "diálogo", en última instancia. Como señalaba Kristeva, "absorción" y "transformación" pasan a ser los dos momentos de la secuencia productiva textual. (Aguirre, 2001:s/n)

Pero la intertextualidad no solo habita en el lector, sino también en el autor, quien al crear una obra la concibe desde un punto de partida que surge de su acervo cultural, enriquecido por el entorno; por ese cruce de lecturas de diferente índole, pues un escritor a la vez es un lector consuetudinario que amplifica cuánto sabe, conoce y siente a través de su producción. La prueba irrefutable se encuentra en los diversos argumentos que plantean los escritores sobre por qué escriben; así, Ana Von Rebeur, escritora, humorista gráfica, ilustradora, periodista y artista plástica argentina, en uno de sus blogs recopila las respuestas de varios personajes de la literatura frente a la pregunta ¿por qué escribimos?; así que es menester tomar aquellas razones que corresponden al tema esencial de este artículo.

> […] Anna Ajmátova[69] confesó, además, que escribía por sentir un vínculo con el tiempo. (…) Para fijar la memoria, una forma de "hacer surgir los recuerdos y las imágenes", cuenta Álvaro Pombo[70]. (…) Rosa Montero[71]: Escribo porque no puedo detener el constante torbellino de imágenes que me cruza la cabeza, y algunas de esas imágenes me emocionan tanto que siento la imperiosa necesidad de compartirlas. (…) Mario Vargas Llosa[72]: Escribo porque aprendí a leer de niño y la lectura me produjo tanto placer, me hizo vivir experiencias tan ricas, transformó mi vida de una manera tan maravillosa que supongo que mi vocación literaria fue como una transpiración, un desprendimiento de esa enorme felicidad que me daba la

[69] Anna Ajmátova, escritora rusa que es considerada como una de las representantes de la poesía acmeísta, caracterizada por inspirarse en hechos, circunstancias y cosas, porque son los elementos que le rodean.

[70] Álvaro Pombo, escritor y novelista español, quien aborda temas frecuentes utilizando la metaliteratura.

[71] Rosa Montero, escritora y periodista española, ganadora el Premio Nacional de Periodismo en 1980.

> lectura. En cierta forma la escritura ha sido como el reverso o el complemento indispensable de esa lectura, que para mí sigue siendo la experiencia máxima, la más enriquecedora, la que más me ayuda a enfrentar cualquier tipo de adversidad o frustración. (2015:s/n)

5.4.-LA INTERTEXTUALIDAD PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

"Los libros solo se escriben para, por encima del propio aliento, unir a los seres humanos, y así defendernos frenteal inexorable reverso de la existencia: la fugacidad y el olvido"
Stefan Zweig (escritor)

La creación literaria es la consecuencia de lo vivido, de las imágenes, de las lecturas; y es en la escritura que se cifran las vertientes; aunque se deben diferenciar dos aspectos, la influencia es una cosa y otra muy distinta, la intertextualidad; por eso, resulta preciso establecer las diferentes formas de intertextualizar, a través de ejemplos, que permitirán plantear el antecedente del trabajo en el aula de clases a través de esa búsqueda, interacción e interrelación que promueve una lectura más cercana, completa y crítica.

> […] Barthes (1970) aclara que la intertextualidad no tiene relación con la antigua noción de fuente o influencia, puesto que todo texto ya es un intertexto; en niveles variables, otros textos se encuentran insertos en él bajo formas más o menos reconocibles, es decir, los textos pertenecientes a la cultura del texto previo y aquellos de la cultura del entorno (Marinkovich, 1998:s/n).

La intertextualidad se maneja como estrategia porque ella crea vínculos y estimula ayudada de textos y contextos que son producto de la relación que provoca lo escrito, de las indagaciones suscitadas, la demostración de las experiencias y el uso de técnicas individuales para hallar conexiones; por eso, ella está fuera de un modelo tradicional porque es totalmente participativa, porque es posible gracias a la interacción, a la convivencia, a la búsqueda permanente; y dirigida por un mediador que conoce las características de su grupo, que brinda oportunidades para progresar comunicativamente y que gracias a su experticia genera aprenderes, imaginares, disfrutes; porque desarrolla procesos que motivan el placer por descubrir de construir y reconstruir.

La estrategia aplicada en la escritura equivale a sumar experiencias, porque de una u otra forma nos complementamos con el otro, con los personajes, con el autor, con los otros lectores, incluso con los críticos de aquello en lo que hemos hallado un registro; por ella la escritura toma nuevas formas, porque se suscita una inclinación por decidirse así,

que impulsa al estudiante a colocar en cada línea de aquello un poco de sí y un poco de todos, deliciosa mezcla de realidades y ficciones.

> […] La forma en que culturalmente se percibe a los niños/as y adolescentes, las asignaciones y encargos que se produce en torno a ellos, refleja lo que acontece al interior de la sociedad, pautando los lugares que se "asignan" a los mismos en el presente y el futuro. Los temores, ideales, utopías, son productores de subjetividad, de modos de ser, de sentir, de construcción de identidad, que modelan valores, sensibilidades y predisposiciones. "Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas"(Corea y Duschatzky, 2002:21).

Así, la intertextualidad brinda las pautas, otras ocasiones el hecho que nos impacta y del cual aparecen temas que se convierten en el pretexto para nuevas lecturas, otras interrelaciones y por ende, otros escritos; sin que falte quien afirme que más que escribir es un reescribir, y volvemos al concepto palimpsestos:

> […] El diccionario define palimsesto como un manuscrito antiguo que conserva las huellas de una escritura anterior borrada artificialmente y como una tablilla antigua en la cual se podía borrar lo escrito para volver a escribir, y desde la literatura, el término alude a las transformaciones que sufre un texto poético de otros precedentes o de textos del propio autor, es decir, el fenómeno de la intertextualidad (Araujo, 2008:s/n).

Desde luego, escribir es un proceso que requiere corrección, perfeccionamiento, mucho más cuando trabajamos con estudiantes, quienes a pesar de su talento requieren pulir su texto y para el efecto, el docente se convierte en el mediador. El texto debe someterse a observación, reflexión y reelaboración, para encontrar las luces que dejó un texto anterior, para que pueda leerse y releerse y escribirse y reescribirse desde diversas posiciones, pues ninguna persona del grupo puede ser definida como elemento estándar; por lo tanto su voz es la que cobra vida, gracias a la imaginación excitada por las lecturas.

Una lectura y una escritura como herramientas de descubrimiento, como reflejos culturales, deben ponerse al alcance de todos para superar limitaciones. Lectura y escritura para el aprendizaje permanente, para la investigación, para el placer, para el desarrollo y el progreso, para la interacción. Parafraseando a Rodari No se enseña a leer y escribir para que sean lectores y escritores; "sino para que ninguno sea esclavo".

En definitiva, toda forma textual forma parte de una conexión como si fuese una red en la que se crean vínculos por nuestras experiencias y contextos, creando a la vez la capacidad de interrelacionar la información, de tal forma que podamos comprender a pesar de la diversidad de soportes y variedad de tipologías. En el caso de los literarios es

frecuente que encontremos la relación entre discursos, las claras referencias que apuntan a conectarse entre sí; por eso, lectura crítica e intertextualidad están profundamente ligadas y se trabajan a través de los textos establecidos en la programación que existe para cada año de estudio; así que podemos hacer una referencia importante de la interconexión de aspectos fundamentales en la práctica lectora como un proceso de fortalecimiento en el que intervienen funciones, niveles, significaciones para lograr competencias que rebasan la simple identificación de grafías o la pronunciación de las palabras, para alcanzar la comprensión, la interpretación y la extrapolación del texto .

5.5.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Cuando referimos lecturas, principalmente literarias, nos ponemos frente a una amplia gama de posibilidades y relaciones personales, sociales, culturales que dan más fuerza al texto, otorgan mayor profundidad y por lo tanto, el nivel de comprensión se amplía. Leer y escribir es fundamental en la escuela; tanto como docentes como estudiantes, porque no es solo la obligación a promover y practicar estas dos competencias fundamentales, sino también porque hay un apetito de entrega al sentido de seres pensantes, que requieren conocer, comprender e intervenir en la sociedad. Los textos literarios guardan vínculos y a eso llamamos intertextualidad, una teoría literaria empleada para analizar textos, que sin duda, tampoco está aislada de otras teorías que tienden a llegar a niveles más altos de lectura.

La experiencia radica en referir cómo la intertextualidad se aplica en la práctica docente para el fortalecimiento de las competencias lectoras, pero sobre todo, para el aprecio de la obra literaria, en cuanto esta promueve, interés, debate, discusión como aspectos generadores de una experiencia de aprendizaje enriquecedora, en la que los principales protagonistas son los estudiantes.

Para trabajar intertextualidad se requieren algunas condiciones: experiencia lectora, búsqueda constante, colaboración, cooperación, generosidad intelectual, respeto, construcción compartida de significaciones, aprendizaje constante, resignificaciones. El sentido de convivencia es una construcción permanente a partir de la participación y el involucramiento, porque para desarrolla procesos d lectura y escritura se requiere un trabajo personal y colectivo que trabaja a partir de textos con la finalidad de perfeccionar las competencias comunicativas.

La intertextualidad despierta la mejor herramienta para el conocimiento y la comprensión que es la curiosidad. Saber qué hay más allá del texto presentado…Y esto en buena ley lo determina el maestro, o el padre, o la persona con mayor experiencia lectora, que en resumidas cuentas es el mediador, en palabras de Michele Petit es *"aquel que brinda la oportunidad de hacer hallazgos, dándole movilidad a los acervos y ofreciendo consejos eventuales, sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico*" (Petit, 1999:181).

No se puede afirmar que se logra el dominio de las complejas macrodestrezas: leer y escribir; pero sin duda, hay una aproximación a una lectura que sobrepasa lo literal, sin perder de vista al estudiante en varias dimensiones, porque el punto primordial del trabajo intertextual es el comprometimiento para una convivencia de compartidas lecturas para la producción de deliciosos textos.

REFERENCIAS

Aguirre, J. (2001). *Intertextualidad: algunas aclaraciones.* [Consultado el 4 de junio de 2015, http://www.literaturas.com/16colaboraciones2001jmaguirre.htm)

Araujo, D. (2008). "Palimpsesto: La escritura sobre otras escrituras", en: Revista Letras de Ecuador, 193, 78.

Atxgaga, B. (1999). *Alfabeto sobre literatura infantil.* Valencia: MediaVaca.

Bahloul, J. (2013). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores".* México: Fondo de Cultura Económica.

Bravo, L. (2012). *Análisis de textos representativos de la Literatura Infantil y Juvenil del Ecuador.* Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

Brincas, C. (2011). *Caperucita roja (¿A quién tienes miedo?)* [Consultado el 31 de mayo de 2015, http://www.elespectadorimaginario.com/pages/junio-2011/criticas/caperucita-roja-iquesta-que-tienes-miedo.php]

Campanario, J. (s/f). *La metacognición en el aula*. [Consultado el 8 de junio de 2015, http://www.uah.es/otrosweb/jmc]

Cassany, D. (s/f). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica.* [Consultado el 4 de junio de 2015, http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf]

Cavallo, G., Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Madrid: Taurus pensamiento.

Colina, C. (2002). El lenguaje de la red. Hipertexto y postmodernidad. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Colomer, T. (2008). *"Andar entre libros".* México: Fondo de Cultura Económica.

Correa, C., Lewcowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.

Díaz, F. (2013). *Análisis de obras contemporáneas de la literatura infantil.* Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.

Genette, G (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado.* Madrid: Taurus.

_____. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado. (Trad. de Celia Fernández Prieto).* Madrid: Taurus.

González, D. (1993). "*Notas (hipertextuales) sobre la parodia genettiana: a propósito de palimpsestos", en:* Revista de Filología de la Universidad de la Laguna, 12, 86.

Malraux, A. (1999). *La condición humana.* Paris: Gallimard.

Marinkovich, J. (1998). *El análisis del discurso y la intertextualidad*. [Consultado el 4 de diciembre de 2015, http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/viewFile/21478/22776]

Parodi, G. (2001). *Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito.* [Consultado el 5 de junio de 2015, http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-130-1888kgn.pdf]

Peña, M. (2010). *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil.* Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

_____. (2010). *Teoría de la Literatura Infantil y Juvenil.* Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.

Pradelli, A (2006*). Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina.* Buenos Aires: Emecé editores.

Ramírez, R. (2009). *¿Qué es leer, qué es lectura?* México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM.

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General.* Buenos Aires: Editorial Lozada.

Sarrano, E., Madrid, A. (2008). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica.* [Consultado el 7 de junio de 2015, http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17304]

Torres, M. (2001). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento Consultado el 10 de junio de 2015, http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf]

Von Rebeur, A. (2015). *¿Por qué escribimos?* [Consultado el 8 de junio de 2015, http://porqueescribimos.blogspot.com/]

CAPÍTULO VI

A MANOS ABIERTAS
DIVERSIDAD SORDA: LECTURA EN SITUACIÓN INTERCULTURAL

GINA MORALES ACOSTA

UNIVERSIDAD NACIONAL ANDRÉS BELLO

AMELIA CASTILLO

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

RESUMEN

El presente trabajo, se aborda en situación intercultural como aquella que tiene lugar en la interacción de cultura Sorda y cultura Oyente en el espacio social. El objetivo es describir el recorrido que realiza la familia y por otro lado los bagajes comunicativos con los que cuentan las y los estudiantes con diversidad Sorda, en el momento de ingresar a la escuela. Para así abordar aspectos básicos de estrategias visuales y kinestésicas que propicien adquisición de lectura.

Palabras clave: *cultura sorda, diversidad sorda, educación inclusiva, lectura, situación Intercultural y familia.*

6.1.-INTRODUCCIÓN

El presente texto estará guiado por el abordaje de la lectura para estudiantes con *diversidad Sorda*[73]; entendiendo que en la *diversidad Sorda* convergen formas de

73 James C. Woodward, en su texto *Implications for sociolinguistic research among the deaf: Sign Language Studies*[54] propone que al referirse a la persona Sorda por escrito se debe iniciar con "S mayúscula", esto con la finalidad de reconocerla como sujeto social con legitimación del lenguaje en la construcción de la realidad a través de en una lengua visuogestual o de Señas, como mediadora de la construcción de la cultura. De lo contrario, si se escribe con "s minúscula" se estaría haciendo alusiones referentes a su condición audiológica.

Capítulo que corresponde a la exposición dictada por invitación por la Gina Morales Acosta en el marco del II Seminario Permanente sobre Educación Inclusiva y Fácil Lectura, organizado por CELEI y el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura de Chile.

comunicación que pueden contener: lengua oral, bimodal como el uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales, que han tenido una tradición en la educación de los Sordos, como métodos comunicativos funcionales.

En primera instancia, se describirá una experiencia que se ubica en la transición del diagnóstico médico a la educación del Sordo buscando dar cuenta del posible recorrido que realiza la familia para un acercamiento comunicativo, es decir, se muestra cómo la familia se enfrenta con la adquisición y desarrollo de la lengua de señas del país de origen; cómo las bases que proporcionan el hogar permitirá en menor o mayor grado a sus hijos/as acceder a situaciones cotidianas y conocimientos básicos antes del proceso educativo regular; y poner en develamiento el lugar de la lectura como vínculo afectivo, en el cual convergen el compartir y el entrenamiento visual conjunto de la cultura Oyente y la cultura Sorda.

Para ir precisando, la *diversidad Sorda* es una forma de comprender la comunicación que se emplea según la cual hay personas Sordas que prefieren lengua de señas con prelación a la lengua oral o a la inversa, y la utilización de la escritura como segunda lengua – L2. Por tanto, se debe reconocer la importancia del input lingüístico visual pensado en la lengua de señas- L1- cómo lengua materna que debe contar con estrategias de adquisición propias desde las cuales el aprendizaje de una segunda lengua debe soportarse con y en la cultura Sorda con un inminente énfasis visual y kinestésico como mediadores para la lectura en Sordos.

Así, la escuela deberá sortear los conocimientos de los estudiantes con diversidad Sorda para integrar factores lingüísticos, es decir plantearse con qué elementos de la lengua llegan los y las estudiantes con diversidad Sorda a la escuela, para iniciar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita de la comunidad en la que vive. Para finalizar este apartado, habrá que decir que hay un desafió comunicativo para el docente en generar una comprensión de la persona Sorda en el marco de la escuela que le permita acoger sus necesidades pedagógicas para negociar el aprendizaje de la segunda lengua de manera "*artificial*"[74] y promover apoyos/ estrategias visuales y kinestésicas en procesos de lectura en situación escolares donde confluye lo intercultural dado en la relación entre la cultura oyente y la cultura Sorda puesta en el aula.

6.2.-DIVERSIDAD SORDA A LA ESCUELA

El niño Sordo está en casa, ha pasado un año, dos años… quiere conocer el mundo, sus padres son oyentes y no saben lengua de señas, lo dejan tranquilo <<*ya aprenderá,*

74 Artificial: nos referimos que los estudiantes con diversidad Sorda, deben aprender lengua de señas, a través de prácticas pedagógicos, en su mayoría no poseen bagaje comunicativo acorde a su edad cronológica, desde el hogar, que permita de forma fluida acceder a otras esferas del conocimiento. De forma paralela la escuela debe enseñar conocimiento y forma de comunicarse.

cuando le toque>>, han certificado el diagnóstico auditivo (Senadis, 2004), y el dolor y la angustia aguijonea la familia.

Así los padres y madres de muchos niños y niñas se enfrentan diariamente con situaciones comunicativas que no tienen salida como lo es que el niño desea pedir algo y nadie le entiende en su totalidad, aunque siempre haya frases como "él o ella se hace entender..." Marchesi *et al* (1995). Han pasado de pronto cinco, siete, diez años…la vida siguió y el niño ahora es grande. La cuenta siguió tan rápido que apenas se percatan y deciden que es hora de estudiar; cuando esto sucede, en su mayoría los niños y niñas Sordas no han tenido acceso a una lengua estructurada, es decir una lengua de señas como lengua materna; al parecer han logrado tener acceso a códigos señados caseros o restringidos para que las cosas básicas lleguen a sus manos y, si no son entendidos señalan, arman pataleta y por último como recurso desesperado terminan tomando lo que desean (Anzola, 1999).

Entonces, llegan al colegio y el velo de la palabra se descubre ante sus ojos (Massone *et al*, 2003), los niños tienen tantas cosas que contar, y atropelladamente intentan signar cómo juegan al fútbol, que comen pollo frito y le de alguna manera dicen que les encantan los monitos del televisor que han sido su refugio en horas largas de silencio comunicativo. Los nuevos amigos hacen lo suyo y preguntan ¿de dónde vino?¿Qué le gusta? Al comienzo pareciera que quedan estupefactos…no sale nada... hasta que una chispa sale de su interior, significando el mundo a través de unas manos, así como un cuento que debió empezarse a leer justo en el momento de nacer (Oviedo, 1996).

Llegó la lengua de señas a su vida, retornará a casa y el pequeño empezará a usar sus manos para representar el mundo en la lengua de señas. Sin embargo, aquí no termina la historia, pues ha empezado un nuevo desafío ya no basta con signar la lengua de señas para entender y ser entendido por algunos, ahora debe enfrentarse con el aprendizaje de la escritura y la lectura como segunda lengua que le permitirá acceder a las lógicas de la cultura del lugar donde vive y tener éxito escolar. En este texto se abordará el proceso de lectura y como refiriera Zuleta "*Diversos caminos conducen al Porvenir (*Zuleta,2006*)*, pensará usted: ¡vaya, vaya!, tal vez se rascara la cabeza y una frase vendrá rauda y veloz ¡figúrate, no lo había pensado! Y entre todas las diferentes formas (Sacks,2004) está la "lectura de *Cuentos para niños Sordos"*, pareciera que de entrada es obvio y de seguro que se podría afirmar "está inventando el agua tibia" y sí, la memoria no le falla y la nostalgia no le desborda le pasaran por su mente unos que otros recuerdos de cuando en la niñez le contaban cuentos, adivinanzas, refranes, rimas y otros juegos del lenguaje; tal vez sin tener que ir más lejos podrá escuchar las voces de todos quienes le han hablado a lo largo de los años y podrá replicar la voz en su mente de cuando decían: lo parecida con la abuela o el abuelo: en las cejas, el genio y casi la estatura, y también —como si las coincidencias existieran y la reencarnación fuera un hecho probado — le retumbará la frase: que el mismo día en que murió..., se intercambiaron papeles y decidió volver a nacer la abuela o el abuelo…

De seguro, en esta forma, así de detallada, los padres desearían contarle tantas historias y anécdotas a su hija o hijo Sordo, de modo que ellos se encuentren en un ambiente enriquecedor y con la posibilidad de desarrollo del lenguaje exitosa al acceder y ser usuario tempranamente a una lengua de señas que le abre el mundo simbólico de la representación mental. Panorama utópico en medio de unas estadísticas predictivas en las que sólo el 5% de los Sordos tienen padres Sordos (SHPS) y por tanto mayores posibilidades de acceso a una lengua materna temprana; mientras que el otro 95% tienen padres oyentes (SHPO), lo que da cabida a un abanico de posibilidades bastante variable que inicia con el nacimiento de su pequeño o pequeña en donde los padres vivencian o no diferentes niveles de manejo de la lengua de señas para acompañar el desarrollo del lenguaje (Massone *et al* , 2012). Ahora cabe preguntarnos, para en el caso del 95% de padres oyentes de niños y niñas Sordos, ¿cómo resuelven la interacción diaria con sus hijos o hijas cuando el sistema de comunicación no está soportado en la adquisición de una lengua materna desde el hogar? Si se considera que el canal visual está totalmente habilitado, es decir que el niño o la niña puede ver todo lo que sucede a su alrededor, comenzará a usar sus manos para establecer una relación entre su ser y el mundo que le rodea, mundo tan vasto que sus estrategias de comunicación construidas en acuerdos tácitos en medio de las interacciones con las personas cercanas serán pocas y rudimentarias: podrá señalar, armar pataleta o simplemente tomar lo que quiere. Sin olvidar que es una personita astuta y en pleno desarrollo usará lo que tienen a su alcance y de manera básica se acercará a la característica viso–gestual de la lengua de señas con la cual hará lo posible y hasta lo imposible para que lo entiendan en las cosas elementales al usar sus manos para decir "dame, aquí, allí", aunque… cuando quiera hacer exigencias más elaboradas o que le hagan demandas más complejas, como podría ser preguntarle si quiere un jugo de mango en lugar de uno de piña, las reglas del juego comunicativo establecidas cambiaran y requerirá tener un repertorio amplio de signo y significantes compartido con otras personas para poder nombrar el mundo que le rodea y entonces decir lo que quiere...(Skliar, 2012).

Claro, si supiera cómo acceder al mundo simbólico del lenguaje, exigiría o exigiríamos junto con él, su derecho a crecer y tener la posibilidad de constituirse como sujeto en medio de una cultura oyente predominante (Oviedo, 2002. Adamo, *et al*2009). Así, sin estar como un "mano atadas" (Anzola, 1999), en el momento justo y preciso, es decir "a*hora que es: niño-niña"* podrá apropiarse de la *Lengua de Señas* como primera lengua en una etapa temprana, que le posibilitará un mejor dominio de todos los niveles del lenguaje evitando que la o el niño, y posteriormente el adulto, hagan uso de códigos señados, restringidos o caseros que generalmente son comprendidos sólo por la familia o círculo social más inmediato y le limitan todas las posibilidades de participación y desarrollo dentro de una comunidad dada.

Entonces la tarea con la niña y el niño Sordo es propiciar estimulación lingüística temprana buscando que su entorno social esté constituido por interlocutores en lengua de señas (García y Masutti, 2009) en un ambiente donde la palabra signada fluya, en lo que los estudiosos han dado en llamar contextos lingüísticos enriquecidos siendo posible

hacer diferentes usos del lenguaje como charlar, explicar, pelear, contar chistes, tener las esperas del suspenso para no perderse ni un capítulo de los dibujos animados del momento o que le cuenten cuentos (Gesser, 2009). En esta mirada se debe de tener en cuenta el contexto familiar de oyentes con familiar sordo que después del diagnóstico clínico comienza una peregrinación a las opciones que representa la *diversidad auditiva* (Morales, 2015) y que dependiendo en gran medida de la situación económica y fondo de salud podrá optar por implementar audífonos y una posible cirugía si da lugar para el implante coclear. La familia se enfrenta el hecho sin ponerlo en duda que la sordera es irreversible y un hecho biológico, posible según el grado de audición de amplificación auditiva con aditamentos (Gesser, 2012). En tal caso, la familia parece no percatarse de la lengua de señas y se ve ésta como una alternativa lejana y no adecuada para la hija o el hijo sordo.

La familia comienza a considerar el futuro de su hijo o hija, con una marcada influencia de la condición médica, que no logra armonizar, en esta etapa temprana del diagnóstico, con situaciones que le permitan reconocer la cultura Sorda como una opción de vida para sus pequeños (Dente, 2013). Vivenciar desde la familia con la comunidad Sorda , en donde la familia pueda recibir un acompañamiento permanente en el desarrollo y adquisición de la lengua de señas que les permita conocer la cultura propia del Sordo y desmitificar los imaginarios difundidos alrededor del conocimiento con una única forma de acceso desde la condición de ser oyente. Situación en la que se desconoce las muchas formas de construcción simbólica que no están puestas en el escuchar y por tan son posibles en las lenguas de formato viso-gestual. Es decir, que hay una necesidad creciente de ampliar para la familia oyente el acceso a la información sobre la cultura Sorda, que es un acercarlos a imaginarse a sus hijos e hijas felices de manera independiente y con un sentido de pertenencia cultural desde el encuentro en una comunidad lingüística (Kojima y Segala,2008), en la que puedan conocer y vivenciar el orgullo Sordo en diversas áreas del conocimiento siendo una realidad, cada vez más creciente, que en la actualidad existen varios doctores Sordos con el dominio de la lengua de señas como primera lengua.

Sin una decisión comunicativa clara, se implanta, dentro de las interacciones familiares, a las personas Sordas, en un inminente *audismo*, Burad y Humphries (2010). Como aquel que tiene lugar a la discriminación negativa o arbitraria o a la marginación, al no poder acceder a la comunicación en el seno del núcleo que lo potencia para la vida. En situaciones cotidianas como la información relacionada con el parentesco, en el Sordo pareciera darse un no conocer a todos los integrantes de la familia que se le presentan en los álbumes familiares o fotos exhibidas en la pared de la casa (Strobel, 2009), pues al no acceder, recibir información o explicación en una lengua compartida con la familia que le posibilite acceso a marcos de creencias y formas ser, sentirse y estar, se verá abocado a un distanciamiento de la historia familiar que lo acercaría a contextos propios para su construcción como sujeto desde la comprensión de su propia historia de vida y la de su familia, que se teje en las manifestaciones de sentimientos y emociones por cada evento cotidiano que va de un dolor a una alegría o la fiesta en el marco del hogar. Entonces, el Sordo pareciera, sin ser su elección, exiliado en el mismo hogar.

Siguiendo con la idea de poder describir situaciones comunicativas en el marco de las posibilidades de la *diversidad Sorda,* cabe preguntarse sobre cómo resuelve la familia el hecho cotidiano de estimular la lectura, más aún cuando se hace al momento de irse a dormir. Siendo así la pregunta, aunque marcada por mis propios pre-juicios, es ¿cuándo van a dormir las y los niños con diversidad Sorda, les leen? Y si es así ¿cómo se hace la mediación comunicativa? Esta pregunta se enmarca en los presupuestos del futuro acceso educativo de la niña o el niño Sordo. A partir de un acercamiento inicial se plantea que la lectura antes de dormir está limitado al conocimiento de los padres y guiada con prelación a la *diversidad auditiva* de los que usan audífonos con poco asentamiento en fortalecer el desarrollo del lenguaje dando como resultado palpable, niños y niñas Sordos que ingresan la escuela en extra edad con un limitado método de comunicación que conoce o ha desconocido la estimulación de la lectura desde la premisa que es para oyentes y la lengua de señas pareciera no haber sido un camino de elección temprana (Peluso,2011).La familia de las y los niños con diversidad Sorda tienen diferentes niveles de competencia en el manejo en la lengua de señas, que puede variar entre ninguna, básica, media y avanzada al ingresar a sus hijos e hijas a la escuela. Sin embargo, no es claro qué tanto sabe y ha hecho la familia oyente de niños y niñas Sordos desde el nacimiento hasta el momento que llegan a un servicio de rehabilitación o la escuela y que por lo general en países en desarrollo se da pasados los 4 años de edad; lo que supondría investigaciones de corte longitudinal de años y hasta décadas que permitan describir la adquisición de una lengua y el desarrollo del lenguaje en niños y niñas Sordos con padres oyentes en el marco de la conceptualización de *diversidad Sorda.* Contar con datos descriptivos sobre lo que hace la familia permitiría dimensionar la realidad sobre la condición actual de la población con discapacidad asociada a diversidad auditiva en su conjunto.

Hasta el momento se cuenta con datos estimados (OMS-2015) sobre el porcentaje de la población mundial con Sordera con un 5%, es decir, 360 millones de personas Sordas. A nivel de cada país en América Latina se cuenta con datos estadísticos más o menos estructurados sobre el porcentaje de la población con discapacidad y en particular con diversidad auditiva. Por ejemplo, para Bolivia el porcentaje de población Sorda es 0,5 (Ministerio de Cultura, 2014); para Argentina 18% con una equivalencia de 70.000 personas Sordas; para Colombia 1,02% en cifras netas 455.100 personas Sordas (Insor, 2011). Datos que contrastan con el panorama presentado en el informe de la comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012:49),(…) donde se refiere que *"es posible estimar que en la actualidad, alrededor del 12,0% de la población de América Latina y el Caribe viviría al menos con una discapacidad, lo que involucraría aproximadamente a 66 millones de personas"*.

En el caso específico de Chile, el estudio del Servicio Nacional de Discapacidad (Senadis, 2004), expone un estimado de 488.511 personas que presentan alguna pérdida auditiva. En contraste con la cifra anterior, el ingreso a la escuela de estudiantes con diversidad Sorda en Chile (*Godoy, et al ,2004),* acceso avalado por los derechos de las niñas, niños y las personas con discapacidad (ONU, 2006) y la posición conjunta de educación para todos (Unesco, 2015) con los lineamientos de inclusión en contextos

educativos y lingüísticos propios, presenta una proporción desigual en las estadísticas que correlacionan el número de personas Sordas en edad escolar y los reportes de matrícula de niños y niñas incluidos por presentar algún tipo de pérdida auditiva sólo del 3%. Según datos tomados del informe Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile 2004, se identificó que "*la matrícula de educación especial según tipo de trastorno auditivo en los años 1990-2001, que comprende en el año 1990 un total de matrícula de 1.146 estudiantes y en el año 2001 un total de matrícula 1.100 estudiantes*". Estando bastante por debajo el porcentaje de niños y niñas con diversidad Sorda en Chile incluidos en relación al estimado de la población Sorda en edad escolar en general.

Pasando de las situaciones comunicativas del hogar al contexto escolar, se parte de la premisa que la escuela requiere adecuar el entorno para propiciar el contacto con locutores nativos que favorezcan la adquisición de la lectura y la escritura como segunda lengua en los Sordos (Pinto, 2012). Adecuar, desde el punto de vista pedagógico, se entendería como el establecimiento de condiciones para que se dé un bilingüismo construido, pues no hay otra forma viable para que se adquiera de manera espontánea, como podría pensarse en niños oyentes expuestos a dos lenguas simultáneamente. Considerar a los estudiantes para *adecuaciones,* estudiantes que en este trabajo tienen la categoría de *diversidad Sorda,* es un paso inicial para comprender el bilingüismo en Sordos usuarios de la lengua de señas como primera lengua.

Hasta el momento se ha presentado un panorama poco alentador de situaciones comunicativas, en las cual se describe que los niños y niñas con *diversidad auditiva* hijos de padres oyentes llegan a la escuela pasados varios años y con un repertorio comunicativo limitado para aprender una primera lengua. De acuerdo a lo anterior, vamos a tomar el camino de aprender como primera lengua: la lengua de señas o viso-gestual. Es indispensable que existan unas condiciones adecuadas en la escuela para que el niño Sordo adquiera su primera lengua (L1), que sería la lengua de señas, de modo que le sea efectiva para realizarse una representación del mundo, evitando que la o el niño, y posteriormente el adulto, haga uso sólo de códigos señados, restringidos o caseros que lo deja al margen de una pertenencia cultural (Carvajal *et al,* 2012).

Estas condiciones adecuadas, en el marco de los lineamientos de educación para todos, han sido asumidas de diferentes maneras por los gobiernos de Camerún, Colombia, Ghana y Kenia y han incluido el tema de la educación de los Sordos con la adquisición de la primera lengua como parte de sus respectivos lineamientos de primera infancia. Por ejemplo, el programa de educación aumentó en Chile, para el sistema educativo en general y no sólo para los estudiantes Sordos, recursos para niñas y niños de 4 y 5 años (Mundial, B.,2013). Recursos que se muestran en una relación de que se denomina gasto por estudiante, por el número de niñas y niños matriculados en preescolar en proporción al PNB, es decir "El gasto público en enseñanza preescolar, como proporción del PNB, se duplicó, pasando de un 0,3% en 1999 a un 0,6% en 2012." Así mismo, en el marco de la apuesta del Gobierno de Chile, en Educación para todos, hacía la discapacidad sensorial se proporcionan textos escolares gratuitos para todos los grados académicos obligatorios que incluyen algunos con adecuaciones en accesibilidad a la lectura como el Braille y un tipo

de letra más grande o macrotipo para baja visión, sin embargo en el conjunto de dichos textos no se encuentran adaptaciones para estudiantes con *diversidad Sorda* quienes acceden en la asignación de recursos de tecnología mediante el programa *Enlaces* con TICS desde las escuelas públicas de básica primaria y secundaria a través de software, conexión y apoyo técnico. No obstante, se observa en ocasiones un engranaje poco adecuado de la tecnología en el currículo o didáctica para el aprendizaje de la primera y segunda lengua en Sordos (Salinas *et al*, 2009).

Es decir que, la tecnología por sí sola sin la mediación de la lengua de señas que guíe la transición de primera lengua a segunda lengua para la lectura del español escrito en fases iniciales, se queda en solo un componente tecnológico poco funcional, que incluso se podría considerar como un elemento aislado sin relación alguna con lo que se presupone aporta a la facilitación del aprendizaje de la lectura en Sordos como uno de sus fines.

Para pensarse entonces una educación que incluya a todos y todas, desde espacios tecnológicos en el aula de clase, se deben abordar desde la lengua de señas, aspectos básicos de estrategias visuales y kinestésicas que propicien la adquisición de la lectura en la que denominaremos código visual / tinta dirigido a la lectura utilizada por las y los estudiantes con diversidad Sorda (Quadros y Cruz, 2011). Para encuadrar la educación para todos con lo dicho hasta el momento para las personas con diversidad Sorda, retomaremos lo citado por la Unesco (2015:134)[75], según lo cual la educación segregada es una forma de seguir discriminando, sin embargo cabría preguntarse ¿cómo la escuela en el marco de la educación para todos responde a las necesidades específicas de desarrollo de los niños y niñas con diversidad Sorda para el éxito escolar? De no estar respondiendo, que es una posibilidad, ¿será que en un estando con los demás persiste la discriminación y segregación? Miras *et al*. (2013) realizan un análisis de la lectura como comprensión de las raíces de la concepción del tema y afirman que hablar de modelos es, sin lugar a duda, reduccionista y obliga a dejar de lado matices inherentes a cada propuesta particular. Existe un cierto consenso entre los investigadores y teóricos al afirmar que se han aproximado a la lectura de los estudiantes con diversidad Sorda desde alguno de estos tres modelos genéricos: modelo bottom-up; modelos top-down y modelo de aproximación interactiva.

En el primer modelo bottom-up, se sostiene que en la lectura hay un proceso de sentido ascendente, desde las unidades más pequeñas (letras y conjuntos de letras) hasta las más amplias y globales (palabras texto). Estos conceptos son fácilmente identificables en los métodos sintéticos utilizados para enseñar a leer, ya se trate de su versión más tradicional que incluye el acceso al código a través del conocimiento del nombre de las

75 "Históricamente, la discapacidad se concibió a partir de un patrón médico en el que los tipos de discapacidad se definían por categorías de deficiencia, como ser ciego, sordo o mudo, o disminuido física o mentalmente. Este patrón ha llevado a menudo a la segregación social de los niños con discapacidad en los sistemas de educación, que los estigmatizaba como anormales, y a su segregación física, pues se los colocaba en escuelas para personas con necesidades especiales al margen de la educación general. De esta forma se ofrece acceso a la educación, pero se contribuye a perpetuar las actitudes negativas y la discriminación, por lo que no cabe hablar de inclusión".

letras y enfatiza la actividad de deletrear; o se trate de los métodos dominados fonéticos, que enseñan la correspondencia entre el sonido y la gráfica de las letras, en este caso para los estudiantes con diversidad Sorda, sería la configuración manual de las letras con la grafía de la misma y el uso de la palabra/seña complementada para el aprendizaje de lo fonológico.

El segundo método top-down, sostiene lo contrario, es decir que el procesamiento en la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales, hasta las más discretas, en un proceso guiado por los conceptos (Norman y Bobrow, 1979), en el cual el lector es el eje principal. Se reconoce estas ideas en los métodos analíticos que parten de la enseñanza de configuraciones globales con sentido (palabra o frase) y proceden al análisis de sus elementos constituyentes. Se pueden distinguir dos tradiciones en relación con los métodos analíticos: la que rechaza la enseñanza explícita de las habilidades de decodificación -que considera perniciosas para la lectura comprensiva- y aquella que se sitúa en la línea de los métodos analíticos-sintéticos que asumen la necesidad de instruir en el código partiendo de unidades significativas.

El tercer modelo de aproximación interactiva, que integra y trasciende los aportes de los modelos anteriores, aunque su afiliación teórica es cercana a la del modelo descendente, parte de la idea que en la lectura se da un juego de procesamiento ascendente y descendente simultáneos en la búsqueda del significado. Donde lector y texto son importantes, sin embargo el lector es quien guía la lectura con los objetivos que quiere alcanzar y con las decisiones que toma en su curso; la información de todo tipo (semánticas, sintácticas, etc.) se integra para llegar a elaborar una interpretación personal del texto que se trate. En este modelo no existe una correlación clara y definitiva para la enseñanza de la lectura identificable como sucedía con los otros modelos anteriores. Las propuestas que se pueden considerar deudoras de este modelo parten de una visión de aproximación a la lectura a través de la combinación de análisis y síntesis, que incluyen la enseñanza explícita del descifrado en contextos significativos y asumen que hay que continuar enseñando estrategias de lectura una vez que el escolar ya ha aprendido a leer (Miras,*et al*, 2013).En otros contextos pedagógicos, al margen de la comunidad con diversidad Sorda, se hace referencia a la existencia de diferentes métodos de enseñanza de la lectura como son los sintéticos, analíticos globales y eclécticos, que guardan relaciones con los modelos utilizados para personas con diversidad Sorda. A continuación se describen a modo de síntesis las principales características de estos modelos. Los métodos Sintéticos parten de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, parten de lo más abstracto para llegar a lo concreto. Habitualmente se aprenden las vocales, para introducir poco a poco las diferentes consonantes. Además, es normal que se aprenda a escribir la letra a la vez que su lectura. Estos métodos no se pueden enseñar a edades tempranas, ya que los niños aún no han adquirido los niveles de abstracciones necesarios. Así, estos métodos pueden ser:

a. ***Alfabéticos****:* Se aprenden las letras por su nombre, es decir, "be", "efe", etc., tanto en mayúscula como en minúscula. A medida que se conocen varias letras, se van combinando en grupos de 2, de 3, de 4 y hasta de 5 letras, formando grupos de

letras con o sin sentido y palabras.

b. ***Fonéticos****:* Se aprenden las letras por su configuración manual, es decir, se aprende la "g" de "gato" y se realiza la seña, las letras y la configuración manual se van combinando poco a poco, a medida que la o el niño las van conociendo.

c. ***Silábicos****:* Es parecido a los anteriores, pero en lugar de aprender la letra se aprende la sílaba: "pa" de "papá", "pe" de "pelo". La mínima unidad de aprendizaje es la sílaba, y no la letra, al menos en los primeros momentos. Los métodos silábicos, en términos generales, son complejos ya que el niño debe aprender numerosas reglas para articular cada sílaba, y ello trae consigo numerosos errores Los métodos analíticos o globale**s** parten de unidades mayores, concretas, como son las frases o las palabras, para llegar más adelante a las unidades más pequeñas y abstractas (sílabas y letras). Estos métodos, que son los que se aplican a los niños en las edades más tempranas, se fundamentan en que los niños perciben primero la globalidad de las cosas, y luego los detalles. Ejemplos de estos métodos son el método de lectura y escritura de María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro (1999), para niños con síndrome de Down o el método de Glenn Doman (2000).

En general, los métodos globales tienen la ventaja de ser más motivadores al presentar desde el principio la palabra completa con su consiguiente sentido para el lector. Sin embargo, sus detractores comentan que la lectura se hace muy lenta, que son causa de muchos problemas de aprendizaje y que es fácil no percatarse de los pequeños detalles de las letras. Por último, hay quien también habla de los métodos eclécticos**,** que combinan ambos modelos. Incluso en los años 70 había quien primero separaba la lectura mecánica sin significado de la comprensiva. Hoy día se tiende a enseñar una lectura que sea significativa para el niño desde el principio, ya que es más útil y motivador. De todos modos, es habitual que en los centros en los que se enseña la lectura de un modo global se enseñen paralelamente las vocales, como letras aisladas. Por tanto, se están combinando ambos.

Estudios efectuados con varios métodos de enseñanza de la lectura, han demostrado que el 70% de los niños aprenden a leer con cualquier método. Desde hace tiempo existe un consenso entre los expertos en la materia de lectura, según el cual no hay un solo método de enseñar a leer que sea aplicable para todos los niños (Cabrera *et al*, 2004). Según estudios de Chaux *et al* (2015), Figueroa y Lissi (2005), Gutiérrez y Mata (2006), Gutiérrez, (2014) del 20 a 30% de los niños y niñas que empiezan a leer han tenido dificultades con cualquier método, y es para estos niños y niñas que las investigaciones actuales han sido más útiles al poder definir y más aún poder describir, las causas de los fracasos en el proceso de aprendizaje de la lectura y las posibles soluciones (Cohen *et al*,1997).

No obstante la lectura de los estudiantes con diversidad Sorda, es considerado L2, es decir lectura en segunda lengua o bilingüismo y su aprendizaje se da por decirlo de alguna manera en "*el camino*" entre el aprendizaje de L1 y L2, pues como se ha dicho antes un porcentaje alto de niños y niñas llega a la etapa escolar sin un desarrollo de la primera lengua y se encuentra en un contexto escolar que le demanda una segunda lengua, como lo sería el español escrito para el país de origen, para el aprendizaje del conocimiento. Según autores como Morales et al. (2002); Soriano *et al*, (2006); Figueroa y Lissi (2005), Lissi *et al*.(2001,2012), Herrera (2001,2005,2009), Herrera *et al*. (2007) Mejía y Eslava (2008), los docentes usan estrategias semánticas, sintácticas, de procesamiento fonológico la consideración de otras herramientas visuales como compensatorias para realizar la lectura en personas con diversidad Sorda. Sin embargo, es un hecho que la funcionalidad de la lectura se hace efectiva si el niño puede utilizar lo que lee con propósitos específicos. La lectura como simple ejercicio no despierta el interés ni el gusto por leer. Es muy importante que el docente aproveche todas las oportunidades que se presenten para invitar al niño a que lea y a servirse de la lectura con fines prácticos (SEP, 2002), que en el marco de las situaciones comunicativas pueden ser:

- *Lectura guiada*, tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero el maestro elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados. Las preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencias, monitoreo, confirmación y autocorrección. Las estrategias se desarrollan individualmente y a partir de la interacción del grupo con el texto.

- *Lectura compartida*, brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en pequeños grupos o en equipos de colaboración mutua. En cada equipo, un niño desempeña el rol de guía para la lectura con sus compañeros. Al principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro y más adelante ellos mismos aprenden a elaborarlas y las presentan a sus compañeros. El equipo comenta la información del texto y verifica sí las preguntas y respuestas se corresponden o se derivan de él. Lectura comentada, los niños forman equipos y por turnos leen y formulan comentarios en forma espontánea durante y después de la lectura. Algunos niños pueden descubrir así nueva información con citas del texto o los comentarios que realizan sus compañeros.

- *Lectura independiente*, en esta modalidad los niños, de acuerdo con sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente los textos. Lectura en episodios, se realiza en diversos momentos como resultado de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del suspenso; facilita el tratamiento de textos extensos; propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente (SEP, 2002).

En esta línea de ideas, como principio para iniciar procesos de lectura en L2, se plantea ¿qué hacer para que adquieran L1?, es decir la lengua de señas del país dónde están, de una forma que construya lenguaje y no sólo signando objetos (cama, mesa pan), teniendo en cuenta que los niños tienen sus propias hipótesis del mundo y de cómo suceden los fenómenos. Estas hipótesis les son útiles como base para reafirmárselas o refutarlas, en esta medida necesita un código de comunicación compartido que les permita hacérselas y darlas a conocer para someterlas a comprobación. Retornando a la descripción de experiencias de las primeras páginas, se podría plantear en relación a los niños y niñas con diversidad Sorda frente al docente en el aula para el aprendizaje de la lectura que "pero… porque siempre hay un pero, la persona que debe leer el cuento en el aula es usted, sí usted como docente (Ruiz, 2009), pues, los estudiantes con diversidad Sorda que ingresan por primera vez a la escuela, ya sea especial o de integración, tienen un promedio de edad que oscila entre los 5, 10, 15 y más años.

Para la lectura en diversidad Sorda de lo que es y debería abordarse en los procesos de lectura con un estudiante netamente visual, García y Masutti (2009) ponen el desafío, en primera instancia, en la familia como núcleo básico y fundamental en el desarrollo de su hijo/a y en segunda en el docente en pro del conocimiento y en las formas que debe adoptar para trabajar esta realidad dialógica, es decir, en todo lo que implica buscar, diseñar, recrear en el aula y el contexto escolar apoyos para facilitar el acceso a la lectura en la lógica de segunda lengua, que lo mueve de su zona conocida y reconocida de estudiantes oyentes que inician procesos de lectura. Siendo en su conjunto, herramientas para una educación enriquecedora y potencializadora de las personas con diversidad Sorda.

Las anteriores herramientas deben de estar recreadas en situaciones interculturales, entendiéndose por situación intercultural, al enclave en situ que acentúa la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas (Aguado, 2005), donde primero, se posiciona un diálogo basado en el respeto entre las personas que a través de su comunicación sitúan una cultura en interacción con otra. En este caso la cultura Oyente y la cultura Sorda usuaria de lengua de señas con vínculo en la lectura (Bainha, 2010).

Ahora bien, para el pensarnos la lectura en situación intercultural, contaremos una experiencia de aula de clases, primero con todos los adjetivos calificativos que describen al profesor: doctor, lingüista e investigador en una universidad de Brasil, con la particularidad de ser Sordo y estar en una clase en Libras (lengua de señas de Brasil) con Sordos y oyentes (algunos usuarios del español y portugués) para la cual solicitó que se formasen grupos de trabajo para realizar una tarea. Entonces, un estudiante Sordo en configuración manual con dactilológico deletrea la palabra "*morango"* y su interlocutor oyente de lengua español responde "no entendí", es decir, consiguió leer la palabra en portugués, más no logra acceder a su significado en castellano, el compañero cómo no sé da por vencido, realiza la seña cerrando la mano en forma de puño y haciendo puntitos arriba, su interlocutor sigue sin entender… ante tal impotencia, el compañero arremete de nuevo y entonces busca y muestra una foto "ahhh!!! es frutilla o fresa" entre *morango* a

fresa el interlocutor no podía hacer relación. Este ejemplo, al parecer tan sencillo, muestra primero que las señas aisladas sin contexto, estrategias visuales y kinestésicas es una palabra (seña) vacía, para luego llevarla a la lectura, nos llevan a pensar en contextos de clase.

La profesora Quadros, refiere que *"são inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação dos surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-a-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena"* (Quadros, 2006:99). Es decir que, algunas estrategias, a ser consideradas por los docentes para facilitar la lectura de los estudiantes con diversidad Sorda, por obvias que parezcan, serían ubicación espacial y lumínica, como: estudiantes sentados en semicírculo, que logren ver sus rostros y señas para opinar; el docente, ubicado adelante, realiza las señas de frente y despacio; sí se requiere y el aula está en penumbra, utilizar ayudas audiovisuales con subtítulos; identificar y eliminar las distracciones visuales.

Por tanto, la estrategia lectora, estará mediada no tanto por la edad, sino por el desarrollo lingüístico, es decir, puede ser un joven de 15 años que ingresó extra edad al colegio, sin experiencia en lengua de señas, inminentemente, se proporcionará para la lectura un libro álbum, esto guiará la exigencia en la lectura, para continuar subiendo el nivel de tipologías textuales con estrategias como : entregar resúmenes de los contenidos que se vayan a tratar y con ayudas visual (viñetas, comics, dibujos, diagramas); utilizar ejemplificaciones variadas y actividades prácticas; asignar tareas en lengua de señas para ser ejecutadas con la lectura; identificar con la seña/apodo a cada estudiante que intervenga en las discusiones de clase; incentivar a la familia, contexto cercano, bibliotecas públicas el reconocimiento y uso de señas básicas (Holzschuher, 2012).

6.3.-EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CULTURA SORDA

Como se propuso en el título del texto, es momento de abordar la *diversidad Sorda: lectura en situación intercultural* de forma concreta después de haber hecho un recorrido por situaciones comunicativas en la familia y contexto escolar, bilingüismo y modelos de enseñanza de la lectura en general y para Sordos. Así, de entrada la escuela debe abordar del estudiante su particularidad lingüística (Carvajal *et al*,2012) en contraste, con un sistema educativo predominante que pareciera que no se encuentra en su totalidad capacitado, ni adaptado haciendo evidentes las desigualdades socio-culturales, supeditando a un estatus socio económico de los estudiantes para dar dan las mejores condiciones para el proceso educativo que implica la enseñanza/aprendizaje en general y más cuando se presentan condiciones de barreras para la comunicación, como es el caso de la diversidad Sorda.

En este sentido Schemelkes (2013), incorpora el concepto de justicia frente a las desigualdades para interpretar las condiciones de desventaja que produce el sistema, en el caso mexicano; abordaje, que puede tener puntos de encuentro con los contextos de estudiantes de diversidad Sorda, donde se podría hacer referencia a las injusticias producidas por las autoridades que representan al Estado que se concretizan en políticas educativas poco pertinentes para la diversidad Sorda, pues en sus manos está la conducción del sistema educativo (COMIE, 2013).

Es decir, que se da una mirada de justicia frente a los aprendizajes posibles en el contexto escolar que podría reflejar un aspecto como lo es la importancia de continuar estudios sobre la lectura en diversidad Sorda, no como lo mínimo sino como lo máximo esperado del éxito escolar. De modo que el sistema educativo asuma los deberes y derechos inherentes a la particularidad lingüística de la diversidad Sorda, es decir, en donde el docente tenga herramientas y estrategias visuales y kinestésicas dentro de su competencia lingüística en relación a la enseñanza de la lengua escrita con estudiantes de diversidad Sorda.

En este contexto Catherine Walsh (2007), reflexiona en torno a la idea de la dupla modernidad-colonialidad que históricamente ha funcionado partiendo de pautas de poder, caracterizados por la exclusión, negación y subordinación; así como el control dentro del sistema-mundo capitalista que hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento del Otro, de una práctica política poder social (estatal) y una sociedad con una forma Otra de pensamiento relacionada con y en contra de la modernidad/colonialidad, y un paradigma Otro que es pensado a través de la praxis política (Walsh, 2007). Estos referentes de interculturalidad, para la aplicación en materia educativa, implicarían un cambio en la forma en cómo se concibe al otro, para el caso que nos compete los y las escolares con diversidad Sorda donde se les dé pleno reconocimiento de su identidad que se proyecte en todos los órdenes de la estructura sociocultural que no solo los dignifique en el ámbito educativo sino en conjunto de la sociedad con sus prácticas y saberes de posibilidades interculturales que confluyen.

Instar a planteamientos desde principios de educación intercultural que propendan a desarrollar acciones entre una o dos culturas que comparten un espacio (Aguado, 1999) ha sido una tarea de largo camino para la comunidad Sorda. Desde el punto de vista cultural, los Sordos constituyen otra cultura como hace referencia Tovar (2004) al referir que "[…] aparte de la lengua, el no compartir con los oyentes muchas actividades que dependen del oído, lleva a formas de vida que son peculiares a los Sordos de un determinado país, lo que les hace desarrollar una identidad individual y grupal propia"(Tovar 2004:10). Se reafirma el concepto de la lengua como herramienta de acceso a la cultura y de construcción de identidad en Sordedad (Ladd, 2003), premisa que permite, por lado posicionar y desarrollar la lengua de Señas en aras de la lectura y que se insertan en contextos socioculturales con acceso a la información que pueden dar cuenta de la existencia de otras formas de organizaciones sociales que insten a la construcción crítica de interculturalidad (Walsh, 2008) y de forma paralela se puedan fomentaren el aula

incluyendo espacios de educación especial donde se haga un marcado reconocimiento de la diferencia como parte necesaria de la condición humana. Cabe decir, condición humana que históricamente pende de un sistema jerarquizado en donde las personas con discapacidad se encuentran en los últimos peldaños de la cadena de toma de decisiones basadas en los ejercicios de poder.

Designar interculturalidad en la diversidad Sorda, tomando distancia y sin pensar que no tiene un color específico o una forma propia de ser, es decir negar el hecho que hay Sordos afrodescendientes, Sordos indígenas, Sordos mestizos que se interrelacionan en situación intercultural por uso de la L1. En contraste, en la L2 estamos involucrados todos y todas, en una nueva actitud frente a la comunicación inherente a las formas propias de la adquisición de lectura. En tanto que la interculturalidad según Luis Villoro (2009), se presenta como un proyecto social amplio, una postura que es la filosófica y una actitud cotidiana ante la vida, que además es una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (CGEIB, 2009). Es decir, proyecto social donde tiene cabida y aún más un desarrollo posible y viable la lengua de señas como categoría de lengua y no sólo como alternativa posible para las personas con diversidad Sorda. Por su parte, Dietz (2003) realiza una clasificación de los modelos educativos y los clasifica de acuerdo a su intencionalidad en situación intercultural como son: asimilar, compensar, diferenciar, bicultural, tolerar, transformar e interactuar (Dietz, 2003), modelos que dan cabida a explorar cómo se da en las personas Sordas. Entonces la lectura de estudiantes con diversidad Sorda con textos escolares poco adecuados preponderara por la asimilación como un proceso unidireccional de adaptación cultural al alumnado hacia los cánones hegemónicos y homogenizantes en la que se reafirma la idea de "ignorar al diferente". En este sentido, la educación intercultural se presenta como una alternativa no solo de atención que puede ser modificable ya que es capaz de proponer cambios no sólo en el sistema educativo, sino en la vida cotidiana de aquellos que interactúan en espacios educativos interculturales (Torre, 2009). Por ende, la interculturalidad reconoce al Otro como diferente y le permite la interacción en una relación simétrica, no lo borra, ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo (CGEIB, 2007).

6.4.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Para aproximarnos a la lectura en la diversidad Sorda, no se puede acercar, como se mencionó anteriormente desde la idea casi ingenua de amontonar varias señas (palabras) y lanzarlas al azar para la lectura, como tampoco lo es usar "*solo*" la tecnología sin estar mediada por la lengua y las estrategias visuales y kinestésicas, es decir, prosigue el inminente desafío que precisa un sitio de enunciación, en articulación al llamado de educación para todos/as, que permita desarrollar y compartir experiencias. Según Marín (2008), para armonizar: familia docente y escuela en procesos lectores y donde Quadros (2006 : 99) justifica que *"é tão importante a troca de idéias entre profissionais, o registro e a*

divulgação destes recursos, seja em encontros pedagógicos, seja via internet ou através de manuais ou livros".

Por tal razón, la conceptualización de situación intercultural manifiesta el consenso y el disenso en el reto en y con el sistema educativo y las formas de investigación propias, que sí bien emergen de diversas situaciones en torno a la lectura, en las que no se puede pretender tener una "*receta lectora*" como solución, sí debe abordar la lectura en rango etario y lingüístico que vaya desde el ingreso a la escuela hasta el egreso de la educación superior y permita tener datos longitudinales sobre los procesos lectores con población en diversidad Sorda. Se comprueba, la necesidad de seguir investigando en el área de lectura en diversidad Sorda, puesto que este componente es abordado desde enfoques teóricos hegemónicos, que no alcanzan la precisión propia visual y kinestésica necesaria y predominante para los Sordos, por lo que desde la academia se puede aportar hallazgos de investigaciones que permitan hacer aportes específicos sobre esta temática.

REFERENCIAS

Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, Cabrera I. (2009). Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Tomo I-II – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación– Santiago de Chile.

_____., Lattapiat, P. (2005). La lengua de señas chilena, la cultura y la educación de las personas sordas en Chile. Perspectivas Educacionales, (5), 27-33.

Aguado, M. (1999). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. Lectura de la pedagogía diferencial, 89-104.

Aguado, T. (2005). La Educación Intercultural en la Práctica Escolar. Investigación en el Ámbito Español .XXI, Revista de Educación, ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva, 43-51

Anzola, M (1999). *Gigantes del Alma*. Venezuela: S/ED.

Bainha, A. (2010). La enseñanza de la lengua extranjera – español para Sordos. (Tesis de Bacharel) Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Burad, V., Humphries, S. T. (2010). El audismo. Cultura Sorda (En línea). Disponible en: http://www. cultura-sorda. eu/resources/Burad_Audismo-2010. pdf (Revisado el 20 de enero de 2014).

Cabrera, I., Caviedes, S., Frei, E., Lissi, M. R. (2004). Estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en el trabajo con niños Sordos. Revista Atrévete, Fondo Nacional de la Discapacidad Nº 57, pp. 11-13.

Carvajal, Tascón, Vásquez. (2012). Construyendo Caminos, Sordos y Oyentes pensando en la U. Santiago de Cali. Cali: Universidad del Valle.

Chaux, D. Tabares, I. Moncada, L. Restrepo, D. (2015). Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas. Trabajo de grado Universidad de Manizales.

Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1997). Observing and recording the behavior of young children. Teachers College Press.

Dente, R. (2013) Cenas Surdas Os Surdos Terão Lugar no Corãçao do Mundo? . São Paulo: Parábola Editorial.

Doman, G. (2000). Cómo enseñar a leer a su bebé (Vol. 11). Edaf.

Figueroa, V., _____. (2005). La lectura en personas sordas: Consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. Estudios Pedagógicos XXXI, No 2, pp. 105–119.

García, A, Masutti. (2009). *A Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilingüe*. Florianópolis - SC:

Gesser, A. (2009). Libras? que língua é essa?: Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. Parábola Ed

_____. (2012). O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS.São Paulo: Parábola Editorial

Godoy, P., Meza, M., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Gutiérrez, R. (2014).La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. Aula Abierta. 42(1), pp. 22-27.

_____., Mata, F. (2006). El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en educación secundaria. Revista de Educación No. 339, pp. 435-453.

Herrera, V. (2001). El uso de códigos dactílicos en sordos que emplean la lengua de signos y su influencia en la lectura. Revista El Cisne. Año XII, Nº 135. Argentina.

_____. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes Sordos. Estudios pedagógicos XXXI, Nº 2, pp. 121-135.

_____. (2009). Procesos cognitivos implicados en el proceso de la lectura. Estudios pedagógicos. 35(1).

_____. Puente, A. Alvarado, J., Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinésicas. Revista latinoamericana de Psicología. 39(2), pp. 269-286.

Insor - El Instituto Nacional para Sordos de Colombia (2011) Contribuyendo a la Construcción de una Sociedad Incluyente y Participativa para la Población Sorda Colombiana- Bogotá.

Kojima, C. K., Segala, S. R. (2008) Libras: Língua Brasileira de Sinais: a imagem do pensamento Vol I-V. . São Paulo. Escala.

Ladd, P. (2003). Understanding deaf culture: In search of deafhood. Multilingual Matters.

_____., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M. y Torres, M. (2001). Adquisición de la lectura en niños sordos: una visión desde los profesores en Chile. PSYKHE. 10(1), 35 – 48.

_____, Svartholm, K., González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Nº 2, pp. 299-320.

Marchesi, Á., Alonso, P., Valmaseda, M., Paniagua, G. (1995). Desarrollo del Lenguaje y del Juego Simbólico en Niños Sordos Profundos (Vol. 117). Ministerio de Educación.

Marín, J. L. (2008). Identidad y cultura Sorda. Conferencia presentada en la I Jornada para padres, docentes y administradores de la Región Metropolitana. Santiago, Chile.

Massone M, Buscaglia V, Cvejanov s. (2012). *Estudios Multidisciplinarios Sobre las Comunidades Sordas*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

_____., Druetta, J. C., y Simón, M. (2003). Arquitectura de la escuela de Sordos. LibrosEnRed.

Mejía, L, Eslava, J. (2008). Conciencia Fonológica y Aprendizaje lector. Acta de Neurología Colombina. 24(s2).

Miras, M., Solé, I., y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 437-459.

Ministerio de Culturas y Turismo Bolivia (2014) – Viceministerio de Descolonización - Textos Temáticos: 1 Población Y Cultura Sorda En Bolivia La Paz - Bolivia - 2014 T

Morales, A., Fraca, L. (2002). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Vol. 17, pp. 83-112.

Morales, G (2015) Diversidad Auditiva: Imaginarios Sociales e Inclusión Laboral, Aproximación Intercultural- Barranquilla. Psicogente.

Mundial, B. (2013). Datos sobre las cuentas nacionales del Banco Mundial y archivos de datos sobre cuentas nacionales de la OCDE.

Norman, D. A., y Bobrow, D. G. (1979). Descriptions: An intermediate stage in memory retrieval. Cognitive Psychology, 11(1), 107-123. University of California at San Diego.

OMS Organización Mundial para la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

_____. Organización Mundial para la Salud (2015). Sordera y pérdida de la audición. Nota de prensa.

ONU (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Naciones Unidas Enable.

Oviedo, A. (1996). Contando cuentos en lengua de señas venezolana. Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones.

_____. (2002). *Apuntes para la gramática Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Universidad del Valle.

Peluso, L. (2011). Entre la lengua oral escrita y la oralidad de la lengua de señas: buscando los eslabones perdidos. In Anales del III Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en Psicología.Uruguay

Pinto,V (2012) Língua Brasileira de Sinais: curso de Pedagogiai, Itajaí; Universidade do Vale do Itajaí

Quadros, R., Cruz, C. (2011). *Língua de sinais. Instrumentos de Avaliação*. São Paulo: Artmed.

_____. (2006). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro. Arara Azul.

Ruiz, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos, (2).

Sacks, O. (2004). Veo una voz: viaje al mundo de los sordos. Neurología,19(2), 86-87.

Salinas, A., Sánchez, J., Purcell, O., y Mendoza, C. (2009). Factores que inciden en el desarrollo y sustentabilidad de prácticas innovadoras de integración curricular de tecnologías de la información (TICs) en la sala de clases en profesores de Enseñanza Media. Informe Final Proyecto FONIDE F310837-2008.(Links).

Schmelkes, S. (2013). Equidad en los resultados de la Educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(58), 989-994.

Senadis (2004) Servicio Nacional de Discapacidad, Discapacidad en Chile pasos Hacia un Modelo Integral del Funcionamiento Humano, Gobierno de Chile.

Skliar, C. (2012). *A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação,

Soriano, J., Pérez, I. y Domínguez, A. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 26(2), 72-83.

Strobel, K. L. (2009). As imagens do outro sobre a cultura surda.. Florianópolis -SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Troncoso, M. V., & del Cerro, M. M. (1999). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Masson.

Tovar, L. (2004). La Necesidad De Planificar Una Norma Lingüística En Lengua De Señas Para Usos Académicos. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje , Revista Lengua y Habla N° 8., 1- 31.

Unesco (2015). Educación para Todos 2000- 2015: Logros y desafíos - Ediciones Unesco,Francia.

Villoro, L. (2009). Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad.

Walsh, C (2008**),** Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado, Revista Tabula Rasa. Bogotá - No.9: 131-152.

_____. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96.

Woodward, J. (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf: Sign Language Studies . Washington, DC: Gallaudet College.

Zuleta, E. (2006). Comentarios a Así hablaba Zaratustra de F. Nietzsche. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Tercera parte:

Facilitación del discurso escrito y Derecho a la Lectura

CAPÍTULO VII

EL *PODCAST* Y EL CLUB DE LECTURA PARA PADRES: PROPUESTAS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

ALMUDENA REVILLA GUIJARRO[76]

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

RESUMEN

Este trabajo ofrece una visión teórico-práctica de la promoción de la lectura en un marco educativo concreto: el de las personas con discapacidad. En unos casos discapacidad física y, en otros, intelectual. Por un lado se muestra cuál es el estado de la cuestión, atendiendo a la legislación que existe en esta materia, y por otro se presentan herramientas para ayudar en la animación de la lectura: los *podcast* y los clubes de lectura, una promoción apoyada por las tecnologías virtuales. Este texto intenta una aproximación a estas acciones, que comportan paradigmas diferentes.

Palabras clave: *promoción de la lectura, discapacidad intelectual, tecnología, podcast, club de lectura.*

7.1.-INTRODUCCIÓN

El concepto de autonomía implica *"la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria"* (Ley 39/2006, de 14 de septiembre, artículo 2.1)[77]. Para ello es necesario la identificación de las

[76] Profesora titular del departamento de Comunicación de la Universidad Europea de Madrid.

capacidades y la aceptación de las limitaciones, como ocurre en los estudiantes con discapacidad: una toma de conciencia de sus recursos y de sus estrategias ante sus estudios. Es evidente que las personas que forman el entorno de los estudiantes con discapacidad se movilizan para lograr una mayor autonomía en el estudio, proporcionándoles las oportunidades para desarrollar esta capacidad entendida siempre como algo positivo. De igual modo el objetivo en la promoción de la lectura para este colectivo debería relacionarse con la competencia de la autonomía.

Resulta fundamental diseñar propuestas con nuevos planteamientos pedagógicos que faciliten el acceso a la lectura y que contribuyan a la inclusión social dentro del desarrollo de la formación individual del estudiante con discapacidad. Leer es una herramienta que permite ejercer el derecho a la educación y un acercamiento a la cultura, a la información precisa y general y al placer (Solé, 1992). En definitiva, a participar de la vida cotidiana,[78] pues leer no hace referencia únicamente al acto mecánico sino que es la adquisición de herramientas para aprehender y comprender el mundo.

El aprendizaje de la lectura forma parte explícita de los proyectos educativos de los centros de enseñanza capaces de *"identificar los compromisos individuales dirigidos a respaldar la diversidad y [de realizar] acciones colectivas que reflexionen y enriquezcan los programas y acciones formativas a nivel pedagógico, institucional y profesional"* (Ocampo, 2012:10). Pero lograr que personas con discapacidad sean lectores autónomos y competentes implica la participación activa de otros estamentos de la sociedad (instituciones educativas, bibliotecas, asociaciones, editoriales…) que se ocupen, y preocupen, del acercamiento de este colectivo a los textos a través de la accesibilidad sustentada en la normalización, la funcionalidad y los conocimientos teóricos funcionales (Grzona, 2015: 120-121):

> […] La normalización: que refiere a condiciones de vida normalizadas según la edad y el contexto cultural (Nirge, 1980).
>
> […] La funcionalidad: es decir, la enseñanza de aquello que le sirve para la vida y que se aprende y se enseña en un contexto natural.

---

[77] Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, en http://dependencia.imserso.es/dependencia_01/normativa/texto_ley/preliminar/index.htm [Consultado el 16 de junio de 2015].

[78] "En lo que respecta a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el *nivel de lecto-escritura*, existe relación entre la participación en actividades creativas y la lectura […].

La media de participación en actividades creativas es superior en los sujetos que leen (3,4946) que en los que no leen (2,2727). Existe, asimismo, relación entre la frecuencia de participación en actividades creativas y la escritura. La media de participación en actividades creativas es superior en los sujetos que escriben (3,4316) que en los que no escriben (2,3396)" (Izuzquiza, 2004: 260).

> […] Conocimientos teóricos funcionales (Clark, 1992): para aquellas personas que no están en condiciones de seguir un currículo tradicional de conocimientos teóricos.

El Gobierno, las instituciones públicas, las bibliotecas, las universidades, las asociaciones… en definitiva, los promotores de la lectura deben facilitar la oportunidad de una lectura accesible y autónoma con acuerdos y convenios. Instituciones privadas y públicas cooperarán con administraciones competentes que conozcan la realidad de las personas con discapacidad y aquellas organizaciones que dispongan de los instrumentos necesarios para desarrollar un plan de promoción de la lectura.[79]

Resulta imprescindible el amparo de estos derechos a través de unas leyes que protejan el fomento de la lectura entre estos grupos de personas. En la Legislación española, el artículo 4 de la Ley 10/2007 de 22 de junio de la lectura, del libro y de las bibliotecas señala la especial atención que se debe prestar a las personas con discapacidad en este ámbito destacando la promoción y el acceso "a la lectura, al libro, y a las bibliotecas, [y] velando por un uso regular, normalizado y sin discriminaciones de este tipo de servicios, bienes y productos culturales".

La consecución de las acciones de manera positiva únicamente se lograrán si existe un seguimiento de las medidas tomadas para el fomento de la lectura, como recoge el apartado 5 del artículo 4 de la Ley citada: *"5. En el propio plan se incluirán las previsiones de medidas de evaluación y seguimiento que permitan valorar los logros alcanzados e introducir las mejoras oportunas"*. (Ley 10/2007 de 22 de junio. BOE, 27144).[80]

---

[79] La Fundación CNSE, entidad basada en los principios de participación y protagonismo de las personas sordas y el compromiso de accesibilidad para este colectivo, ha desarrollado un proyecto de Fomento de la Lectura entre la Infancia Sorda. *Signos que cuentan, cuentos que signan,* [Consultada el 20 de junio de 2015], http://www.fundacioncnse.org/lectura/index.html, ofrece actividades de lectura adaptadas para niños sordos.

[80] Normativas internacionales vinculadas a la accesibilidad de la lectura y a su promoción:

- Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de las bibliotecas públicas (2001). Dentro del punto 3.4.9. Servicios a grupos de usuarios especiales, se especifica lo siguiente: "equipos y material de lectura especiales para personas con alguna discapacidad física o sensorial, como los sordos e invidentes; materiales especiales para las personas con dificultades para aprender, como materiales de lectura fácil y cintas de audio" (http://bibliotecadegalicia.xunta.es/adjuntos/cEnlacesDescargas/14_2_directrices.pdf, pág. 30).

- Lineamientos para los Servicios bibliotecarios para personas sordas (2000) (http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/64.pdf, pág. 20-21).

- Manifiesto de la UNESCO de la Biblioteca Pública (1994), http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122so.pdf).

- Guidelines for public libraries promoting literacy (UNESCO, 1993) (http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000955/095502eb.pdf).

Desde la escuela, y posteriormente desde la universidad, el profesor puede estimular ese hábito haciendo que se aprendan o mejoren unas premisas: automatismo lector, redirección de la voluntad, fijar la práctica de la lectura, incorporar una variedad de contextos estimulantes que inviten a leer. En definitiva, crear la motivación necesaria para mejorar entre los estudiantes la adquisición de la competencia lectora. La accesibilidad de los libros con diseños y materiales textuales adecuados facilitará ese acercamiento a los textos. En el aula, los docentes se convierten en animadores de la lectura. Sin embargo, sin un hábito lector cualquier tipo de promoción resulta baldía.[81]

> […] [El hábito lector] como el acto repetitivo de la lectura como la lectura continuada del mismo tipo de textos o de persistir en una forma especial de leer. También como una conducta que perdura a lo largo de los años, que se renueva constantemente, y que se realiza con tesón y gozo. […] Pero, lo cierto es que el hábito de leer tiene que ver también con el acceso fácil y constante a los libros (García-Delgado, 2012: 59-60).

De ahí la necesidad de integración de la lectura entre los estudiantes con discapacidad que lleva al uso de una serie de estrategias metodológicas que consigan el desarrollo de esa competencia lectora y del hábito lector; también de una planificación en el proceso de adquisición de esas competencias y de la conciencia de cuáles son las habilidades precisas, que vendrán condicionadas por el objetivo que se persigue y de las dificultades detectadas en el grupo y en los individuos que forman dicho grupo.

Las acciones delimitadas en esta planificación dependerán de las actitudes, valores y disposiciones individuales ante la lectura de los estudiantes con discapacidad. Las particulares características de estos hacen imprescindible el establecimiento de unas acciones muy delimitadas que partan del análisis de las necesidades concretas de los estudiantes y tengan como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión ligadas a la lectura. Lahire (2012) señala cómo conocer el perfil, la motivación, las expectativas y las opiniones de los diferentes lectores sirve para averiguar cuál es la predisposición de esos lectores, pues no son suficientes las competencias culturales para crear lectores apasionados. Además, resulta imprescindible desechar la idea de la lectura como obligatoriedad entre los estudiantes. Leer puede tener una finalidad específica: informativa, de ampliación de los conocimientos o de disfrute.

A partir de las características de los estudiantes, se establecerán las estrategias que potencien los aspectos específicos de la comprensión.

[81] "6. El Gobierno promoverá el especial compromiso de los medios de comunicación, especialmente los medios públicos audiovisuales, con el fomento del hábito lector; promoverá este mismo compromiso con los medios de titularidad autonómica e incentivara la colaboración con los medios audiovisuales privados". (Ley 10/2007 de 22 de junio, BOE, 27144).

> […] Sin comprensión no hay acto lector y sin dicha comprensión no es posible una correcta lectura […]. La comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones principales:
>
> -La claridad y coherencia del contenido de los textos, que su estructura resulte familiar o conocida y que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
> -El grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, es decir, la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.
>
> -Las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores y fallos de comprensión (Suárez Muñoz, 2013: 137).

Los centros educativos podrán estructurar un plan de actuación que permita romper las barreras entre el libro y el lector y utilizar unas herramientas (Sáez Carreras, 1997) que abandonen modelos anquilosados asociados al déficit de las personas con discapacidad:

> […] Que garantice el conocimiento de un número determinado de obras a lo largo de la enseñanza obligatoria que lógicamente hará cambiar la actual posición de los alumnos frente al libro, y donde la animación jugará un papel importante en el diseño y selección de técnicas y métodos que la sustentarán en cada momento para una educación formativa partiendo de la madurez intelectiva y cognocitiva en que se encuentre cada alumno (Sentís y León, 1994: 53).

El profesorado debe tener una formación continua basada en presupuestos reales para diseñar las experiencias adecuadas y ponerlas en práctica entre un colectivo que no es uniforme. El plan de promoción de la lectura se puede implementar a través de diferentes canales y siguiendo unas pautas específicas que respeten los distintos tipos de lectores y sus capacidades.

7.2.-LA PROMOCIÓN DE LAS LECTURAS LITERARIAS

La lectura de literatura posibilita que la actividad lingüística se convierta en una actividad con unas características especiales. Estos textos son la representación de la experiencia a través de lo artístico ya que *"en la literatura la enseñanza sobre la condición humana puede tomar forma viva y activa para iluminar a cada uno sobre su propia vida. La magia*

del libro nos hace comprender lo que no comprendemos en nuestra vida ordinaria" (Morin, 2000:63).

Pero la presentación (antologías, fragmentos hilvanados, creaciones completas y originales…)[82] y los formatos de esos textos literarios son fundamentales para ayudar a la animación de la lectura entre los estudiantes con discapacidad. Hay que prestar atención a sus particularidades y preparar los textos en los soportes más adecuados: en alfabeto braille, adaptación a la lectura fácil o los soportes digitales. De los soportes en alfabeto braille se ocupa en España la ONCE, organización que trabaja en la integración de ciegos y deficientes visuales en el mundo laboral desde 1938, aunque la aprobación del uso del método braille para la lectura y la escritura se produjo ya en 1918.[83] Resultaría pertinente el poder impulsar desde la administración pública el intercambio de materiales y recursos de instituciones privadas y públicas dedicadas a la facilitación de la lectura de textos a través de una red de centros educativos interesados en estas experiencias.

En la actualidad, la Comunidad de Madrid (España) y su Red de bibliotecas públicas ofrece una serie de servicios para hacer accesible la lectura a diferentes colectivos con discapacidad:

- La Telebiblioteca, un servicio de préstamo a domicilio de libros (letra grande y fácil lectura) y materiales audiovisuales destinado a personas con una discapacidad igual o superior al 33%.

- Una sección con libros para el aprendizaje y la lengua de signos. Además, de un bucle magnético, "un amplificador específico al que se conecta un cableado eléctrico, diseñado de forma particular para el área a cubrir y con el que se crea un campo magnético de audio" (Rueda, 2012: edición digital) que favorece la audición a las personas con prótesis auditivas.

- Una colección con materiales especiales para personas con dificultades visuales (libros en Braille, libros con letra grande (1.532 ejemplares), audiolibros (5.840 unidades) y DVD con audiodescripciones).

- Y para personas con discapacidad intelectual, una colección de libros de lectura fácil (795 ejemplares).

[82] García Padrino señala la antología como una presentación adecuada para llamar la atención de los estudiantes en esas primeras lecturas, entendiéndola como colección de fragmentos seleccionados siguiendo unos criterios que despierten en el lector los deseos de leer la obra completa (García Padrino, 2002); o bien fragmentos hilvanados con una sencilla historia conductora escrita ex profeso para insertar con una leve justificación los textos seleccionados.

[83] La Associació Lectura Fàcil (2002) desde Cataluña "fomenta la elaboración, promoción y distribución de materiales de lectura, audiovisuales y multimedia para personas que por cualquier motivo físico, mental o social, tengan dificultades para utilizar dichos medios como vehículos de comunicación, información, formación u ocio" (Mayol, 2003: 79) sin ningún ánimo de lucro.

Sin embargo, son los soportes digitales o electrónicos los más atractivos a la hora de que el usuario con alguna discapacidad se acerque a los diferentes discursos y también para favorecer su promoción en las bibliotecas.

> […] Los fondos electrónicos tienen numerosas ventajas con respecto a los anteriores. Las dos más claras son: 1. no ocupan lugar físico en los estantes de las bibliotecas (si bien pueden en muchos casos utilizarse como master para la producción de una o varias copias del libro físico), y 2. además, adecuadamente adaptados, pueden utilizarse por personas con distintos tipos de discapacidad [si cumple con las técnicas necesarias] (VV. AA., 2008: 44).

Es evidente que las tecnologías han alterado las formas de leer *(e-book, ereader…)* ya que *"el soporte del libro electrónico admite distintas posibilidades de realización, que van desde una mera trasposición a formato digital del texto impreso hasta un documento complejo con enlaces internos y externos"* (Albaladejo, 2009: edición digital). La lectura en la Red deviene en distintas formas de expresión y de comprensión del mundo (Cordón, *et al.,* 2015: 145), pero permite la posibilidad de un mayor acceso a la información y de promover la lectura en nuevos contextos virtuales con herramientas como blogs, webs y las plataformas educativas como Moodle, en las que los docentes pueden subir sus materiales (lecturas adaptadas, *podcast).*

> […] El diseño y desarrollo de Moodle se basan en la teoría del aprendizaje denominada *pedagogía construccionista social*. Para el *construccionismo* el aprendizaje es particularmente efectivo cuando se construye algo que debe llegar a otros. Se habla de *artefactos*: una frase, un mensaje electrónico, un artículo, una pintura o un programa informático. […] La construcción de artefactos se realiza en el ámbito de un grupo social, creando colaborativamente una pequeña cultura de artefactos compartidos con significados compartidos. Según este modelo, el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social: el aprendizaje tiene lugar en el ámbito de la comunidad social a las que se pertenece. El papel del profesor será el de "facilitador" que anima a los estudiantes a descubrir los principios por sí mismos y a construir conocimiento trabajando en la resolución de problemas reales en un proceso social colaborativo (Baños, 2012: 12).

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, la lectura de algunos textos les lleva a realizar un sobreesfuerzo para llegar a comprender determinados conceptos, teniendo en cuenta la abstracción de estos. Otras dificultades a la hora de alcanzar la comprensión completa de un texto están vinculadas a la falta de linealidad en la redacción del discurso. No todas las historias tienen una linealidad argumental ni un orden secuencial. Esto puede convertirse entonces en una traba para la retención de lo que

se cuenta en el texto. Así pues, el uso de una metodología de facilitación de la lectura es primordial, pero también en el siglo XXI el uso de las tecnologías es pertinente.

A partir de una orientación inicial sobre las posibilidades de la herramienta Moodle, los docentes dirigirán el proceso de participación en estos nuevos canales proponiendo las actividades de lectura a sus alumnos desde la clase, bien desde la pizarra digital, bien desde sus ordenadores. Más tarde, los estudiantes podrán revisar en casa con sus familias los materiales subidos por los profesores y practicar dichas actividades lectoras, por ejemplo con una línea de *podcasting*. El déficit de memoria a corto plazo que presentan algunos de los estudiantes con discapacidad intelectual, como en el caso de las personas con síndrome de Down, favorece el uso de más de un sentido al dar la información y que se produzca una retención efectiva de lo contado en el texto leído. Los *podcast* se convierten entonces en una herramienta educativa con el propósito de mejorar la comprensión lectora.

7.3.-El Uso del Podcast como Herramienta de Facilitación de la Lectura

Un *podcast* es un archivo sonoro que se puede escuchar desde Internet o bien descargándolo en el ordenador u otro dispositivo portátil, dependiendo de la disponibilidad tecnológica de la persona. Su uso puede ser informativo, profesional, formativo, y su producción no requiere unos recursos técnicos muy complejos y permiten la libertad de escuchar sus contenidos sin limitación de espacio ni tiempo.

Si a la hora de elaborar el diseño de estos archivos se tienen en cuenta una serie de objetivos claros entre los que cabe destacar una duración determinada en minutos que no exceda la de capacidad de atención de los estudiantes con discapacidad, estos materiales pueden convertirse en una herramienta con las cualidades suficientes para que los estudiantes escuchen los textos grabados en ese formato sonoro y fomentar una lectura independiente, siempre que los textos estén adaptados por los profesores respetando los aspectos esenciales para la comprensión de los discursos, desarrollando nuevas habilidades prácticas.

Dentro de la plataforma, además, pueden habilitarse espacios dedicados a contenidos que apoyen los *podcast* de textos literarios: biografías de los autores de los textos, las características de los movimientos literarios a los que pertenecen o breves explicaciones sobre los recursos estilísticos, siempre utilizando la metodología de fácil lectura o en su defecto elementos audiovisuales (vídeos propios o tomados de internet) que sirvan de apoyo y favorezcan la comprensión de los textos. La plataforma no debe ser únicamente un depósito de *podcast* sino un espacio de ayuda a la comprensión de lo leído y a la posterior participación de los estudiantes sobre lo reconocido en esos discursos.

Los textos que se colgarán en estos *podcast* serán textos literarios adaptados, porque *"la escucha o la lectura de una narración exige una gran concentración un dejarse desinteresado en el relato. […] Por lo tanto hace falta cultivar las condiciones para la lectura o la escucha de una narración"* (Alzola Maiztegi, 2004: 221). Es decir, clasificar los discursos seleccionados para colgar en los *podcast* siguiendo una metodología capaz de medir con efectividad y rigor la complejidad del discurso escrito a partir de un conjunto de medidas que discriminen la complejidad lingüística de dicho texto. Antes de comenzar con el proceso de adaptación, se seleccionarán los textos siguiendo unas condiciones básicas: calidad literaria, valor educativo y que el discurso sirva como instrumento de lectura compartida. Además, se cuidará el tipo de formato uniforme que se utilizará en la edición de los *podcast:* título de la lectura, breve resumen y discurso literario.

> […] Sabemos que en la construcción de una obra, cualquiera que sea, intervienen múltiples factores que trascienden el ámbito de lo literario, porque cada texto responde a un sistema de convenciones sociales y estéticas determinado, propio del momento histórico en que se crea, que explica tanto las características del mensaje como las razones por las que fue creado o la función que implícita o explícitamente se le atribuye. En este marco de interpretación, se explican las numerosas formas de intertextualidad y de textos generados a partir de otros. Una de estas formas es lo que comúnmente llamamos adaptaciones, término de amplio significado con el que se denominan realidades de naturaleza diversa (Sotomayor Sáez, 2005: 218-219).

El procedimiento de adaptación será consensuado por un equipo de trabajo que, en primer lugar, fijará la capacidad lectora de las personas a las que irá dirigido el texto literario para determinar el grado de dificultad que debe tener el discurso que resulte de la adaptación. Después la persona que se encargue de la adaptación lingüística, hará una lectura en profundidad para elegir el fragmento (o fragmentos/antología) que resulten más interesantes para su adaptación textual y, posteriormente, sonora.

Para dicha adaptación, se partirá del estudio realizado desde los grupos de facilitación de la lectura sobre los aspectos lingüísticos y comunicativos del texto y, a continuación, se establecerán las pautas lingüísticas y textuales de adaptación para el texto elegido, tanto generales como aquellas más particulares en el caso de contextos específicos.[84] Las pautas atienden a las recomendaciones léxicas, sintácticas, que harán más fácil la comprensión textual y que se recogen en diferentes guías de legibilidad y facilitación de la lectura.[85]

[84] La acción de promoción de la lectura del uso de los podcast entre estudiantes con discapacidad está haciendo referencia a textos de carácter literario. Sin embargo, su aplicación se puede llevar a cabo teniendo como base otros tipos de textos.

[85] Una de estas propuestas es la del grupo DILES de la Universidad Autónoma de Madrid y se puede encontrar en el trabajo *Introducción a Don Quijote de la Mancha de fácil lectura,* http://www.fg.uam.es/facil_lectura/introquijote.html

> […] Un texto no es un mero agregado de oraciones, sino que presenta una cohesión sintáctica y una coherencia temática, que el lector tiene que descubrir. Por eso, la comprensión de un texto no es un mero resultado del significado de las proposiciones que lo componen; requiere, además de comprender la información presente en el mismo, integrar tal información con los conocimientos que el lector posee. El lector no es receptor pasivo del contenido del texto, sino activo constructor de su significado; construye la comprensión a partir de lo dado en el texto y de lo puesto por él mismo, desde su cultura y conocimiento. (…) Las proposiciones principales estarían en los niveles más altos de la estructura y serían más fáciles de retener y recuperar que las proposiciones menos relevantes (García García, 2004: 95).

En la mayoría de los textos literarios, hay informaciones implícitas que el lector tiene que inferir. En los textos grabados y editados en *podcast* los discursos no pueden ser ambiguos ni presentar incoherencias. El texto debe adaptarse y estar *limpio* de estas inferencias que imposibiliten una lectura fluida. Hay que poner a disposición de los estudiantes con discapacidad intelectual todos los elementos necesarios para la construcción del texto y de su contexto. En este caso, además, es precisa *"la conversión de un material literario-papel previo a otro material literario-sonoro, cuya naturaleza se aleja de la forma literaria tradicional, y que exige tomar una serie de decisiones para condensar o eliminar acciones y escenas [de la historia narrada]"* (Revilla *et al.*, 2012: edición digital).

El paso, por tanto, de un texto literario a un texto guion en el que el discurso final, resultado de la adaptación, no debe perder su valor literario y tiene que apelar a la curiosidad del oyente, adecuada a la técnica sonora (lenguaje vivo y más directo). El formato del guion, para su posterior grabación, aportará los recursos técnicos pertinentes y tendrá las características necesarias para transmitir la energía y los valores que se quieren hacer llegar a través de las audiciones de esas lecturas. Voz, música y efectos sonoros son los elementos que hay que tener en cuenta para crear un relato eficaz y ser conscientes de que se está creando un producto audiovisual.

Por último, se llevará a cabo el control por parte de los docentes del texto final siguiendo las premisas del proceso de validación de la adaptación. Los parámetros que se respetarán para la fijación del discurso serán la fidelidad al sentido del texto y de la obra literaria en su conjunto; el reflejo del asunto principal en el fragmento y el sentido literario de la adaptación lingüística, teniendo en consideración las premisas de la fácil lectura: la utilización de un lenguaje sencillo, claro y directo, donde el uso de la simplicidad de la forma del léxico y de las estructuras utilizadas reflejen con claridad las ideas que se desean expresar. Ser sistemático a la hora de elaborar las adaptaciones conducirá a un mejor entendimiento de los mismos, aunque en ocasiones el estilo de la redacción se vea afectado (Freyhoff *et al*, 1998).

Una vez elaborado el guion con el texto final se procederá a la grabación del mismo. Para grabar un *podcast* (Gallego, 2013) es necesario un material mínimo: ordenador con un software específico[86] y un micrófono adecuado que facilite la tarea. La incorporación de una pequeña mesa de mezclas y una tarjeta de sonido permitiría, durante la grabación, el tener que prestar atención constante para insertar el sonido o la música que deseemos editar en el discurso grabado, para la contextualización o la personalización del mismo, y acoplar la voz, subiendo y bajando el volumen. Es decir, este material hará que la calidad del producto sea mejor.

El lenguaje literario escrito se convierte entonces en un lenguaje literario en el que participa la voz y los efectos sonoros. En la grabación se prestará atención a la integración de recursos expresivos que aporten matices al narrador y a los personajes de la historia, en el caso de una narración o en un texto teatral, pues determinarán las exigencias vocales por lo que es necesario conseguir "en todo momento tonos de voz adecuados a las sensaciones que deseamos transmitir en función del mensaje comunicativo" (Rodero Antón, 2001: 10). Los perfiles físicos y psicológicos llegan al oyente de los *podcast* a través de la sugerencia auditiva. En ocasiones, será preferible el uso de un habla natural y expresiva y en otras conseguir variaciones utilizando las cualidades del tono, la intensidad o el ritmo, transmitiendo así la información deseada a los estudiantes.

La gestión, el desarrollo de los contenidos publicados y la organización del proyecto la llevarán los profesores, aunque a medida que se vean los avances podrán participar con los estudiantes, leyendo ellos mismos los textos adaptados con la metodología de fácil lectura. La escucha de las grabaciones permite a los estudiantes acompañar las palabras con su lectura del texto en voz alta.

> […] La lectura en voz alta es una estrategia válida de lectura, siempre y cuando no se reduzca a una mera oralización del texto. Si al lector sólo se le pide que sonorice los signos gráficos que tiene ante sus ojos, estaremos ante una simple y muy discutible actividad de oralización, pero nunca podremos hablar de «comunicación basada en la lectura» ni de verdadera «lectura expresiva» (Osoro, 2003: edición digital).

La creación de un cronograma determinando las acciones y el tiempo de aplicación de los *podcast* facilita el desarrollo de actuación de la práctica. Estas grabaciones, o materiales digitales, serán un complemento de lo que se ha ido desarrollando en el aula. El poder trabajar antes y al mismo tiempo con los estudiantes en el proceso de lectura, y no considerar la lectura desde un plano meramente pasivo, permite aprovechar el material preparado en las grabaciones para otros momentos en los que no exista la presencia del profesor.

[86] Los software más profesionales para la grabación de los textos literarios, son recomendables Audacity23 para Windows, Mac y Linus. Se puede bajar de forma gratuita de internet. También Garage Band ofrece las mismas posibilidades y viene de serie en los equipos de los Mac.

El uso de los *podcast* lleva a los estudiantes a conocer y reconocer las lecturas escuchadas y leídas en clase; con la lectura en voz alta atendiendo a la grabación desarrollan contenidos relacionados con la escucha y se mejoran las capacidades de atención y de lectura.

Antes de dar ese primer paso de escucha de los *podcast* fuera del aula, sería conveniente analizar las actitudes previas de los estudiantes ante la práctica y comprobar si se obtienen una serie de logros motivacionales y unos resultados favorables ante la utilización de *podcast* por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual. En definitiva, ver si se han mejorado los resultados de lectura a través de una medición objetiva de los resultados para valorar la eficacia de la herramienta y atender a la prevención de los problemas de mejora, por ejemplo, en el nivel interpretativo de los estudiantes respecto a las lecturas escuchadas en los *podcast.*

Para poner en funcionamiento la herramienta tecnológica, el docente debe recibir una pequeña orientación, como ya se ha señalado, para que incorpore estas experiencias metodológicas en sus contenidos curriculares. También establecer el punto de partida del profesor respecto al conocimiento de las tecnologías, el *podcasting*, y solucionar los posibles problemas que pueden surgir por múltiples variables. La elaboración de materiales en el formato *podcast* con una calidad técnica razonable y con los objetivos bien prefijados no constituye una tarea fácil en el sentido de que se exige que el docente se forme mínimamente en tecnología y requiere, además, del profesor un esfuerzo para la adaptación del texto y su posterior grabación, siguiendo siempre el guion establecido.

7.4.-Clubes de Lectura para Padres: El Aprendizaje a través de la Imitación

La competencia curricular y la motivación para aprender son algunos de los componentes que deben generar la evaluación del potencial de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. En tanto que parece claro que la competencia curricular es labor de los docentes y de las instituciones académicas, la motivación viene generada no solo desde las aulas y el profesorado sino que hay otros actores participantes para que ese sentimiento de querer aprender surja entre los estudiantes. En el caso de la promoción de la lectura a veces no se acometen las acciones más pertinentes o no se buscan las medidas más atractivas.

Si al hablar de motivación se hace referencia al ánimo personal, la búsqueda de una acción atractiva permitirá ese acercamiento a los textos literarios, como se ha pretendido hacer ver desde estas páginas. Estrategias de promoción de la lectura desde el aspecto más lúdico, como representaciones teatrales, escenificación de los textos, o la participación en los clubes de lectura. Para llegar a ese punto, los implicados habrán tenido que leer un

texto literario, reflexionar sobre él y así poder aportar y contrastar con otras personas las reflexiones que esta lectura ha generado (Arana Palacios *et al.,* 2009).

Así ocurrió durante años en los clubes de lectura promovidos por el grupo de Fácil Lectura, un proyecto unitario dirigido por el profesor Alberto Anula desde la Universidad Autónoma de Madrid y con la utilización de los materiales preparados por el grupo siguiendo las normas de facilitación de la lectura:

Tabla 1. Normas de facilitación de la lectura (Grupo Diles).

Nivel Lexicofonológico	Control de la extensión de las palabras.	Cambiar las palabras excesivamente extensas (por el número de sílabas contenidas) por otras más breves.
	Control de la complejidad silábica de las palabras.	Elegir en las sustituciones léxicas aquellas palabras con un patrón silábico de mayor frecuencia.
Nivel léxicosemántico	Control de las palabras abstractas.	Sustituir los conceptos abstractos por conceptos concretos.
	Control de la frecuencia léxica.	Repetir las mismas palabras para los mismos conceptos.
	Control de la reiteración léxica y la sinonimia léxica.	Reducir la diversidad léxica del texto.
	Control de los préstamos léxicos.	Evitar neologismos, extranjerismos y términos de jergas.
	Control de siglas y acrónimos.	Evitar las abreviaturas y las iniciales.
Nivel flexivo-verbal	Control de las perífrasis verbales.	Evitar la variabilidad de formas verbales.

	Control de la variabilidad flexiva verbal.	
	Control de la extensión oracional.	Reducir los tiempos compuestos o las construcciones de subjuntivo.
	Control de la complejidad sintáctica.	Evitar las estructuras sintácticas complejas y parentéticas.
Nivel textual	*Control de la coherencia y la cohesión del texto.*	Conseguir que un texto pueda ser entendido como una unidad, cohesionado con una adecuada trabazón lingüística.
Nivel conceptual	*Control de los elementos referenciales.*	Respetar una idea por oración.
	Control de la densidad proposicional o predicativa.	Controlar el número de predicados por oraciones y de los elementos con capacidad predicativa propia.

Fuente: Anula, Fernández-Lagunilla, Belinchón y Revilla, 2005.

O el Club de lectura fácil de Valladolid (CLFVA), que desde 2009 se lleva a cabo en la Biblioteca Pública de Valladolid bajo la supervisión de Asprona, organización integrada por voluntarios y familiares de personas con discapacidad intelectual, que tiene como objetivos descubrir el placer de la lectura, partiendo de textos adaptados, y ofrecer un espacio de diálogo e intercambio de ideas de las personas con discapacidad intelectual.[87]

> […] La lectura revela en sus diferentes movilidades estar estrechamente asociada al contexto en el que surge y cobra sentido: por ello, no es posible adquirirla o perderla de manera definitiva. Además, a pesar de que suele ser considerada uno de los actos más individuales que existen, no deja de ser una operación de construcción social de la realidad (González Hernández y Castro Laguardia, 2013: edición digital).

[87] Existen otros clubes de lectura en España de fácil lectura como los organizados por Extremadura Lectura Fácil o por Lectura Fácil Euskadi en el País Vasco.

La metodología que se sigue en estos clubes es similar a la de otros clubes y ayuda a distinguir lo principal de lo secundario de los textos comentados en las sesiones:

- Leer en voz alta cada lector un párrafo.

- Entresacar la idea principal de la lectura con la puesta en común de lo leído.

- Complementar con otras actividades que acerquen a la lectura a las personas con discapacidad intelectual desde un planteamiento más lúdico: participación con otros clubes de lectura de la ciudad, disfrute de exposiciones, experimentación con lecturas sin adaptar… (Carnicer Arribas y González Palacios, 2014).

Pero la propuesta de club de lectura como promotor de la misma en este capítulo tiene otro cariz. El hábito lector se adquiere por la imitación. Si en el ámbito familiar se lee en voz alta, el estudiante repetirá de la misma manera esa lectura; si se preocupan por fomentar la lectura (se compran libros, se visitan las bibliotecas…), se lograrán nuevos lectores. Lo más conveniente es un desarrollo gradual de este hábito lector desde edades tempranas. Compartir las lecturas con los hijos puede llevar a un mejor enriquecimiento de los conocimientos que irán adquiriendo como estudiantes.

De ahí la conveniencia de la creación de un club de lectura para padres. Los progenitores pueden descubrir las posibilidades de lectura que ofrecen los libros para sus hijos estudiantes y a la vez desde el club de lectura se les ofrezca una serie de estrategias para elegir las lecturas que favorezcan la lectura en grupo haciendo que se considere un aspecto natural de la vida en casa. El encargado/animador será quien en cada sesión, y atendiendo las posibles sugerencias del grupo, proponga diferentes lecturas en donde tengan cabida la literatura actual y los clásicos:

> […] El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial). Y ésta es también una sorpresa que da mucha satisfacción, como la da siempre el descubrimiento de un origen, de una relación, de una pertenencia (Calvino, 1993: edición digital).

Las personas que coordinan los clubes ofrecerán a los padres distintas sugerencias de lectura como artículos y bibliografías sobre los temas tratados y los autores seleccionados. Descubrirles diferentes formas de lectura y pautas para actuar con ellas (las muchas posibilidades que existen para contar historias y leer en voz alta, compartiendo espacios y lecturas). Concienciar de la importancia de leer y de convertir a la familia en modelos de conducta. Los padres serán entonces los mediadores activos que fomentarán

un cierto espíritu crítico entre los estudiantes ante concretas determinaciones sociales o ideológicas, o ante la adquisición de nuevo vocabulario.

Los encuentros en el club de lectura entre docentes (coordinadores) y padres empezarán con una primera sesión en el centro educativo. La reunión tendrá carácter colectivo (grupos de no más de 10 personas) y una duración de hora u hora y media. En esta sesión los docentes establecerán las pautas del club, los criterios de selección de las lecturas y, además, comentarán aquellas características reseñables de los textos. Todo ello, posteriormente, lo incorporarán los padres o tutores del estudiante en casa. Estos elementos del texto tendrán relación con las ideas y los elementos formales de la comunicación para que los estudiantes más adelante puedan producir nuevos textos, consiguiendo la integración su grupo.

En la segunda sesión se discutirán las ventajas y los inconvenientes encontrados durante la lectura del texto. A la tercera sesión acudirán los estudiantes y en ella se establecerán actividades que tengan que ver sus lecturas: buscar información sobre los personajes, completar la historia, representar algún fragmento con la lectura en voz alta… La frecuencia de estas reuniones vendrá dada por la participación activa de los padres en el programa, su valoración y las necesidades creadas por cada lectura. Tres reuniones al mes puede ser acertado, pero conviene ser flexible. Si hubiera alguna petición de los padres de una mayor frecuencia, se articularía una nueva reunión.

Los docentes que dirijan los encuentros en los clubes de lectura deben atender a una serie de claves en la preparación de las sesiones:

1. Antes de empezar con cada una de ellas, hay que conocer con cuántos participantes se va a contar y conocer quiénes son. Es decir, saber cuáles son sus intereses y qué tipo de lecturas consumen. Se deben tener en cuenta los hábitos y los contextos para mejorar su experiencia lectora. Conociendo a los destinatarios se sabrá cómo enfocar la sesión y el mensaje que se quiere transmitir. Favorecerá una mejor acción con grupos homogéneos.

2. Preparar los textos para que los lectores localicen fácilmente la información que se quiere transmitir. Si en los libros de fácil lectura no se encontraran esos elementos que se desean transmitir, se crearán contenidos accesibles.

3. Saber animar a los participantes del club, planificando una estrategia que lleve a la presencia en la red de los mismos. Por ejemplo, con la creación de un foro en alguna plataforma online para que los padres o tutores puedan compartir experiencias y contenidos con las familias del resto de estudiantes.

Toda la información que se genere en la reunión se entregará en papel a los padres y se colgará en la plataforma habilitada para tal tarea. Además se entregará una ficha en la que se plantearán cuestiones sobre la experiencia de la lectura en casa y las actividades desarrolladas.

En cuanto a los elementos más convenientes para la construcción de una sesión de lectura atractiva serán los siguientes:

1. Definición del objetivo de cada sesión y de la lectura elegida. Los participantes deben conocer en todo momento qué se va a hacer y qué se va a leer. Debe quedar definido el propósito de la lectura.

2. Elección coherente en la selección de los textos, en consonancia con lo planteado en el objetivo.

3. Jerarquización de las fases de trabajo y también de lectura: en qué tienen que fijar su atención. En la actividad se debe incentivar a la participación activa de los padres y, posteriormente, de los estudiantes. Una buena manera es proporcionando regularmente diversos contenidos a través de recursos actualizados y modelos recomendables de lectura: textos de fácil lectura, pero también títulos de literatura infantil y juvenil cuyos contenidos puedan ser apropiados para los niveles de lectura de los estudiantes con discapacidad intelectual.[88]

Después de haber hecho la lectura en casa, en la segunda sesión, a los padres les resta:

- Analizar cómo llegan a contextualizar sus hijos la lectura.

- Ver los procedimientos más acertados para alcanzar la comprensión del texto.

- Identificar las posibles dificultades que pueden tener con sus características cognitivas y aquellas que han tenido en el transcurso de la lectura y cómo las han resuelto. Por ejemplo, qué dificultades en la comprensión de algunos conceptos que ya estuvieran adaptados se han encontrado y delimitar cuál fue la decisión por la que se optó para resolver dicha dificultad.

Esta segunda sesión será el foro en el que se aborden los resultados obtenidos en la lectura para establecer una mejor planificación de las sesiones en los meses posteriores, tanto en cuanto al contenido como a la ejecución de las acciones. Es el momento de aportar

[88] La propuesta de este club de lectura es el seguimiento de unos textos literarios, pero en otras experiencias pueden incorporarse documentos administrativos, revistas, periódicos o aquellos textos que pudieran ser relevantes para la comprensión de la lectura.

las valoraciones del planteamiento ofrecido desde el aula para el trabajo en la casa y el de exponer las necesidades que perciben en sus hijos al abordar las lecturas.

Por último, en la tercera sesión mensual, el encuentro en el club de lectura con los estudiantes, se propondrán actividades relacionadas con aspectos de los textos leídos durante ese tiempo en casa: responder a preguntas sobre los relatos, elaborar un resumen de la lectura, hacer una breve valoración sobre lo leído, crear una historia paralela a la ofrecida en el club de lectura, ilustrar el texto con dibujos… En esas actividades pueden participar padres e hijos. Además, habrá unos minutos en la sesión dedicados a comentar aquellas palabras cuyo significado ha planteado una mayor dificultad de comprensión.

7.5.-CONCLUSIONES

En este trabajo se ha intentado demostrar el potencial de un instrumento como la lectura para la formación integral de la persona y como forma de avanzar en la consecución de derechos sociales. Así pues, resulta del todo imprescindible buscar distintas estrategias para su fomento y lograr ser eficaces desde esos nuevos planteamientos. La lectura vivifica la imaginación y los sectores implicados en la comunidad escolar deben encontrar a su vez actividades que estimulen a los estudiantes con discapacidad intelectual para que se produzca ese acercamiento a los textos literarios sin miedos y despertándoles el placer por la lectura sin limitaciones de comprensión.

En estas páginas se ha dado a los profesores de los estudiantes con discapacidad intelectual un papel organizador. Ellos tienen la posibilidad de comunicarse con los estudiantes y con sus familias y su trabajo se puede convertir en la promoción más directa y eficaz frente a otros planes de lectura que puedan estar organizados por otras altas instancias educativas. En el aula el estudiante alcanza la competencia lectora y es el lugar más apropiado para fomentar la motivación y el gusto como lectores de los estudiantes.

Por ese motivo, se presentan unas acciones *(podcast* y uso de plataformas virtuales y el club de lectura de padres) adecuadas para las capacidades del colectivo al que se dirigen, pero que implican un compromiso personal y unas adquisiciones (tecnológicas) entre los docentes y los padres de los estudiantes. La aplicación de estas actividades se llevará a cabo con ayuda de los textos adaptados a fácil lectura. Si en los materiales ya adaptados se comprueba que algunos aspectos lingüísticos han sido tratados con superficialidad, será labor del docente trabajar sobre esos textos y plantear sus propias recomendaciones en cuanto a características léxicas, morfosintácticas y formales.

La puesta en marcha de esas herramientas para la promoción de la lectura puede ser complicada, sin embargo, al comprobar cómo se consiguen resultados positivos ligados a la lectura (avances en la lectoescritura, mejora de la expresión oral, ampliación del vocabulario…) y a la actitud del estudiante ante su valoración personal (mayor

autoestima) se hacen necesarios estos procedimientos, convirtiéndose en habituales y cuya dedicación se irá reduciendo a medida que la organización mejore a la hora de establecer las grabaciones de los *podcast* y las sesiones de los clubes de lectura.

Las nuevas realidades escolares de inclusividad para las personas con discapacidad intelectual llevan a la revisión de las prácticas y de las actividades más convencionales entorno a la lectura. Es un periodo de cambios y desafíos que reclaman un compromiso profesional de los docentes para que el acceso a la cultura a través de la lectura se cumpla como derecho y no se recoja únicamente en leyes. El fomento de la lectura entre los estudiantes con discapacidad intelectual es una necesidad que se tiene que cubrir.

REFERENCIAS

Albaladejo Mayordomo, T. (2009). "Literatura y tecnología digital, producción, mediación, interpretación". Madrid: Instituto Cervantes. [Consultado el 15 de junio de 2015], <www.cervantesvirtual.com> [edición digital].

Alzola Maiztegi, N. (2004). "Una perspectiva de lectura de textos literarios en infantil y primaria". En: Carpio Castaño (coord.). *Leer y escribir. Desde la educación infantil y primaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 215-245.

Arana Palacios, J., Galindo Lizaldre, B. (2009). *Leer y conversar: una introducción a los clubes de lectura.* Gijón: Trea.

Baños Sancho, J. (2012). *La plataforma educativa Moodle. Creación de aulas virtuales. Manual de consulta para el profesorado (versión 1.8). Getafe*. [Consultado el 12 de junio de 2015], <https://tecnoeduca.uap.edu.ar/file.php/1/Moodle18_Manual_Prof_ok.pdf>

Calvino, I. (1993): *Por qué leer los clásicos.* [Consultado el 11 de junio de 2015], <http://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf>

Carnicer Arribas, S., González Palacios. L. (2014) "Buenas prácticas. Club de lectura fácil de la biblioteca pública de Valladolid". En: Actas VII Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Badajoz. [Consultado el 10 de junio de 2015], http://www.mecd.gob.es/congresobp/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/Bibliotecas/mc/congresobp/2014/buenas-practicas/Castilla-y-Leon/ValladolidClubdelecturafacil.pdf

Clark, M. J. (1992). "Conocimientos teóricos funcionales". En: Riggio (coord.). *Guía Perkins de Actividades y Recursos*. Watertown, Massachusett: Escuela Perkins para Ciegos.

Cordón, J. A., Jarvio, A. O. (2015). "¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?". *Revista Interamericana de Bibliotecología,* 38 (2), 137-145. [Consultado el 10 de junio de 2015]. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/22585/18658>

Directores IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de las bibliotecas públicas (2001). [Consultado el 11 de junio de 2015], <http://bibliotecadegalicia.xunta.es/adjuntos/cEnlacesDescargas/14_2_directrices.pdf>

Freyhoff, G., Hess, G., Kerr, L., Menzel, E., Tronbacke, B., Verken, K. V. D. (1998). *El camino más fácil. Directrices Europeas para Generar Información de Fácil Lectura*. ILSMH European Association [Consultado el 16 de junio de 2015], <http://www.feapsmadrid.org/sites/default/files/documents/Lecturafacil.pdf>

Fundación CNSE (2010). *Signos que cuentan, cuentos que signan.* [Consultado el 20 de junio de 2015], <http://www.fundacioncnse.org/lectura/index.html>

García García, E. (2004). "Estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura y la escritura". En: Carpio Castaño (coord.). *Leer y escribir. Desde la educación infantil y primaria.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 89-137.

García-Delgado Giménez, B. (2012). *Estudio de la lectura en los discursos legislativos y medios de comunicación social (1960-2010).* Salamanca: Ediciones Universidad.

García Padrino, J. (2002). "Los materiales para la lectura en el aula". En: Mendoza Fillola (coord.). *La seducción de la lectura en edades tempranas.* Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 253-282.

González Hernández, K., Castro Laguardia, A. Mª. (2013). "Un estudio exploratorio para caracterizar las prácticas de lecturas en un grupo de jóvenes universitarios y no universitarios". Revista Actualidades Investigativas en Educación, 13, 2. [Consultado el 20 de julio de 2015], http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000200009&lng=en&tlng=en#?

Grzona, M. A. (2015). "Alfabetización para los estudiantes con multidiscapacidad. El desafío de la accesibilidad". En: Ocampo González, A. (coord.). *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades.* Santiago de Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI, 117-126.

IFLA (2000). *Lineamientos para los Servicios bibliotecarios para personas sordas.* [Consultado el 11 de junio de 2015], <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/64.pdf>

Izuzquiza Gasset, D. (2004). "Un estudio sobre la organización del ocio y tiempo libre en las personas con síndrome de Down". *Tendencias pedagógicas,* 9, 247-276.

Lahire, B. (2012). "De la teoría del *habitus* a una sociología psicológica". Revista CPU-e, 14, 75-105.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. [Consultado el 16 de junio de 2015], <http://dependencia.imserso.es/dependencia_01/normativa/texto_ley/preliminar/index.htm>>

Ley 10/2007, de 22 de junio, de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas. BOE. [Consultado el 3 de junio de 2015], <http://www.boe.es/diario_boe/>

Mayol I Fernández, M. C. (2003). *Concepto de "lectura fácil" y tipología de usuarios.* Madrid: Asociación Educación y Bibliotecas Tilde. [Consultado el 28 de julio de 2015], <http://hdl.handle.net/10366/118943>

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repasar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Nirge, B. (1980). "The normalisation principle". En: Flynn y Nitsch (Eds.). *Normalisation, Integration and Community Services.* Baltimore: University Park Press.

Ocampo González, A. A. (2012). "Mejorar la escuela inclusiva: un desafío de todos". *Revista de Educación Inclusiva,* 5, 3, 151-162.

Osoro, K. (2003). "¿Por qué leer en voz alta?". *[Consultado el 17 de julio de 2015]*<www.juntadeandalucia.es/...lector.../por_que_leer_en_voz_alta.doc>

Revilla, A., Ceballos, J., Frutos, B. (2012). "*Teatro en el aire:* ejemplo de coordinación de las áreas de creación literaria, técnica y expresión de la voz y montaje radiofónico en la adaptación de *Cádiz* de Galdós". *IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior.* Madrid: UEM [edición digital].

Rodero Antón, E (2001). "El tono de la voz masculina y femenina en los informativos radiofónicos: un análisis comparativo". *Actas Congreso Internacional Mujeres, Hombres y Medios de Comunicación.* [Consultado el 24 de junio de 2015], <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rodero-emma-tono-voz-femenina.pdf>

Rueda, F. (2012). *FUE (Formación Universidad Empresa).* [Consultado el 16 de junio de 2015], <http://www.fiapas.es/EPORTAL_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-w4f910783795a9/QUESELBUCLEMAGNTICO.pdf>

Sáez Carreras, J. (1997). "Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas". En: N. Illán y A. García (coord.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, 19-35.

Sentís, M., León, Mª L. (1994). "Animación a la lectura". *Actas I Simposio de Canarias sobre bibliotecas escolares y animación a la lectura.* Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias, 47-72.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Madrid: Visor.

Sotomayor Sáez, Mª V. (2005). "Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias". *Revista de Educación,* nº extra. 1, 218-219.

Suárez Muñoz, Á. (2013). "Comprensión lectora". En: Eloy Martos, Mar Campos (coord.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana. Red Internacional de Universidades Lectoras.

UNESCO (1993). *Guidelines for public libraries promoting literacy.* [Consultado el 11 de junio de 2015], <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000955/095502eb.pdf>

_____. *Manifiesto de la UNESCO de la Biblioteca Pública*. [Consultado el 11 de junio de 2015], <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122so.pdf>

VV.AA. (2008). *Bibliotecas accesibles para todos: pautas para acercar las bibliotecas a las personas con discapacidad y a las personas mayores.* Madrid: Ministerio de Educación, Política social y Deporte.

CAPÍTULO VIII

¿CÓMO FOMENTAR LA LECTURA EN NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD?: DESAFÍOS DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA NEURODIDÁCTICA[89]

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ*

CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta destinada a re-pensar los marcos referenciales, formativos, didácticos, metodológicos e investigativos de la animación a la lectura y su fomento, en colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad. Se parte de la premisa de un conocimiento ausente en la materia, a nivel investigativo y didáctico. La formación especializada de los educadores se muestra escasamente abordada y problematizada a la luz de las nuevas exigencias de educación lectora y animación a la lectura en estudiantes en situación de discapacidad. Los aportes de la literatura científica especializada, puntualizan en la consolidación de procesos de alfabetización inicial. No obstante, surge la interrogante: ¿bajo qué condiciones potenciar el desarrollo lector y sus competencias lectoras en los estadios sucesivos de desarrollo cognitivo y psicosocial? Tradicionalmente, las concepciones que hacen extensivas la lectura a poblaciones en situación de riesgo, han concentrado sus esfuerzos en la imposición de estrategias de ajustes y adaptación, reforzando con ello, un enfoque acrítico sobre el acceso y empoderamiento de la cultura de base de colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad. Desde un enfoque de Educación Inclusiva, se plantea la

[89] Conferencia impartida el día viernes 22 de abril de 2016 en el Primer Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria, organizado por la Asociación Española de Comprensión Lectora y Supertics, con apoyo de la Universidad de Granada, España. Agradezco a ambas instituciones por esta valiosa invitación.

* Chileno. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor en diversas universidades e institutos profesionales. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y tesista doctoral del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

necesidad de invertir el rol dominante de la lectura en su dimensión comprensiva (principal objetivo de la escolarización en este campo), apostando por una visión política y subjetiva. En este contexto, el desafío consiste en rastrear un conjunto de argumentos más amplios para politizar el tema y de este modo, conseguir una nueva ingeniería social que permita acceder y participar equitativamente de los derechos sociales y culturales más importantes para toda la población, entre ellos, *la lectura*. En un primer momento, se aborda la interrelación entre Educación Inclusiva y educación lectora, explorando relaciones más amplias y heterotópicas para extender este derecho a PsD[90]. En un segundo momento, se plantean algunas ideas para reformular el campo de la animación y el fomento de ésta, en personas con discapacidad. En un tercer momento y final, se enuncian algunos desafíos para padres, profesores, bibliotecas y escuelas. Es menester recordar que, este trabajo, constituye una aproximación inicial sobre la temática. Se espera el compromiso de diversos actores, pues la lectura es tarea de todos y debe constituir, una de las principales luchas de la justicia social de tipo oposicional y crítica en los inicios del nuevo siglo, ante los efectos devastadores del capitalismo cognitivo.

Palabras claves: *inclusión*, *derecho a la lectura*, *neurodidáctica*, *mapa cognitivo, pensamiento, promoción de la lectura*.

8.1.-INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA?

Durante los últimos años del siglo XXI, se observa progresivamente un interés por diversos colectivos de la sociedad civil y campos de la investigación científica para promover y consolidar una sociedad más equitativa, igualitaria y esperanzadora. Es, en este contexto, que el discurso de la Educación Inclusiva adquiere mayor fuerza y vigencia. En la actualidad, casi la totalidad de los gobiernos de Iberoamérica se han planteado la lucha por la inclusión social y educativa como parte importante de sus agendas políticas y programas de gobierno. No obstante, la discusión ha sido abordada desde una estrechez discursiva, reafirmando la necesidad de incluir o bien, destinar acciones de inclusión, específicamente, a colectivos de personas en situación de exclusión o de abyección sociopolítica. Reforzando con ello, una visión acrítica y débilmente transformadora de las fuerzas opresivas que afectan el ejercicio oportuno de los derechos sociales y culturales de *"todos"* los ciudadanos. Bajo este contexto, la Educación Inclusiva debe entenderse como un *movimiento/dispositivo de reforma* de todos los campos del desarrollo ciudadano y educativa. En suma, implica la consolidación de una realidad relacional de tipo heterotópico para concretar sus fines y propósitos, es decir, de un espacio otro. De lo contrario, la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial continuará experimentando falencias en su aplicación y, nuevas formas de exclusión, bajo la reconversión de las formas condicionales requeridas por la Educación Inclusiva.

[90] En adelante personas en situación de discapacidad.

La Educación Inclusiva como movimiento de reforma (Ocampo, 2016a) tiene como objeto asumir la construcción y desarrollo de un modelo social, político, cultural, educativo y, ético, más amplio. Es decir, plantea la necesidad de superar la concepción clásica de dar respuestas a grupos de personas que por diversos factores han sido tradicionalmente excluidos de los más diversos campos de desarrollo humano, entre ellos, la educación. La Educación Inclusiva como movimiento de reforma se plantea como un proyecto político (Slee, 2010) destinado a pensar salidas alternativas y creativas para superar la desigualdad social y educativa, la exclusión, la indiferencia colectiva y la violencia estructural. Males sociales crónicos, no siempre reconocibles, que afectan a todos los ciudadanos sin distinción alguna en mayor o menor medida.

La Educación Inclusiva, en tanto, proyecto político persigue la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo campo de ciudadanía y democracia. En este contexto, el propósito de este modelo avanza hacia la búsqueda de argumentos más amplios que permitan consolidar un escenario social basado en el reconocimiento y la redistribución de los bienes culturales, materiales e inmateriales más próximos a cada sujeto social. Se entiende que una sociedad inclusiva es una sociedad democrática (aunque esta última sea una de las principales ficciones políticas de occidente), de modo que, mientras existan formas que dan oportunidades a algunos y dejan a otros fueras de ellas, este propósito no se verá cristalizado. Para que el discurso por la Educación Inclusiva cobre sentido en la vida de las personas, es necesario, comprender que no tendrá sentido alguno luchar por el derecho a la educación únicamente, sin antes, haber resuelto los derechos ciudadanos básicos en beneficio de la población en general. La lucha por la inclusión no se reduce a la lucha por la ampliación de los derechos básicos de las personas con alguna discapacidad, necesidad educativa especial o situación de riesgo, más bien, consiste en la creación de un nuevo modelo ciudadano que subvierta los efectos de la matriz de dominación y producción de ejes diferenciales que comparten tanto colectivos de ciudadanos significados como mayoritarios y minoritarios. Sobre este punto, es que, la comprensión de la Educación Inclusiva como dispositivo de transformación de todos los campos del saber, del desarrollo político y ciudadano, apelando a documentar cómo a través del derecho en la educación y en la lectura, determinados colectivos son arrastrados a los márgenes y encriptados en los mismos. Metodológicamente, implica documentar operativamente cómo operan determinadas estructuras sociales, culturales, políticas y educativas ante la germinación de procesos de inclusión y exclusión, especialmente, en la realidad relacional denominada como *"espacio educativo"*.

La Educación Inclusiva en su reduccionismo clásico referido a personas en situación de discapacidad, necesidades educativas especiales y grupos en situación de riesgo/vulnerabilidad, no sólo produce en términos educativos, un travestismo ideológico y discursivo que imposibilita dar respuesta a las nuevas formas de expresión ciudadana e identidades educativas opuestas al discurso tradicional. Sino que, limita la lucha por una nueva justicia social, lo que desvirtúa la proliferación de organizadores intelectuales más amplios para cristalizar su acción política y redefinir desde una perspectiva contra-

hegemónica sus elementos de definición política. Tales reduccionismos corresponden a la visión acrítica de la inclusión, los que no plantean el enfoque como lucha política, sino que lo sitúan como medios de ajustes y adaptación para colectivos de personas en situación de riesgo, discapacidad, grupos vulnerables, interculturalidad y necesidades educativas especiales. El sujeto en este discurso siempre aparece como ausente de reciprocidad. En este caso, como un lector pasivo o un lector excluido.

El discurso crítico de la Educación Inclusiva entiende que estos planteamientos persiguen un interés de mayor alcance, los que intentan dictaminar operativamente en contra de la exclusión, la desigualdad y los efectos opresivos de la educación (de personas con y sin discapacidad), especialmente, desde articulación de un mecanismos de comprensión de las fuerzas y relaciones estructurales que producen dichas patologías. El discurso crítico y deliberativo de la inclusión sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc., intenta con ello, avanzar hacia el rescate del potencial crítico de estos planteamientos aplicados al levantamiento de nueva ingeniería educativa (Slee, 2010), que nos permita expandir la estrechez su discurso vigente.

De acuerdo a los antecedentes anteriormente expuestos, la relación entre Educación Inclusiva y lectura está determinada por la concepción que entiende a ésta, como un derecho, analizado a partir de las múltiples variables y ejes de discriminación que experimentan determinados colectivos y que, fortalecen la dimensión micropolítica de la lectura. Así, diversos marcos jurídicos a nivel internacional lo ratifican. Por ejemplo, la Convención de Derechos Humanos, plantea en el artículo 27.1 que, todas las personas independientemente de sus características culturales, sociales, lingüísticas y cognitivas, tienen derecho a disfrutar libremente de las artes, la cultura y la información. La *lectura como derecho inherente a toda persona*, plantea la necesidad de modificar el propósito de la escolarización que persigue el énfasis en la comprensión, por un enfoque que, reflexione de qué manera, poder hacer una experiencia común a todos los niños y jóvenes, evidenciando las resistencias y relegamientos que éstos experimentan en su paso por la educación.

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis sobre las variantes ideológicas-discursivas del discurso vigente de la Educación Inclusiva.

Tabla 1: Cartografías discursivas acríticas y crítica-deliberativas implicadas en el discurso vigente de la Educación Inclusiva

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva

Discurso Acrítico	-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos. -Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo. -No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar. -Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud. -Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.	-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial. -En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial). -Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.	-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad. -Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBT y no-normativas. -Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada. -Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación. -Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión. -Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.
Discurso	-Tanto la modernización como la reconstrucción y	-Los campos de confluencia implicados en el discurso	-Se rechazan los modos dominantes de entender

Crítico y Deliberativo	reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación. -La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc. -El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del "ahora" que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión. -Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento. -Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo	crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación. -La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia. -Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la decostrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc. -Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de nuevas identidades educativas opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la	y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen. -Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación. -La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas. -Desde esta perspectiva, el discurso ha comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la

	XXI. **El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad. **La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.	pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.	inclusión desde una perspectiva pedagógica. El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.

Fuente: Ocampo (2016).

8.2.-La Lectura como Dispositivo de Acción Social y Cultural: El Desafío de Resignificar su Propósito Finalístico

Múltiples autores entre ellos, Bombini (2008), Lahire (2008), Valls, Flecha y Soler (2008), Mendoza (2008) y Calero (2010), explican que, existe una limitación conceptual para referirse a la lectura, en tanto, acto y propósito. Así, es común observar, definiciones que puntualizan únicamente en el acto de decodificación de signos, otros, la describen como la capacidad de pasar la vista por lo impreso. Sin embargo, la literatura especializada ha planteado cuestiones teóricas y prácticas más de peso sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura. Gracias a la Psicología de la Lectura (Cuetos, 2011) y a los aportes de la Ciencia Cognitiva aplicada a los estudios lingüísticos, sabemos cómo opera el órgano de aprendizaje, en relación al sistema de lectura y sus alteraciones, específicamente, a través de sus procesos de decodificación (procesos perceptivos, identificación de letras y procesamiento del léxico) y comprensión (procesamiento sintáctico y semántico).

Este trabajo se interesa por rastrear un conjunto de argumentos capaces de problematizar el campo de la animación y del fomento a la lectura en personas en situación de discapacidad. Sobre este particular, es preciso destacar que, las imposibilidades de los programas de educación lectora y fomento a la lectura en colectivos de personas en situación de discapacidad, no difieren mucho de lo que se ha venido haciendo para otros colectivos de ciudadanos. Es importante, comprender de qué manera estos se apropian de la lectura, cuáles son sus hábitos lectores, sus gustos y preferencias, en relación, con las formas de procesamiento de la información a nivel cerebra: *módulos y dominios*. Se incluye con ello, la necesidad de conocer la conformación neuropsicológica de su sistema de lectura con el propósito que las actuaciones tengan mayor pertinencia.

Bombini (2008) en el documento: *"La lectura como política educativa"*, señala que una de las debilidades más significativas que enfrenta el diseño y construcción de programas de animación a la lectura, es la falta de reflexión sobre cuestiones teóricas, metodológicas, políticas y culturales vinculadas al ejercicio de la lectura en diferentes contextos y poblaciones. Sugiere de este modo, explorar sobre las diversas metáforas y representaciones sociales elaboradas por sus diversos agentes, con el propósito de clarificar la intención, el sentido y la relevancia que adoptará dicha propuesta. Es menester, situar una definición clara y precisa sobre la lectura, para entender sus representaciones y formas de apropiación de ésta por diversos grupos históricamente excluidos de este derecho. La lectura como práctica cultural exige trasladar nuestra atención hacia diferentes formatos, contextos y características que cada colectivo pueda requerir. Al respecto, Bombini (2008), aporta identificando cinco metáforas en torno a la lectura:

- ***La lectura como formación*:** refuerza la concepción que la experiencia lectora deja enseñanzas para la vida y aporta moralejas. Para Bombini (2008), esta dimensión se desarrolla el sentido ético de la lectura.

- ***La lectura como elemento informativo y su valor instrumental***: la lectura es vista como el principal propósito de la escolarización. Asimismo, se le otorga un valor más alto puesto que, permite la obtención de información para el desarrollo de determinadas tareas.

- ***La lectura como elemento de construcción de subjetividad e identidad***: esta dimensión describe los efectos de la lectura en construcción de identidades, de significados y emociones al interior de una determinada cultura. Es un elemento crucial puesto que, permite observar las luchas de los grupos excluidos en textos específicos.

- ***La lectura como placer***: constituye el centro de la experiencia lectora, al hacer confluir el estudio sobre los intereses, hábitos y comportamientos lectores. Su principal motivación consiste en hacer de la lectura algo entretenido, con diversas formas de animación y participación. Se incluye la dimensión del placer, motivación, gusto y dimensión afectiva de la lectura. Supone goce, disfrute y placer, como fuerzas claves en la potenciación del aprendizaje.

Las dimensiones descritas anteriormente, tienen como propósito los usos sociales de la lectura y su relación con el empoderamiento de colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de este derecho. Sin embargo, es importante destacar que, si bien los programas de animación y fomento a la lectura, enfatizan en una dimensión lúdica y comunitaria, enfrentan el desafíos de politizar sus acciones, con el propósito de invertir los marcos de valores hegemónicos articulados por la cultura dominante sobre lo que es leer y fomentar la lectura a poblaciones, donde esta no representa una vía de acceso a la participación ciudadana, o bien, una palanca de movilidad social. La comprensión de estas

variables tiene como objeto visualizar las barreras que enfrentan los colectivos de personas en situación de discapacidad, sus sistemas de resistencias empleados y relegamientos al momento de iniciar su proceso de educación lectora. En este contexto, la educación lectora debe concebirse como una nueva práctica de animación cultural, a través de la cual, no sólo se permite a los niños y jóvenes acceder a nuevos mundos y experiencias, sino que además, se busca fomentar su empoderamiento ciudadano.

¿Cuál es la relación entre empoderamiento ciudadano y lectura?, tradicionalmente, el valor de la lectura en personas en situación de discapacidad, reside en la consolidación de prácticas de alfabetización inicial, es decir, en la introducción del sujeto al mundo letrado, desde una concepción logocentrista y hegemónica, que omite y subalterniza los códigos simbólicos que van construyendo los niños a partir de un conocimiento intuitivo diferente al de los adultos. Este proceso se efectúa a través de diversos métodos de iniciación a la lectura, los cuáles enfatizan en el conocimiento alfabético. De modo que, una vez que la persona adquiere el código lector, se observa un debilitamiento en el desarrollo de estrategias que permitan potenciar su educación lectora, su competencia lectora y enriquecer su experiencia lectora. La promoción de la lectura en discapacidad, debe apuntar al fortalecimiento de sus competencias lingüísticas y discursivas, a través del desarrollo de acciones que le permitan interactuar con diversos tipos de textos en las más situaciones sociales y culturales donde estos se encuentren.

Schvartzman (2013), explica que, son los grupos históricamente excluidos son quienes fabrican estrategias de resistencia para su inclusión y participación. Según esto, se observa una relación compleja entre *lectura y ciudadanía*. La ciudadanía cobra sentido cuando las personas comprenden su posición en la sociedad y, la lectura en este sentido, actúa como un mecanismo de ingreso al mundo social, cultural y político. Cuando esto no ocurre, se denominan prácticas de desciudadanización. Los programas de animación a la lectura en discapacidad deben plantear un posicionamiento claro en torno a su vinculación con la inclusión y el acceso de la cultura escrita. El acceso a la cultura escrita como recurso de potenciación ciudadana, permite no sólo ser parte de la cultura de base de cada sujeto, sino que además, ser co-participe de un modelo de ciudadanía. En otras palabras, el fomento de la lectura oportunamente organizado es, un acto de resistencia política sobre los modos dominantes de la cultura y la lectura. La dominancia del código escrito es un eje clave en la construcción de la acción política de la lectura, siendo este último, una dimensión crucial de considerar en el diseño de programas de educación lectora y fomentos de la lectura con énfasis micropolítico.

En este sentido, los propósitos de la animación a la lectura deben dirigirse:

a) concebir la lectura como la puerta de ingreso a la sociedad, la ciudadanía y la democracia,

b) plantear un conjunto de formatos y actividades que desarrollen las capacidades discursivas, comunicativas y lingüísticas de sus lectores,

c) desarrollar una experiencia lectora lo más amplia y enriquecedora para las personas, otorgando espacios significativos a los intereses, motivaciones, gustos y preferencias de quiénes leen e,

d) identificar en qué situaciones los lectores se convierten en lectores pasivos o bien, por qué motivos no logran disfrutar de la lectura, a nivel de recursos didácticos, condiciones neuropsicológicas y político-culturales.

Se agrega la necesidad de avanzar en la construcción de una política de lectura para personas en situación de discapacidad. Tanto la animación como el fomento de la lectura debe romper las visiones tradicionales de su enseñanza, puesto que hoy, a pesar de qué se forma a los educadores (primaria, secundaria y especial) en el campo de la Didáctica de la Lengua Materna desde una concepción comunicativa, se refuerza una concepción típica y tópica de la misma (Cassany, Luna y Sanz, 2011), es decir, centrada en lecturas elegidas por el profesor, donde los estudiantes leen y responden a través de diversas actividades, en su mayoría de lápiz y papel, las cuales sólo benefician al 10% de los estudiantes. De acuerdo a la educación del cerebro, las mejores actividades de aprendizaje son aquellas que se basan en la creatividad, el juego, el movimiento tridimensional, acciones que fomentan el placer, etc. Situación que invita a preguntarse: ¿cuál es el papel generativo que juega la lectura en la determinación de sus temáticas?, ¿son las estrategias coherentes con la educación del cerebro?, ¿cómo dar cabida a todos los estudiantes en un mismo proceso de educación lectora?, ¿qué factores contribuyen a limitar la experiencia lectora de ciertos estudiantes? El interés por el fomento a la lectura no debe ser tarea de algunos actores, sino que debe institucionalizarse con el propósito de invertir el trabajo hegemónico desarrollado por las instituciones educativas y culturales.

8.3.-La Emergencia de Nuevos Lectores: El Perfil y El Comportamiento Lector en Disputa

Los aportes de los estudios reconstruccionistas y reconceptualistas de inicios del siglo XXI, expresan la necesidad de re-pensar al sujeto y su construcción al interior de las metáforas y los discursos producidos por determinados campos del saber: a) Ciencias de la Educación, b) prácticas lectoras (Bombini, 2008; Valls, Soler y Flecha, 2008) y ciudadanías (O´Donnell, 2007; Mejías, 2008; Schvartzman, 2013), c) democracia e inclusión (Schvartzman, 2013; Ocampo, 2016b) y d) Psicología del Desarrollo (Burman, 1994; Grieshaber y Cannella, 2005).

En este contexto, los aportes de la Psicología del Desarrollo a través de sus corrientes deconstruccionistas y críticas, describen el arribo de nuevas identidades y cada vez más complejas y contrarias al discurso psicológico dominante en la pedagogía universalista que impone un *cronosistema* de homogenización propio de las lógicas de producción de la escuela modernista. Situación que contradice y tensiona sus verdades universales. Así, Sorj (2005) explica que, durante los últimos años del nuevo milenio, han comenzado a materializarse diversas formas de expresión ciudadana, abriendo con ello, nuevos campos de discusión e investigación, particularmente, en promoción y animación a la lectura, especialmente de tipo micropolítica que instalan nuevos elementos para pensar su poder subversivo y su acción política. La reformulación del campo de la lectura desde la argumentos más amplios implica reconocer las relaciones existentes entre historia, cultura, valores sociales y política (Grieshaber y Cannella, 2005) con el objeto de abrazar una reforma social que puntualice en la *lectura como derecho* (Ocampo, 2015 y 2016a) inherente a toda persona. Esta dimensión se orienta a comprender la interrelación entre lectura, democracia y desarrollo ciudadano y, por otro, introduce un análisis acerca de las intersecciones que articulan prácticas de exclusión, resistencias y relegamientos en el acceso a este derecho. En palabras de Burman (1994), la presencia de nuevos sujetos educativos implica prestar atención a las consecuencias teorías y prácticas que esto supone en la gestión de prácticas educativas y culturales para dar cabida a sus nuevas expresiones, necesidades e intereses.

La dimensión política de la lectura requiere preguntarse por el lugar desde el cuál se construye al sujeto lector. Recientes investigaciones en materia de desarrollo y comportamiento lector señalan que, los niños y jóvenes desarrollan una experiencia lectora mucho más amplia, en contraposición a la imperante en el contexto pedagógico. En parte, esta situación puede explicarse por la utilización de nuevos formatos, de nuevos espacios/contextos para leer y, por nuevas temáticas, que contradicen en ocasiones, las empleadas por la escuela y sus currículos oficiales. En otras palabras, hoy los niños y jóvenes leen mucho más de lo que se piensa, sólo que, lo hacen en espacios diferentes, a través de modalidades y temáticas también diferentes. Es importante comprender que, el acto de leer se encuentra altamente asociado a los intereses y motivaciones de los niños y jóvenes y, es bajo estos nuevos tópicos que los jóvenes efectúan un acto político de resistencia frente a lo establecido.

El concepto de *nuevos lectores* y de *neolectores*, alude a denominaciones más innovadoras que observan diversas formas de expresión ciudadanas y subjetivación, las que incluyen además, a un lector divergente, no sólo en sus temáticas, acciones y propósitos, sino que, en sus formatos de libros, intereses, condiciones neuropsicológicas y tópicos literarios. Este concepto se encuentra asociado al de experiencia lectora. La emergencia de nuevos lectores debe ser concebida como la observación de nuevos perfiles y comportamientos lectores. El *perfil lector*, se refiere a los intereses, a los gustos y preferencias por las que optan los lectores, ya sean, en formatos diferentes, temáticas alternativas (no siempre reconocidas por la escuela), entre otras. Mientras que el concepto

de *comportamiento lector* alude según Homans (1995) corresponde al hábito estimulado progresivamente. El comportamiento lector está asociado a la experiencia lectora. El comportamiento lector nos permite describir la frecuencia con la que las personas leen algún texto. En el caso de las personas en situación de discapacidad, el comportamiento lector va a depender de aspectos culturales, sociales, pedagógicos y neurocognitivos implicados. Además, depende de lo atractivo que resulten los libros para los niños. Es importante entender que, no sólo son los libros el principal recurso de lectura, hoy tenemos a nuestro servicio muchos otros recursos, especialmente, tecnológicos, sensoriales y teatrales. *Los conceptos de hábito lector, perfil lector y comportamiento lector están relacionados con la dimensión social de la lectura.*

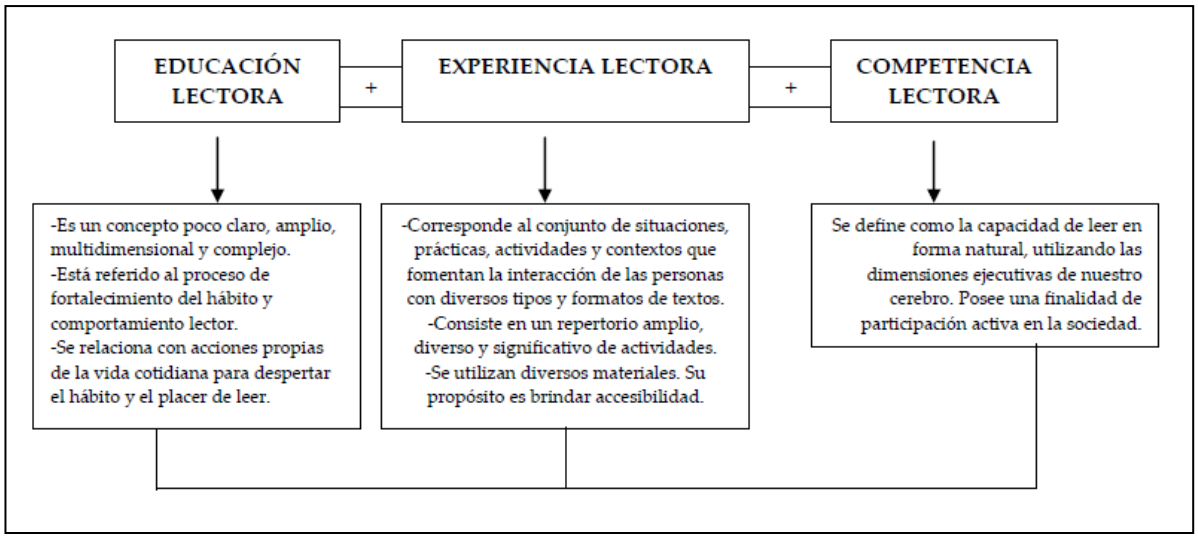
El comportamiento lector depende: a) del grado de recompensa de la actividad, b) si el lector siente recompensa, se consigue el placer por la lectura puesto que, la neurodidáctica ha reafirmado que, si hay placer, se consigue un aprendizaje más efectivo, y c) el grado de complejidad de los textos con los cuales interactué el lector (complejidad textual y discursiva, según la naturaleza de cada género discursivo). Esta dimensión es abordada en la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein, en el mapa cognitivo, a través del criterio sobre el nivel de abstracción (esfuerzo proyectado por cada lector en su acto individual). El mapa cognitivo es un recurso altamente significativo para evaluar materiales instruccionales, instrumentos de evaluación y estrategias didácticas que deseen brindar accesibilidad, efectuando una valoración cualitativa detallada de cada recurso considerando las siguientes dimensiones: a) *contenido* (materia o conjunto de temas sobre los que opera la estructura cognitiva de cada estudiante, siendo relevante explicitar el grado de cercanía o lejanía que cada aprendiente puede experimentar en relación al contenido), b) *operaciones* (corresponde al conjunto de estrategias a través de las cuales procesamos la información, implica concebir las funciones cognitivas (entrada, procesamiento y salida) que pueden causar dificultades en el fortalecimiento de la comprensión y competencia lectora), c) *modalidad* (refiere a la presentación de la información a través de diversas formas, esta dimensión, se conecta con los tres principios explicitados por el Diseño Universal de Aprendizaje), d) *fase* (consiste en determinar qué tipo de funciones cognitivas requieren de mayor atención en el proceso de educación lectora), e) *nivel de complejidad* (analiza el grado de familiaridad sobre la información que opera cada lector), f) *nivel de abstracción* (comprender la distancia entre el contenido sobre el cual opera la estructura mental de cada estudiante) y g) nivel de eficiencia (involucra el grado de rapidez, variedad y flexibilidad de las respuestas otorgadas por cada estudiante).

¿Cómo afecta esto a las personas en situación de discapacidad?, implica conocer las características particulares de los lectores, identificando muy atentamente sus intereses y gustos, así como, sus necesidades con el objeto de potenciar su perfil comunicativo y su hábito lector. Se busca potenciar el goce y el placer frente a todo lo leído. ¿Cómo se relacionan estos argumentos con el concepto de accesibilidad?, implica una transformación sobre la mirada de la lectura en dichos colectivos de ciudadanos, sus

estilos lectores y cognitivos, sus identidades, sus contextos y círculos sociales y culturales cotidianos. Al respecto, es importante preguntarse: ¿cuál es el papel que desempeñan las trayectorias en las prácticas lectoras?

Existen tres elementos claves al momento de pensar la animación, fomento y promoción de la lectura: a) *educación lectora*, b) *experiencia lectora* y c) *competencia lectora*. El siguiente esquema integra los principales desafíos que cada dimensión antes mencionada.

Figura 1: Ejes de confluencia en el Fortalecimiento del proceso de Educación Lectora



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

8.3.1.-¿Cómo se Relacionan estas Ideas con el Campo de Animación y del Fomento de la Lectura en Discapacidad?

a) Curiosidad, imaginación y gusto, sorprender son fuerzas activadoras del aprendizaje en todas las personas y en especial en niños y jóvenes. Estas dimensiones se encuentran directamente relacionadas con la educación del talento y la investigación del potencial humano.

b) Es importante animar a la lectura desde: a) la oralidad, b) la simbolización corporal, c) utilización de recursos audiovisuales, etc. Lo importante es saber identificar y caracterizar los períodos atencionales de cada persona. Recordar que en los niños 10 a 15 minutos al día.

c) Cada lector al leer un libro construyen diversos significados, mediados por su cultura, contexto familiar y en particular, por sus expectativas, necesidades, intereses y experiencias. Es menester, revisar el marco de valores que sustenta dichas

interpretaciones, las que en ocasiones, no benefician al estilo cognitivo y a las características neuropsicológicas de las personas en situación de discapacidad.

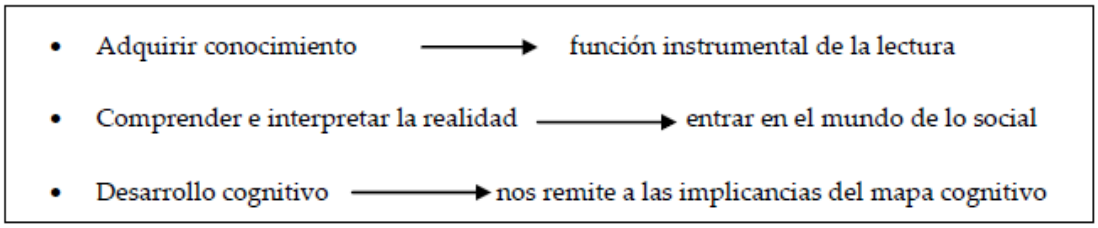
d) La lectura como punto de encuentro con las diversas manifestaciones y dimensiones de la culta. La lectura puede representar un acto de resistencia entre la cultura dominante y las culturas de relegación de la misma.

e) *Competencia lectora + hábito lector + placer por la lectura + compromiso emocional* del lector.

f) La necesidad de formar lectores competentes y autónomos, situación que implica considerar sus hábitos lectores y comportamiento lector. Así como la posibilidad de las tareas o desempeños planteados

En síntesis, es posible afirmar que se lee con tres propósitos claros en la escolarización:

Figura 2: Propósitos claves de la alfabetización en el proceso de escolarización



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

Fomentar la lectura es también comprender como se apropian de la cultura escrita los diversos colectivos de ciudadanos, evidenciando sus procesos, acciones y contextos que disponen para ello. Leer, según Bombini (2008) constituye una actividad cognitiva superior. El placer por la lectura se ve mermado en situaciones en que el lector recibe comentarios negativos, derivando en un proceso que puede cristalizar procesos de plasticidad negativa, tal como se comenta más profundamente en páginas siguientes. La educación lectora desde la revisión de las principales teorías que conforman su visión multidisciplinaria, recoge acciones que no sólo tienen lugar en la escuela, sino que en los barrios, en la calle y en las diversas acciones dialógicas de la cual los sujetos participan y forjan su identidad y valía social. Se plantea desde la concepción dialógica un campo sistémico para problematizar la lectura los agentes relevantes que inciden en la lectura y su promoción. En el caso de las personas en situación de discapacidad, la animación a la lectura, debe apuntar a la transformación de la persona en el mundo y en su contexto de desarrollo más inmediato.

¿Qué es la lectura dialógica?, la lectura dialógica es según Valls, Flecha y Soler (2008), el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto, sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo

así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica implica desplazar el acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto. ¿Cuáles son sus principales fundamentos?, la lectura dialógica se fundamenta en argumentos que vinculan el desarrollo lector a través de la conformación de espacios intersubjetivos y fenoménicos incidentes en la lectura. Introduce cuatro grandes fundamentos propuestos por Valls, Flecha y Soler (2008), en el artículo: *"Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura"*, entre los que destacan: a) el aporte de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, b) el impacto de las interacciones, c) la dialogicidad como intercambio y, d) el aprendizaje dialógico y su dimensión instrumental.

Estos fundamentos vinculan la categoría de comprensión lectora a los objetivos de la acción social, de modo que, supone una relación de intercambio que se moviliza entre lo individual y lo colectivo, enfatizando en aquellas destrezas lingüísticas, sociales y comunicativas más relevantes para dialogar, interactuar y adentrarse en lo más profundo del texto. En palabras de Valls, Flecha y Soler (2008), dialogar con un texto escrito implica cooperación, diálogo e interrogación crítica del mundo. En palabras de Paulo Freire, conlleva a la estructuración de la conciencia que nos sitúa como sujetos de lo social, lo cultural y lo político, su potencial reside en la toma de conciencia y en el empoderamiento que el lector hace a partir de lo que lee. Es a través de estas acciones, que recupera el sentido de la lectura en su paso por el mundo y agudiza su comprensión. El siguiente cuadro resume los énfasis que adopta la proposición sobre lectura dialógica y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva.

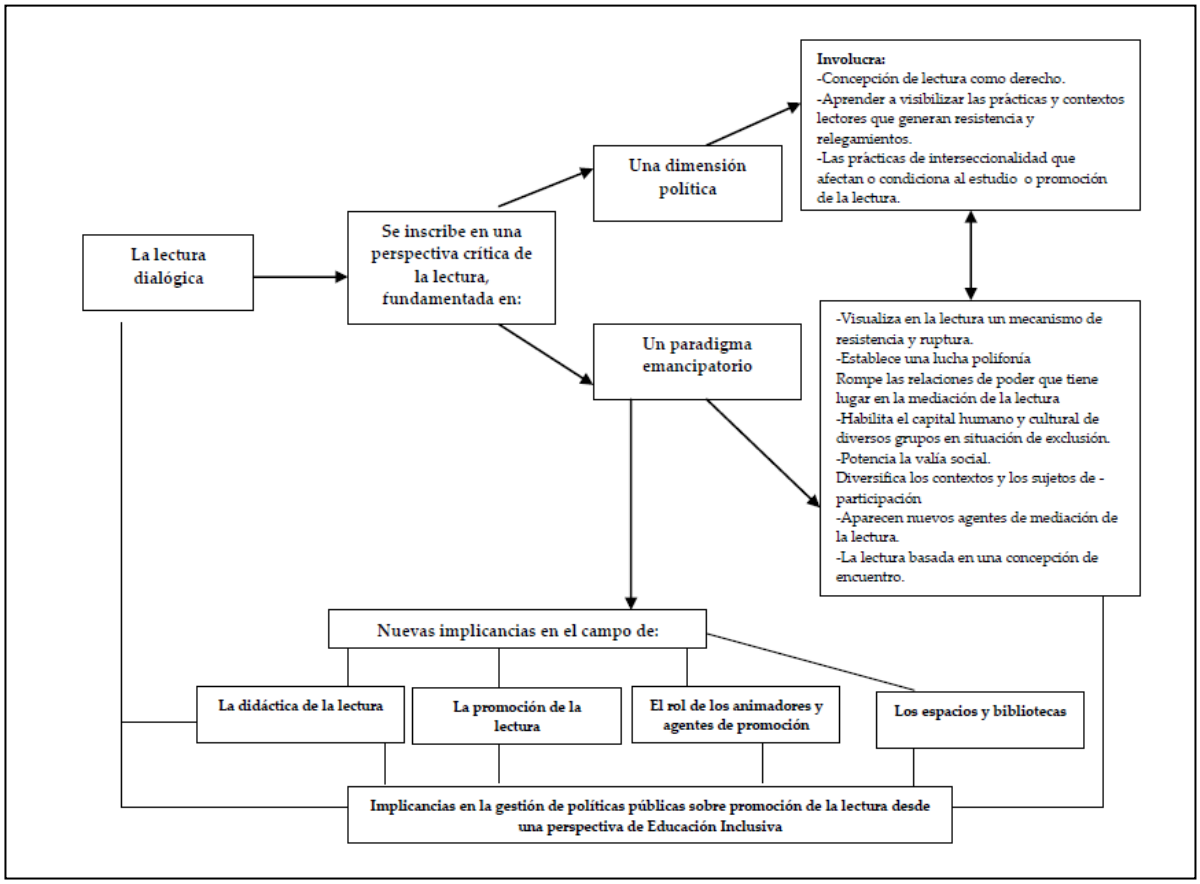
Cuadro 1: Énfasis que adopta la proposición sobre lectura dialógica y fomento de la lectura en el campo de la Educación Inclusiva

Fomento a la lectura desde la perspectiva de Educación Inclusiva	Lectura dialógica
• Enfatiza en los contextos • Enfatiza en las interacciones • Presta mayor atención a los contexto • Se estructura en torno a los aportes del paradigma emancipativo: abre la educación lectora a la comunidad y no la cierra al aula • Se privilegia la calidad del argumento y no quien lo emite • Recoge los planteamientos de la organización heterogénea y de la acción comunicativa	• Se privilegia la calidad del argumento y no quien lo emite • Involucra una multiplicidad de prácticas lectoras • Incluye una variedad de contextos lectores • Plantea una multiplicidad de ámbitos o contextos donde esta puede desarrollarse • Se orienta al compartir y construir espacios • Aumentar la motivación y el deseo por aprender • Es un proceso colectivo por tanto debe atender a las situaciones que generan exclusión y prácticas de seudo-inclusión. • Se concibe como un proceso dialógico y de construcción colectiva

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

A continuación, se identifican los siguientes desafíos a la luz de las proposiciones efectuadas por la concepción de lectura dialógica y su aporte a la reformulación del campo de la animación y fomento a la lectura desde la perspectiva de Educación Inclusiva:

Figura 3: Ejes implicados en el proceso de animación de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva

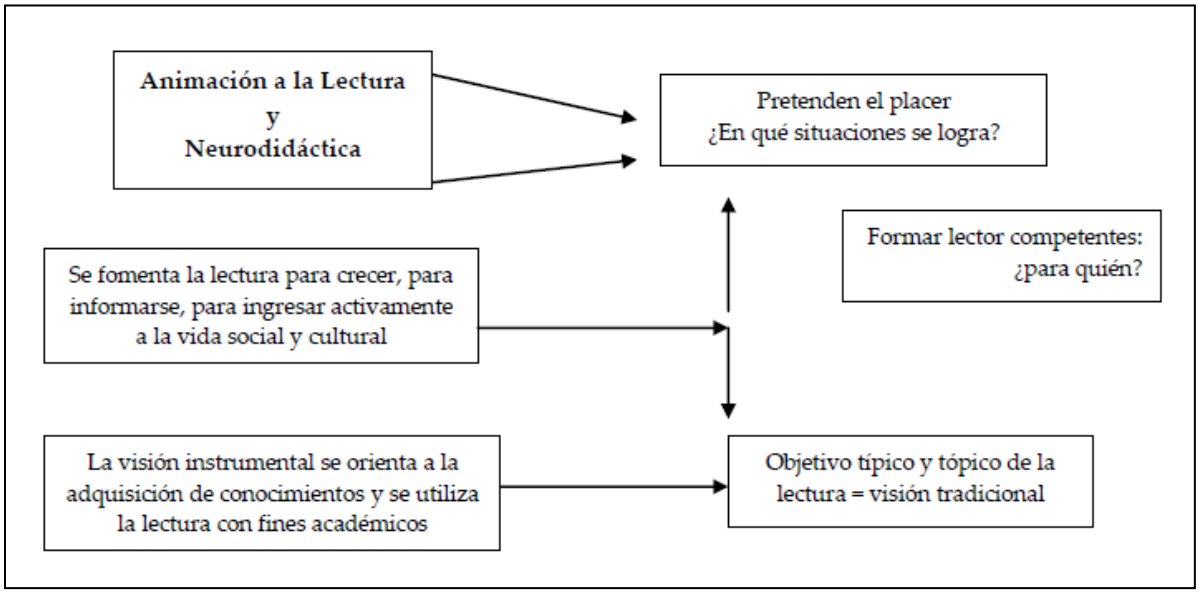


Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

De la concepción tradicional refuerza la visión típica y tópica de la lectura, basa en la elección de lecturas por parte del educador, ejercicios de lectura, trabajo gramatical y las operaciones de acceso al significados, se olvida y descuida el propósito terminal de la lectura: *construir un significado*. Acá se pone énfasis en la búsqueda de métodos de alfabetización y pruebas para evaluar problemas asociados a la lectura en estudiantes con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad. Se suprime con ello el intercambio que se produce entre el texto y el lector, donde las expectativas, intereses y conocimientos del mundo quedan omitidos por parte de los estudiantes. Es necesario que los textos propongan espacios para que los estudiantes se relacionen con los textos. La animación en este contexto debe apuntar a fortalecer la relación lector-texto y la construcción de significado. Los procesos de comprensión comienzan mucho antes de que comencemos a adentrarnos en el texto. Parten con mirar, observar, tocar la página impresa. Con ello, se refuerza la idea de apuntar a la independencia lectora.

Tanto la «animación» como el «fomento» se proponen el desafío de conseguir que los lectores se motiven, disfruten de la lectura y consigan el hábito lector. Sin embargo, ¿qué sucede en los colectivos de personas en situación de discapacidad?, ¿es sólo un problema de acceso al código lector? o bien, ¿cuál es el papel que juega la mediación y los estudios lingüísticos en este contexto?, ¿Por qué es importante la lectura?, esta pregunta puede responderse desde diversos aportes y perspectivas. De acuerdo al interés de este trabajo, se entiende la lectura como un derecho, lo cual, entiende la lectura como un elemento de participación social y a su vez, establece un imperativo ético, puesto que, al ser una experiencia común a todos los niños, jóvenes y adultos, su exclusión, sería reflejo de un acto de violencia estructural, propia de los modelos sociétales en desarrollo. La lectura es una experiencia común a todas las personas, como tal, comienza antes de que el niño se relacione con el código escrito. La lectura está presente en todas partes y, no requiere ser lograda únicamente a través de su formato tradicional, llamado texto escrito.

Figura 4: Animación de la Lectura y Neurodidáctica



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

8.4.-Neurodidáctica y Competencia Lectora

8.4.1.-Contextualizando los Aportes más relevantes de la Neurodidáctica en el Fomento de la Lectura

¿Cómo aplicar todos estos planteamientos desde una perspectiva apropiada a dichos estudiantes?, en respuesta a esta interrogante es que, el presente acápite, reflexionará de qué los aportes de la corriente *neuro* aporta a este campo. Particularmente, se revisan los

aportes de la neuropedagogía y la neurodidáctica al fortalecimiento del campo de la alfabetización inicial y de la educación lectora.

Uno de los objetivos que persigue la animación a la lectura y su fomento tanto en su visión tradicional como aplicada a los fines y propósitos de la inclusión es, lograr que aprendan por sí solos, proporcionando herramientas y recursos eficaces. El fracaso de la educación lectora en su corriente tradicional, explica que son los propios lectores los que enfrentan problemas con la lectura. No obstante, es importante observar qué indicadores o acciones concretas son producto del sistema y de las formas didácticas empleadas por dicho proceso.

Así también, se demuestra que, la estructura occidental convencional de escolarización brinda mayores espacios al aprendizaje verbal y matemático. Entonces, *¿por qué fracasa el aprendizaje de la lectura?*, particularmente, porque se otorga una mayor valorización a la noción de capacidad académica y rendimiento educativo. Gracias a la valiosa producción científica aportada por Howard Gardner, la concepción de inteligencia, ha sido deconstruida, redistribuyendo sus cargas semánticas, desde una perspectiva más humanizadora y no segregacionista, tal como la plantea la visión antes citada. En su versión tradicional, ser inteligente se encuentra asociado a lo que Kaplan (2007), llama *ideología del don*, lo que según Robinson (2015) ha resultado en la desvalorización de la riqueza de la inteligencia humana. Sobre este particular, este autor insiste al expresar que, esto es, *"consecuencia que nuestros sistemas educativos actuales son un compendio de rituales organizativos y hábitos intelectuales que no reflejan la gran diversidad de talentos que poseen los alumnos que forman parte de este mundo"* (Robinson, 2015:120).

La educación del siglo XXI debe interrogar críticamente las estructuras de escolarización, articulando preguntas críticas en torno a la educación de sus estudiantes y sobre qué problemáticas frecuentemente enfrentan los diversos colectivos de estudiantes. Estas interrogantes permitan hacer consciente qué estrategias, prácticas, materiales o contextos generan incapacidad a los estudiantes, o bien, fortalecen su capacidad y deseo por aprender más y mejor. De aquí la importancia de iniciar la búsqueda de fundamentos más amplios a nivel teóricos, metodológicos, investigativos y prácticos para construir una pedagogía de los talentos que ayude a los niños, jóvenes y adultos, a descubrir sus capacidades e ir más allá de sus límites. Razón por la cual surge este trabajo. Una pedagogía de los talentos deberá preguntarse de qué manera podrá despertar las capacidades innatas de sus estudiantes, volverlas compatibles con las exigencias del sistema educativo occidental. Al respecto, Robinson (2015), agrega una solución bastante simple, pero trascendental. Esto es, *"crear sistemas personalizados que se adecuen a las capacidades reales de cada alumno"* (p.126). Con el propósito de operativizar de forma genérica algunas de las ideas antes mencionadas, se plantean las siguientes ideas:

- Crear un protocolo o escala para medir y evaluar los talentos de los estudiantes.

- La investigación en necesidades educativas debe desmitificar y desnaturalizar la concepción de incompetencia, abriendo la necesidad de explorar los talentos, la creatividad y el pensamiento lateral en dichos colectivos, observando qué particularidades asumen, qué naturaleza comporta, etc.

- Crear un formato de planificación o programación de aula que permita al profesorado, en los diversos niveles y tramos educativos, organizar sus clases siguiendo unas pautas específicas de la Neuroeducación y de la neurodidátcica. Esto invita a re-pensar el cronosistema y las lógicas internas de funcionamiento de las instituciones educativas y culturales, institucionalizadas en políticas públicas específicas.

- Definir formas condicionales sobre la evaluación que permitan operacionalizar estas construcciones en las diversas disciplinas académicas, su naturaleza y propósito.

- Revisar la secuencia sobre el desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre). La psicología cognitiva e instruccional ha aportado diferentes sub-momentos para cada dimensión. Es interesante flexibilizar estos criterios con el propósito de optimizar los aprendizajes.

- Alinear los propósitos de las evaluaciones estandarizadas, visualizando sus imposibilidades y fortalezas, con las acciones y/o lineamientos mencionados con este documento. Es importante, hacer este cruce, con el propósito de dotar herramientas y recursos eficaces.

En la historia de la revolución cognitiva (Gardner, 2011), han surgido diversas líneas de trabajo que otorgan aportes relevantes y significativos para re-pensar la enseñaza. En este contexto, aparecen los planteamientos de la neurodidáctica (Forés y Ligioiz, 2015), de la neurodiversidad (Amstrong, 2012), de la neuropsicoeducación y de la neuropedagogía (Fernández, 2014). En esta oportunidad, este escrito se centra en los aportes de la neurodidáctica como vía para la potenciación de los aprendizajes, puesto que, brinda herramientas concretas para plantear estratégicamente procesos educativos más cercanos a la naturaleza de cada ser.

El concepto de neurodidáctica aparece por primera vez en un escrito desarrollado por Gerhard Friedrich y Gerhard Preiss, en 1988 para una revista de neurología alemana. Por lo que es conveniente aclarar que, este, no es un aporte nuevo, como serían los expuestos por la neurodiversidad. ¿Qué es la neurodidáctica?, es un campo teórico-metodológico que indaga en las conexiones e interrelaciones entre investigación neurocientífica (Howard-Jones, 2011), neurobiología del aprendizaje, la psicología cognitiva, la didáctica (general y específica) y la pedagogía, con el propósito de maximizar el desarrollo cerebral, más específicamente, la corteza, el lóbulo frontal y el desarrollo cognitivo. La neurodidáctica en

palabras simples es, la capacidad para maximizar los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje, atendiendo estratégicamente a los módulos y dominios implicados en el proceso de la información a nivel cerebral. Forés y Ligioiz (2014), en el libro: *"Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida"*, introducen pistas significativas para superar su reduccionismo cognitivo (únicamente centrado en las operaciones cognitivas), plantean que las implicancias de la neurodidáctica residen en entrenar a los estudiantes, en sus diversos estadios evolutivos, para enfrentar la vida.

Para estas investigadoras españolas, la intervención oportuna en los procesos neurobiológicos del aprendizaje, persiguen una doble finalidad. Por un lado, evaluar multidimencionalmente, cómo se encentra la persona al momento de aprender y, por otro, explorar qué repertorios didácticos imprimen accesibilidad o bien, facilitan la asimilación de la información a estudiar. Ante todo, la neurodidáctica sugiere comprender cabalmente cómo se estructura la competencia cognitiva y emocional de los estudiantes al momento de asumir unas determinadas tareas. Ken Robinson (2015), en su célebre obra: *"Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación"*, enfatiza que una de las claves operativas de la educación del cerebro, reside en los principios de la pedagogía del movimiento lento, de la ludoterapia y de la educación basada en el descubrimiento de las capacidades intrínsecas que conforman el componente diferenciador en cada estudiante. Sobre este particular, Ocampo (2015) define la neurodidáctica como la optimización de los procesos cerebrales (cognitivo y no-cognitivos) al momento de aprender, respetando la naturaleza humana de cada estudiante. La dimensión de naturaleza humana es aportada por la antroposofía, ciencia que permite orquestar la educación de niños y jóvenes, desde sus particularidades constitutivas más elementales.

No obstante, al revisar los aportes de grandes educadores como Montessori, se reafirma que, los descubrimientos básales de la ciencia cognitiva, ya habían sido expuestos hace más de un siglo. Sin embargo, la contribución de la revolución cognitiva es hoy, de gran ayuda para el mejoramiento y enriquecimiento de las prácticas educativas, permitiendo al profesorado como al estudiantado disfrutar, gozar y sentir placer en cada experiencia de aprendizaje. Situación que no es muy común según las lógicas instauradas por las estructuras occidentales de escolarización y sus políticas públicas. Es menester señalar que, los planteamientos de la neurodidáctica recogen implícitamente, algunos de los postulados por el destacado Doctor Reuven Feuerstein, a través de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y por los estudios desarrollados por la Doctora norteamericana Alison Gopnik, sobre el desarrollo del pensamiento en bebés.

Los aportes desarrollados por la literatura especializada, han identificado los siguientes principios acerca de la neurodidáctica, entre los cuales figuran:

- Se reconoce que todo proceso se aprendizaje va acompañado de un cambio en el cerebro de la persona

- Implica configurar el aprendizaje de la forma más óptima para que encaje en el cerebro de cada persona

- Los niños desarrollan un conocimiento intuitivo diferente al de los adultos

- Implica conocer mejor a los estudiantes para detectar sus talentos y educar en función de ellos

- No estudia los déficit cognitivos, sino que la potenciación de los aprendizajes

- Existencia de una correlación significativa entre aprendizaje y placer. Es importante distinguir que, el placer en términos neuropsicológicos difiere el gusto.

La neurodidáctica en términos operativos platea considerar los siguientes elementos:

- El aprendizaje puede ser divertido si lo que se aprende se quiere aprender, es decir si hay una decisión propia previa al aprendizaje. Cuando alguien resuelve algo difícil por iniciativa propia, el éxito proporciona una sensación de felicidad coincidente con un aumento de la secreción del neurotransmisor dopamina.

- El aprendizaje puede ser espontáneo si se juega y si no hay ninguna instrucción dirigida.

- Fases del Aprendizaje: son clave la primera infancia, la pubertad y la adultez media, específicamente, a partir de los 46 años.

- Los aportes de la neurodidáctica permiten entender que, la inteligencia humana no es una propiedad reducida únicamente a la dimensión académica e intelectual, tal como fue reafirmada, a través de los postulados del C.I. Gracias a los aportes de Howard Gardner, se ha emprendido un proceso deconstruccionista y reconceptualista sobre esta categoría. El aporte de Gardner radica en la capacidad para evidenciar cómo nuestro cerebro se prepara la facilitar el aprendizaje a través de múltiples talentos. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples no ha estado exenta de críticas. Muchas de las críticas hacen hincapié en la falta de refutación científica sobre la misma. No obstante, es imperioso avanzar en la construcción de un campo teórico, metodológico e investigativo requerido por una pedagogía de los talentos, a través del surgimiento de preguntas críticas que permitan ir más allá de la naturalización alternativa que se ha efectuado sobre la misma. El desarrollo de la inteligencia en los seres humanos incorpora una diversidad de habilidades que deben dialogar con el currículo oficial, sus disposiciones y, con las exigencias de las pruebas estandarizadas, tales como: SIME (Sistema de Mediación de la Calidad de la Educación-Chile), PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos-OCDE), PIRLS (Progress in international Reading Literacy Study-OCDE/Prueba Internacional de Progreso en

Comprensión Lectora-OCDE) y ECE (Evaluación Censal de Estudiantes-Perú), por ejemplo.

- El ambiente en el que se aprende puede estimular o dificultar el aprendizaje. Un ambiente rico en estímulos sensoriales actúa como estimulante para que se retiene mejor lo que se recibe mediante diferentes canales sensoriales.

- Diseñar experiencias de aprendizaje que integren los aportes del modelo 4-MAT en la programación de actividades, desafíos o desempeños que los estudiantes tendrán que resolver. El modelo 4-MAT, creado por la Doctora norteamericana Berenice McCarthy en 1987, tiene como propósito alentar a los educadores en el desarrollo de un círculo de aprendizaje completo, que atienda a las especifidades y particularidades de la estructura cognitiva de cada aprendiente, sentando con ello, las bases generales requeridas para una didáctica de la inclusión, puesto que, no involucra un sistema de ajuste como en páginas anteriores se mencionaba.

El modelo 4-MAT identifica cuatro tipos de estudiantes: a) *aprendices imaginativos* (favorecen su aprendizaje mediante métodos de discusión), su aprendizaje se ve optimizado en situaciones que se les permite reflexionar profundamente a parir de lo aprendido. Para Robinson (2015), la creatividad y la imaginación, son atributos diferenciadores de la especie humana y son claves en el aprendizaje. La investigación neurocientífica ha reafirmado que tanto la imaginación, creatividad, fantasía y curiosidad son fuerzas motoras del aprendizaje y recursos claves para garantizar un óptimo proceso de aprendizaje-enseñanza. b) *Aprendices analíticos* (favorecen su aprendizaje mediante métodos de tipo informacional), aprenden más oportunamente a través de experiencias que les exijan pensar y reflexionar profundamente sobre determinados tópicos de estudio. Representan un porcentaje de estudiantes que disfrutan más con el aprendizaje que implique buscar, investigar y profundizar temas según sus intereses formativos. Según McCarthy (2013), piensan como expertos. c) *Aprendices de sentido común* (favorecen su aprendizaje mediante métodos basados en el entrenamiento), responden a la pregunta del cómo, es decir, su proceso de aprendizaje se ve fortalecido cuando las experiencias didácticas se centran en crear, reparar y experimentar. Su aprendizaje es más procedimental. Y finalmente, d) los *Aprendices dinámicos* (favorecen su aprendizaje mediante métodos basados en el auto-descubrimiento), aprenden más y mejor, cuando tienen la posibilidad de auto-descubrir, o bien, la tarea requiere involucrar sentimientos o el despliegue de múltiples formas de trabajo.

Es importante saber identificar en cuáles de estos grupos se ubican nuestros estudiantes, con el propósito de optimizar sus procesos de aprendizaje. La propuesta desarrollada por Dra. McCarthy, es aplicable a estudiantes con necesidades educativas especiales y con alguna situación de discapacidad, puesto que, estos colectivos de estudiantes, también aprenden más y mejor, jugando, moviendo el cuerpo, simbolizando significados, utilizando materiales sensoriales, entre otros. Es importante descubrir en

cuáles de estos grupos se encuentran, explorar las fortalezas de su competencia cognitiva, lingüística y comunicativa. Los niños, jóvenes y adultos que experimenten una determinada necesidad educativa especial o bien, alguna situación de discapacidad, también poseen talentos y esto, es urgente saber intervenir e identificar.

Los aportes del Modelo 4-MAT explicitan conexiones significativas con los planteamientos del Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrollado por la Escuela de Postgraduados de la Universidad de Harvard, a través del Proyecto Zero, dirigido por Stone Wiske, Boix Mansilla, Gardner, Perkins, Perrone, entre otros. El modelo de Enseñanza para la Comprensión, es una iniciativa que lleva casi treinta años investigando en la creatividad, enseñanza y fortalecimiento de las prácticas educativas. Su propósito es estudiar cómo se logra la comprensión en docentes y estudiantes, a través de un estudio profundo sobre las diversas disciplinas que conforman el currículo escolar.

El concepto de *"comprensión"* en el modelo EpC, va más allá de los planteamientos reducidos y estrechos efectuados por las taxonomías de Bloom y Anderson. La EpC entiende la comprensión como un proceso terminal, lo que en palabras de Stone Wiske (2008), se define como la *capacidad de actuar flexiblemente a partir de lo que se sabe*. Una persona cuando comprende algo, puede aplicarlo en todos los campos de conocimiento, es capaz de comentarlo en su grupo de amigos, es decir, lo ha hecho suyo y lo puesto en sus propias palabras. Comprender conlleva el desarrollo de hábitos disciplinarios de la mente, que otorguen dinamismo a lo que se aprende. Los estudiantes comprenden más y mejor cuando, se les plantean múltiples desempeños a resolver. Esta acción, es reafirmada por la ciencia cognitiva.

La conexión entre el Modelo 4-MAT y la Enseñanza para Comprensión (EpC), reside en que ambas propuestas derivan en interrogantes acerca de la pertinencia y relevancia de los aprendizajes presentes en las curriculas oficiales. Así, la EpC, se plantea como preguntas claves si los contenidos, temas o tópicos de estudios, son centrales para la disciplina, o bien, de qué manera, dichos contenidos son accesibles y presentan poder relacional con otras disciplinas, temas o tópicos. En este mismo contexto, el modelo 4-MAT, plantea preguntas altamente oportunas de realizarnos como docentes. McCarthy (2013), propone las siguientes interrogantes: a) ¿por qué estoy enseñando esto?, b) ¿qué es lo que exactamente estoy enseñando? y c) ¿cómo puedo planificar para que todos los estudiantes puedan aprender lo que quiero que aprendan? La conexión más significativa queda situada a la capacidad para pensar la enseñanza y sus condiciones más oportunas a las características de cada grupo.

8.4.2.-La Competencia Lectora: un Concepto en Construcción y Multidimensional

Durante la última década los estudios sobre comprensión lectora (Villalón, 2008; Mendoza, 2008; Cuetos, 2011; Calero, 2012) han introducido el concepto de competencia lectora (Jiménez, 2014). No obstante, se observa a la fecha, un cierto grado confusión para diferenciar y describir la naturaleza y el campo metodológico que caracteriza a esta última. Los estudios sobre competencia lectora se enmarcan en dos variantes establecidas por los estudios sobre desarrollo lector. El primero de ellos, enmarcado en los cambios que introdujo el nuevo siglo sobre el concepto de alfabetización y, un segundo, de tipo ideológico que, afirmaba que, el empoderamiento ciudadano no se conseguiría únicamente a través de la alfabetización o de poseer la competencia de leer y escribir. Más bien, involucra afianzar un conjunto de herramientas/habilidades que permitan fortalecer la educación lectora y la competencia lectora en los diversos estadios de desarrollo cognitivo y psicosocial. El objetivo de la educación lectora en personas en situación de discapacidad debe perseguir *"la capacidad de un individuo para poder leer y escribir, también involucra un conjunto amplio de conocimientos y habilidades que se adquieren de forma progresiva a lo largo de la vida"* (Saulés, 2012:7).

La dificultad metodológica que explicita la evaluación de la competencia lectora, es que no se reduce a la mera decodificación de la lectura, como tradicionalmente las evaluaciones estandarizadas y externas han puntualizado. La evaluación de la competencia lectora integra el entrenamiento de diversas habilidades implicadas, tales como: a) la capacidad de inferir o leer entre líneas, b) la capacidad de planificar la redacción de los textos, c) descubrir a qué tipo de público van dirigidos y cuáles son sus especificidades requeridas y d) la capacidad de reconocer las estructuras de cada texto, entre otras. El entrenamiento de la competencia lectora no sólo se reduce al acceso de la cultura letrada en su dimensión interpretativa y comprensiva (Bombini, 2008) únicamente. Más bien, persigue que los lectores se conviertan en agentes competentes en todos los ámbitos y modalidades de la cultura letrada. Saulés (2012) agrega que, *"la sociedad requiere cada vez más una población adulta que no sea solamente capaz de leer y escribir, sino que sea matemática, científica y tecnológicamente letrada"* (p.7).

El entrenamiento de la competencia lectora implica enfrentar a los estudiantes ante una multiplicidad de textos que les permitan interactuar con sus estructuras textuales, su naturaleza lingüística y discursiva, con el propósito de aumentar las posibilidades de incertidumbre en el lector. La incertidumbre en el lector permite ir enfrentando múltiples perspectivas que permitan relacionar la información ya existente en el lector con la nueva proporcionada por el texto. De modo que, la calidad de la comprensión lectora reside sobre esta dimensión. Según esta perspectiva, la comprensión lectora plantea una naturaleza dinámica e interactiva debido a que, no sólo existe una interacción entre conocimientos previos del lector y un acto de negociación con el texto. Más bien, explica

que el lector busca alternativas para dar respuesta a las preguntas que surgen a medida que avanza en el texto, es decir, hace interpretaciones, recurre a sus conocimientos previos, escoge significados, en otras palabras, planifica un camino para entender el mensaje que lo desafía. Se refuerza con ello, los aportes del modelo implícito del significado. En este proceso de planificación juegan un papel clave las funciones ejecutivas ubicadas en el lóbulo frontal (única porción de nuestro cerebro que pertenece a nuestra especie evolutiva: *Homo Sapiens Sapiens*) y la caja de letras. Nieto (2012) agrega que, el aprendizaje de la lectura en términos neuropsicológicos, puede ser aprendida gracias a la plasticidad cerebral de nuestro cerebro produciendo cambios en las estructuras de la corteza de nuestro cerebro. Es menester, que los educadores comprendan cómo se organiza la competencia lectora y sus dimensiones implicadas en la evaluación de la lectura. Saulés (2012), recomienda considerar aspectos referidos al texto como unidad lingüística básica, a las situaciones[91] donde se utiliza la lectura como práctica educativa y explorar las dimensiones de acercamiento entre lector y texto.

Fernández (2014) explica que, las funciones ejecutivas otorgan flexibilidad y amplitud mental al estudiantado, permiten la planificación de respuestas a los múltiples estímulos que los desafían y les otorgan la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones. Para Marina (2012) las funciones ejecutivas están relacionadas a un segundo nivel de estructuración de nuestro cerebro, permiten al lector dirigir sus estrategias para abordar el texto, controlar su nivel de eficacia, facilitan la animación y gusto por la lectura. Las funciones ejecutivas son claves en el desarrollo de la inteligencia ejecutiva al momento de leer cualquier tipo de texto, permitiendo que el lector se convierta en un lector estratégico, es decir, permite al lector se consciente de la estructura interna y externa del texto, así como, de la puesta en marcha de diversas estrategias para resolver con eficacia el texto propuesto.

La investigación neurocientífica ha identificado dos tipos de plasticidad: a) una de tipo positiva y b) una de tipo negativa. La plasticidad positiva ha sido tradicionalmente estudiada y es sobre la que más se sabe o puntualiza en todas las charlas y documentos sobre neurociencias. Se caracteriza por un desarrollo activo y generativo de las capacidades, estando asociada a la consolidación y fortalecimiento de nuevas redes neuronales. Amstrong (2012) agrega que, el sujeto cuando experimenta procesos de plasticidad positiva, busca nuevos retos y desafíos, así como, demuestra una actitud perseverante, mejora su autoestima, auto-concepto y auto-percepción sobre su rendimiento académico y, especialmente, sobre sí mismo. Existe una estrecha relación con los múltiples períodos críticos que vive el ser humano a lo largo de toda su vida. En contraste, la plasticidad negativa se caracteriza por un debilitamiento de las redes neuronales, debido a dimensiones propias del proceso de escolarización (impertinencia de las metodologías utilizadas o de las estructuras de escolarización), así como, un sentimiento de incompetencia, tristeza y apatía. Los procesos de plasticidad cerebral

[91] Dimensión que según Saulés (2012) involucra el contexto, público y propósito sobre el cuál fue creado/producido un determinado texto.

positiva son cruciales cuando la educación lectora se orienta al desarrollo y fortalecimiento de habilidades para participar activa y críticamente de la sociedad, la información, la cultura, las artes, la vida científica y política, que fomente el empoderamiento ciudadano.

La interrelación entre empoderamiento ciudadano, animación y fomento de la lectura en grupos en situación de riesgos o exclusión, se posiciona en una concepción crítica y reflexiva de la educación lectora como literaria. Saulés (2012), en el documento: *"La competencia lectora en PISA"*, otorga una revisión sobre la evolución histórica del concepto de lectura utilizado en diversos instrumentos internacionales estandarizados. Según esto, la conceptualización efectuada por PIRLS en 2001, se alinea con las formas condicionales requeridas por el campo de la didáctica de la lectura en personas en situación de discapacidad, puesto que, persigue el objetivo de *"comprender y utilizar las formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por el individuo"* (Saulés, 2012: 16). Se posiciona así, una dimensión funcional de la lectura, que brinda mayores instancias de participación social y cultural. Se agrega además, un énfasis en el placer a la lectura, reforzando con ello, uno de los principios fundamentales de la neurodidáctica y el neuroaprendizaje. La definición aportada por PISA en 2009, refuerza el interés instrumental de la lectura, que ve en esta, un mecanismo de adquisición de mayor información. No obstante, el valor de la misma en campo de los estudios lectores en personas en situación de discapacidad, precisa el fortalecimiento de la comprensión lectora, con el objeto de *"lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, y para participar en la sociedad"* (Saulés, 2012:16).

Desde una perspectiva epistemológica, todas las definiciones otorgadas por las grandes pruebas estandarizadas enfatizan en la lectura como herramienta de participación social, de lo cual se infiere, un propósito incluyente y de emancipación social, cuyos efectos procedimentales y metodológicos han puesto de manifiesto un cierto grado de desgaste al interior de los sistemas educativos Latinoamericanos, puesto que, se prepara a los estudiantes para superar estas evaluaciones desde una visión basada en la obtención de resultados, en el fortalecimiento de determinadas micro-habilidades de lectura y en aprender diversas tácticas para aprobar la evaluación. Se descuida la dimensión de placer por la lectura, minimizando la capacidad de ésta, para crear mundo imaginarios donde poder refugiarse de sus tensiones diarias, crear y fantasear con aquellas grandes ideas que podría iluminar un mundo más esperanzador. La lectura en esta perspectiva, se entrena con su objetivo clásico: *adquirir conocimientos* para demostrar con ello, el grado de competencia que cada estudiante posee y así, reproducir el modelo neoliberal que articula nuevas formas de sufrimiento, resistencias y relegamientos sobre este campo didáctico. La exploración de formas condicionales requeridas para el desarrollo oportuno de programas de animación y fomento de la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva, plantea un obstáculo metodológico, determinado por la construcción de un campo que no ha sabido problematizarse más allá de acciones lúdicas, reduciendo con ello, el potencial político de la lectura como herramienta de inclusión, participación y emancipación social.

El objetivo intrínseco de la animación y de fomento de la lectura debe modelar la educación y competencia lectora.

8.4.3.-AVANZANDO EN LA COMPRENSIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA DESDE UNA PERSPECTIVA DE HETEROGENEIDAD COGNITIVA

¿Qué es una competencia?, el campo de estudio de las competencias es amplio y diverso. Gran parte de las definiciones sobre el enfoque por competencias, las definen como un conjunto de habilidades cognitivas y no cognitivas (Castelló, Monereo y Gómez, 2009), que permiten la movilización de determinados saberes que, no constituyen conocimiento en sí mismos, pero que, permiten resolver los desafíos que enfrena cada estudiante en un determinado contexto (Perrenoud, 1999). La dimensión de competencia aplicada al aprendizaje de la lectura, involucra la identificación de destrezas y capacidades específicas (análisis, síntesis, razonamiento analógico, inferencia, etc.) que permitan estimular un grado de eficacia en el lector, así como, *"la activación de ideas previas, el análisis y resolución de problemas, la memorización, la relectura de determinadas partes complicadas de un texto para comprenderlo mejor, autocuestionarse acerca de lo que está leyendo, etc. Todas ellas tienen en común que son procesos de pensamiento que ayudan al estudiante a apropiarse de conocimientos"* (Calero, 2012:22).

El grado de eficacia en el lector depende de la calidad de su competencia meta-cognitiva (Calero, 2008). En tal caso, la investigación especializada ha reafirmado que, *"una de las conclusiones científicas más reconocidas en el ámbito del desarrollo de la comprensión lectora es que la habilidad para identificar los fallos concretos de la comprensión de un texto, está estrechamente relacionada con la competencia que los lectores tienen para efectuar un seguimiento y control de los propios procesos cognitivos (estrategias) que utilizan para entenderlo (PISA, 2009). En este sentido, un lector metacognitivo es aquel que es consciente de que está aprendiendo a comprender, y que además tiene una cierta habilidad para controlar y autorregular su capacidad lectora"* (Calero, 2012:13).

Calero (2012) en el libro: *"Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes"*, identifica las siguientes características de un lector competente: a) desarrollan habilidades metacognitivas estableciendo conexiones significativas entre aquello que conocen y sus conocimientos previos, optimizando la calidad de la comprensión. b) Establecen un objetivo para su lectura, c) cómo conocen el funcionamiento de su competencia cognitiva saben qué estrategias utilizar para abordar cada tipo de texto con el que les toque interactuar. d) Recurren a la técnica de relectura del texto intentado encontrar algunas pistas semánticas que faciliten su comprensión. Estas dimensiones deben ser incorporadas en los programas de animación y fomento a la lectura, ya que un niño, joven o adulto cuando es capaz de comprender un texto por sí mismo, mejora su valía social, su motivación, autoestima y auto-concepto (cognitivo, social

y académico). Sobre este particular, Calero (2012) agrega que, un lector cuando alcanza todas estas habilidades, *"estás más motivado y se hace cada vez más independiente en el desarrollo de su tarea. Esa independencia le va permitir en el futuro perseguir y alcanzar aquellas metas de conocimiento y regulación de procesos de comprensión que se plantee"* (p.14).

¿Qué es la competencia lectora?, la literatura especializada en investigación didáctica de la lectura, entiende a ésta, como una destreza transversal a todas las disciplinas del currículo escolar (Álvarez y Gómez, 2009). La competencia lectora es *"la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo"* (MEC, 2000; citado en Cuevas y Vives, 2005:58). Según la OCDE (2009) la competencia lectora se define como *"la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona"* (PIRLS, 2001; citado en AECL, 2015:1). En esta línea, la conceptualización desarrollada por la Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL) sobre competencia lectora, expresa que, constituye *"la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito"* (AECL, 2015:1-2).

¿Qué tienen en común todas estas definiciones?, los planeamientos aportados comparten según Mendoza (2008) una perspectiva lingüística centrada en el enfoque comunicativo de la lengua, otorgando un lugar significativo a la construcción de significados contextualizados por parte del lector. Del mismo modo, indagan en las conexiones interactivas, dinámicas y multidimensionales de la lectura como proceso constructivo. Otro aspecto clave que refuerzan las definiciones ofrecidas anteriormente, redunda en la categoría de capacidad a fortalecer en el lector, lo que en palabras de Solé (2012) se traduce en la necesidad de conseguir un cierto grado de autonomía en el tratamiento de las estrategias cognitivas y meta-cognitivas por parte del lector. Se agrega además, la concepción de interacción con diversas estructuras y tipologías textuales, apoyado en el uso activo del lector para intervenir en la vida social y cultural activamente. La corriente comunicativa de la lengua y la naturaleza dinámica e interactiva de la lectura da cabida a la espontaneidad del proceso comunicativo (Mendoza, 2008). Un aspecto clave a todas estas ideas radica en la necesidad de *"utilizar un meta-lenguaje y una terminología adecuada a las posibilidades de comprensión del destinatario, en que los criterios de claridad y efectividad prevalecen"* (Briz, 2008:99). En síntesis, el propósito teleológico que persigue la competencia lectora a la luz de todas las aportaciones antes citadas, reside en la utilización oportuna de la lectura y su comprensión en la sociedad. ¿Cómo dar cuenta de esta finalidad?, ¿qué criterios metodológicos son posibles de proponer? y ¿cómo condiciona el campo de la atención a la diversidad, de las poblaciones en situación de exclusión?

La Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL) no deja de tener razón al poner de manifiesto la utilización oportuna de la lectura y su comprensión en la sociedad. Es a través de este propósito que la educación lectora y literaria de personas en situación

de discapacidad cobra sentido. Se utiliza la lectura como palanca de movilidad social. El entrenamiento de la competencia lectora plantea un fuerte componente asociado a la vida cotidiana, entrelazándose a los planteamientos expresados por el enfoque comunicativo, ya que ambos, prestan gran valor al papel de las interacciones. Así, son interacciones situadas, contextualizadas y fenoménicas a la experiencia de cada lector. Al respecto, la Doctora Elena Jiménez Pérez, en su tesis doctoral (2014): *"Perfil universitario andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora"*, señala que, la comprensión lectora se encuentra *"ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso que la comprensión a variables pragmáticas como la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva"* (p. 20).

La inteligencia ejecutiva (Marina, 2012) se define como una vía clave para la educación de los talentos en todas las personas sin excepción alguna. Algunos estudios efectuados demostraron que el desarrollo oportuno del control ejecutivo diversifica la capacidad de aprendizaje en las personas. Las funciones de la inteligencia ejecutiva se encuentran altamente relacionadas con la capacidad de autocontrol emocional y cognitivo. Menkes (2005) la inteligencia ejecutiva consiste en resolver cabalmente con los desafíos propuestos. Marina (2012) complementa estas ideas expresando que, la inteligencia ejecutiva conjuga las dimensiones cognitivas y afectivas del estudiante (lector), teniendo como principal objetivo "*dirigir la acción aprovechando nuestros conocimientos y emociones"* (p.45). Así también, la inteligencia ejecutiva permite la aplicación de todas las operaciones mentales que permitan elaborar proyectos y visualizar caminos idóneos para su consecución. La inteligencia ejecutiva según Marina (2012) corresponde a un segundo nivel de evolución de la evolución, caracterizado por controlar todas aquellas operaciones mentales que garantizan el éxito en determinadas tareas, como por ejemplo, la lectura. Existe una estrecha relación entre inteligencia ejecutiva (IE)y comprensión, desde la perspectiva del Proyecto Zero.

¿Cómo se vinculan estos aportes al estudio de la competencia lectora y su campo didáctico?, Andrés Calero (2013), en la columna: *"Inteligencia Ejecutiva y Comprensión Lectora"*, explica un lector que utiliza eficazmente la dimensión ejecutiva de su inteligencia, es capaz de reflexionar sobre las características internas y externas de la estructura textual a la que se enfrenta, identificando en qué instancias hará uso de la planificación, organización, flexibilidad y, visualizando hacia qué elementos debe dirigir la atención. ¿Cuáles son las dimensiones involucradas en el trabajo psicopedagógico de la competencia lectora?, Isabel Solé (2012) en el artículo: "Competencia Lectora y Aprendizaje" y Elena Jiménez Pérez (2014) en el artículo: "*Comprensión lectora v/s Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas"*; coinciden y comparten los niveles involucrados en el trabajo sistemático de fortalecimiento de la competencia lectora, aportados por Wells (1987), Freebody y Luke (1990). Estos son: a) nivel ejecutivo centrado en el conocimiento y manejo de la legua escrita b) nivel funcional vinculado al desarrollo de actividades propias de la vida cotidiana, c) nivel instrumental utilización de la lectura para adquirir información y, d) nivel epistémico referido a la lectura como vía de estimulación del pensamiento crítico.

También persigue la *finalidad de la educar el pensamiento*. Sobre este particular, el Doctor Calero, insiste en enseñar a los estudiantes los errores más comunes que comenten los lectores pasivos, con el propósito, que los estudiantes en un esfuerzo meta-cognitivo puedan evaluar su propio nivel de competencia.

¿Por qué es importante el entrenamiento de la competencia lectora en estudiantes con alguna discapacidad?, la competencia lectora se aborda pragmáticamente al tratamiento didáctico de la educación lectora, entregándole herramientas para utilización situada de la información que le proveen los textos que ha de leer. La educación lectora refiere a la capacidad de fortalecer el hábito y comportamiento lectora a través acciones, estrategias, espacios y metodologías que estimulen el placer, el gusto, la fantasía y la imaginación. Es importante entender que, una vez que se abre la puerta al disfrute de la lectura, jamás podrá detenerse. La lectura persigue una dimensión funcional y placentera, tanto en la escolarización y, en particular, en todas las dimensiones de la vida. En 2014, Fundación La Fuente, ubicada en la ciudad de Santiago de Chile, editó un catálogo de libros para niños y jóvenes en situación de discapacidad, entre los títulos que figuran, destacan textos que exploran la vida afectiva y sexual de dichos colectivos de estudiantes. La relevancia de este tipo de textos radica en la posibilidad de abordar campos escasamente explorados por la investigación científica.

¿Cuáles podrían ser las sugerencias didáctica más oportunas para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes con alguna discapacidad?, es importante señalar que, todo proceso didáctico referido al fortalecimiento de los procesos lectores en personas en situación de discapacidad, se estructuran a partir de los planteamientos del enfoque comunicativo que enfatiza en el uso de la lengua en situaciones específicas de intercambio lingüístico. Los planteamientos metodológicos del enfoque comunicativo sobre el aprendizaje de la lectura y su fomento, introduce según Cantero y Mendoza (2008), las siguientes consideraciones: a) la lectura hace referencia a una habilidad perceptiva y cognitiva y b) la lectura supone un carácter interactivo, convirtiéndose el lector en un receptor activo y un referente dentro del proceso de lectura. Se agregan los aportes del modelo ecológico de la didáctica.

8.4.4.-ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA COMPETENCIA LECTORA

Saulés (2012) en Cuaderno de Investigación número 37, titulado: *"La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo"*, identifica tres elementos que estructuran la competencia lectora: a) la naturaleza interactiva, b) la naturaleza constructiva y c) la resolución de tareas de lectura. A juicio particular del autor de este documento, resultan altamente oportunas dichas consideraciones, especialmente, al momento de focalizar en el desarrollo de actividades y estrategias en diversos colectivos de estudiantes, que permitan fortalecer capacidades para responder a las exigencias de la sociedad. Por tanto, la lectura no queda reducida a un interés literario, sino que al encuentro interactivo con diversos tipos de textos, entre ellos, textos digitales. Jiménez

(2015) identifica tres elementos claves en la determinación de una tipología de textos digitales, tales como: a) *la imagen*, b) *la interacción* y c) *la inmediatez* que éstos, provocan en el lector. La comprensión de la competencia lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva debe ser entendida desde una perspectiva dinámica y multidimensional, que permite la autonomía de los estudiantes al momento de leer, movilizando recursos cognitivos y no-cognitivos. El desafío que enfrenta el educador es, entrenar las funciones ejecutivas y las habilidades cognitivas de elaboración incidentes propias de los procesos lectores.

En el caso de los estudiantes en situación de discapacidad, la competencia lectora se desarrolla a través de interacciones propias de la vida cotidiana, que permitan a cada niño, niña y joven construir significados contextualizados a partir de lo que hablan, leen y comprenden. De modo que, los principios de animación a la lectura en personas en situación de discapacidad, conjugaran los aportes de la ludoterapia, el arte terapia (particularmente en su dimensión simbólica), el pensamiento lateral y la creatividad, como elementos claves en el fortalecimiento de su competencia comunicativa y educación lectora. Es importante estimular la fantasía, habilidad inherente al desarrollo cognitivo de los niños y niñas. La competencia lectora se compone de las siguientes dimensiones: a) la naturaleza interactiva de la lectura, b) la naturaleza constructiva de la lectura y c) la resolución de tareas de lectura.

Nieto (2011) explica que, el desarrollo de las habilidades lingüísticas[92] involucra diversas áreas cerebrales conectadas entre sí, es decir, las funciones neuropsicológicas de la lectura, están repartidas por toda la corteza cerebral. En didáctica de L1 y L2, las habilidades lingüísticas básicas son: escuchar, escribir, hablar y leer. Involucrando todos los procesos fundamentales para la alfabetización inicial efectiva en todos los estudiantes. ¿Qué es la corteza cerebral?, existen dos tipos de corteza: a) neocorteza, corresponde a la porción más reciente del cerebro humano, resultando clave en todo proceso de aprendizaje. La neocorteza es el elemento de diferenciación de la estructura cerebral del nuestra especie y, b) alocorteza, corresponde al 10% restante de la corteza, situada en el lóbulo frontal. El entrenamiento de las habilidades lingüísticas desde la animación a la lectura enfatiza en la potenciación del procesamiento semántica y la construcción de significantes en interacciones cotidianas, con el propósito de procesar la información leída en paralelo, reafirmando la premisa básica de la neuroeducación que expresa que, el cerebro trabaja holísticamente y no, bajo parámetros localistas. Nieto (2012) agrega que, el *"concepto de una red de procesamiento distribuido en paralelo para la información lingüística, constituye un paradigma epistemológico que revaloriza ciertos estudios de imaginería cerebral funcional"* (p.324).

Sobre este particular, la investigación en neurología de la lectura, señala que el área cortical juega un papel crucial en los procesos de alfabetización, educación de la comprensión y de la competencia lectora. El aprendizaje de la lectura *"no está inscrito en*

[92] Situadas en torno a la ubicación del área perisilviana. Habilidades fundamentales en todo proceso de integración social.

ninguna fase natural del desarrollo del ser humano. Mientras que aprender a hablar se logra observando e imitando a otras personas, aprender a leer exige un largo y penoso aprendizaje, ya que el cerebro no tiene dedicadas unas áreas específicas para esta tarea. Leer requiere la intervención de múltiples áreas de la corteza cerebral, actuando al unísono en una intrincada red de neuronas; esta circunstancia es causa de la aparición de diferentes disfunciones en la lectura que interfieren en el complejo proceso de aprender a leer" (Nieto, 2012:325).

8.5.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Los aportes de la neurociencia cognitiva y la neurobiología de la lectura, reafirman que, el sentido de la animación y el fomento de la lectura para personas que por diversas razones no logran disfrutar de este derecho, debe fortalecer las dimensiones lingüísticas, pragmáticas y semánticas a través del juego, la imaginación, la autonomía, la ludoterapia y la fantasía. Las actividades más efectivas son aquellas que permiten desarrollar la tridimensionalidad del cuerpo humano. Numerosas investigaciones en neuroaprendizaje y desarrollo cognitivo, manifiestan la correlación entre movimiento y potenciación del aprendizaje, es decir, a mayor movimiento (calidad de movimiento) mayor calidad de aprendizaje. Actividades que apoyan esta premisa son:

- el teatro de sombra, recurso que fortalece el hábito lector a través de la creación de mundos posibles a la imaginación y fantasía de los niños. El teatro de sombra estimula el trabajo corporal mediante ejercicios de expresión corporal que potencien el alfabeto emocional, comunicativo y expresivo.

- creación de micro-relatos que recojan las experiencias cotidianas de los niños, creando murales de dibujos que sean pintados con dedos, manos y pies. La producción artística debe concebida como un recurso al servicio del aprendizaje, evitado valoraciones estéticas.

- desarrollo de programas radiales o de televisión que permitan a los estudiantes sentirse protagonistas de su aprendizaje, comentando los libros, cuentos, películas o relatos que más interés han suscitado entre ellos.

- juegos de lectura basados en la danza, es decir, que permitan a los niños comunicar sus intenciones lectoras y literarias a través del baile, rescatando sus fuerzas productoras del aprendizaje: creatividad, imaginación y fantasía.

- representar o contar la historia, el cuento o las grandes partes del libro a través de juguetes que para ellos sean atractivos y relevantes para ellos mismos.

- adaptar diversos tipos de textos utilizando los planteamientos otorgados por la metodología de fácil lectura, considerando cuáles son las estructuras textuales más frecuentes con las que interactúan los niños, identificando qué tipo de marcadores

discursivos generan dificultad de comprensión a determinados perfiles comunicativos de estudiantes. Se recomienda que, la adaptación pueda ser efectuada entre profesores y familia, como herramienta de fortalecimiento de la educación lectora.

- invitar a conversar con los estudiantes a un escritor que para ellos sea relevante y jugar a leer, en acciones libres, espacios alternativos (ferias, calles, plazas, museos, bibliotecas, etc.).

- al momento de diseñar pruebas de evaluación de la comprensión lectora y la competencia lectora, integrar los siete elementos del mapa cognitivo, con el objeto de reducir el nivel de dificultad y aumentar el grado de eficacia en el desempeño de la tarea.
- utilizar juegos de simulación donde los estudiantes interactúan con diversos tipos de textos, especialmente, aquellos que provoquen mayores dificultades de comprensión para los mismos.

- juegos de lectura que estimulen los planos semánticos y pragmáticos, puesto que, son fundamentales en el proceso de lectura.

- El diseño de programas de animación a la lectura debe considerar criterios metodológicos que permitan intervenir la cultura de base de las poblaciones a las que van dirigidos. Se sugiere considerar los siguientes criterios: a) intersectorialidad, b) interseccionalidad, c) educación lectora y competencia lectora y, d) aportes de la neurodidáctica como mecanismo de optimización procesos lectores.

REFERENCIAS

AECL. (2015). *Evaluar y entrenar la competencia lectora en alumnos de ELE a través de TECLE según parámetros PISA y PIRLS*. Málaga: AECL.

Álvarez, I., Gómez, I. (2009). "PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras", en: Monereo, C. (Coord.). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: GRAÓ, 91-110.

Amstrong, T. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa, Revista Iberoamericana de Educación, 46, 19-35. Recuperado el día 14 de abril, 2016 de http://rieoei.org/rie46.htm

Burman, E. (1994). Deconstructing developmental psychology. Londres: Routledge.

Briz, E. (2008). "Habilidades y competencias lingüísticas", en: Mendoza, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson, p. 175-216.

Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.

_____. (2013). Inteligencia Ejecutiva y Comprensión Lectora. Recuperado el día 27 de abril, 2016 de http://comprension-lectora.org/el-lector-estrategico/

Cantero, F.J., Mendoza, A. (2008). "Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura", en: Mendoza, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson, p. 33-78.

Castelló, M., Monereo, C., Gómez, I. (2009). "Las competencias de los alumnos y su evaluación", en: Monereo, C. (Coord.). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: GRAÓ, 33-54.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.

Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

Fernández, R. (2014). *Cerebrando el aprendizaje. Recursos teórico-prácticos para conocer y potenciar el "órgano del aprendizaje"*. Buenos Aires: Bonum.

Forés, A., Ligioz, M. (2015). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Editorial UOC.

Freebody, P. y Luke, A. (1990). «"Literacies" Programs: Debate and Demands in Cultural Context». *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages (tesol),* 5, (3), 7-16.

Gardner, H. (2011). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Howard-Jones, P. (2010). *Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica*. Madrid: Editorial La Muralla.

Jiménez, E. (2014a). Perfil universitario andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora. Tesis Doctoral. Málaga: Ediciones Univ. Málaga. Recuperado el 27 de abril, 2016 de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/8266/TDR_JIMENEZ_PEREZ.pdf?sequence=1

_____. (2014b). Comprensión lectora v/s Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas, Investigaciones Sobre Lectura, 0, (1), 65-74. Recuperado el 25 de abril, 2016 de http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17

_____. (2015). La influencia de las TICS en la forma de leer. Tipología de textos digitales, Revista Álabe, 11, 1-9. Recuperado el 29 de abril, 2016 de https://www.researchgate.net/profile/Elena_Jimenez-Perez

Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Madrid: Miño y Dávila.

Lahire, B. (2008). "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social", en: Tenti Fanfani, E. (Comp.). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 35-52.

Marina, J.A. (2012). *Inteligencia Ejecutiva. Lo que los padres y docentes deben saber*. Madrid: UP.

McCarthy, B. (2013). Bienvenidos al modelo 4MAT: 8 pasos para planificar una enseñanza más dinámica y atractiva. Recuperado el 30 de abril, 2016 de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/present_bernicemccarthy.pdf

MEC. (2000). "PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*", en: Cuevas, A., Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudios PISA. Un analisis desde la alfabetización en información, Anales de Documentación, 8, 51-70.

Mejía, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de los Andes (Colombia), Bogotá.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson.

Menkes, J. (2005). *Inteligencia Ejecutiva*. Michigan: Perfect bound.

Nieto, J. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.

Ocampo, A. (2015). De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna, Revista de Psicopedagogía, 139, 2-22.

_____. (2016a). Perspectivas para un Enfoque Re-construccionista de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: la necesidad de deconstrucción de sus fundamentos vigentes y la proposición de una crítica genealógica para un proyecto político más

trasgresor". Revista Inclusión y Desarrollo, 4, (1), 34-50. Recuperado el día 20 de marzo, 2016 de http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD

_____. (2016b). "Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque. Vol. 1, 13-80. Santiago: Ediciones CELEI.

O´Donnell, G. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Saulés, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencia, desarrollo e innovación. México: INEE. Recuperado el 18 de abril, 2016 http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/lectora/2.-%20La%20competencia%20lectora%20en%20PISA.pdf

Schvartzman, A. (2013). Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa. Buenos Aires: Prometeo.

Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje, Revista Iberoamericana de Educación, 59, 43-61. Recuperado el 21 de abril, 2016 de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie59a02&titulo=Competencia%2520lectora%2520y%2520aprendizaje

Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Stone Wiske, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Robinson, K. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

Valls, R., Soler, M., Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura, Revista Iberoamericana de Educación, 46, 71-87. Recuperado el día 14 de abril, 2016 de http://rieoei.org/rie46.htm

Villalón, M. (2012). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura desde los primeros de vida*. Santiago: Ediciones P.U.C.

Wells, C. G. (1987). *The Meaning Makers.* Londres: Hodder and Stoughton.

CAPÍTULO IX

RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: EL PROGRAMA DE ESCRITURA CIENTÍFICO-VIRTUALIZADO ON-LINE

ABRAHAM FCO. JIMÉNEZ-BAENA[93]

UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

Entendiendo que la competencia lingüística no puede desarrollarse ajena a la era digital ni a la implementación de las TIC's en la escuela, este artículo mostrará un amplio repertorio de recursos interactivos para la enseñanza del español basado en el modelo actual de enseñanza-aprendizaje en el que el nuevo rol del docente se configura como un guía de alumnos proactivos, capacitados para construir su propio conocimiento, en el marco de acciones de aprendizaje abierto.

Palabras clave: *ELE, lectoescritura, programa de escritura científico-virtualizado Online*

9.1.-INTRODUCCIÓN

Entendemos que la lectoescritura es una competencia clave y una invitación al alumnado para ejercer el derecho de mirar al mundo desde otras perspectivas. Con ello, el desarrollo de esta destreza comunicativa en el nivel de Educación Primaria y Secundaria implica una estrategia basada en que los discentes, siempre dirigidos por el profesorado, deben avanzar a su propio ritmo.

Sin duda un campo de interés de los últimos años viene siendo el uso de tecnologías informatizadas en la enseñanza de la lectoescritura (Graham y Harris, 2005). Estas investigaciones explican cómo las tecnologías informatizadas tienen, cada vez más, una influencia directa en la enseñanza de la escritura, destacando dos tipos de

[93] Correspondencia**:** D. Abrahan Jiménez Baena, brancus@correo.ugr.es, Campus Universitario de Cartuja s/n 18190 Granada.

investigaciones: a) investigaciones en las que se usan las tecnologías para apoyar los aprendizajes de procesos y habilidades, propios de la escritura; y b) investigaciones con nuevas formas y contextos para la escritura, tales como los hipermedia y el nuevo contexto social de la comunicación mediada por el ordenador: el e-learning. Ateniéndonos a la definición de Sangrá, Vlachopoulos y Cabrera (2012: 152), el e-learning es:

> […] un enfoque para enseñar y aprender que, representando todo o parte de un modelo educativo aplicado, está basado en el uso de dispositivos y medios electrónicos como herramientas para mejorar el acceso a la formación, comunicación e interacción y que facilita la adopción de nuevos modos de entender y desarrollar aprendizajes.

Por ello, defendemos la implementación de esta metodología en el aula escolar como una herramienta que se combina con la clase normalizada y que permite, en nuestro caso concreto, el adecuado desarrollo de la lectoescritura, puesto que nos ofrece la posibilidad de adecuar las actividades de aprendizaje electrónico a las necesidades específicas de los individuos. A continuación, se aportará una cuidadosa selección de recursos TIC que ayudan a incorporar a la formación e-learning estrategias para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

9.2.-Recursos Online para la Enseñanza de la Composición Lectoescritora

Dentro del amplio elenco de recursos para la ELE existen diferentes instituciones que han puesto en marcha proyectos para orientar al profesorado sobre las últimas tendencias en procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua moderna. Caben destacar:

-**Centro Virtual Cervantes** (http://cvc.cervantes.es/aula/). El Instituto Cervantes es organismo público español que tiene como finalidad la promoción y la enseñanza de la lengua española y de las lenguas cooficiales y para la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Dentro de esta página web podemos encontrar, entre otros, los siguientes recursos didácticos:

1. ***Mi mundo en palabras*** (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/). Es un material interactivo dirigido a niños de educación primaria que están aprendiendo español en contextos escolares en un país de habla hispana o en otros países. Se focaliza principalmente en la enseñanza del léxico e inicio a la lectoescritura a través de contenidos funcionales en situaciones comunicativas concretas.

2. ***Lecturas paso a paso*** (http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/default.htm). *Lecturas paso a paso* es una colección de lecturas para estudiantes de español como segunda lengua que se han clasificado en diferentes niveles: inicial, intermedio y avanzado.

Cada lectura tiene una portada desde la que se puede acceder a la información sobre el texto y a diferentes secciones de este: a) antes de leer; b) texto; c) después de leer; d) sobre el texto y e) una ficha didáctica que incluye aspectos como la extensión del texto, actividades que lo integran, grado de complejidad y un glosario sobre palabras clave

3. ***Historias debajo de la luna*** (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm). En esta página web podemos encontrar diferentes materiales didácticos para el desarrollo de competencias interculturales que han sido elaborados a través de entrevistas personales.

4. ***Otros materiales didácticos*** (http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/default.htm). Detalla una pequeña colección de material interactivo para la presentación, producción y práctica del español como lengua extranjera. Los materiales están agrupados en torno a los siguientes núcleos temáticos: alimentos, familia, colores e interacciones.

Otras páginas web internacionales para la enseñanza del español como lengua extranjera son:

- ***Bebelnet*** (http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/). En esta página Carlitos será tu guía en el mundo hispanohablante. A través de este asistente podemos recorrer diferentes caminos que corresponden a las unidades de trabajo y que recogen información concreta sobre un tema determinado.

- ***Aselen*** (http://www.aselered.org/quienes-somos/bienvenida). Es un lugar de encuentro para todos los profesionales interesados en la enseñanza del español como lengua extranjera

- ***Cuadernos Cervantes*** (http://www.cuadernoscervantes.com). Es una sección dedicada a la ELE. Podemos encontrar información desde la explicación de los tiempos verbales, errores más comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y una extensa recopilación de materiales lúdico-didácticos

9.3.-RECURSOS ONLINE PARA LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Las siguientes páginas especializadas están destinadas en la enseñanza del léxico para estudiantes de nivel inicial, intermedio y superior.

9.3.1.-DICCIONARIOS

- Diccionario de la Real Academia Española (www.rae.es). Constituye el punto de referencia para los diccionarios de nuestra lengua y lo consideramos de consulta obligatorio.
- Diccionario combinatorio CLAVE (http://clave.smdiccionarios.com/app.php). Permite consultas sobre palabras por su comienzo, terminación o contenido.
- Diccionario de la Universidad de Oviedo (http://www6.uniovi.es/dic/sinon.html). Permite consultas básicas sobre sinónimos y antónimos
- Miniñol (http://www.mininol.com/). Es un diccionario básico. Contiene sólo 1000 palabras, donde las definiciones son sencillas y claras.

9.3.2.-CONJUGADORES

- Verbolog (http://www.verbolog.com/conju2.htm). Ofrece además la posibilidad de conjugar verbos inventados y una relación de verbos inusuales o neológicos.
- Onoma (http://www.onoma.es/). Permite conjugar un verbo inventado con diferentes lexemas.

9.3.3.-RIMADORES EN LÍNEA

- Buscapalabras (http://buscapalabras.com.ar/rimas.php). Permite separar en sílabas, buscar palabras, sinónimos y antónimos, juegos silábicos
- Fonemolabs (http://www.fonemolabs.com/). Permite trabajar con homófonos y palabras parónimas.

9.3.4.-EL STORYTELLING

"El storytelling es el arte de contar una historia usando lenguaje sensorial presentado de tal forma que transmite a los oyentes la capacidad de interiorizar, comprender y crear significado personal de ello" (Kay Fabella)

En el campo de la educación, concretamente la educación e-learning, el storytelling nos ofrece abrir con gran efectividad el nivel de recuerdo del lector. Gracias a la amenidad del texto, la capacidad de transmisión y amplificación de éste resulta más sencilla, ya que el relato tiene sentido en sí mismo y goza de contexto. El aprendizaje requiere de motivación y memoria, algo complicado cuando el educador no tiene contacto directo con el estudiante. Para ello la metodología del storytelling se convierte en una herramienta de aprendizaje y comunicación muy útil.

El arte de contar historias es una técnica en auge, no sólo en el ámbito educativo, sino que en muchos otros campos, donde la persuasión y la retención de conceptos es imprescindible, se está usando esta técnica por su efectividad y su rendimiento altamente positivo. La educación se renueva, avanza y se moderniza. Las técnicas, las plataformas, el ambiente y los usuarios en el proceso educativo, van cambiando y evolucionando. Por ello, es importante que los educadores se pongan a la altura de las circunstancias y abarquen nuevas tareas para mejorar buscando la excelencia educativa.
Seguidamente se destacan algunos de los sitios web para trabajar la ELE en Educación Primaria a través del storytelling:

1. ***SLIDEFLICKR***: donde podemos encontrar imágenes de todo tipo y crear presentaciones para relatos.
2. ***MUSEUM BOX***: proporciona herramientas simples para elaborar textos basados en acontecimientos y personajes históricos.
3. ***MYTHS AND LEGENS***: portal de cuentos y fabulas tradicionales con sección educativa.
4. ***PICLITS***: mediante una imagen facilita la escritura de textos narrativos, descriptivos y artísticos.
5. ***SHIDONNI***: especialmente para niños, mundo virtual donde pueden crear personajes e historias.

9.3.5.-APPS PARA DISPOSITIVOS MÓVILES Y TABLETS

El aprendizaje contextualizado a través de dispositivos móviles es una tendencia emergente, y por ello, debemos mencionar algunas apps que nos permitan avanzar en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estas son:

- ***ComicBook!***, para la creación de cómics básicos a nivel principiante y medio
- ***Zooburst***, para la creación de cuentos virtuales
- ***Story Skeleton***, *destinado a organizar el trabajo previo de escritura* para crear el esqueleto de la historia
- ***Poetreat***, *para la creación de poesia.* Informa de la longitud del poema verso a verso y propone rima a medida que se escribe.
- ***Mindjet,*** *para* crear árboles de conceptos con fotos, enlaces y etiquetas.
- ***My Writing Spot***, que permite a los estudiantes de nivel intermedio crear textos más complejos y difundirlos en la nube

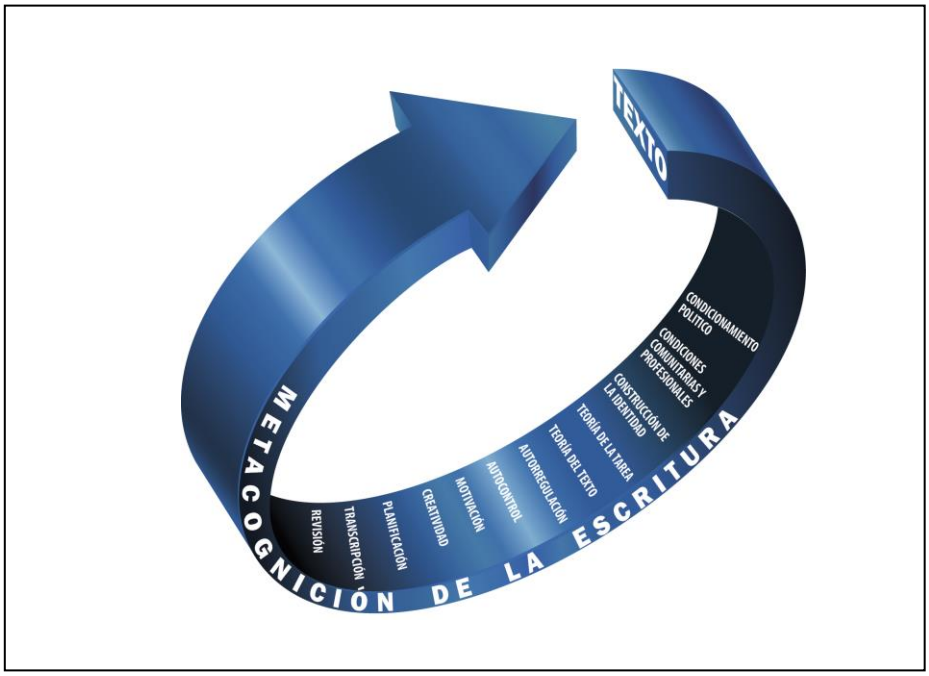
9.4.-El Programa de Escritura Científico-Virtualizado Multilingüe online

El grupo de investigación EDINVEST (HUM 356) ha diseñado un programa de enfoque intercultural, conocido como Programa de Escritura Científico-Virtualizado Multilingüe Online (PECVM), basado en estrategias de enseñanza metasociocognitivas (Arroyo, 2009), usando tecnologías informatizadas de última generación y diferentes idiomas de forma simultánea (español e inglés). Se trata de un diseño didáctico que incluye objetivos específicos, metodología adaptada, evaluación inicial, de proceso y final, recursos tales como: plantillas con esquemas, tablas, códigos, documentos, de consulta, textos argumentativos, recursos de internet… todo ello, en español e inglés, con la posibilidad de producir en otro idioma que el estudiante conozca. A estos recursos didácticos se les suman las aplicaciones de la Plataforma de Teleformación MOODLE, tales como: gestión de estudiantes, gestión de notas, chat, foro, correo interno, calendario, actividades, cuestionarios, ejercicios de autoevaluación (Hotpotatoes), exposiciones orales grabadas (Adobeconnect, Podcast), herramienta de autor para generar materiales en htlm o scorm (Wimba Create), animación en flash, producción de video…

PECVM presenta las siguientes características:

- Se aplica una metodología de aprendizaje de estrategias metasociocognitivas (ver gráfico 1) para el desarrollo escritor de cualquier idioma, como por ejemplo la estrategia PODER o la estrategia IPAC (Arroyo, 2013), metodología que se está experimentando a nivel internacional
- Se leen y escriben y discuten textos de temática intercultural en diferentes idiomas, con los que se forma en valores para la convivencia de la ciudadanía multicultural del siglo XXI, promoviendo el aprendizaje colaborativo.
- Se utilizan simultáneamente los idiomas que el estudiante conoce (por eso es un programa multilingüe), lo que permite el desarrollo de todas esas lenguas
- Se utilizan las aplicaciones del e-learning (formación telemática) con el apoyo presencial del profesor, por lo que el estudiante se entrenan en competencias tecnológicas para el aprendizaje autónomo
- Se utilizan variedad de recursos didácticos y aplicaciones informatizadas para adaptarse a la heterogeneidad del alumnado

Gráfico 1. ***Componentes metacognitivos de la escritura desarrollados por PECVM***



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

Concretamente, la aplicación de este programa podrá ser útil:

- Para los profesores de formación profesional, secundaría, bachiller y universidad en el proceso de adaptar el currículo a los estudiantes función de objetivos didácticos: desarrollo de procesos cognitivos, motivación, actitudes y habilidades en la expresión escrita.
- Para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en los diferentes niveles educativos, en el asesoramiento a los profesores y en la intervención, en su caso, con los estudiantes emigrantes y/o extranjeros
- Para los formadores y asesores del profesorado de los diferentes niveles educativos, en cuyos planes de formación se deben incluir propuestas para el desarrollo de la expresión escrita multilingüe y la aplicación de tecnología informatizada.
- Para los diseñadores de materiales curriculares de los diferentes niveles educativos, que deben estar adaptados a las capacidades de los estudiantes, relacionadas con la expresión escrita.
- Para la Administración Educativa, en la orientación de la política del desarrollo plurilingüístico, que se proyecta en el currículo prescrito.

9.4.-ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE TEXTOS POÉTICOS-MULTILINGÜES

A continuación se presenta una propuesta de tarea, inspirada en el Modelo Metasociocognitivo, que defiende que la escritura es una actividad social, cognitiva, afectiva y motivacional, que permite desarrollar la composición escrita en español a través de la elaboración de textos poéticos multimodales en el primer ciclo de Educación Primaria.

Fase 1. Leer un texto poético (canción, poema…) que autodefina al autor o a un grupo con agrupamientos serán flexibles y estables

Fase 2. Reflexionar y aplicar la estrategia siguiente al texto poético seleccionado:

- ¿Qué cuenta? (ejemplo: relata acciones, sentimientos…)
- ¿Qué partes o estrofas tiene?
- Número de versos en cada estrofa
- Leer cada verso palmeando las sílabas (métrica)
- Subrayar las sílabas tónicas y comprobar su acentuación
- Leer cada verso marcando el ritmo. Palmear más fuerte en las sílabas tónicas
- Rodear con un círculo las palabras homófonas o con sonidos parecidos
- Subrayar aquellas palabras que sean divertidas, originales o sugerentes

Fase 3. Aplicar de manera colectiva la estrategia POEMA (**P**iensa y anota, **O**rganiza, **E**scribe, **M**ejora, **A**rregla).

- **P**iensa: intenciones (por qué), personas (para quién), finalidad (para qué), partes (estructura) y palabras (extensión)
  Anota: ideas sobre el tema, ideas que más se ajusten a lo que quieres contar, ideas para cada estrofa…

- **O**rganiza: contar el número de estrofas, versos, organizar el vocabulario, búsqueda en el diccionario o medio electrónico de sinónimos, listar palabras que sean originales…

- **E**scribe el texto poético: escribir la primera línea con una frase, escribir frases con palabras que tengan un sonido parecido al final de la frase y que mantengan el ritmo de la primera frase, terminar cada estrofa con una frase que mantenga el ritmo y sonido de las anteriores

- **M**ejorar el poema: ¿qué frases o palabras cambiarías?, ¿qué se puede mejorar?, ¿expresa cada verso o estrofa la idea que querías?...

- **A**rreglar el poema: modificar parcial o totalmente el poema con las indicaciones anteriores

9.5.-A MODO DE CONCLUSIÓN

Es indiscutible que el desarrollo de la competencia lectoescritora implica y favorece el análisis crítico, la reflexión y el pensamiento lógico. Para realizar este aprendizaje no es suficiente contextualizar la tarea, sino que es importante ofrecer pautas de composición que favorezcan el proceso lectoescritor. Este se encuentra enmarcado en el mundo de las TICs, y nos aporta una metodología muy acertada en concreto para el desarrollo de la competencia comunicativa, destreza que debe trabajarse especialmente desde el seguimiento individual y los diferentes ritmos de aprendizaje de cada discente.

REFERENCIAS

Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.

Arroyo, R. (2013). Descripción de procesos en la composición escrita de estudiantes universitarios para un desarrollo multilingüe y tecnológico. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 167-184.

Graham, S. y Harris, K (2005). *Writing Better: Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes Publising.

Haas, C. and Wickman, C. (2009). Hipertext and Writing. En R. Bear; D. Myhill; M. Nystrand, and J. Riley (Edits). *The Sage Handbook of Writing Development* (pp:527-544). London: Sage.

Sangrá, A., Vlachopoulos, D. y Cabrera (2012) *Hacia una definición inclusiva del e-learning.* Barcelona: eLearn Center. UOC. Recuperado de: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/10541?mode=full

CAPÍTULO X

LA LECTURA, HERRAMIENTA DE ACCESO Y CREACIÓN: GENERACIÓN DE ESPACIOS LECTORES PARA LA INSTALACIÓN DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL

VIVIANA SOLEDAD ZEPEDA BARRAZA

RESUMEN

Este documento analiza los aspectos relevantes a considerar para la instalación de un currículum intercultural, observando los elementos claves para el éxito del proceso de desarrollo de la lectura como herramienta de inclusión social en el contexto del Chile actual. El siguiente trabajo está fundamentado en la experiencia práctica de observación directa y participación de espacios educativos en países como Finlandia y Catalunya específicamente en Barcelona y las reflexiones e investigaciones paralelas realizadas respecto a la temática de la interculturalidad. Se comienza con la mirada reflexiva en torno al tema, repasando los contextos históricos y culturales, pasando por el análisis y propuestas teóricas que aportan a la construcción del currículum intercultural con el fin de problematizar la situación actual de las personas extranjeras que llegan a ocupar espacios educativos en los establecimientos chilenos. Se cierra concluyendo respecto al aporte del Enfoque de Derecho a la construcción de un currículum intercultural, apelando al compromiso establecido por el estado chileno al adscribir a las diferentes convenciones de Derechos Humanos.

Palabras claves: *currículo intercultural, diversidad cultural, exclusión social, espacios lectores*

10.1.-INTRODUCCIÓN

"Todas las personas son nómades desde el nacimiento.
Cuando crecen algunos se hacen sedentarios y otros no.
Los sedentarios se quedan siempre en un mismo lugar, y ven las cosas siempre desde un mismo punto de vista, no se mueven de sus lugares
ni para mirar ni para vivir.

En cualquier momento de la vida un sedentario puede empezar a ver la vida de otra manera, si aprende las maneras naturales de los nómades.
La transformación de nómada a sedentario entraña algunos dolores necesarios.
Tendrán que aprender de nuevo casi todas las cosas y empezarán a llamar a las cosas por otros nombres también". (Lía Schenck)

La historia de la humanidad es la historia de las migraciones. Todo lo que hoy se concibe como propio de nuestra civilización está sujeto a las transformaciones inherentes del hecho de migrar. No existiríamos ni seríamos lo que actualmente somos como sociedad, credos o costumbres si la humanidad no hubiese optado por expandir fronteras, cruzarlas, desarmarlas, definirlas y redefinirlas una y otra vez. La gran razón que motiva la aparición de este fenómeno es sin duda la supervivencia, quien no se adapta no sobrevive.

Actualmente podemos atribuir esta dinámica a los efectos de la globalización y del sistema económico[94]. Sin embargo, no podemos negar que este fenómeno es tan propio del ser humano que se desarrolla independiente del contexto histórico o sistema que lo rige. La construcción de Latinoamérica en general y de Chile en particular difícilmente cuenta con una estructura genética única, al contrario es producto de la diversidad cultural y genética establecida desde los orígenes del país. Chile está poblado por los hijos/as de varias culturas, sin embargo se continúa con la idea de negar el origen indígena y mestizo, intentando *blanquear*[95] nuestros hitos fundacionales.

En un Chile contemporáneo que se visualiza definitivamente multicultural, podemos observar la diversidad cultural y lingüística en diferentes esferas de la sociedad, en lo cotidiano, en el trato diario y en las nuevas formas de relacionarse. Sin embargo se destaca la escasa promoción de los espacios de atención y reflexión de esta temática. Se cuenta con algunos espacios generados a partir de la iglesia y la sociedad civil[96] que con

[94] Según Tijoux (2007:2), la principal razón para emigrar es la urgencia de costear las necesidades más básicas de sus familiares: "Como no teníamos [dinero] en la familia y la situación era muy mala, trabajando acá me aseguro que mis hijos puedan tener lo que necesitan para comer, vestirse y los estudios". A este propósito, el Banco Central de Reserva del Perú muestra el efecto económico positivo –y creciente- que tienen los envíos de dinero: entre 2001 y 2005 las remesas formales ascendían a 4.900 millones de dólares, y 1.020 millones correspondían a las informales. No hay que extrañarse por tanto que el Banco Interamericano de Desarrollo afirmara en 2001 que «el arma más eficaz para combatir la pobreza en América Latina no proviene de los gobiernos ni de la ayuda externa, sino de las remesas de los emigrantes». Desde una óptica puramente económica, las migraciones representan cada vez más una fuente de crecimiento. Sin duda, no son los emigrantes pobres que se benefician, pero estas supuestas "bonanzas" les estimulan a marcharse. Simultáneamente, los Estados se inquietan y se movilizan para regular y reglamentar la llegada de extranjeros, clasificándolos y diferenciando entre los que pueden y los que no pueden residir, mientras la sociedad se siente amenazada.

[95] Como lo señala Gilda Waldman 2004 en "Chile: Indígenas y mestizos negados"; El escritor contraponía, así, de manera metafórica, una de las más importantes tensiones que han atravesado la historia chilena a lo largo de cinco siglos. Por una parte, la prevalencia de lo blanco ("blanquitud") como hito fundacional de la historia nacional. Por la otra, la fuerza de la presencia indígena en el país.

[96] Se conocen algunas, organizaciones funcionando tales como: MAM Movimiento acción Migrante; Asociación Mira Chile; INCAMI Instituto Católico chileno de Migración.

grandes esfuerzos intentan llenar este vacío de la sociedad pero que no cuentan con los apoyos requeridos desde el estado para fortalecer sus prácticas.

Este fenómeno impacta en varias aristas de la sociedad pero se hará énfasis específicamente en los efectos relacionados con el sistema educativo, tanto desde las políticas adoptadas por Chile para gestionar la actual demanda de educación de los migrantes, así como la construcción de los imaginarios colectivos respecto a estos grupos diversos.

Por otra parte**,** se destaca la urgencia de la instalación de un currículum que responda a las necesidades actuales de una sociedad Intercultural, donde los aprendizajes instrumentales como la lectura estén al servicio del desarrollo de ciudadanos receptores de la diversidad, permitiendo el desarrollo de competencias comunicativas para favorecer la aceptación mutua entre los recién llegados y sus hijos/as y las personas del país que acoge.

Finalmente se rescata el Enfoque de Derecho en la construcción de un currículum intercultural tomando en cuenta la Declaración Universal de derechos humanos, que en su artículo 26**,** establece el derecho a la Educación[97] . En concordancia a esto, se destaca que Chile ha firmado y ratificado los principales tratados internacionales referidos a Derechos Humanos. Es por esta razón que se hace necesario encauzar las prácticas sociales y educativas privilegiando esta mirada humana que se contradice muchas veces con el enfoque de mercado que actualmente tienen las políticas de educación en Chile**.**

10.2.-CONTEXTO

Entrando en terreno se puede observar que los datos del Censo 2002 nos señalan que la inmigración en Chile se ha incrementado desde la década de los 90. Podríamos atribuir este aumento en flujo migratorio a la situación particular del fin de la dictadura militar y la apertura económica proyectada. Datos rescatados del Departamento de Extranjería y Migraciones, 2010 y (extraído de Tijoux 2013), señalan que en el año 2009 el 73% de las personas que llegaba a Chile eran de origen sudamericano y el 61% del total de estos proviene de países fronterizos como Perú, Bolivia y Argentina. A continuación se presenta un cuadro comparativo de la cantidad de inmigrantes según país de origen y residencia (Chiapacacce, 2006):

[97] Declaración Universal de Derechos Humanos: Artículo 26; **1.** Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Cuadro 1: cantidad de inmigrantes según país de origen y residencia.

País de origen/residencia	Chile (2002)	Argentina (2001)	EE.UU (2000)	Alemania (2002)	España (2001)
Argentina	48.176	s/I	100.864	s/I	20.412
Perú	37.860	88.260	233.926	7.825	33.758
Bolivia	10.919	233.464	42.068	1.681	2.148
Ecuador	9.393	s/I	260.559	3.256	84.699

Fuente: Chiapacacce 2006 en base a INE (2002); OECD (2003); US Census Bureau (2000); INDEC (2001)

Según lo que plantea Paulina Chiapacacce en su estudio respecto al mercado ocupacional de los migrantes en Chile, se destacan dos grupos, por una parte aquellos que pertenecen a los niveles más altos de la jerarquía ocupacional y por otra parte a aquellos que trabajan en empleos que requieren baja calificación. Se hará énfasis al segundo grupo como sujeto de análisis y reflexión, debido a que por su condición se encuentran más vulnerables a sufrir el no respeto de sus derechos humanos. Es así también como se puede observar que según datos recabados por la Universidad Diego Portales (UDP, 2006) en su segunda encuesta de opinión pública, el temor del incremento de inmigrantes latinoamericanos y su posible utilización de los recursos sociales y laborales ha aumentado de un 63,3% en 2005 a un 67,8% durante 2006. Es decir que la condición de "inmigrante" comienza a ser no para todos y todas las/os personas que comparten una misma situación jurídica y administrativa, sino que se encuadra la exclusión hacia aquellos que cuentan con ciertas características comunes, principalmente personas de países fronterizos o latinoamericanos, sin formación superior, y que se encuentran ocupando puestos de baja calificación, descartando e invisibilizando de esta problemática a aquellos que aportan su capital educativo y/o económico en favor del desarrollo del país de acogida. Así mismo los inmigrantes provenientes de países Europeos o con rasgos caucásicos suelen ser aceptados y no son situados en la esfera de la amenaza nacional.

Esta situación deja entrever un grado importante de xenofobia por parte de la sociedad de acogida que genera una evidente *exclusión social*[98] afectando a las personas extranjeras que se encuentran en el grupo de ocupaciones de baja calificación. Esta marginación y xenofobia sobrepasa las fronteras de sí mismos y se extiende hacia quienes conforman su grupo familiar. Los hijos e hijas de estos grupos migratorios se instalan precariamente en la educación formal generando un impacto social debido a la falta de espacios reflexivos y de inclusión real en las culturas escolares y locales. Estos hijos e hijas de inmigrantes que han nacido en Chile además de recibir los maltratos propios del

[98] Carmen Bel Adell 2002. Hablar de Exclusión social es expresar y dejar constancia de que el tema no es tanto la pobreza y las desigualdades en la pirámide social sino, en qué medida se tiene o no un lugar en la Sociedad, marcar la distancia entre los que participan en su dinámica y se benefician de ella, y los que son excluidos e ignorados fruto de la misma dinámica social. También supone alertar sobre los efectos en la evolución de la Sociedad y los riesgos de ruptura de la cohesión social que conlleva, así como todo un proceso de agresividad y violencia personal y social que desencadena. Es un germen de violencia en su triple componente: institucional, popular, represivo.

racismo, sufrirán los rigores de pertenecer y no pertenecer a un espacio y/o país específico, ya que su identidad se verá obstaculizada por el no ser de aquí ni de allá, así como lo señala Tijoux; "*En este marco complejo, los niños vivirán entre una sociedad de acogida que no los acoge y una sociedad de origen que tampoco los reconocerá como peruanos propiamente tales, dado que presentan una condición de inmigrante heredada e incompleta. Sufren las consecuencias de la inmigración de sus padres, enmarcada en las condiciones generales de los procesos migratorios protagonizados por un universo de pobres, que responden a crisis mundiales y que hacen estallar los modos de vida de las sociedades, y en particular, a sus familias y vivencias cotidianas*" (Tijoux, 2013:4).

Las dificultades de inclusión provienen no sólo de la condición de ser inmigrante o hijo/a de ellos, sino también por factores intervinientes tales como la falta de construcción de identidad y sentido de pertenencia, elementos tan necesarios para alcanzar la realización personal. A estos hijos/as de inmigrantes se les presenta la dificultad de distinguir sus propias costumbres y estilos de vida, en ocasiones sentirán que se identifican mayormente con ideas y creencias de su país de acogida, y al querer formar parte es posible que se encuentren con el rechazo y la exclusión de la sociedad que los "acoge"; Y posiblemente la exclusión social los llevará a buscar sentido de pertenencia en la cultura heredada de sus padres. Surge el cuestionamiento de quienes son los responsables de otorgarles este espacio de construcción de su identidad, ¿deberíamos encontrar un espacio dentro del estado y sus políticas educativas y migratorias?, ¿Será la sociedad civil quien deba movilizarse para generar espacios de reflexión y acción?, ¿Será necesario intervenir en este proceso?

Para responder desde el deber ser, el Estado de Chile ha desarrollado estrategias interinstitucionales para avanzar en acciones tendientes a desarrollar políticas públicas que permitan la acogida de la población migrante. Entre ellos encontramos:

- Convenio que facilita el acceso a la Educación Parvularia. Resolución Exenta N°6.677 de noviembre de 2007. Este convenio en conjunto con la Junta Nacional de Jardines Infantiles, permite el acceso a programas de Educación parvularia a niños y niñas hijos/as de inmigrantes y refugiados/as independiente de su condición migratoria.

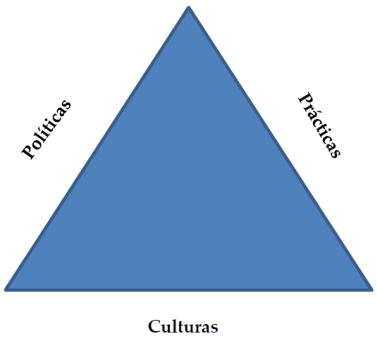
- Acción de acceso a la educación. Oficio Circular N° 6.232 de Mayo 2003, Departamento de Extranjería y Migración; Oficio ORD N° 07/1008(1531) de Agosto 2005 Ministro de Educación. Medida conjunta con el Ministerio de Educación que facilita y promueve la incorporación a los establecimientos de enseñanza básica y media a todos los hijos de inmigrantes independientes de su condición migratoria.

Se valora el esfuerzo de instalar políticas que den el primer paso para la incorporación de estos niños y niñas, ya que esta es la puerta de entrada para una acción

que requiere ser intencionada. Sin embargo podemos observar que es insuficiente para conseguir una i*nclusión educativa y cultural real*[99]. La inclusión educativa es un proceso mucho más complejo y profundo que requiere de varios factores para ser instalada, sostenida y mantenida en el tiempo; se podría entender de la forma planteada por Haro y Vélez que declaran que: "*Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país*" **(**Haro y Vélez 1997:134).

Es así como urge generar reflexión y acción. Reflexión con la idea de la construcción colectiva de una cultura inclusiva, y acción para construir prácticas efectivas que aseguren el aprendizaje pero sobretodo la inclusión social. Como lo plantea Tony Booth y Mel Ainscow**.** "*La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas*" (Booth y Ainscow 2000:72).

El siguiente esquema grafica la propuesta de Booth y Ainscow, donde plantean las dimensiones a intervenir para lograr una óptima inclusión. Enfatizando en la creación de culturas inclusivas, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas. El modelo planteado en el Índice de Inclusión otorga una visión de gestión educativa para la inclusión, principalmente en el ámbito de la discapacidad, el cual es interesante para ser analizado desde la perspectiva de la diversidad, pero al tratar de aplicarlo al contexto de la interculturalidad resulta ser insuficiente ya que para esta se requiere tomar en cuenta otros factores intervinientes en su aplicación efectiva; Considerar Políticas nacionales y de cooperación entre países, consideración del contexto latinoamericano y sus particularidades, el ejercicio de la identidad, y sobre todo la generación de metodologías específicas que favorezcan el diálogo intercultural.



[99] Entendida como lo plantea Ocampo 2012, No deben subestimar, el poder que reside en la cultura escolar, para facilitar y propender la metamorfosis institucional, como escenario estratégico, en el asentamiento de una ecología que promueva el aprendizaje organizativo e institucional; a partir, de la igualdad de oportunidades y de la operativización del verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Por otra parte podemos destacar los aportes del enfoque inclusivo e intercultural y sobretodo el modelo de desarrollo de la Competencia comunicativa verbal, donde la importancia de la comunicación oral y la lectura están en estricta relación con el establecimiento de relaciones interpersonales y sociales, así como lo señala Arroyo (2015), *"Sin embargo, no se pueden olvidar las conexiones de la escritura con el lenguaje oral y la lectura, como competencias comunicativas básicas para la interacción social y profesional"* (p. 128).

Este modelo plantea como uno de los pilares fundamentales y estratégicos para la instalación de un currículum intercultural el desarrollo de competencias comunicativas verbales ya que considera las operaciones, habilidades y/o estrategias que cada persona debe desarrollar y aprender para poder ser utilizadas en los diferentes contextos comunicativos que se presenten[100], es así como se hace fundamental contar con espacios lectores que fomenten el desarrollo de dichas competencias.

Es común observar en las aulas que el desconocimiento y la no problematización de la interculturalidad generan situaciones de exclusión y violencia. Siendo fácil detectar en los espacios lectores que simples gestos reproducen el círculo de exclusión, observándose por ejemplo en la elección de los textos, especialmente en los históricos donde los relatos pueden ser variables según el país o "bando" que escribe y transmite los hechos históricos. Al no hacer una selección respetuosa y responsable con la diversidad se produce un maltrato de la memoria histórica fundamentada principalmente en los ganadores y los bienes materiales adquiridos de los conflictos sin hacer una reflexión de los procesos humanos que se desarrollan y que podría favorecer en establecer una convivencia. Así podemos definir que los espacios lectores son un recurso favorable para la instalación de un *curriculum intercultural*, ya que impacta de manera diagonal las políticas, las prácticas y la cultura inclusiva - intercultural.

No podemos dejar de mencionar y subrayar que al ser la inmigración mayoritariamente proveniente de países vecinos, y que al haber una relación histórica de conflictos territoriales y políticos que han llevado a su vez a la construcción de un discurso aprendido de enfrentamiento y disputa para defender un "territorio", este discurso se traslada a la ofensa y agresión de una cultura por sobre el conflicto, es decir se fortalecen las denominaciones ofensivas provenientes de características físicas o culturales.

El siguiente cuadro ejemplifica cómo se pueden observar y reconocer ciertos conceptos claves y prácticas para la comprensión y aplicación de un currículum intercultural, corresponde al estudio realizado entre los años 2007-2008 en la comunidad Autónoma de Cataluña. Lo que se presenta a continuación son ejemplos de cómo se manifiestan ciertas prácticas y de cómo podemos pesquisar para la intervención,

[100] Como lo señala la Doctora Arroyo en su propuesta de metodología desde lo comunicativo verbal (2015:102) *"Por lo tanto, un modelo pedagógico de la competencia comunicativa verbal describe las operaciones, habilidades y/o estrategias que cada individuo debe aprender para aplicarlas, en cualquier contexto comunicativo lingüístico en el que se desenvuelve el sujeto; y para los contextos a los que aspira"*.

correspondiente a situaciones cotidianas observadas en la parte acción de dicha investigación.

Cuadro 2: Ejemplificación de conceptos y prácticas claves.

Conceptos	Evidencias
Racismo cultural	"Las chicas de Pakistán, son las que parecen sufrir un impacto mayor al intentar instalarse en una nueva cultura. Sus compañeros las discriminan y les dicen que *tienen peste"* (31/01/08)
Profesor inclusivo	"comienza la clase de historia y me gusta cómo se aborda, puesto que aunque conocimiento de fondo, se trabajan habilidades matemáticas, reflexión, opinión, se relaciona el tema con otras partes del mundo" (7/04/08) "los alumnos y alumnas son muy participativos aunque requieren de regulación, la profesora intercede para que todos hablen, se respetan las opiniones, no se burlan del otro" (7/04/08) "Observo que se ven muy resistentes a hacerse responsable de su gasto de agua, a uno de los chicos le interesa por sobre todo si podrá llenar la piscina este verano para bañarse. La profesora intenta entrar en la reflexión de los consumos básicos necesarios y de aquellos innecesarios, poniendo como ejemplo el consumo de otros países. Dice que en África la gente no tiene piscina, y el mismo chico anterior dice *a pero ellos están acostumbrados* , la profesora le responde *tú también te podrías acostumbrar"* (1/04/08) "se desarrolla la clase a partir de una noticia sobre la explotación de los agricultores en los países exportadores de café, la maestra ha sacado el material de Intermón. Me sorprende que tanto la clase como dicho material están en la línea de desarrollo de habilidades superiores. Me emociona escuchar hablar a los jóvenes de oírlos con sus propuestas de justicia y apoyo a las causas de los "más débiles". Me preocupa que lo enfoquen desde un punto de vista erróneo, por ejemplo una chica señala que la causa de los tibetanos hay que apoyarla porque el Dalai lama es cool, y otro señala que desea comprarse la camiseta" (3/04/08) "me agradada la profesora de historia, porque a partir de la vida cotidiana les enseña a ser críticos" (3/04/08)
Asimilación	"la profesora de historia le pide a un chico que se quite la gorra, el le responde que lo hará cuando la chica de Pakistán se quite el pañuelo, la profesora le explica que son cosas diferentes, que lo de ellas es algo cultural, el chico responde, entonces lo mío también" (19/02/08)
Prejuicios y estereotipos	"Unas chicas en clase de historia, comentan que les da rabia escuchar hablar a la chica de Pakistán, porque habla *raro"* (19/02/08)

	"Si ellos los de los países pobres, tuvieran la pasta podrían sacar el petróleo, pero como no la tienen los tenemos ayudar" (8/04/08) "Un alumno señala: Hay pocos ricos, pero los que lo son lo son mucho" (08/04/08)
Discriminación	"Las dos chicas de Pakistan señalan en la entrevista grupal a cada momento *amigos no aquí, pakistan sí.* La chica de Sudamérica señala que es porque a ellas la molestan más, porque no saben defenderse" (04/02/08) "Pese al discurso de los profesores, las alumnas señalan sentirse discriminadas, sienten que no tienen amigos" "Al parecer y por lo que logró percibir, una de las chicas de Pakistán sufre Bullying, me da la sensación que se encuentra invisibilizada por parte de los maestros" (31/01/08)
Inclusión	"La directora, da a conocer que es muy difícil presenciar situaciones de discriminación, que los alumnos y alumnas viven la llegada de compañeros nuevos como algo normal, ya no es chocante para ellos/ellas, han aprendido a convivir, señala" (25/01/08) "Josep me relató un caso de bullying, pero que sucedió con chicos catalanes, y que fue abordado por el conjunto de los profesores, apoyando a ambos chicos en la situación no sólo al agredido, también al agresor" (31/01/08) "La chica de República Dominicana señala que el primer año aquí fue muy duro, que nadie entendía lo que hablaba (aunque su lengua de origen es el castellano), pero una chica catalana con madre de República dominicana la ayudó mucho, ya que al inicio no podía hacer amigos. El mismo nombre de esta chica catalana se repite en colaborar con las chicas de Pakistán. Por lo visto su experiencia de ser hija de inmigrante es un factor que influye en apoyar los procesos de integración" (31/01/08) "Como educadora siento que va más allá de lo cognitivo, es más bien emocional-afectivo que me conmueve, me alegra, me entristece. Ver a estas niñas, instalándose, conformando su personalidad construyendo un futuro que ellas no han elegido, pero con una fortaleza y responsabilidad admirable. Son capaces de ver lo bueno y lo malo, pese a que se les hace difícil integrarse. Cada día vienen, se esfuerzan, van al aula d'acollida (aula aparte para la enseñanza del catalán como herramienta de cohesión social), enfrentan sus frustraciones y continúan" (31/01/08) "Hay una chica que es de Chile. Ella cuenta que al principio se le hizo más fácil aquí, que habían cosas que a ella ya le había pasado antes de llegar, le agrada mucho el país y se siente a gusto" (8/2/08)

Fuente: Zepeda (2009).

10.3.-GESTIONANDO EL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

Para que una comunidad educativa pueda pensar y proyectar su intervención para el aprendizaje y sobre todo para el desarrollo humano y ciudadano, debe primeramente generar una evaluación del entorno es decir conocer el territorio en el que se encuentra, introducirse francamente al conocimiento de las personas que conforman su comunidad y, conocerlos/as en sus diferentes sistemas y ámbitos humanos. Para esto una de las herramientas efectivas es hacer un trabajo interdisciplinario. El equipo en pleno de la comunidad educativa, debe poner en práctica uno de los sentidos de la real aceptación e incorporación de la diversidad, que en su fondo y esencia plantea abrirse a los espacios educativos contando con profesionales con diversas experticias y de diferentes ámbitos del saber. Esta diversidad de conocimientos y competencias nos dará un mapa completo de lo que queremos conocer.

Se abre aquí la discusión de repensar la organización de las instituciones educativas, de cómo se estructuran y de cómo se piensan. Según Ocampo (2012) "s*Sin duda esta escuela que ahora camina hacia la recuperación de la diversidad, la cual nunca debió desacreditar, deberá identificar cuáles son los mecanismos de autorregulación profesional e institucional que le permitirán actuar a favor de este encuadre ideológico, cuyo objeto de actuación se dirige ahora hacia la aceptabilidad, es decir, al derecho a recibir una educación inclusiva de calidad*" (p.5). Este apartado nos explica claramente la necesidad de identificar los mecanismos de autorregulación profesional, siendo uno de ellos el trabajo colaborativo, participativo y consciente por parte de los profesionales que integran la institución. Planteando la necesidad de cambiar el paradigma del ejercicio en solitario de la profesión a uno cooperativo.

El cruzar conocimientos y aprender del/la otro/a para mejorar deviene en un trabajo abordado desde mayores aristas y resolviendo mayor número de nudos críticos. Un trabajo cohesionado entre profesionales promueve el respeto por la diversidad en sus distintas manifestaciones a extranjeros/as, personas con discapacidad, identidad de género, estrato social etc., ya que cada diferencia y mirada será concebida desde su valor y aporte. Así como lo señala Echeverría y otros (2000:s/n), *"Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen. Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida".*

Nos planteamos entonces el ¿qué se debe enseñar?, el ¿cómo enseñar? y el ¿para qué enseñar?, aun cuando se considera que estas tres grandes preguntas dan un pie a la reflexión urge hacer un cambio en las respuestas que las aclaran. Actualmente el Decreto

83 nos entrega como herramienta la aplicación de la metodología de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que se plantea desde la premisa que la diferencia es la norma y no la excepción, por lo tanto se debe diseñar la enseñanza desde un inicio pensando en atender la mayor cantidad de estilos cognitivos y funcionales. Pero para responder a esta metodología planteada por el Ministerio de Educación que tendría como estrategia ser un articulador de la aplicación de la política inclusiva, es necesario además del trabajo interdisciplinario antes señalado, el conocimiento de los/las estudiantes y comunidad educativa y una revisión profunda de los planes y programas y sus contenidos obligatorios.

El seleccionar aquellos conocimientos propios de cada cultura para conectarlos con el curriculum oficial de manera transversal dando valor no sólo a los conocimientos provenientes de la cultura dominante sino también dando un sitio de respeto y valoración al conocimiento proveniente de culturas minoritarias. Podemos ver como Walsh (2005), hace alusión a esta importante reflexión que reivindica el conocimiento de las minorías sociales, étnicas, migratorias.

> […] Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto…Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales…Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante (Walsh; 2005:11).

Para resolver este nudo crítico de la selección del contenido a trabajar, es necesario contar con profesionales dentro de la institución que comparten una ideología claramente inclusiva en la gestión del aula y de las competencias a desarrollar. De esta forma será posible llevar a la praxis el rescate de los aportes y riquezas de los grupos culturales minoritarios. Por otro lado se hace necesario repensar el concepto de calidad y cambiar el foco de atención a las formas en que se mide esta la calidad[101], ya que si se sigue dando

[101] Tal como lo señala Observatorio Chileno de políticas Educativas OPECH, en SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles (2006:s/n), *"esta forma de evaluar la calidad de la educación presenta una serie de problemas que deben ser*

tanta importancia a la aplicación de una prueba estandarizada que mide aprendizajes instrumentales, se seguirá perdiendo el sentido educativo de las escuelas como espacios de transmisión cultural, interacción humana, social y el bienestar de las personas[102] .

Acogiéndonos a la mirada del rescate de los aportes de las culturas migradas, se propone para la construcción de un currículo intercultural tomar en cuenta los siguientes elementos que enriquecen el saber formal:

1). Valorar el arte como herramienta de comunicación y encuentro, como la música del mundo, las creaciones artesanales, diversidad culinaria, conexión con la poesía.

2). Profundizar sobre la relación entre diversidad lingüística y educación, considerando el bilingüismo como un valor. No sólo aprender lenguas extranjeras o la lengua local dominante, sino más bien incorporar lenguas originarias o la lengua de señas para incluir a las diversas comunidades y culturas que conforman una determinada sociedad.

3). Considerar los aspectos de la educación para la ciudadanía en el currículo intercultural. Historia, geografía, creencias y costumbres para formar ciudadanos/as del mundo.

4). Importancia de revisar constantemente la práctica y ajustarla según sea necesario respondiendo a los cambios culturales, manteniendo una actitud crítica y autocrítica respecto a las propuestas y prácticas curriculares.

5) Considerar la lectura como una herramienta de transmisión cultural que debe ser accesible a todos y todas, rescatando su aporte comunicativo.

Nos detendremos en el punto cinco, ya que sin duda la lectura ha sido "el" aprendizaje instrumental de mayor valoración en las sociedades modernas y que no ha decaído en el post modernismo. Es importante recordar que dentro de la historia de Chile luchar contra el analfabetismo fue una política de estado en el gobierno de Eduardo Frei padre y que le dio la base a las grandes reformas educativas de la época. Podemos decir hoy que Chile cuenta con una *tasa alta de alfabetización*[103]. Sin embargo estos datos se contradicen con los resultados de la prueba Pisa 2012 que se presentan a continuación. Pudiendo concluir que los esfuerzos han estado puestos en la instalación mecánica de la

considerados a la hora de analizar los resultados en las pruebas SIMCE. Se trata de problemas de índole metodológica, pedagógica y política,...".

[102] Los aportes de la Doctora Amanda Céspedes son fundamentales para visualizar el horizonte donde deben apuntar las nuevas prácticas educativas (2013:s/n), *"El eje de esta nueva era deberá ser el bienestar de las personas porque el siglo anterior tuvo como eje el desarrollo económico ignorando el bienestar de los individuos lo cual significó un aumento de enfermedades asociadas al progreso…."*

[103] Datos sacados de Index Mundi 2016; Tasa de alfabetización: total: 98,6% hombres: 98,6% mujeres: 98,5% (2009 est.)

decodificación de fonemas y grafemas por sobre el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Cuadro 3: Resultados Prueba Pisa 2012.

Chipre	449	Serbia	44	45
Serbia	446	Chipre, Emiratos Árabes Unidos, Chile, Tailandia, Costa Rica, Rumania, Bulgaria	44	48
Emiratos Árabes	442	Serbia, Chile, Tailandia, Costa Rica, Rumania, Bulgaria	45	50
Chile	441	Serbia, Emiratos Árabes Unidos, Tailandia, Costa Rica, Rumania, Bulgaria	45	50
Tailandia	441	Serbia, Emiratos Árabes Unidos, Chile, Costa Rica, Rumania, Bulgaria	45	51
Costa Rica	441	Serbia, Emiratos Árabes Unidos, Chile, Tailandia, Rumania, Bulgaria	45	51

Fuente: OCDE, 2012.

Al analizar la adquisición y práctica de la lectura desde un enfoque intercultural se deben tener en cuenta varios aspectos y entre ellos uno de los más importantes es no instrumentalizar dicho aprendizaje, sino más bien plantearse una mirada más amplia mirando el proceso lector exitoso es multifactorial.

Para poder adquirir este aprendizaje tan fundamental se requiere contar con Competencias básicas que permitan el desarrollo de la misma y que en el contexto de la diversidad se ven más de una vez afectadas. Entre ellas podemos señalar el conocimiento del sistema lingüístico y su adecuada utilización, es decir si una persona es de un país o cultura (sorda por ejemplo o pueblos originarios) ya comenzará con una desventaja que será necesario compensar. Sin embargo los modelos asimilacionistas son los que han sido mayormente utilizados pese a nocivos efectos.

Otras de las competencias básicas son la competencia cognocitiva y metacognitivas. De esta manera se puede alcanzar el desarrollo tan esperado de la comprensión literal e inferencial y luego ir avanzando hacia el desarrollo de la competencia crítica, sin embargo para alcanzar tan elevado desarrollo cognitivo e instrumental se requerirá poner en práctica estrategias metacognitivas tales como:

1) ***Planificación***: esta actividad involucra la selección de estrategias apropiadas y el uso de recursos para su ejecución, por ejemplo hacer un análisis de cuál es la mejor estrategia para buscar la idea central del texto.

2) ***Control***: verificar el resultado de las estrategias aplicadas, revisar su efectividad, hacer una autoevaluación de cuando estamos comprendiendo, almacenando, aprendiendo o recuperando información

3) ***Evaluación***: se refiere a los procesos reguladores y del resultado de la comprensión y nuestro aprendizaje.

4) ***Monitoreo***: observación y apreciación de la eficacia de la estrategia utilizada o la modificación del proceso con relación a los resultados obtenidos.

5) ***Acceso***: hace referencia a que se necesita no solo el conocimiento sino la habilidad para adquirir el conocimiento en el momento apropiado.

En el caso del estudiante hijo o hija de inmigrante ambas competencias tienen altas posibilidades de verse afectadas por los procesos socioemocionales propios del estar habitando un espacio donde no siente pertenencia y la identidad se desdibuja.

La lingüística textual disciplina que tiene su base en la lingüística entrega claves importantes a la hora de resolver la construcción de espacios lectores, porque le da un espacio vivo al texto[104] en la interrelación con el lector, por lo tanto la calidad, disfrute y comprensión de la lectura, se darán en la medida que en la elección de texto sea la adecuada y el lector conozca la intención del de su emisor (en este caso tipología del texto). Es necesario mencionar la triple dimensión de un texto, según Angélica Alexpoulou (2011), se subdividen así:

- ***Dimensión comunicativa***: el texto es el producto de una actividad social y el resultado de la interacción entre el hablante y el oyente, con toda la información explícita e implícita que incluye el acto comunicativo.

- ***Dimensión pragmática***: todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. Se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos, situacionales o sociales, del uso de la lengua (los participantes, el lugar social donde se produce el texto (ámbito de uso: personal, público, profesional, académico).

- ***Dimensión estructural***: el texto tiene una organización interna y se atiene a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado.

Por otra parte la función comunicativa del texto es decir en su dimensión pragmática, sería donde se debe centrar la atención para resolver los nudos críticos de los espacios lectores interculturales. Ya que según la intención comunicativa que exista se podrá llegar a una comprensión de lo que se lee. Desde una mirada paralela el enfoque inclusivo e intercultural para la enseñanza de la lectura modelo planteado por Arroyo

[104] Según Bernárdez (1982:s/n), se entiende por texto *"Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua"*

(2014) quien presenta un modelo Pedagógico Integrado de la Competencia Comunicativa y Verbal, aportando una reflexión aguda respecto a la incidencia de las características culturales para su desarrollo óptimo. Es así que señala "*...el desarrollo de la competencia lectora, entendida ésta como: a) la capacidad para activar una secuencia de operaciones interactivas, b) que se actualizan con finalidad inclusiva-intercultural y en continua interacción con procesos de expresión escritores y de expresión-comprensión oral; persigue los siguientes niveles de comprensión del texto…"*(Arroyo, 2014:45).

Este recorrido por las diferentes experiencias, contextos y reflexiones llevan a la idea de concluir que uno de los modelos efectivos para poder trabajar en la generación de espacios lectores interculturales, será a través del modelo de educación en derechos humanos. Esta metodología permite abordar la temática de la interculturalidad y la diversidad desde las dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales, incluyendo el pensamiento crítico con respecto a los Derechos Humanos. Es posible a través de esta formación valórica reconocer al otro, visibilizarlo, ver sus diferencias, identificar esas diferencias, y no sentir la amenaza o el temor de lo desconocido. Esa persona que es un/a igual y que a la vez es diferente en su forma de ser, saber y hacer, es también un/a maestro/a del que es posible aprender.

El modelo de educación en Derechos Humanos permite incorporar las reflexiones, análisis y aprendizajes del conocimiento de los Derechos Humanos y su correspondiente aplicación cotidiana de manera paralela e interconectada con el currículo oficial, como lo señala Amnistía Internacional en su sitio web (2015). Los aspectos que se deben incorporar ya que son propios de este enfoque son:

- **Educación *acerca* de DDHH**: conocimiento y entendimiento de las normas de derechos humanos, principios, valores que le dan forma y los mecanismos para su construcción.

- **Educación *a través* de DDHH**: enseñando y aprendiendo a través de métodos inclusivos, participativos y democráticos que respeten los derechos, tanto de quienes educan como de quienes están aprendiendo.

- **Educación *para* DDHH:** empoderar a las personas para disfrutar y ejercer sus derechos, como también para respetar y proteger los derechos de las demás personas.

Es así como se han desarrollado iniciativas de apoyo como por ejemplo el material elaborado para este fin por parte del Instituto de Derechos Humanos INDH, quienes elaboran de manera anual su informe de derechos humanos sobre la situación de los Derechos Humanos en Chile. El Informe de derechos humanos adaptado para estudiantes, donde podemos cruzar los aprendizajes del desarrollo metacognitivo, emocional y curricular. Dichas referencias consideran la actualización del currículo realizada por el

MINEDUC en el año 2009, debido a que las nuevas bases curriculares de séptimo básico a segundo medio se implementan a partir del año 2016. Este material puede ser una herramienta concreta para lograr que la educación intercultural se fundamente en el respeto del otro/a y la sana convivencia que persiga un fin último que es la realización personal de cada ser humano que habita nuestro planeta.

10.4.-A MODO DE CONCLUSIÓN

La escuela como espacio de encuentro cultural requiere urgentemente repensar lo que se ha estado haciendo para abordar no solo el fenómeno de la interculturalidad sino también el sentido de la educación en esta nueva era. Existe un nudo crítico en el abordaje institucional debido a que, las consideraciones han sido específicamente de acceso a los espacios educativos y no ha impactado en la incorporación e inclusión de la cultura de los migrantes (entendidas como creencias, historias formas de ser y sentir, etc.), en el currículo oficial y en las prácticas institucionales. Por otra parte es posible rescatar metodologías que influyen en el éxito del ejercicio y construcción del currículo intercultural, siendo las mayormente valoradas aquellas metodologías que interconectan los aprendizajes instrumentales y cognitivos al desarrollo de las relaciones de convivencia humana-intercultural.

Mantener una mirada crítica a los lineamientos entregados por los planes y programas de estudio permitirá enriquecer el trabajo en los espacios lectores y en el aula específicamente, en este sentido la lingüística textual nos da interesantes respuestas al momento de la selección de los textos a utilizar. Finalmente destacar el Enfoque de Derecho como herramienta clarificadora a la hora de intervenir y también para generar ciudadanos conscientes de sus derechos humanos y de los derechos humanos de los demás, disminuyendo las ideas xenófobas, racistas y discriminatorias.

REFERENCIAS

Alexopoulou, A. (2006). "Tipología textual y comprensión lectora en E/LE", Revista Nebrija: De lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas.

Área d'educació i Área de servicios sociales. 2007 "Racista jo?. *Propostes didactiques i de participació entorn de l'exposició"*, Diputació de Barcelona.

Bel, A. (2002). EXCLUSION SOCIAL: origen y características Curso: "Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos". Profesora Titular de Geografía Humana Facultad de Letras. Universidad de Murcia, España. [Murcia 30 de Enero de 2002]

Blández Á. J. (2000). *La investigación acción, un reto para el profesorado. Barcelon:* INDE Publicaciones.

Bernárdez E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., Sha, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CAST. (2008). *Guía para el diseño universal de aprendizaje.* Recuperado de: http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html

Céspedes, A. (2013). *Tú cerebro.* Santiago: Ediciones B-Chile S.A.

Mineduc. (2013). *Orientaciones PIE.* Santiago: Mineduc.

Haro, H., Vélez, C. (1997). *La interculturalidad en la reforma curricular". De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

OIM. (2010). Informe de las migraciones en el mundo 2010. *El futuro de la migración: Creación de capacidades para el cambio.* Recuperado de: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2010_spanish.pdf

Ocampo, A. (2010). *Hacia la Reivindicación de la Escuela Inclusiva.* Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Andaluza. http://www.academia.edu/10945231/Hacia_la_reivindicaci%C3%B3n_de_la_escuela_inclusiva

_____. (2012). *"Un Marco Comprensivo para la mejora de la calidad en la Escuela Inclusiva: Reflexiones desde la intervención institucional"* en: Revista Infancia y Educación, UAP, 2, *(2)*, 2-22. Recuperado de: http://www.celei.cl/wp-content/uploads/2016/07/Un_marco_-comprensivo-para-la-Mejora-de-la-calidad-en-la-escuela-inclusiva.pdf

OPECH. (2006). Documento de Trabajo Número 1. "*SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles".* Santiago: OPECH.

Puig, J. (2007). Profesor de secundaria. Documental *"Els adolecents davant del món"*, Catalunya, España.

Sensat, R. (2006). *"El sentido del currículum", en:* Perspectiva Escolar, 13.

Schiappacasse, P. (2002). "*Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago"*, en: Revista de Geografía Norte Grande. Departamento de Geografía, Universidad de Chile (Chile) - Lehrstuhl für Raumentwicklung. Technische Universität Dresden (Alemania).

San Román, T. (2006). "EL velo, el rolex y la antropología*", en: Periferia,* Revista de Recerca i Iinvestigació en Antropologia, 4. Recuperado: http://revistes.uab.cat/periferia/article/view/vol4-sanroman/155-pdf-es

Tijoux, M.E.(2013). "Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo", en: Polis. Revista Latinoamericana, 35, recuperado de: https://polis.revues.org/9338#quotation

UNESCO. Declaración Mundial sobre diversidad cultural.

VV.AA. (2002). *Com ens fem? Propostes per educar en la diversitat.* Barcelona: Graó.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en Educación.* Lima: Ministerio de Educación.

Waldman, G. (2004). *Chile: Indígenas y Mestizos negados*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zepeda, V. (2008). *Una mirada desde los jóvenes; Percepciones, conocimientos y actitudes de jóvenes pertenecientes a la Escuela San Felip Neri de Barcelona respecto a la Inmigración.* Tesis para optar al grado de Magister. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

CAPÍTULO XI

LA ESTRATEGIA DE LECTURA FÁCIL EN EL CONTEXTO DE AULAS CON DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA. ANÁLISIS DE DATOS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

ANALÍA GUTIÉRREZ

ASOCIACIÓN LENGUA FRANCA

RESUMEN

Los avances desde el punto de vista cognitivo no se corresponden con la implementación de acciones que logren el acceso de mayor número de chicos y jóvenes a la lectura. A partir de un concepto de diversidad lingüística que incluye a alumnos con discapacidad y migrantes hablantes de lenguas diferentes del español, el presente trabajo describe situaciones y prácticas en aulas de los niveles inicial, primario y medio de la Ciudad de Buenos Aires. Analiza la responsabilidad de los niveles macro (leyes y políticas), medio (instituciones) y micro (relación docentes-alumnos) en la toma de decisiones en cuanto a los desafíos que ofrece la diversidad. Plantea la estrategia de Lectura Fácil como instancia común de acceso a la lectura, pero en el marco de una reflexión responsable en torno al contexto de implementación, los contenidos de los textos, la asignación de recursos para el adaptación/escritura de textos, la definición de los destinatarios y los modos de uso.

Palabras claves: *fácil lectura, textos, políticas públicas, inclusión*

11.1.-INTRODUCCIÓN

La psicología cognitiva y la lingüística han avanzado en las últimas décadas echando luz sobre los procesos y las estrategias que las personas utilizan para la lectura. Sin embargo, a pesar del conocimiento sobre las vías de acceso y el modo de abordar textos escritos, alrededor de un cinco por ciento de la población mundial (*UNESCO, 2013*) con capacidad lectora -personas con discapacidad, de desarrollo o adquirida, migrantes, con baja escolaridad o adultos mayores- queda excluida de su derecho a acceder a la cultura y a la educación formal por su dificultad para acceder a textos complejos. Esto

puede ser interpretado o bien como un problema individual, sanitario o educativo, perteneciente al dominio de la salud o la educación, o también como un problema social, ideológico o de actitud, perteneciente al ámbito de los derechos humanos.

El presente trabajo se enfoca sobre la situación en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y aporta datos sobre la diversidad en las aulas, en tanto ámbitos donde la problemática de la dificultad de acceso a textos más o menos complejos se patentiza. Lo hace con la intención de provocar una reflexión sobre algunos de los problemas con que la estrategia de textos de lectura fácil (LF) puede encontrarse, la posibilidad de que sean comunes a otros territorios y qué deberíamos tener en cuenta cuando hablamos de LF.

La Ley Nacional de Educación de la Argentina (*Ley 26.206, art. 3*) establece que *"la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación".*

El acceso a la lectura de textos con cierta complejidad de contenido por parte de todos los miembros de la sociedad se impone como un requisito elemental para la educación y la persecución-obtención de los objetivos de la ley que la rige. Dos supuestos resultan un obstáculo. 1) el de monolingüismo o de dominio predominante del español en todo el territorio de la Nación (se considera lengua oficial el español aunque no existe registro legal que así sea, de hecho no consta en la Constitución Nacional) y 2) la dificultad de acceso a la lectura como un problema "del otro" oculto en el celebrado concepto de "diversidad", resultan un obstáculo.

En general, el concepto de "diversidad" incluye a aquellos "otros" que se diferencian del alumno tipo por origen, género o capacidad. Desde el punto de vista cognitivo, el concepto de otredad no tiene cabida ya que no está probado, ni aún en los casos de discapacidad, que las personas experimenten distintos procesos cuando se enfrentan a un texto, a pesar de que exista diferencia en las posibilidades individuales para activar los mecanismos de comprensión. Desde el punto de vista social, el concepto de "diversidad" no solo tiene entidad sino que está caracterizado por la inequidad.

Históricamente, desde distintas disciplinas el tema de la mayor o menor discriminación del otro –el nativo de pueblos originarios, el inmigrante, el homosexual, la mujer, el discapacitado, por mencionar algunos "otros" del sistema educativo— es analizado como una cuestión actitudinal apoyada por el devenir de las políticas públicas. Pero puede ser abordada desde otro aspecto: el de la asignación de recursos.

En esa línea de reflexión, asumiendo con salvedades la generalidad en los procesos y estrategias de lectura, y de hecho, por más elemental que sea la formación docente, la idoneidad para gestionar la situaciones conflictivas en el aula, proponemos que la dificultad de los niños para acceder a textos algo complejos corresponde a un problema social, perteneciente al ámbito de los derechos humanos, con fuerte responsabilidad de las políticas públicas, abonado por los estereotipos construidos a lo largo de la historia y también por la escasa asignación de recursos.

11.2.-ALGUNOS DATOS PROVENIENTES DE LA DISCAPACIDAD

Con el eslogan "Inclusión, un desafío para el futuro", el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires produjo un trabajo estadístico sobre la situación de la inclusión de chicos con discapacidad en la escuela común, a partir de tabulados básicos del módulo especial de la Encuesta Anual de Hogares 2011[105] y relevamientos realizados por el Ministerio de Educación en los establecimientos escolares.

En la Ciudad de Buenos Aires, 9,9 por ciento de la población tiene algún tipo de discapacidad. Se distribuye en un 56,6% de personas entre 15 y 64 años; un 30% de 65 o más; y un 13,3 % de 0 a 14 años. Desde el punto de vista de la educación, corresponde tener en cuenta todo el espectro etario porque de lo contrario sería desestimar la posibilidad de acceso a algún tipo de capacitación formal de los adultos mayores. Sin embargo, el estudio de la Encuesta Anual de Hogares (EAHO) toma por criterios no la edad sino los niveles educativos: inicial, primario y medio.

Además de las estadísticas, resulta de sumo interés analizar tres conceptos que encabezan el trabajo. El GCBA entiende por "Inclusión educativa": "eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado". Con "accesibilidad básica" designa la situación en que "una persona con movilidad reducida puede acceder al edificio, pudiendo cursar en por lo menos un aula en planta baja" y tener "un baño adaptado en planta baja también". Mientras que con "accesibilidad total" refiere a que "que todo el edificio pueda ser recorrido por personas con movilidad reducida". Es decir, que al tiempo que libera el concepto de inclusión educativa llevándolo incluso más allá de las fronteras de la discapacidad, acota el de accesibilidad restringiéndolo al entorno físico o sea, para personas con discapacidad motora. Esto se corresponde con el concepto de la Ley Nacional de Educación que al hablar de la educación especial para personas con discapacidad garantiza la *"la accesibilidad física de todos los edificios escolares"* (*Ley 26.206, art. 44*).

De las escuelas comunes de nivel inicial, el 45% son públicas[106] y el 55% privadas; en nivel primario, la relación se invierte a favor de las públicas: 51% y 48%; vuelven a ser mayoritarias las del ámbito privado en nivel medio: 30% y 70%, mientras que son exclusivamente públicas las de nivel medio artístico: 100%. Las porcentajes, en algunos casos próximos, se separan notoriamente cuando se trata de estudiantes integrados: nivel inicial, 9.4% en escuelas públicas contra 90.6% en privadas; en nivel primario 10% en

[105] La Encuesta Anual de Hogares Urbanos (EAHU) es un programa nacional de producción de indicadores sociales que tiene como objetivo conocer las características sociodemográficas y socioeconómicas de la población. La realizan conjuntamente el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y las Direcciones Provinciales de Estadística (DPE). Dado que la encuesta se hace por muestreo presenta limitaciones y exige precaución en la interpretación de los datos.

[106] La ley Nacional de Educación 26.206 deja en claro que "son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (art. 6)". Y les atribuye "la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando **la igualdad, gratuidad y equidad** en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (art. 4)".

públicas contra 90% privadas, y en todo el nivel medio, 6.1% en públicas contra 93.81% privada. Es decir que, más allá de la posición política que ha tenido la Ciudad de Buenos Aires en cuanto a educación, el porcentaje de los alumnos integrados que concurren a escuelas públicas y gratuitas, con fondos del Estado, no supera el 10%.

De ellos, un altísimo porcentaje tiene dificultades lectoras ya que se trata de chicos con discapacidad psicosocial e intelectual (en ese orden, en todos los niveles) a los que se le suman otros con dificultades auditivas que también presentan dificultades para el acceso a la lectura.

También el porcentaje de escuelas con proyecto integrador es menor en el ámbito público: nivel inicial: 2,52% públicas y 21,54 privadas; nivel primario: 2,64% y 26,80%; y nivel medio: 5,12% y 14,88%. La inclinación de la balanza a favor de la asignación de recursos por privados tiene un refuerzo geográfico: la comuna, unidad administrativa en que se divide la CABA, con mayor número de escuelas con proyecto integrador es la 13[107], formada por los barrios de Belgrano, Núñez y Colegiales, ubicada en el norte de la Ciudad, que conforman la zona con mayor nivel socioeconómico dentro de ella.

Hay un dato complementario que sobreviene de la mano de otro de los conceptos que siguen a "inclusión" y "accesibilidad": el de "ayuda técnica". El 39,1% de todas las personas con discapacidad de la Ciudad de Buenos Aires, cualquiera sea su edad, necesita ayudas técnicas. El 90% las tiene o usa y el 10% restante no.

El estudio entiende por "ayuda técnica" el bastón blanco o verde, prótesis ocular, audífono, implante coclear, bastón, muletas, trípode, andador, etc. y programas informáticos adaptados. De estos, el mayor porcentaje lo tienen las ayudas técnicas para discapacidad motora (50,3 por ciento); y el menor, los programas informáticos adaptados (0,5 %), datos que en cuestiones educativas se guardan relación con el hecho de que de los chicos con discapacidad que asisten a escuela común, la mayoría (33,3 por ciento de los que tienen una sola discapacidad) tienen discapacidad motora. Pero el resto -21,3% visual; 15,1 % auditiva, 7% del habla y 16,5% mental y/o intelectual- suma un 60 por ciento de chicos con dificultad para el acceso a los textos sin ningún tipo de adaptación, lo que no se corresponde en absoluto con el uso de recursos de apoyo: 21% con dificultad visual y el resto, 29%, incluyendo aquellos con dificultades auditivas para la comprensión de textos,

Sin embargo, frente a estos datos, el estudio indica que solo el 32,5 por ciento de la población necesita apoyo para la integración educativa mientras que el 64,6 por ciento no. De ellos, el 13,9% de los que tienen discapacidad motora necesita mientras el 39,5 no. En cambio, para chicos con discapacidad sólo mental y/o intelectual, el 63,5 requiere apoyos y solo el 1,7 % no.

Un dato curioso es que sean los varones quienes reciban más apoyos para la integración educativa: 92,1 % de quienes lo necesitan contra el 63,0% de las mujeres. La mayoría son costeados o bien por las obras sociales (34.2 %) o bien por el presupuesto

[107] La comuna 13 tiene 231.331 habitantes, lo que la convierte en la comuna más poblada de la ciudad, y la sexta más densamente poblada con 15.844,6 hab/km2.

familiar (30,6 %), con un bajo porcentaje del Estado.

11.3.-NIÑOS MIGRANTES EN ESCUELAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Desde su Constitución Nacional, la República Argentina establece que "todos los habitantes de la nación gozan del derecho a enseñar y aprender". Por su parte, mediante la ley 26.206 se propone como fines y objetivos de la política educativa nacional fortalecer "la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración"; y garantizar "la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad" (*Art. 11 d) y e)).*

La misma ley instaura la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (*Capítulo 11, Art. 52, 3 y 54*), que apunta a garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas (*Art. 75 inc. 17*) a recibir una educación que contribuya *"a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida"*. Y agrega que *"la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias"*.

Esta modalidad de intercambio habilita la concepción de nuevos modo de pensar y actuar la interculturalidad y el bilingüismo en las aulas de las escuelas de todo el país. Pero antes, exige un reconocimiento de la situación de diversidad generada por las migraciones no solo internas.

Según la Dirección Nacional de Migraciones, apoyada en un informe de Organización de las Naciones Unidas (ONU) que toma datos del Censo 2010, el 4,6% de la población que vive en la Argentina (aproximadamente 2.000.000 de personas) es extranjera. En su mayoría, provienen de Paraguay, Bolivia y Chile y se concentran, mayoritariamente, en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano (*Abramovich V., citado por la Dirección General de Migraciones*). Además, según afirma un informe del Congreso Internacional de Migraciones organizado por esa misma dirección, la migración hacia la Argentina se da en general por motivos laborales. *"La inserción laboral de los migrantes –dice- es complementaria y adicional a la de los nativos argentinos, no la sustituye ni desplaza". Sin embargo, agrega que "subsisten problemas, en especial en el acceso a algunos derechos sociales básicos, y algunos casos de xenofobia y discriminación en el ámbito escolar o en espacios hospitalarios"*.

La matrícula extranjera en las escuelas comunes de la Ciudad de Buenos Aires pasó de ser 36 mil en 2010 a ser casi 38 mil alumnos en 2011 (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014). Mientras la matrícula total en el período se incrementó en un 0,5%, la matrícula extranjera lo hizo en un 3,6%.

Señalan María Laura Diez y Gabriela Novaro en un trabajo comparativo entre los sistemas educativos nacionales de Argentina y Bolivia que la *"frontera nacional que los niños migrantes transitan es, en muchos casos, sólo una frontera entre muchas otras que remiten a complejos procesos de traducción, apropiación y resignificación de estilos comunicativos, experiencias formativas y saberes y proceso de construcción y recreación de identidades sociales. La necesidad de atravesar estas fronteras señala tanto los esfuerzos que realizan los niños, como los desafíos que las diferencias étnicas, nacionales y de clase que plantean a la comunidad educativa"* (*Diez, y Novaro, 2014:s/n*).

Las autoras realizan una crítica al desfasaje entre la política inmigratoria (Ley de Migraciones, N° 25.871, 2003) y las políticas educativas que si bien legitiman la diversidad, se centran *"en la definición de propuestas para los grupos indígenas abordando fundamentalmente cuestiones de la lengua"* sin reflexionar de forma sostenida sobre lo que sucede con *"aquellos colectivos (como los migrantes latinoamericanos) que en muchos casos reconocen elementos de identificación étnica distintivos y que además suelen ser definidos como diferentes desde su condición de extranjeros"*.

De hecho, el 35% de los alumnos extranjeros matriculados son bolivianos, el 26% paraguayos y el 21% peruanos. Y se concentran en escuelas públicas de las comunas 7 y 8[108] (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2014), ambas con medio y bajo nivel socioeconómico. *"Es indudable que dentro del sistema educativo, la mirada sobre ellos está en gran medida condicionada por el peso del nacionalismo en educación y por los sentidos xenofóbicos que han tenido las interpretaciones hegemónicas del nacionalismo en el discurso escolar argentino, cuestión que estructura la organización del sistema y que persisten nuestro días completamente articulada con discursos democratizantes"* (*Diez y Novaro, 2014:s/n*).

Prestando atención al alto porcentaje de alumnos extranjeros bolivianos y siguiendo el estudio de Diez y Novaro, los estudiantes provenientes de Bolivia son visibilizados como problemáticos. Se les atribuye aprender por repetición, de forma memorística, preferir conocimientos prácticos relacionados labores o actividades de la vida diaria y, en general, tener problemas con el lenguaje y la comunicación. En su trabajo de campo, las autoras recogen de los docentes argentinos comentarios sobre el carácter más callado de los chicos bolivianos en relación con los de la Ciudad de Buenos Aires, lo que habitualmente es interpretado como una carencia cuando debe ser entendido en el marco del valor otorgado en la infancia a la palabra adulta y al silencio[109].

Por otra parte, está el alcance otorgado a la función formativa escuela, entendida en un sentido amplio en el caso argentino, es focalizado hacia lo instrumental para muchas comunidades bolivianas, que delegan a otros espacios comunitarios o familiares la transmisión de determinados conocimientos.

[108] La comuna 7 abarca los barrios de Flores y Parque Chacabuco. La 8 Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano. La mayor concentración en escuelas privadas se da en las comunas 1 y 2, con medio y alto nivel socioeconómico.

[109] En 2007, docentes de una escuela de la zona sur del barrio de Flores consultaron a una terapeuta del lenguaje por deficiencias de un grupo de estudiantes que, además de compartir la falta de lenguaje, tenían en común el hecho de ser bolivianos.

11.4.-LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: PRÁCTICAS "INTERCULTURALES"

Los datos sobre la procedencia de los estudiantes matriculados en la Ciudad de Buenos Aires y las zonas de asentamiento permiten inferir una relación muy íntima de ellos, o de sus padres, con las lenguas originarias de su región. Sin embargo, la existencia de situaciones de multilingüismo no está visibilizada.

También el conflicto subyacente, que bajo el concepto de "interculturalidad" suele quedar mitigado bajo una forma de integración que termina siendo la yuxtaposición de culturas. De hecho, en su relevamiento sobre las posturas en debate, los autores Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez Anca proponen:

- la ***interculturalidad relacional***, que sostiene la promoción de espacios de relación y contacto tanto para culturas extranjeras como pueblos originarios, tiende a considerar a la persona antes que a su grupo o comunidad, pasa por alto los conflictos y "no ponen en cuestión las profundas diferencias entre culturales";
- *la* ***interculturalidad funcional***, que propone la inclusión formal, por ejemplo en las escuelas, de aspectos de otras culturas que conviven con *"los verdaderos "sin que esto altere sustancialmente la lógica curricular, razón la que aquellos terminan siendo tratados como aspectos folklóricos"*; y
- *otras* ***interculturalidades***, como la *intraculturalidad*, que reconoce el derecho a la libre determinación y *"la provisión de los recursos para su realización, tanto en lo económico social como en lo cultural"*; la *extendida*, que compromete a la sociedad toda y cuestiona la validez excluyente de los prototipos en cuestiones de origen, género, capacidad, edad, normalidad; y la *descolonizadora* que se rebela ante el poder de esos prototipos (Díaz, y Rodríguez Anca, 2014: s/n).

Estrictamente en el campo del lenguaje y en el territorio de la Ciudad de Buenos Aires, la currícula legitima el plurilingüismo y coexistencia de variedades *lingüísticas "y asegura a todos tanto el derecho a hablar en su lengua materna, sin temor a ser sancionados o desvalorizados, como las oportunidades para desempeñarse adecuadamente en situaciones cada vez más formales de comunicación oral"*. Pero valora el contacto con las diferentes variedades del lenguaje *para "desarrollar la competencia lingüística de los alumnos" y ayudarlos a "tomar conciencia de la riqueza de* ***nuestra***[110] *lengua".*

Un trabajo de campo realizado en una escuela del barrio de Flores de la Ciudad de Buenos Aires (Fructuoso, L.) se plantea si tal invisibilización es *"producto de políticas lingüísticas públicas de normalización que incidieron en la escuela desde principios del siglo pasado"*. De hecho, puntualiza que *"no existen adaptaciones en la currícula escolar de la Ciudad de Buenos Aires ni marcos de referencia para un plurilingüismo"* entendiendo por marcos de referencia una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones

[110] La negrita es de la autora.

curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza para la educación plurilingüe.

El trabajo describe la situación de una escuela privada del barrio de Floresta, con arancel bajo y subsidio de la Embajada del Líbano, que presenta "abundantes casos de multilingüismo asociado a migraciones". Está emplazada en una zona de intensa actividad textil -confección y comercialización- que convoca a personas provenientes de distintas naciones de Latinoamérica y Asia. De hecho, en un curso de séptimo grado y de un total de quince alumnos, hay nueve bilingües y siete lenguas con distinto estatus de uso: español, coreano, árabe, inglés, aimara, quechua y guaraní.

Según las entrevistas realizadas por la investigadora a los docentes, "los niños no hablantes del español deben estudiarlo fuera del colegio y desempeñarse con el mismo dominio que sus pares". Los docentes informan que han escrito listas de nombres (los planetas, las comidas, los días de la semana, los meses, etc) en diferentes lenguas (español, inglés, árabe, quechua, guaraní, coreano, aymara). También intentamos recopilar canciones o juegos de palabras en distintas lenguas familiares. A partir de este rastreo escribimos las biografías personales."

"Para actuar y tomar decisiones recurro a la imaginación, y a la necesidad de propiciar la participación de todos, generalmente con trabajos en pequeños grupo o de a pares, donde el estudiante con más dominio de la lengua española acompaña, corrige y explica al que tiene menos dominio. Hemos hecho dictados colectivos, en los que cada integrante del grupo escribe una parte del texto y todos colaboran en la puesta final. Por lo general, los que conocen menos de la lengua española son quienes escriben y los otros leen y entre todos realizan las correcciones. Otras veces, un niño que habla coreano y español traduce al que sólo habla coreano".

Sin embargo, la preocupación de los docentes no está en las competencias sino en cómo evaluar, ya que se ven requeridos de "poner una nota a ese bilingüismo que, en algunos casos, funciona como una interferencia".

En el otro extremo, la escuela pública N° 12, ubicada en Barracas, zona sur de la Ciudad de Buenos Aires recibe un alto porcentaje de alumnos que vive una situación de contacto entre el guaraní y el español. Generalmente, sus mayores hablan guaraní en la intimidad familiar y entre vecinos. Los chicos lo entienden pero no lo hablan o lo tienen como lengua madre y el español como lengua segunda.

Los docentes asumen que "la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer a los alumnos la posibilidad de participar en una diversidad de situaciones comunicativas, como hablantes y oyentes; crear en el aula una colectividad de lectores y escritores en las lenguas que conocen". Para eso propusieron un proyecto trilingüe guaraní-español-inglés, interdisciplinario, que rescató la historia y la cultura de cada una de las comunidades, realizó trabajos contrastivos entre las lenguas y garantizó la toma de la palabra por parte de todos los alumnos/hablantes.

11.5.-A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de los contextos descritos, la inserción de la Lectura Fácil en las aulas con diversidad lingüística, entendiendo diversidad no solo como contacto entre lenguas sino diferencias de capacidad, entre otras, exige tener en cuenta mucho más que las directrices más o menos consensuadas y perfectibles para la adaptación/escritura de textos.

Sin duda, la diversidad lingüística que se da en las aulas de los niveles inicial, primario y medio de las escuelas comunes difiere claramente de la de los institutos de enseñanza de Español Lengua Extranjera o universidades. También, de la que acontece en instituciones para chicos con discapacidad.

En primer lugar, el docente a cargo no solo no ha sido capacitado para enseñar una lengua segunda ni compensar discapacidades sino que ha sido capacitado para enseñar a un alumno tipo, con conflictos y soluciones también "tipo", en el contexto de una institución con normas y procedimientos rígidos y en el marco de un sistema escolar regido por leyes que han avanzado bienintencionadamente desde el punto de vista ideológico pero que han soslayado debates y la cuestión nodal de la asignación de recursos.

Las prácticas referidas dan muestra de cómo los conflictos lingüísticos se resuelven a nivel micro, el del docente con el alumno. Mientras que el nivel medio, el institucional, observa de forma más o menos pasiva traccionado simultáneamente por la realidad y la normativa. Y en el nivel macro, el de la política y las leyes, persiste un desajuste entre los niveles de evaluación, planificación, e implementación Calvet (1995) y Nekvapil (2007) para una política de educación que, de hacho, contiene una política lingüística.

En sentido aún más amplio, el antropólogo Alejandro Grimson propone que la tarea de lograr una escuela más inclusiva implica abandonar los discursos del tipo *"todo tiempo pasado fue mejor" para poder identificar los verdaderos desafíos. "La escuela no resuelve aquello de lo que la sociedad no se hace cargo"* (Grimson, 2015:s/n). Y en ese hacerse cargo corresponde incluir la asignación de recursos, entendiendo por recursos la capacitación, el equipamiento, y el desarrollo de materiales.

En la Argentina, la Ley Nacional de Educación fijó el presupuesto asignado al área en el 6% del PBI, valor celebrado pero que ha quedado escaso en confrontación con la necesidad. "El 91,9% del presupuesto educativo que ejecutan las provincias y la Ciudad de Buenos Aires se destina a los salarios del personal docente y de maestranza. El restante 8,1% se dedica a infraestructura, equipamiento, servicios públicos y ayudas sociales" (*Doberti, J.I., 2015).* Lo cual no cuestiona el monto en sí destinado al siempre bajo salario docente sino lo exiguo para otros rubros que hacen incluso al trabajo docente.

En primer lugar, a la luz del debate sobre interculturalidad, corresponde problematizar la pertinencia de la incorporación de textos de Lectura Fácil, no para desecharla sino para tener en claro dónde (contexto), qué (contenidos), con qué (recursos), para quién (destinatarios), para qué (objetivos) y cómo (estrategias) implementarla.

Desde un punto de vista personal, la existencia de una instancia común de acceso a textos permite poner en juego –y resolver desde una visión intercultural complementaria- tensiones incluso lingüísticas. Además, habilita la aspiración de garantizar el acceso de las personas a la educación, la cultura y la participación.

REFERENCIAS

Blog de la Escuela 12 de 15. Consultado en http://12de05.blogspot.com.ar/, enero 2016

Calvet, L. J. (1995). Las políticas lingüísticas. Versión Castellana de Lía Varela-Supervisión de Roberto Bein de Les Politiques linguistiques, PUF.

Cooper, R. (1989). Language Planning and Social Change. Cambridge University Press, Cambridge.

Díaz, R., Rodríguez de Anca, A. (2014). Activismo intercultural: una mirada descolonizadora, crítica e interseccional. En Villa, Alicia Inés y Martínez María Elena (comps.): *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Noveduc.

Diez, M. L., Novaro, G. (2014). Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una Perspectiva Intercultural. En Villa, Alicia Inés y Martínez María Elena (comps.): Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural, Buenos Aires, Noveduc.

Dirección Nacional de Migraciones. Consultada en http://www.migraciones.gov.ar/accesible/indexP.php?mostrar_novedad=2738,enero 2016

Doberti, J. I. (2015).: ¿En qué se gasta el presupuesto educativo? Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, febrero-marzo 2015.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, COPIDIS: Trabajo estadístico a partir de Tabulados básicos del módulo especial EAH 2011 y relevamientos realizados por el Ministerio de educación en los establecimientos escolares de la CABA. Buenos Aires, 2014. En

http://estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/EAH/sintesis_resultados_modulos_especiales/2011_poblacion_con_dificultad_largo_plazo_informe_2.pdf

http://estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/EAH/sintesis_resultados_modulos_especiales/2011_poblacion_con_dificultad_largo_plazo.pdf
http://estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/EAH/tabulados_basicos_modulos_especiales/2011_tabulados_poblacion_discapacidad_informe_2.pdf

http://estadistica.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/EAH/tabulados_basicos_modulos_especiales/2011_tabulados_poblacion_discapacidad.pdf

https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/1516def7d8f979b5?projector=1

Grimson, A. (2015). Los mitos de la educación. Le Monde Diplomatique, Buenos Aires, febrero-marzo 2015.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Consultada en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf, enero 2016

Matrícula de educación común por lugar de nacimiento, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, febrero de 2014.

Nekvapil, J. (2007). From Language Planning to Language Management: J.V. Neustupný´s Heritage.
http://languagemanagement.ff.cuni.cz/system/files/documents/nekvapil_from-LP-to-LM_sapporo.pdf

CAPÍTULO XII

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y MULTICULTURALIDAD. UN APORTE A LA ACCESIBILIDAD COGNITIVA DESDE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO

JESÚS IGNACIO DELGADO ROJAS

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

RESUMEN

El trabajo tiene por objeto insistir en la inevitable conexión entre la educación democrática y las sociedades multiculturales para una pacífica convivencia. Para el desarrollo pleno de una democracia fuerte, se requiere la participación de *todos* los ciudadanos sin exclusión que pertenecen a ella. No hay verdadera democracia sin suficiente participación de los ciudadanos. Y esa cooperación implica educar en los valores que la democracia consagra. Solo desde la educación y perseverancia en los valores democráticos se podrá participar con responsabilidad en la sociedad. Para garantizarlo de forma universal, es necesario que la educación sea inclusiva e igualitaria.

Palabras clave: *educación, democracia, accesibilidad cognitiva, inclusión social, multiculturalidad*

"Nacemos débiles, necesitamos fuerzas;
nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia;
nacemos estúpidos, necesitamos juicio.
Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores
nos es dado por la educación".
Jean-Jacques Rousseau, «Emilio, o De la educación».

12.1.-INTRODUCCIÓN: GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN

Mucho me temo que estamos asistiendo, tanto en España como en Latinoamérica, a una profunda revisión no solo del sistema educativo en sí, sino de la teoría política que lo circunda. Solo la reflexión pausada y analítica podrá arrojarnos un juicio certero y

fecundo, alejado de los apresurados oportunismos políticos y las decisiones precipitadas. Es precisamente una *teoría política de la educación* la que parece estar en juego en el panorama social que nos rodea: además de la pertinencia de un concreto currículo escolar, con las materias consideradas tradicionalmente como científicas, se valora el *por qué* y el *cómo* deben ser educados los ciudadanos en temas de formación cívica y moral. Esta es la cuestión central que ha cobrado especial relevancia y el objeto de estudio aquí abordado. No se trata solo de una mera decisión legislativa, sino de toda una política educativa que entronca con los pilares más básicos del Estado de Derecho.

Los fenómenos que hoy acompañan al desarrollo de la sociedad del s.XXI hacen necesarios mecanismos y herramientas que nos sean útiles para lograr una mejor comprensión del mundo que nos rodea y que nos capaciten para insertarnos de modo pleno y satisfactorio en nuestro ambiente. Y ese es uno de los objetivos que todo Estado, a través de sus Administraciones, debe asumir como propio y garantizarlo a todo ciudadano sin distinción, máxime a aquellas personas que, por sus circunstancias vitales, no tienen un fácil acceso a dichas herramientas o que su comprensión acerca de ellas pueda ser limitada. Son los casos de colectivos de inmigrantes que deben familiarizarse por primera vez con la lengua del país receptor o aquellas personas que por su escaso nivel formativo no comprenden o asimilan fácilmente los mensajes que reciben (analfabetos funcionales) o que tienen mermadas sus capacidades intelectivas. Para ello, la educación es el mejor mecanismo adaptativo que conocemos entre el hombre y su hábitat de convivencia.

Dichos fenómenos a los que hacemos referencia suelen presentarse bajo el denominador común de la llamada *globalización*; un neologismo que, siendo tan impreciso como heterogéneo, da cobijo a toda una pluralidad de hechos y transformaciones sociales bastante diferentes entre sí. Sin pretender precisar su significado, pues suficiente indeterminado ya es, conviene aquí resaltar tres acepciones que nos ayudarán a clarificar nuestro panorama de trabajo.

En primer lugar, cabría hablar de una globalización informativa o de la comunicación. No es necesario remontarse demasiado atrás en el tiempo para comprender el alcance y la profundidad de los cambios que se han producido en la llamada *era de las telecomunicaciones*. El desarrollo de los medios de comunicación y las tecnologías de última generación y, sobre todo, la irrupción de internet, que tiene una dimensión universal y casi inabarcable al control de los Estados, ha supuesto prácticamente abolir las fronteras culturales: las diferencias, que siguen dividiendo a la población del planeta, hoy se revelan a los ojos de todos y se ponen de manifiesto con claridad meridiana; la riqueza, la pobreza, las catástrofes naturales, la política y las creencias se *acercan* para ser conocidas por el *ajeno* a ellas, que seguramente habite a cientos de kilómetros del *semejante*, inserto en una cultura radicalmente diferente, cuando no opuesta. En la medida en que este proceso globalizador sea vehículo para el encuentro de culturas, para su conocimiento, para la puesta de manifiesto de las diferencias, de los problemas y de las vías para atajarlos, será un fenómeno saludable y proclive para el dialogo y la educación práctica.

Seguramente ocupe un lugar más preeminente la globalización económica, hasta tal punto que quizás sea la única que hasta ahora efectivamente se haya logrado, olvidando otros fenómenos que la deberían haber acompañado para que no hubiera arrojado las experiencias desoladoras que hoy se evidencian. Y es que la economía, cuando es la única que se globaliza, puede conducir a resultados tan devastadores como grandiosos fueran los que se soñaron en su diseño. Hemos asistido a un proceso en el que los Estados han abdicado de su *imperium* y han hecho dejación de sus funciones soberanistas más elementales, para dejar el protagonismo internacional en manos de compañías e intereses privados. Creándose, así, el caldo de cultivo propio donde la corrupción puede campar a sus anchas y donde una mera decisión parcial e interesada de los poderes transnacionales puede hacer tambalear los más fundamentales pilares del Estado de Derecho.

En este sentido, quizás la incidencia jurídica más significativa esté siendo la desregulación y abandono (huida) del Derecho público[111] que cede sus parcelas a las nuevas leyes del mercado: las nuevas técnicas legislativas (v.gr. *soft law*), aunque quizás más acompasadas con las necesidades continuamente cambiantes que demanda la sociedad, son menos garantistas que la férrea legalidad ordinaria (precisa, uniforme, general y abstracta), la relajación de la regulación laboral, o simple inexistencia de la misma en la mano de obra infantil, paraísos fiscales, desprotección del medio ambiente, sobreexplotación de los recursos naturales… Toda una panoplia de sucesos que se tornan ingobernables desde las fronteras nacionales y reclaman la acción supraestatal y la no menos preocupante inflación legislativa[112]: no solo proliferan las normas en las áreas más insospechadas de las relaciones sociales, sino también "*su creciente complejidad e imperfección lingüística, el desplazamiento de los valores de generalidad y abstracción en beneficio de la intervención singular y en ocasiones hasta irrepetible, el sacrificio del ideal de la estabilidad y perdurabilidad ante lo urgente y lo efímero*" (Prieto Sanchís, 2013:182), cuando no directamente en aras de la especialidad y el privilegio. En definitiva, más leyes pero, sobre todo, peores leyes.

Finalmente, la globalización humana se manifiesta en el visible fenómeno de las imparables corrientes migratorias[113]. Un suceso sociológico que merecería un detenido análisis que aquí escapa a los límites de este trabajo, pero que, a buen seguro, es la causa motor de apostar por la formación de respeto al diferente con el que se convive. La inmigración ha desencadenado toda una serie de consecuencias que lleva aparejada la

[111] En opinión del filósofo italiano Ferrajoli, el vaciamiento del Derecho público *"constituye el rasgo más vistoso de la globalización en el plano jurídico", vacío que es colmado por un Derecho privado que inevitablemente refleja la ley del más fuerte. El resultado es "una sociedad internacional incivil por desregulada, una general anomia y una regresión neoabsolutista a la ley del más fuerte tanto de los Estados con mayor potencia militar como de los grandes poderes económicos transnacionales"* (Ferrajoli, 2011: 484 y 515).

[112] De *hipertrofia legislativa* habla Pérez-Luño, (2011:115).

[113] Para un estudio pormenorizado de la cuestión en Lema Tomé, 2007. Cuando escribo estas páginas se está produciendo en Europa la llamada crisis migratoria de los refugiados sirios, de magnitudes, efectos y alcance aun insospechados.

globalización desde la perspectiva más humana o social del fenómeno. Y, aunque parece ser la más olvidada, debe ser la piedra piramidal sobre la que articular el andamiaje por el que deben discurrir estos desafíos. Aquí, una vez más, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de las personas inmigrantes puede quedar garantizada a través de los programas de Lectura Fácil, que "acercan" y hacen más "comprensivo" el Estado Social a quienes más necesitan de él.

El fenómeno complejo y difuso de la globalización ha alcanzado, también, a la internacionalización de las cuestiones educativas. Muchas variables entran en juego en estas disquisiciones, pero -sin ánimo de ser parciales- solo podemos analizar en esta ocasión algunas de ellas. Concretamente, me interesa centrarme en las referidas al *minimalismo cívico* y a la *educación democrática* como alternativas y desafíos que la formación ciudadana demanda. Aunque, si bien entiendo, optar por estas premisas de trabajo sea ya en sí una toma de postura previa a favor de ellas.

Este es el enfoque del que participan estas páginas, el aspecto de la globalización que justifica la necesidad de plantearnos estas cuestiones y reflexionar sobre ellas. Los debates surgen como consecuencia de una fuerza motriz que los origina que, en este caso, no ha sido otra que el mestizaje existente en las sociedades modernas. De ahí, como aventurábamos, la importancia de la educación como mecanismo para hacer efectiva una auténtica sociedad inclusiva.

Por su parte, la corriente del *minimalismo cívico*[114] argumentaría que, en materia educativa, a las decisiones políticas no les corresponde más que ese *mínimo cívico* necesario -y solo el indispensable- para una convivencia pacífica. En cambio, la *educación democrática* va más allá. Parte de la idea de que una condición necesaria para una educación cívica adecuada es promover las aptitudes y los valores propios de una ciudadanía igualmente democrática. Esto es, una educación que defienda no solo un *mínimo cívico*, sino que tutele las habilidades y valores contenidos y desprendidos del entero ordenamiento jurídico democrático sobre los que se asienta esa opción educativa.

Ya desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se fijó, con claridad meridiana, la importancia capital de la educación en el desarrollo de la persona. En su Preámbulo se cita al «*desconocimiento*» como causa de ofensa a la dignidad humana. Y la propia Declaración afirma "*como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales"*. En su art. 26.2 podemos leer: "*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las*

[114] Un buen tratamiento del tema puede leerse en Guttman (2001).

Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". Este texto internacional despliega un valor hermenéutico de vital importancia para inspirar cualquier medida que se deba adoptar en estos ámbitos[115].

12.2.-La Formación en Valores: entre el Minimalismo Cívico y la Educación Democrática

Como señalábamos, el *minimalismo cívico* impide que las instituciones públicas se inmiscuyan en materia educativa más allá de las competencias indispensables para una formación escrupulosamente científica. Desde este punto de vista, "*la exigencia de algo más que el mínimo de civismo constituye un ejercicio ilegítimo de autoridad política"* (Guttman, 2001: 358).

Su atractivo básico podría residir en su fuerza integradora de los horizontes culturales diferentes y opuestos. En tanto que es una opción que no se pronuncia sobre la valoración del fenómeno de la multiculturalidad, parecería que los potenciales enfrentamientos en este plano quedarían al margen de la educación (cuyos contenidos, por ser minimalistas, no le permiten entrar a discutir sobre esos retos). El fenómeno deberá ser abordado por otras vías político-legislativas, pero no por el sistema educativo. Sus defensores argumentarían que al minimizar el componente cívico en la educación, se puede resolver el problema de cómo lograr consenso acerca de la educación cívica que surge en condiciones de pluralismo (ya que ese pluralismo acarrea distintas de civismo, el derivado cada uno de su propia cultura). Desterrado así el debate, no será necesario logar un consenso harto difícil en un clima de profunda heterogeneidad cultural, a riesgo de que cada grupo quisiera imponer su propia visión al respecto.

El *minimalismo cívico* exige menos actividad política sobre la educación de lo que recomendaría la *educación democrática*. Los requisitos de esa educación cívica solo se pueden justificar si no exceden del *mínimo*. Más allá de esos requisitos mínimos, la autoridad pública se mostraría incompetente. Pero el interrogante que ahora se nos plantea de forma acuciante es el que daría respuesta a si es mayor o menor la bondad del *minimalismo cívico* frente a la *educación democrática*.

Por contraste al *minimalismo cívico*, la *educación democrática* -señalará su defensora la profesora Guttman- concede a los ciudadanos "*la posibilidad de interpretar los requisitos de la educación cívica, en coherencia con el respeto por sus derechos. Es decir, permite a los ciudadanos exigir* más *que el mínimo de educación cívica"* (Guttman, 2001:359).

La principal dolencia que aqueja al *minimalismo cívico* será, seguramente, la misma arma arrojadiza que los minimalistas lanzan contra sus opositores. Si los minimalistas

[115] Por su parte, el texto constitucional español así recogió fielmente estos cometidos en su artículo 27. Lo que significa, de partida, optar ya por un determinado modelo educativo que, sobre todo, aparece ya jurídicamente constitucionalizado.

arguyen que los partidarios de la *educación democrática* no tienen derecho a imponer una educación cívica por encima del mínimo, los minimalistas cívicos lo primero que deberán especificar con precisión es cuál es ese *mínimo cívico* y por qué es ese y no otro. Sin una definición previa del mínimo cívico, difícilmente podrá ceñirse a él la educación -por desconocerlo-. Los minimalistas cívicos, por consiguiente, necesitan defender una concepción específica y fundamentada del mínimo cívico.

Entonces, ¿cuál podría ser el contenido moralmente defendible de un mínimo cívico?. Al respecto Amy Guttman argumenta que el mínimo cívico deberá incluir la enseñanza "*de la tolerancia y la no discriminación religiosa, la no discriminación racial y sexual, el respeto por los derechos individuales y la legitimidad de las leyes, la capacidad de articulación de un discurso y el valor de alzarse para defender las propias convicciones, la capacidad de debatir con los demás y por consiguiente de tener la mente abierta en cuestiones políticamente relevantes y la capacidad de evaluar la actuación de los funcionarios"* (Guttman, 2001:364)[116]. Este mínimo cívico converge con los principios de la *educación democrática*. Pero, siendo coherentes, se trata, en cualquier caso, de una defensa de una educación virtuosa que implica un sustantivo componente axiológico y no solo un "mínimo". Pero ello no sería incompatible con la neutralidad, ya que ésta "*no solo no excluye la enseñanza en valores, especialmente los valores superiores de nuestro ordenamiento, derivados de los Derechos Humanos, sino que exige esa enseñanza, así como las reglas derivadas del respeto de esos valores, tanto de los comunes como de los diferentes no contrarios a ellos, y de las reglas de comportamiento derivadas (moral pública) y de las reglas de convivencia democráticas*" (Llamazares Fernández, 2009:74).

Los parámetros cívicos se erigen así más allá de los estrictos contenidos científicos. La formación ciudadana no puede constreñirse a un *minimalismo cívico* que relegue la enseñanza de los valores democráticos fuera del espacio educativo, lugar idóneo para la formación integral del discente: científica y cívico-democrática. De ahí la importancia de que dicha formación esté al alcance también de aquellos que tienen dificultad para acceder a ella, pudiendo convertirse en fuente de desigualdad e incluso de desprotección de los colectivos en riesgo. La limitación al acceso a recursos públicos, a la cultura, a información relevante en la vida cotidiana, puede suponer una enorme barrera que impide la participación efectiva en la sociedad. Y, a la postre, una anomalía de un sistema democrático que aspira, para su plena realización, precisamente, a la participación crítica y responsable de todos los ciudadanos. La democracia es el único sistema político donde *todos* los ciudadanos participan efectivamente en sus instituciones y gobierno. No habría auténtica democracia sin involucrar suficientemente a los ciudadanos en ella.

[116] Tesis similar la encontramos en la profª Nussbaum quien, ante el interrogante de lo que puede y debe hacer la escuela para generar ciudadanos de la democracia, responde: "desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro (…); inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre (…); desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás (…); enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos raciales, religiosos y sexuales (…); fomentar el sentido de la responsabilidad (…); promover activamente el pensamiento crítico, así como la habilidad y el coraje de expresarlo, aunque disienta de los demás (Nussbaum, 2010: 73).

12.3.-MULTICULTURALISMO E INCLUSIVIDAD

Podemos entender entonces la cultura cívica y política como «*el conjunto de valores y actitudes que orientan la conducta política y las evaluaciones que el ciudadano puede hacer de los agentes e instituciones políticas. La cultura cívica y política está pensada para funcionar en el marco de un sistema democrático. El ciudadano del que hablamos no es un observador pasivo de la política, sino su máximo sujeto*» (Peces-Barba, 2007: 24). Y que como tal ciudadano participa en todas las esferas de la vida social y desarrolla la suya privada en el marco de aquella de una manera *igualitaria*, sin distinciones. Pues son *todos*, en la medida de sus aptitudes y responsabilidades, los llamados a ser agentes activos en la sociedad.

Resulta bastante evidente que *multiculturalidad* e *inmigración* son dos conceptos imbricados con la consiguiente "*nueva fuente de posibles conflictos y dificultades para la convivencia, ante el choque de identidades personales y colectivas diferentes. Será preciso tener un conocimiento objetivo del diferente y del otro, tanto por parte de los que ya están, como por parte de los que llegan procedentes de entornos convivenciales diferentes*" (Llamazares Fernández, 2009:98).

Cualquier modelo de ciudadanía que tomemos, en algún grado, mantiene 'tensiones' frente al fenómeno de la multiculturalidad. Este es uno de los desafíos más apremiantes que tienen que atender las democracias contemporáneas: el de la total integración del hasta ahora excluido por algún tipo de diferencia. De ahí que Javier de Lucas haya insistido en que *"la igualdad es igualdad plena, o no es igualdad. Por eso, la idea de igualdad o integración debe significar también la integración política porque la plenitud de derechos incluye los derechos políticos"* (De Lucas, 2005:56).

Las instituciones públicas deberían manifestar y cultivar el respeto mutuo entre los individuos como ciudadanos libres e iguales. Esta perspectiva requiere dos respuestas hacia el multiculturalismo. Por un lado, el reconocimiento público del fenómeno del pluralismo, con el enriquecimiento cultural y mestizaje que supone; por otro, la respuesta de la tolerancia: el acuerdo de poder mostrarse en desacuerdo sobre creencias y prácticas distintas de las propias. Así, el reconocimiento público y la tolerancia son respuestas apropiadas al multiculturalismo y las posturas idóneas que debe incorporar cualquier educación en valores democráticos.

Recordemos que la globalización y, sobre todo, su cara más humana, la inmigración, ha dinamitado las fronteras nacionales y ha difuminado los tradicionales esquemas construidos en torno a la figura del ciudadano nacional. La expresión habitual de la ciudadanía, en tanto que participación y ejercicio de la formación de la voluntad general, se sigue reservando a los ciudadanos de pleno derecho, a los ciudadanos estatales.

En esa tarea la educación es un elemento indispensable, porque la ciudadanía conlleva una forma en sí de entender la convivencia y la organización social, sus valores,

principios, derechos y procedimientos. Todo un engranaje de elementos que se insertan en la sociedad en la que vivimos, y que la articulan y dan forma, cuyo conocimiento es preciso para participar efectivamente en ese marco de interrelaciones. El sistema educativo no puede desconocer tan encomiable cometido, ni relegar su conocimiento a otras disciplinas o ámbitos. Con claridad lo ha expresado la profesora estadounidense Martha C. Nussbaum: "*las instituciones educativas tienen una tarea importante y urgente: inculcar en los alumnos la capacidad de concebirse como integrantes de una nación heterogénea (como lo son todas las naciones modernas) y de un mundo aún más heterogéneo, así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta*" (Nussbaum, 2010:117). Fuera de los parámetros de la democracia se me hace difícil pensar que puedan nacer las condiciones de ambivalencia de individuo y ciudadano exigidas por los derechos humanos fundamentales[117]. Solo desde una educación plural y tolerante el multiculturalismo será compatible con una inclusión efectiva.

12.4.-A MODO DE CONCLUSIÓN

El problema que hoy enfrenta la ciudadanía de las sociedades modernas occidentales es su capacidad integradora de las continuas corrientes migratorias procedente de un mundo interconectado y profusamente globalizado. La inmigración -como rostro humano de la globalización- se ha convertido en un fenómeno de masas que hace necesaria la revisión de los postulados tradicionales diseñados alrededor de la idea del ciudadano nacional. En esa tarea la educación es un elemento indispensable para favorecer la anidación entre las generaciones futuras de un ánimo de diálogo y punto de encuentro, de respeto al diferente, de convivencia. Partiendo de este reconocimiento, las iniciativas de accesibilidad cognitiva contribuyen a generar ese sentimiento de cercanía con el diferente. A su vez, le permiten a éste tener a su disposición un cauce por el que vehiculizar sus demandas formativas e informativas, que de lo contrario se verían seriamente limitadas.

Un sistema democrático sano y fuerte necesita de ciudadanos activos y comprometidos con sus principios participativos e institucionales. Es precisamente el ciudadano el que está llamado a su autorrealización personal en el seno de la sociedad en la que vive. El debate acerca de los valores constitucionales, los derechos humanos, las instituciones del Estado de Derecho y la democracia no corren ningún peligro de distorsión ideológica si se lleva a cabo con libertad y rigor. La ética de una sociedad libre

[117] Así manifiesta Sartori su preocupación por la integración de la cultura islámica en la sociedad cosmopolita al señalar que *"la ley coránica no reconoce los derechos del hombre (de la persona) como derechos individuales universales e inviolables; otro fundamento, añado, de la civilización liberal. Y estas son las verdaderas dificultades del problema. El occidental no ve al islámico como un "infiel"*. Pero para el islámico el occidental sí lo es". Por lo que respecta a la categoría de ciudadano, *"el musulmán reconoce la ciudadanía optimo iure, a pleno título, solo a los fieles: y a esa ciudadanía está contextualmente conectada la sujeción a la ley coránica"* (Sartori, 2001:53 y 113). En torno a estas disquisiciones, valga por todos la postura mantenida entre nosotros por el prof. Fernández García al que no le cabe la menor duda de que *"existen religiones, creencias, culturas e ideologías que obstaculizan, de hecho, los intentos cosmopolitas porque están formadas por criterios de pertenencia excluyentes y no integradores"* (Fernández García, 2001:113-116). Sobre la posible compatibilidad entre laicidad e Islam y la posible integración de los musulmanes en los países europeos y en el marco de la laicidad ver Llamazares Fernández (2007:788).

no puede ser más que la ética del pluralismo, de la comunicación y discusión y, sobre todo, de la tolerancia. Por ello, el haber optado por unos valores y reglas de convivencia (y no otros) y el debate serio y crítico sobre los mismos es ya de por sí una apuesta a favor en defensa del modelo político-social que nos hemos dado.

Es un hecho evidente que la *educación en valores* supone un debate de candente actualidad y demanda una pronta satisfacción a los interrogantes que plantea. Optar por cualquiera de las alternativas posibles no es una decisión inocente ni insignificante. Como hemos comprobado, asumir una u otra postura en torno a la *educación en valores* supone defender todo un elenco de decisiones que se conectan con la concepción constitucional que postulemos.

Solo desde la educación en los valores democráticos; la consagración de la tolerancia como respeto al diferente y a lo diferente; y una participación real, inclusiva e igualitaria; será posible el fortalecimiento del régimen democrático y el disfrute futuro de una convivencia pacífica y enriquecedora: "l*a educación democrática proporciona las bases sobre las cuales una sociedad democrática puede asegurar las libertades políticas y civiles de sus ciudadanos adultos sin poner en peligro su bienestar o incluso su supervivencia (…). La democracia, por tanto, depende de la educación democrática para alcanzar toda su fuerza moral*" (Guttman, 2001:354).

Una respuesta constitucional al fenómeno de la multiculturalidad debe comenzar por una política de reconocimiento de las diferencias y abierta al dialogo. El reto de nuestra educación no es otro que saber combinar las exigencias de los derechos que se postulan como universales e innegociables, comunes por extensión a todo individuo, con aquellos derechos ciudadanos de los grupos más desfavorecidos o en riesgo de exclusión social, que son también manifestación del enriquecedor respeto a la diferencia. No me cabe duda de que solo teniendo en alta estima la educación en valores democráticos, y formando en ellos a *todos* los ciudadanos sin distinciones, podremos verdaderamente disfrutar de todo el potencial que la democracia nos brinda. Ello precisará no solo de enérgicos esfuerzos por la inclusividad efectiva en un contexto multicultural, sino que también nos reclamará grandes dosis de generosidad y solidaridad.

REFERENCIAS

De Lucas, J. (2005). "La integración política como condición del modelo de integración". Revista *Documentación Social*, núm. 139, monográfico "Ciudadanía", Madrid.

Fernández García, E. (2001). *Dignidad humana y ciudadanía cosmopolita*. Madrid: Dykinson.

Ferrajoli, L. (2010). *Laicidad del derecho y laicidad de la moral*. Madrid: Trotta.

_____. (2011). *Principia iuris. Teoría del derecho y de la democracia*. Madrid: Trotta.

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2006). "¿Una Constitución política para una sociedad mundial pluralista?". En Habermas. *Entre naturalismo y religión*. Barcelona: Paidós.

_____, J. (2012). *La constitución de Europa*. Madrid: Trotta.

Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.

Kant, I. (1985). *La paz perpetua*. Madrid: Tecnos.

Lema Tomé, M. (2007). *Laicidad e integración de los emigrantes*. Madrid: Marcial Pons.

Llamazares Fernández, D. (2007). *Derecho de la libertad de conciencia*. Madrid: Thomson-Civitas.

_____. (2009). *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*. Madrid: Dykinson.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

Peces-Barba, G. (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Madrid: Espasa.

Pérez-Luño, A.E. (2011). *El desbordamiento de las fuentes del Derecho*. Madrid: La Ley.

Prieto Sanchís, L. (2013). *El constitucionalismo de los derechos*. Madrid: Trotta.

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

CAPÍTULO XIII

DEMOCRACIA LECTORA, DISENSO SOCIAL Y CIUDADANÍAS EN DISPUTA: ¿CÓMO ENTENDER LOS DESAFÍOS DEL FOMENTO Y LA ANIMACIÓN DE LA LECTURA DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA? [118]

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ*
CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis detallado sobre los desafíos que enfrentan las sociedades latinoamericanas de inicios del siglo XXI, respecto del reconocimiento de nuevas ciudadanías emergentes a la luz de la ratificación de la *lectura como derecho*. En un primer momento, se plantea un análisis en torno al desarrollo de las ciudadanías latinoamericanas y sus efectos en la producción/reducción de la exclusión y las desigualdades en el acceso a prácticas culturales, patrimoniales y lectoras concretas, es decir, se analiza cómo a través del derecho a la lectura se van creando diversos ejes diferenciales de exclusión, opresión y marginación. Se releva de este modo, el aporte metodológico de la corriente interseccional en la formación de ejes diferenciales de discriminación en cuanto al ejercicio del derecho a la lectura, entendida ésta, como práctica

[118] Este trabajo corresponde a la conferencia dictada por invitación en el III Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora organizado por la Asociación Española de Comprensión Lectora y la Universidad de Málaga, España. Agradezco a ambas entidades por valorar mi trabajo investigativo y por hacerme parte de este valioso e importante proyecto. Diciembre de 2015, Málaga. Parte de este trabajo fue presentado en el II Seminario Permanente en Educación Inclusiva y Fácil Lectura, organizado por el Núcleo de Investigación en Fácil Lectura de Chile y el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Este trabajo constituye un esfuerzo inicial por intentar sistematizar un conjunto de argumentos que permitan explorar las comprensiones relevantes entre democracia lectura, nuevas ciudadanías e inclusión.

* Chileno. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Profesor en diversas universidades e institutos profesionales. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y tesista doctoral del Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación impartido por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

inherente a todo ser humano. Es importante destacar que, los desafios de la lectura desde una perspectiva inclusiva, no redundan en las personas con necesidades educativas especiales o en situación de discapacidad (principal reduccionismo político/epistémico), únicamente. Más bien, se comprende la inclusión como un movimiento de refoma de todos los campos del desarrollo ciudadano. En un segundo momento, se comenta la necesidad de modernizar las bases teóricas y metodológicas de la Educación Inclusiva, enfatizando en la emergencia de nuevas identidades cada vez más dinámicas, descentradas y opuestas a los mapas abstractos del desarrollo, que dan cuenta de ciudadanías en disputas, en tanto ejericio de su derecho a la cultura, las artes, la lectura y la información. En un tercer momento, se analizan los sentidos de la democracia lectora y sus desafíos en torno a la facilitación del discurso escrito, relevando de ésta forma, el aporte de la fácil lectura como dispositivo de equiparación de oportunidades en diversos colectivos con dificultades de comprensión lectora. Es menester destacar que, la fácil lectura permite explorar las variantes lingüísticas, semánticas y discursivas implicadas en la naturaleza de producción de cada texto. Finalmente, visualiza el rol de la animación, fomento y mediación a la lectura desde los argumentos enunciados anteriormente.

Palabras clave: *lectura como derecho*, *ciudadanías emergentes*, *inclusión social*, *fomento y mediación de la lectura*.

13.1.-INTRODUCCIÓN

«…Educar a la juventud es cultivar en la tierra el espíritu, en el hoy en el mañana, en la vida terrenal el ser espiritual…» (Steiner)

El siglo XXI representa una valiosa oportunidad de transformación radical de todos los campos de desarrollo humano, entre ellos, la educación. La investigación científica ha sido enfática al enunciar que el arribo del nuevo siglo contribuirá a desmantelar todos aquellos sistemas mutilados o desgastados que hoy restringen el desarrollo oportuno del ser humano. Havel (1991) afirma que algo se está yendo y una cosa nueva está llegando. Esta situación reafirma la necesidad de revisar los fundamentos vigentes de la Educación Inclusiva con el propósito de implementar campos de desarrollo más pertinentes a las múltiples demandas de la población en general, interesa ahora, la comprensión de las intersecciones entre lo mayoritario y lo minoritario, como realidades relaciones que contribuyen al redescubrimiento de la totalidad y a la subversión política, diaspórica e intersubjetiva de la diferencia. Asumir las intersecciones de opresión, dominación invisible y las nuevas formas de producción de las exclusiones a través del ejercicio del derecho en la educación y, en particular, de la lectura, las cuales, son articuladas en torno a una matriz de opresión intelectual que debe ser descolonizada, en tanto, modos de producción de determinadas prácticas lectoras, significados y significantes culturales, formativos y políticos asociados a la misma. Explorar las relaciones entre lectura y ejes de exclusión,

implica recurrir a la comprensión de la micropolítica analítica y epistémica como recursos de contra-argumentación sobre los ejes diferenciales que afectan a la cristalización de prácticas de resistencias ante el relegamiento, prácticas de disciplinamiento de la subjetividad y subalternización de la cual son objeto, determinados colectivos de ciudadanos, quienes por diversos motivos no logran comprender lo que leen. Es menester señalar que, la deconstrucción y subversión del imaginario social, político y pedagógico que condiciona los marcos de comprensión de la lectura, se articula en torno al marco de valores hegemónicos de la intelectualidad dominante, los que a su vez, dan continuidad a los efectos del modelo neoliberal.

Este trabajo presenta una reflexión en torno a los desafíos que asume la construcción insipiente de democracia lectora como respuesta de reducción a los efectos excluyentes desprendidos de múltiples prácticas lectoras ante el arribo de nuevas ciudadanas y colectivos de estudiantes. A través de este documento, se constata que, el concepto de democracia lectora es, un término débil epistemológicamente, que carece de posiciones conceptuales y metodológicas claras. Actualmente, dicho concepto aparece ligado a los planteamientos también en construcción de la fácil lectura, imponiendo de esta forma, un significado híbrido que sobre-representa las dificultades de lectura y comprensión, al tiempo que produce nuevas formas de seudo-inclusión, en la búsqueda de formas otras de justicia social, cognitiva, redistribución y diferencia.

Por otro lado, es imperioso iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos que permitan pensar desde argumentos más amplios el sentido y naturaleza epistémica, política, didáctica, ética y pedagógica de la Educación Inclusiva, entendida ésta, como un dispositivo heterotópico. Concebir la construcción de la verdadera Educación Inclusiva como un dispositivo heterotópico, implica la desafiliación de aquellos argumentos que imponen una comprensión ficticia para transformar la realidad social y educativa. La concepción heterotópica de la inclusión, apela a la creación de un espacio completamente nuevo, otro y alternativo, de lo contrario, se perpetuará la lógica de ajustes/acomodación de tipo estructural que dan continuidad a estrategias discontinuas e intempestivas para abordar los nuevos modos de producción de la diferencia, la desigualdad estructural y la exclusión. El carácter heterotópico de la inclusión, exige concebir la producción de su espacio como una realidad relacional en constante evolución y actualización. La interrelación entre educación lectora, inclusión y ciudadanía, exige fortalecer dos procesos claves, tales como: a) los ejes de la *micropolítica de la lectura* (estrategias, dimensiones y producción de marcos de valores que gravitan sobre la lectura como derecho, desde una concepción contra-hegemónica) y b) la acción política y los elementos que definen a ésta, mediante campos de fortalecimiento de la participación ciudadana crítica, dirigida a interpelar las relaciones estructurales que contribuyen a la consolidación de un nuevo campo ético y de una innovadora ingeniería social, política y educativa.

Se reconoce que la lectura es un derecho inherente a todo ser humano y, como tal, deben emprenderse acciones destinadas fortalecer la dimensión de aceptabilidad que promueve la cultura jurídica vigente en esta materia. La concepción de aceptabilidad

implica superar la legalidad y legitimidad de los derechos sociales, culturales y educativos, desde su mera ratificación, por la proposición y búsqueda de nuevas estrategias, cada vez más próximas a los requerimientos de los nuevos de estudiantes y ciudadanos. En suma, nos invita a pensar espacios, estrategias y recursos otras para responder situacionalmente a los desafíos de brindar educación lectora a todos los grupos de la población y no, únicamente, a aquellos sobre-representados como vulnerables o marginados de dicho derecho. Es crucial, explorar sus agencias, prácticas de resistencias y valores circundantes que forjan la comprensión micropolítica del derecho a la lectura. Sobre este particular, insistimos en la valoración del disenso social, cultural y educativo como una herramienta destinada a cuestionar la pertinencia de las acciones emprendidas para fomentar cultura y educación lectora a todos los ciudadanos dentro de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios.

Este trabajo apuesta incipientemente por emprender una perspectiva re-conceptualista sobre los desafíos, sentidos y significados de la educación lectora y de la democracia lectora como conceptos en construcción. Se reconoce el aporte de la facilitación de discurso escrito como vía de compensación de las desigualdades cognitivas e inequidades lectoras. Sin duda, será de gran relevancia, comprender los factores de interrelación entre democracia, prácticas sociales y fomento de la lectura. La interrelación entre «lectura», «ciudadanía» y «democracia» en tiempos de exclusión y de des-ciudadanización, implica superar la mirada sobre ciertos grupos de ciudadanos que por diversas razones son ilegitimados del derecho a la lectura, ya sea por factores cognitivos, culturales, patrimoniales, jurídicos, políticos, geográficos, lingüísticos e incluso, éticos y, entender de qué manera todos los ciudadanos sin distinción alguna, puede ser objeto de dichos sistemas de relegamiento y tecnologías de exclusión de la experiencia lectora.

13.2.-De Debates y Tensiones en torno a la Lectura, las Ciudadanías y las Democracias desde un Enfoque de Educación Inclusiva[119]

«…el bien público puro es aquel que no excluye a nadie, ni crea rivalidad en su uso. El faro es un ejemplo típico, porque todos los barcos pueden disfrutarlo (no exclusión) y la luz le llega a todos (no rivalidad)…» (Informe Desarrollo Humano Bogota, 2008)

Uno de los principales ejes críticos del nuevo milenio ha sido clave al explicitar la fuerte crisis que afecta al pensamiento, al desarrollo humano y al conocimiento científico en todos sus campos del saber. Este hecho fuertemente ratificado por la investigación

[119] Tanto los conceptos de deconstrucción como los de crítica genealógica han sido extensamente abordadas por numerosos autores, entre ellos, Derrida (1976, 1989), Foucault (1978, 1980, 1988), Best y Kellner, (1991), Cannella y Grieshaber (2005). Por un lado, las perspectivas deconstruccionista inician un proceso de cuestionamiento crítico y propositivo sobre las bases de ciertos saberes comprendidas como regímenes de verdad imperantes. Mientras que las críticas genealógicas surgen de mediaciones históricas específicas generan posibilidades de cambio en determinados discursos. Ambas concepciones promueven la emancipación/revisión de los marcos referenciales vigentes. Cannella y Grieshaber (2005) aclaran que ambas modalidades de intervención crítica requieren de argumentos más amplios y transdisciplinarios para su reconceptualización.

científica internacional, ha sentado las bases de una revolución incipiente en la educación Latinoamericana del nuevo milenio. Por un lado, ha puesto en tensión la necesidad de revisar y analizar profundamente las bases ideológicas, éticas, políticas, teóricas, filosóficas y metodológicas que sustentan a la Ciencia Educativa a través de un conjunto de argumentos más amplios. Por otro, asume la creciente diversificación que *afecta/condiciona* la construcción de procesos sociales y educativos a la luz de «nuevas identidades» (Grieshaber y Cannella, 2005), «formas de expresión ciudadanas» (O'Donnell, 1993) y «cognitivas» que reclaman modalidades alternativas de legitimidad, emancipación y ejercicio directo de sus derechos. Las nuevas lógicas de fabricación y funcionamiento de las identidades al interior de la realidad relacional de tipo ciudadana y en especial, educativa, interrogan los mapas abstractos del desarrollo institucionalizados por las diversas corrientes psicológicas, instruccionales y didácticas que privilegian a un determinado tipo de estudiantes, al tiempo que, excluyen o colocan en situación de desventaja a otros, por norma, aquellos que no aprenden de forma tradicional, que según el campo de la Ciencia Cognitiva y en particular, de la neurodidáctica, han reafirmado que, en ellos habita más del 90% de los estudiantes. En tal caso, la construcción de una nueva realidad relacional, es decir, de tipo heterotópica, invita a la subversión de los nuevos modos de imposición y reinstalación de las lógicas de la escuela moderna, los cuales, refuerzan el crono-sistema basado en la homogenización, en un conjunto de explicaciones universalistas y uniformes teórica y metodológicamente para concebir el desarrollo social, político y educativo, invitando a la articulación de nuevo saber para interpretar la multiplicidad de tensiones educativas, esto es, un saber post-disciplinario, es decir, que rescate lo mejor de los diversos campos disciplinarios que conforman las denominadas *"Ciencias de la Educación"*, con el propósito de construir algo completamente diferente, lo cual, desafía el círculo de reproducción epistémico instalado, legitimado e institucionalizado por los investigadores, preferentemente.

Es en este contexto que surge el presente trabajo, intentando analizar las tensiones y relaciones emergentes entre lectura, ciudadanías, democracia e inclusión. La emergencia de nuevas formas de expresión y existencia ciudadanas en las sociedades latinoamericanas, describen la articulación de *"nuevos derechos[120] que surgen y se legitiman en nombre de los derechos fundamentales"* (Sorj, 2005:32), siendo uno de ellos, el «derecho a la lectura[121]». Se otorga una perspectiva más profunda para facilitar el reconocimiento de

[120] Siendo los planteamientos de Bernardo Sorj (2005) se entiende que la aparición de nuevos tipos de derechos van más allá de la clásica triada planteada por Marshall (1998), por una atención hacia sus dimensiones culturales y ecológicas. Es en este marco de que la lectura en su dimensión política y jurídica emprende un nuevo debate más allá de la mera universalización de la información a colectivos históricamente privados de este derecho. Este hecho exige re-conceptuar y expandir la limita construcción efectuada por el concepto de «democracia lectora».

[121] La concepción de lectura como derecho afecta de forma universal a todos los ciudadanos sin distinción alguna y no sólo, redunda en los reduccionismos clásicos desprendidos del discurso de la educación inclusiva, como son: a) las necesidades educativas especiales, b) la discapacidad, c) la situación de inmigración o extranjería, d) colectivos sociales privados de libertad, ancianos o analfabetos funcionales. La concepción de «derecho a la lectura» y de «lectura como derecho» no se restringen a un marco prescriptito únicamente, intentan ir más allá de la simple normatividad y reconocimiento positivista del derecho que construye situaciones sociales, educativas y sociopolíticas basadas en la igualdad. Más bien exige

nuevos derechos (más bien antiguos y sin reconocimiento de un soporte jurídico de cara a los nuevos tiempos) que han sido omitidos, silenciados, invisibilizados e incluso, subalternizados por la «cultura educativo-jurídico dominante». En este sentido, cabe preguntarse, ¿de qué manera se consigue hoy el pleno ejercicio de la libertad individual sobre lo que leemos?, ¿bajo qué dispositivos el Estado garantiza acciones pertinentes para favorecer a la población en general, ejercer su derecho a la lectura y, en particular, relevar su acción política y dimensión micropolítica?, ¿han sido oportunas dichas propuestas?, o bien, ¿a través de qué medios los Estados latinoamericanos promueven el acceso de los colectivos de ciudadanos más vulnerables (según los efectos del modelo imperante) a condiciones mínimas para ejercer su ciudadanía en relación a los bienes culturales universales de su cultura de base?

Este reconocimiento requiere concebir el derecho a la lectura como parte de un «derecho específico» y relevante para el diseño de una nueva ingeniería social, debiendo puntualizar sobre la

> […] distinción entre derechos asociados a la ciudadanía y derechos específicos tiene como función teórica crear un marco de referencia que permita analizar el impacto de la demanda por nuevos derechos –generalmente referidos a grupos sociales específicos- sobre las condiciones básicas de reproducción del sistema jurídico-político de las sociedades modernas (Sorj, 2005:32).

En efecto, estas tensiones han sido claves para iniciar una búsqueda más pertinente sobre construcciones teóricas, políticas, ideológicas, éticas y ciudadanas otras y heterotópicas, que asuman de manera más «representativa» las demandas de la población en su totalidad (Emiliozzi, 2004). El siglo XXI trae consigo una gran oportunidad de renovación que debemos saber interpretar. Sus efectos en materia de educación no se reducen a la imposición de estrategias y/o modelos desgastados o mutilados (Bauman, 2012), tal como ha sido la tónica tradicional en nuestra región. Más bien, nos brinda la posibilidad de deconstruir todo aquello que ha obstruido la implantación de un sistema educativo más equitativo, inclusivo y cercano a los requerimientos reales del ser humano. En este marco, la *crisis* se presenta como una posibilidad esperanzadora capaz de recobrar los sentidos necesarios para consolidar un nuevo modelo social y educativo enmarcado en un *proyecto político, ético e histórico* más trasgresor y radical, es decir, consolidar una realidad relacional de tipo heterotópica. De lo contrario, el conjunto de estrategias de innovación se debatirán entre lo inerte y lo desgastado, con nuevos tintes de un seudo-progresismo mutilado que poco y nada, contribuye a la subversión de las estructuras sociétales y educativas que producen poblaciones excedentes. De ahí, la necesidad de implantar el campo de lucha desde una realidad relacional otra, completamente nueva y alternativa, especialmente, dirigida a dar respuesta al funcionamiento multidimensional y

implementar una estrategia atencional que de cuente de las transformaciones que experimentan los derechos (sociales, políticos y civiles) a la luz de la emergencia de nuevos sujetos sociales.

divergente de la exclusión como principal patología social crónica y enigma, en la definición del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva.

La creación de un nuevo orden ético y político, debe superar la clásica lucha por los derechos[122] sociales, políticos, ciudadanos (Marshall, 1998) y culturales (Sorj, 2005), apostando por la consolidación de una nueva construcción de «ciudadanía» más deliberativa[123] (Schvartzman, 2013) que permita a todos sus ciudadanos existir como auténticos sujetos sociales, situación que apela a la construcción de una nueva ingeniería social y pedagógica. En otras palabras, invita a la concreción de los mismos, indagando en formas alternativas que operacionalicen la idea de redistribución y diferencia. Las dificultades expresadas en el ejercicio oportuno de los derechos sociales y culturales por gran parte de las ciudadanías latinoamericanas, debe su existencia al desarrollo de ciudadanías de baja intensidad (Abal y Nejamkis, 2004), en cuanto, ejercicio de sus derechos republicanos se refiera. Las ciudadanías de baja intensidad (O'Donnell, 2007) son resultado directo de los efectos neoliberales que afectan al desarrollo sociopolítico y democrático en el nuevo milenio, caracterizados principalmente, por una ampliación de los márgenes de exclusión en todos los campos la sociedad, la cultura, los bienes culturales y la educación. Esta situación,

> […] no ha podido aún dar cuenta de un ejercicio efectivo de la ciudadanía en el sentido de la triada marshalliana, no exceptúa a la región de la aparición de los nuevos derechos, entre los que se destacan los derechos a la *res-publica* (Abal y Nejamkis, 2004:138).

El potencial de la democracia deliberativa (Montero, 2005; O'Donnell, 2007; Mejía, 2008; Arroyo, 2009; Schvartzman, 2013) como estrategia de *disenso social*, radica en la posibilidad de visibilizar la incapacidad de los modelos democráticos dominantes (Schvartzman, 2013) y en especial; del liberalismo político, cuyo propósito se orienta a equilibrar las formas condicionales necesarias para la cristalización de una sociedad más armoniosa, equitativa y equilibrada social y políticamente en cuanto a la redistribución y materialización de sus derechos se refiera. De modo que, pensar la promoción y creación

[122] Marshall (1998) en su libro: *"Ciudadanías y clases sociales"*, explica las tres «T» de los derechos. En esta, el autor identifica tres clases de derechos: a) civiles b) políticos y c) sociales. Según esta categoría el derecho a la lectura sería integrado por la dimensión civil y social. civil, pues implica la libertad de pensamiento y la libertad a la palabra, mientras que en su vertiente social, determina la posibilidad de todo ser humano a compartir, acceder y disfrutar de su patrimonio cultural más próximo y significativo. La Declaración Universal de Derechos Humanos ratifica en su artículo 27.1 el derecho a la información, a la cultura y a las artes por parte de toda la ciudadanía sin exclusión, relegamiento o distinción alguna. En consecuencia, la democracia lectora como estrategia de equidad a los bienes culturales (como es la lectura), se ampara en la dimensión social y civil de los derechos.

[123] La democracia deliberativa debe ser entendida como una estrategia de transformación social y política de las ciudadanías en desarrollo en Latinoamérica. Su propósito es contribuir a expandir los campos de intervención de las democracias y poner en evidencias sus fallas a través de los principios de la ética dialógica-crítica-universalista (Schvartzman, 2013). Este estilo de democracia otorga un papel de mayor protagonismo al ciudadano y al ejercicio de sus derechos, de modo que, permitan institucionalizar el disenso como marco decisorio de la ciudadanía en su totalidad a través de criterios dialógicos para fundamentar sus decisiones (Schvartzman, 2013).

de nuevos escenarios sociales, sociopolíticos y educativos capaces de invertir el razonamiento tradicional de dominancia y sus marcos de valores hegemónicos, que ha tenido el acceso a la cultura y a los bienes patrimoniales por parte de todos los colectivos de ciudadanos[124], representa una posibilidad trasgresora para iniciar un nuevo orden democrático, sólo si, se interroga y politiza los valores intelectuales que condicionan los modos de producción de la lectura en este contexto. Implica crear e instalar un nuevo marco de valores, reconociendo aquellos desplazamientos epistémicos, cargas semánticas y metodológicas que devienen en la cristalización de valores intempestivos, sin un lugar claro y fijo. El vínculo entre Educación Inclusiva, ética del encuentro y ciudadanías emergentes[125] tienen como

> […] desafío permanente para la democracia, en este sentido, que la desigualdad de condiciones no adquiera un volumen tal que se transforme en una desigualdad de influencia insuperable y que la participación democrática no solo sea un derecho (retórico) sino que tenga condiciones efectivas para su ejercicio en el contexto de distribuciones equitativas y redistribuciones permanentes de recursos e ingresos para evitar la dominación del poder económico concentrado sobre la democracia (Martner, 2015:2).

Schvartzman (2013) explica que, las luchas sobre equidad, horizontalidad e igualdad de oportunidades en las democracias latinoamericanas, son emprendidas por los mismos sujetos categorizados como vulnerables o excluidos, quiénes, fabrican estrategias de reivindicación social, superpuestas en un mecanismo de resistencia más amplio, con el propósito de *disfrutar/ejercer/gozar* libremente de los derechos que le han sido usurpados. Es menester, explorar las prácticas micropolíticas de tipo ideológica y analítica que configura dicha acción política, especialmente, en el campo de los derechos culturales. De alguna manera u otra, lo que Schvartzman (2013) comenta, refiere a los ejes micropolíticos que se desprenden de los dispositivos de performatividad que van consolidando las estrategias de resistencia por quiénes son convertidos en devaluados o carentes de reciprocidad, a través de las bases institucionales del discurso dominante de la escolarización y las prácticas lectoras. En otras palabras, una democracia deliberativa debe ser concebida como una poderosa *"alternativa plausible para superar la marginalidad producida por los modelos democráticos en uso"* (Schvartzman, 2013:39) y opuesta a una

[124] Este documento adscribe a la posición desarrollada por O'Donnell (2007) sobre el carácter multidimensional del concepto de ciudadanía, evitando su reducción a una cuestión de tipo política. El estudio de las ciudadanías aborda también una dimensional social y cultural. Sobre este último, es que este trabajo intenta analizar los desafíos y tensiones de la democracia lectora y la necesidad de replantear la promoción de la lectura a nuevas identidades emergentes.

[125] Cuando en este trabajo se hace referencia a "ciudadanías emergentes", "diversas ciudadanías" o "ciudadanías en disputa" no se pretende relativizar la emergencia de nuevas identidades y sujetos sociales que plantean nuevas necesidades sociales, políticas, culturales y educativas. El carácter relativista según Sorj (2005) depende de la capacidad para visualizar una infinidad de ciudadanías imposible de albergar en una reforma social más radial. Este documento vincula la presencia de nuevas identidades, de sujetos descentrados y descontextualizados que derivan en nuevas manifestaciones de ciudadanías, respecto del ejercicio de sus derechos. Este cruce es necesario en un escenario político, ético, social postmodernista.

> […] construcción colectiva que organiza las relaciones entre sujetos sociales, formados en el propio proceso de definición de quién es, y quién no es, miembro pleno de una sociedad políticamente organizada. Este carácter adscriptivo de la ciudadanía es generalmente ignorado toda vez que ella es definida en términos de derechos individuales. La ciudadanía es una institución que ofrece título de propiedad particular; un boleto de entrada para una comunidad nacional, el cual da el acceso a un conjunto de derechos –boleto que se obtiene, por cierto, mediante un sistema de criterios (por ejemplo, lugar de nacimiento y nacionalidad de los progenitores) distribuidos por el poder constituido-. Así el acceso a la ciudadanía es el filtro que define quien puede participar del sistema de derechos políticos y sociales de cada nación (Sorj, 2005:22).

Los planteamientos sobre una democracia más deliberativa para América Latina y el Caribe, permiten enunciar un conjunto de argumentos críticos sobre sus manifestaciones en desarrollo, poniendo en evidencia los «retrocesos» que han experimentado los «derechos ciudadanos» en su dimensión social (Abal y Nejamkis, 2004) y cultural. Los aportes de la democracia deliberativa resultan insuficientes para problematizar los «conflictos decisorios colectivos» (Schvartzman, 2013), cuando

> […] la política se convierte en un instrumento vacío de contenido con lo que el arribo a posiciones de gobierno de los distintos partidos políticos cada vez genera menores grados de expectativas en las sociedades y en los ciudadanos. Esta falta de expectativas se asienta en las bajas capacidades del Estado, y de los partidos, para desarrollar políticas públicas (Abal y Nejamkis, 2004:138).

Asimismo, surge desde su imperativo ético, la necesidad de expandir la mirada hacia una nueva fundamentación sobre las bases teóricas y metodológicas de la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio. De modo que,

> […] las contradicciones de la contemporaneidad: nunca como antes los derechos de las personas han sido reconocidos con tanta universalidad, pero paradójicamente los países que se atribuyen el mayor aporte en esa dirección, son los que establecen más obstáculos para la realización efectiva de esos derechos reconocidos como universales a favor de quienes carecen de la condición de ciudadanos. El caso del celo europeo ante los inmigrantes es una muestra notoria de ello (Schvartzman, 2013:18).

El escenario educativo actual, fuertemente enraizado sobre la necesidad de una transformación más radical (realidad relacional de tipo heterotópica), exige situar sus luchas en dimensiones capaces de re-pensar *lo estructural* a través de interrelaciones que debatan sobre los efectos de la historia, la ética, la política, el tiempo y los valores sociales

necesarios para la consolidación de un proyecto político más radical y oportuno a los tensiones sociales, culturales y educativas que enfrenta el siglo XXI. En otras palabras, el re-pensar todos los campos de la sociedad y su efectos relativos en la educación, encuentra en el *disenso* uno de los principales dispositivos analíticos de su acción política e ideológica. Del mismo modo, será fundamental que toda propuesta sobre la consolidación nuevos campos de ciudadanía sea estructurada desde una *intervención crítica* (Butler, 1999) de tipo deliberativa, que vaya más allá de los simples modos de pensar cartesianos en términos dicotómicos.

Esta modalidad de intervención requiere de mayores niveles de libertad e igualdad, que exijan en palabras de Schvartzman (2013) unas reflexiones más amplias sobre los mecanismos de legitimidad ética opuestas a las prácticas de instrumentalidad política vigente. Es exigible también pensar, en qué términos surgiría un campo de reflexión ciudadana que sitúe la emergencia de un nuevo concepto de ciudadano y de ciudadanía más allá de acciones discursivas limitada, ficticia y fetichizadas. Desde la filosofía postestructuralista de inicios del nuevo milenio, se plantea esta posibilidad, en términos de una articulación significativa sobre las condicionantes estructuradoras del discurso, la realidad material y la historia como parte de un *diálogo entre iguales* que supere las ciudadanías de baja intensidad[126] presentes en la región y establezca una comprensión más directa sobre los males sociales crónicos que afectan a las trayectorias de sus diversos colectivos de ciudadanos. Si las construcciones sobre *nuevas ciudadanías*, *ciudadanías emergentes*, *ciudadanías en disputa* e *identidades educativas descentradas* al discurso socioeducativo y sociopolítico tradicional, se abordan desde el reforzamiento de la construcción social clásica de personas diferentes, la cristalización del progreso redundará sobre el diseño, formulación y aplicación de estrategias cuyos dispositivos permiten la vigencia de una ciudadanía delegativa y no transformativa, que *"presta poca atención al continuo racismo, la explotación de clase o la discriminación basada en expectativas por razón de género"* (Barton y Levstik, 2004:78).

En suma, si este tema no es abordado pertinentemente en políticas de intersectorialidad y fundamentado en *prácticas de interseccionalidad*, las acciones quedarán situadas al desarrollo de programas específicos o modalidades reducidas a *personas/colectivos* también específicos, contribuyendo a la reproducción de las estructuras sociales y educativas, estructuradas bajo sistemas de ajuste y acomodación (visión acrítica). El problema de iniciar un nuevo campo de fundamentación sobre la ciudadanía y el acceso a los bienes culturales y patrimoniales desde esta perspectiva, cosifica, reduce y debilita la existencia y experiencia social y cultural de los mismos, pues los restringe, al tiempo que omite y subalterniza su agencia, acción política y dispositivos de micropolíticos de tipo ideológicos y analíticos. De este modo, los programas de animación,

[126] Las ciudadanías de baja intensidad son resultado de los efectos devastadores de las políticas neoliberales implantadas en Latinoamérica por todos sus gobiernos. Se caracterizan por consagrar un tipo de ciudadanía que presenta baja inmensidad en el ejercicio directo de sus derechos políticos en un campo social caracterizado por la ampliación de los márgenes de exclusión social que afectan a todos los sujetos integrantes de la sociedad. Razón por la cual resulta significativo el análisis de Dubet (2012) sobre «*igualdad de posiciones*».

fomento y mediación de la lectura amparados en el contexto de la democracia lectora tendrán que iniciar un debate político sobre sí misma, con el propósito de desencializar las miradas y garantizar una experiencia lectora y una educación lectora lo más pertinente a los requerimientos de la población en general. La lectura es un eje clave en los procesos democratizadores requeridos para una sociedad más *inclusiva*, *deliberativa* y *equitativa*. Su desafío consiste en comprender profundamente la interrelación y el potencial de interseccionalidad entre ciudadanía, democracia y promoción de la lectura, puesto que, demanda un mecanismo de subversión sobre los ejes diferenciales de exclusión y opresión intelectual, estructural e ideológica que condiciona sus agendas de trabajo. En suma, implica descolonizar las bases de la promoción de la lectura y emancipar la matriz que sustenta la producción de ciertos valores convertidos en hegemónicos para concebir el fomento y la animación de la misma. El desafío es ahora, explorar por dentro la proliferación de dichos significados, significantes y marcos de valores, con el objeto de desencializar las concepciones dominantes e interrogar subversivamente las bases institucionales de la dimensión cultural, social y política que convergen sobre el campo de la lectura y su promoción.

Esto no implica el acceso por el acceso, sino que los énfasis necesarios para superar la fractura social que articula escenarios de desigualdad y discriminación silenciada en la apropiación de los recursos culturales, informativos, ciudadanos y patrimoniales de todos los ciudadanos. La modernización del discurso de la Educación Inclusiva en este punto, hace visible su sentido en el nuevo milenio. Por un lado, la concibe como un modelo independiente y más abarcativo que la Educación Especial y, al mismo tiempo, permite concebirla como un dispositivo de transformación, innovación y actualización a todos los campos de la educación y la sociedad, en su totalidad. De modo que, concebir y conceptualizar la lectura como derecho requiere *"emprender acciones conjuntas –políticas basadas en la investigación y aleccionadas por mejores prácticas- a nivel nacional para enmendar esa desigualdad, para potenciar el acceso universal a los bienes que debieran ser más universales"* (Le Monde Diplomatique, 2006:s/n). ¿Qué implica todo esto, en la consolidación de una nueva visión de democracia, ciudadanía y educación?, ¿cómo dar cabida a las divergentes identidades que arriban al espacio escolar y exigen ejercer sus derechos como auténticos ciudadanos?, o bien, ¿qué implica ser ciudadano y ciudadano lector en un contexto de democracia lectora?

Los argumentos explicitados anteriormente, dan cuenta de la necesidad de superar la neutralidad de las prácticas de fomento, promoción, mediación y animación a la lectura. Es posible observar que muchas de ellas, responder a una política de instrumentalización que sólo puntualiza en extender las prácticas de socialización de la lectura a través de diversos programas, formatos y grupos de ciudadanos. Hasta ahora, las políticas en la materia, demuestran una debilidad sustantiva, especialmente al momento de gestionar oportunidades lectoras amparadas en principios democráticos deliberativos, donde sus principales destinatarios (conceptuados como sujetos lectores) accedan a los valores de la cultura universal respetando sus intereses, necesidades y motivaciones de su cultura de

base y, de su experiencia fenomenológica de ser y estar en el mundo ciudadano y letrado, donde *"su base ontológica está constituida por la espontaneidad inherente a la naturaleza particular de las actividades humanas que necesariamente acompañan a las reacciones primarias de los hombres a su humanización y que se expresan en ella"* (Heller, 1991:13).

Un desafío clave en la promoción de la lectura a todos los colectivos de ciudadanos, no redunda en la visión tradicional de acceder a libros (en diversos soportes y formatos), sino que construir escenarios de socialización e intercambio cultural y político, que facilite el desarrollo de capacidades y/o competencias ciudadanas para ser parte y actuar en autonomía al interior de la cultura cívica y política de su tiempo y realidad histórico-socio-cultural. Leer, desde esta perspectiva, constituye un elemento de definición de la acción política, puesto que, es una de las diversas puertas de entrada al ejercicio directo de la ciudadanía. Esto es, *aprehender* a entender cómo se comportan las ciudadanías en determinadas matrices socio-históricas, con el objeto de profundizar sobre las reivindicaciones necesarias a sus desafíos y exigencias más urgentes.

Una participación ciudadanía de tipo crítica y deliberativa, tendrá sentido si y sólo si, su campo de problematización, respecto de sus principales valores (hegemónicos y contra-hegemónicos) culturales, informativos y patrimoniales, se estructura desde *"una comprensión de las interrelaciones que existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas"* (Cannella y Grieshaber, 2005:27). En sentido, ratificar la lectura como derecho, permite en un contexto democrático vivir legítimamente como ciudadanos, que comprenden y cuestionan situadamente, las problemáticas que propenden o dificultan su desarrollo activo y participativo en igualdad de condiciones. La necesidad de contribuir a conceptualizar oportunamente la categoría de *«democracia lectora»*, más allá de aquellos colectivos que por diversas razones no logran comprender lo que leen, implica modificar la cultura política requerida por un nuevo campo de democratización ciudadana y evidenciar, los procesos de des-ciudadanización (Enríquez, Olguín y Sola, 2005) experimentados por gran parte de la población en su aproximación a dichos bienes culturales.

Todos estos argumentos, permiten oficializar la crisis que afecta a las concepciones vigentes de democracia que, en ocasiones, actúan como un mecanismo insuficiente para problematizar la creación de nuevos escenarios sociales capaces de albergar las nuevas identidades que reclaman su legitimidad en las instituciones educativas y las emergentes ciudadanías en disputa que abrazan una reforma social más progresista. De modo que, tal como se ha enunciado al inicio de este documento, la crisis también afecta a la dimensión política de la educación y a los modos tradicionales de pensar la democracia en tiempos de exclusión, es un desafío ético, fundamentado en los principios de la ética del encuentro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), lo cual, invita a re-escribir la noción de «legitimidad democrática» (Schvartzman, 2013), desde donde todos sus afectados puedan intervenir en libertad e igualdad de condiciones. Este grado de argumentación introduce un repertorio de elementos críticos que permitan crear dispositivos analíticos de tipo micro-políticos

orientados a detectar de qué modo, opera la baja intensidad, que experimentan las ciudadanías latinoamericanas en el ejercicio de sus derechos políticos, educativos, sociales y culturales. En este sentido, O'Donnell (2007) explica que los énfasis democráticos asumidos en nuestra región han sido preferentemente del tipo «delegativos»[127] por sobre los «representativos». Esta cuestión, enfatiza que

> […] la racionalidad instrumental de las democracias realmente existentes, expresada en las administraciones estatales, se empantana ante los problemas complejos, no logra dar cuenta de la complejidad y multicausalidad de los fenómenos sociales y políticos contemporáneos (Schvartzman, 2013:35).

La consolidación de un proyecto político más radical destinado a repensar la ampliación de la democracia y de sus diversas formas de ciudadanías, exige superar su «reduccionismo político». El reduccionismo político experimentado por las democracias latinoamericanas postmodernas, es construido en palabras de Guillermo O'Donnell (2007) desde una visión de sujeto no concebido como ciudadano, sino como votante, según lo cual *"esto excluye de la democracia la plena dimensión de ciudadanía, que no es sólo política sino también civil y social (así como cultural)"* (O'Donnell, 2007:14). En este sentido, los aportes de la democracia deliberativa (Mejía, 2008; Velasco, 2009; Schvartzman, 2013) resultan cruciales para consolidar una visión más amplia sobre los desafíos de la Educación Inclusiva en el nuevo milenio. En parte, por su carácter de reforma social se alinea coherentemente con los planteamientos deliberativos necesarios para una nueva visión democrática, pues supone una esperanza combativa sobre la multiplicidad de males sociales emergentes por la vía de las democracias liberales en Latinoamérica.

Los aportes de la democracia deliberativa enunciada por Schvartzman (2013), implica comprender el *«modus operandis»* que conlleva el desarrollo de ciudadanías restringidas. En efecto, esta concepción abraza y justifica la necesidad de disponer de una nueva ingeniería social capaz de erradicar los efectos neoliberales en la educación, intentando superar la marginalidad, la dominación y la opresión social y cultural que los modelos imperantes sobre democracia han supuesto. Una «sociedad inclusiva» es a su vez «democrática», por tanto, podemos concluir que las prácticas democráticas cristalizadas en los primeros años del siglo XXI, nunca han sido democráticas e inclusivas, sino que «seudo-democráticas» y «seudo-incluyentes». Desde otras perspectivas de teorización, especialmente, de tipo subversivas y decoloniales, conciben la democracia como una de las principales ficciones políticas de occidente, traducidas como mecanismos de continuidad de las fuerzas excluyentes. En la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, la «exclusión» como principal «patología social», debe ser estudiada desde una «perspectiva multidimensional», que logre dar cuenta de su funcionamiento. El concepto de «seudo-

[127] De acuerdo los aportes de Guillermo O'Donnell en su libro: "Disonancias. Críticas democráticas a la democracia", explica que las democracias delegativas han sido un tema histórico en nuestra región. Las democracias delegativas se caracterizan por gobernar según los intereses del gobierno de turno y, en especial, de su gobernante de turno.

inclusión» (Barrio de la Puente, 2009) o de «inclusión excluyente» (Ocampo, 2011 y 2012), debe concebirse como la capacidad de

> […] pensar el conjunto de dimensiones que constituyen todo proceso de discriminación y que hacen que la construcción de procesos sociales de inclusión –asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de realizaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva- dependa siempre de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no sólo las más visibles (Gentili, 2011:78-79).

Este último aspecto resulta clave para comprender cómo opera el funcionamiento de la exclusión, respecto de la posibilidad de construir oportunidades sociales, educativas y culturales que beneficien a toda la población en general y no sólo, a los grupos de mayor dominancia cultural e intelectual de cada país. Aprender a reconocer los efectos de la «inclusión excluyente» en la gestión de los «capitales culturales» y «simbólicos», representa un reto relevante a toda práctica que se denomina como «democrática». La democratización de los accesos a los bienes culturales, simbólicos, patrimoniales e inmateriales debe integrar el «*criterio de aceptabilidad*» (Tomasevki, 2009) y el «*criterio de pertinencia*» (Peralta, 1996; Gibbons, 1998) en la gestión de respuestas más atingentes a los requerimientos de la población.

Tradicionalmente, las matrices de sustentación sobre la accesibilidad han ratificado fuertemente la idea de horizontalizar aquello que ha sido prohibido social, escolar, económica y políticamente a colectivos de ciudadanos categorizados como «grupos vulnerables». Esta dimensión, amparada sobre las premisas modernistas del desarrollo social, ha intentado ampliar los márgenes de culturización a quiénes por diversas razones son relegados de este derecho y convertidos en poblaciones excedentes. Entonces, ¿cómo entender la democracia lectora en este contexto?, ¿qué oportunidades plantea este cruce a las ciudadanías emergentes y en disputa?, ¿bajo qué condiciones se constituye como una estrategia para reexaminar las políticas de fomento, mediación y animación a la lectura e inserción al patrimonio en tiempos de exclusión? o bien, ¿qué desafío plantea este análisis a las prácticas pedagógicas vigentes? Sin duda, un argumento clave es comprender que

> […] la desigualdad en el acceso a la información es inaceptable en el contexto de la deliberación. El ideal de la democracia deliberativa demanda que la totalidad de las normas públicas surjan de un debate colectivo entre ciudadanos libres e iguales. Como ya ha sido señalado, la forma más sutil y a la vez más habitual de exclusión de personas de la deliberación democrática es la de no disponer de los recursos materiales o intelectuales requeridos para identificar y sostener argumentativamente los intereses o necesidades propios. Las democracias latinoamericanas, identificadas por Guillermo O'Donnell como "delegativas", incluyen un tipo de ciudadanía

> "de baja intensidad", caracterizada precisamente por su imposibilidad de acceder a los recursos que permitan ejercer la ciudadanía con plenitud. ¿Cómo salir de este dilema? Parece claro que la formulación de una propuesta democrática deliberativa requiere, para ser consecuente, un criterio de igualdad que impida que, en las condiciones actuales, los acuerdos alcanzados en la deliberación promuevan sólo –o preferentemente- las metas y planes de los sectores más aventajados (Schvartzman, 2013:23).

Hasta aquí, la discusión sobre derechos lingüísticos, culturales, lectores, informativos, patrimoniales y educativos ha considerado una visión positivista, lineal, prescriptiva, intempestiva y dogmática sobre la igualdad de oportunidades. Por tanto, toda propuesta debe evitar distanciar a los sujetos de sus intereses, necesidades de resignificación y preservación de su patrimonio cultural. Estas proposiciones deben emerger desde la vía del disenso social y cultural, mediado a través de una práctica y conciencia de interseccionalidad (Expósito, 2011) entre diversos grupos sociales y culturales. De acuerdo con Bernestein (1988) las propuestas y/o modalidades de diversificación de espacios y escenarios de participación activa en la vida cultural y patrimonial, han evitar la articulación de ciertos mecanismos de relegamiento de la realidad cultural. Se hace necesario el diseño de un dispositivo de regulación que *"integre significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores"* (Peralta, 1996:39). Al respecto, es exigible dialogar con las culturas de resistencias para potenciar la institucionalización de valores contra-hegemónicos y micro-políticos asociados a las condiciones de producción de determinadas prácticas de fomento de la lectura. Si estos análisis, pretenden ser transformativos y deliberativos para la población en general, deben asumirse desde una sólida perspectiva política. Rescatando los aportes del gran latinoamericanista Paulo Freire (1983), la diversificación de estas propuestas, aseguraran la promoción de escenarios de liberación permanente. *Este documento ratifica la lectura como un derecho*.

De otro modo,

> […] es imposible lograr una sociedad más equitativa sin una educación bien distribuida, y si creemos en el poder formativo de la educación para la ciudadanía, se requieren serias y fuertes rupturas en nuestra forma de planear su crecimiento y expansión (Schmelks, 2010:50).

El «criterio de aceptabilidad» (Tomasevki, 2009) y el «criterio de pertinencia»[128] (Peralta, 1996) dan cuenta de la neutralidad, de la ausencia y de las debilidades

[128] Este trabajo adscribe al criterio de pertinencia cultural desarrollado por la Dra. María Victoria Peralta, quién a través de un análisis histórico-antropológico-cultural lo utiliza para construir una línea de investigación denominada "currículos educacionales culturalmente pertinentes". Explica que la expresión de pertinencia cultural debe recoger adecuadamente las bases culturales más esenciales de toda comunidad a toda construcción curricular. Gibbons, (1998) explica que el criterio de

conceptuales y metodológicas para situar un repertorio cultural que beneficie a todos los colectivos de ciudadanos. Por un lado, el criterio de aceptabilidad, proveniente de la cultura jurídica que estudia las dimensiones del derecho *en* la educación, reflexiona sobre la instalación de condiciones estratégicas para hacer efectivo del derecho a la lectura. En otras palabras, este criterio supera la noción de cobertura por las condiciones efectivas de promoción de los derechos culturales, con el propósito de que todos los agentes sociales sean parte de este proceso reivindicatorio. Esta visión implica superar la creación de políticas públicas, de normativas vigentes, de acciones de promoción de la lectura enmarcadas a través de programas específicos o reductibles a determinados grupos, puesto que

> […] una enorme bibliografía vino a señalar que parte importante de los recursos que debían asignarse a los sectores más necesitados permanencia en las clases medias y que, en lugar de ser un instrumento de integración, las políticas sociales reforzaban la estigmatización y la reproducción de los grupos de excluidos. El estado de bienestar sufrió, por tanto, una doble erosión: en lo alto, en razón de los problemas de gobernabilidad, y la base, debido al distanciamiento creciente de las clases medias de las ideologías solidarias (Sorj, 2005:43).

Este criterio apela a la necesidad de cuestionar la neutralidad con la que han sido abordados éstos y otros temas. Respecto del particular, podríamos afirmar que las acciones sobre democracia y participación cultural o democracia lectora, han puntualizado más específicamente sobre los colectivos de personas en situación de discapacidad y con menor grado, en las relaciones de interculturalidad (Arroyo, 2009). Pero, ¿qué ha sucedido con la población en general?, ¿de qué manera conectar estos planteamientos para beneficiar a la totalidad de la ciudadanía en nuevas prácticas de participación cultural bajo dispositivos más pertinente a sus necesidades y motivaciones?, ¿las propuestas vigentes, a través de qué medios, se constituyen en tecnologías de legitimación y explicitación de las demandas sociales, políticas, educativas y culturales para la población en general? y ¿en qué medida estos planteamientos son válidos para la diversidad de escenarios que tienen lugar en Latinoamérica?

Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre los desafíos éticos, políticos y pedagógicos de la Educación Inclusiva como estrategia de resignificación social. Asimismo, se plantean un conjunto de argumentos para problematizar el empoderamiento ciudadano desde la composición de nuevos escenarios y formatos de promoción, mediación y animación a la lectura. El derecho a la lectura propone *"resignificar la participación y convocan a transformarse a partir de la lectura como experiencia al tiempo que apuestan a otra pedagogía, que haga posible la plena participación del sujeto en la construcción de ciudadanía"* (Enrico, 2008:2).

---

pertinencia también es responder estratégicamente a los desafíos, tensiones y necesidades de toda comunidad social, cultural y educativa.

No es posible emprender esta reflexión, sin antes, dar cuenta de los complejos efectos que las democracias latinoamericanas han tenido sobre la composición de espacios de emancipación sobre el acceso a la cultura, a las artes y a la información en colectivos de personas tradicionalmente excluidos de este derecho. Este hecho, tensiona la noción de ciudadanía y nos invita a observar reflexivamente cómo la emergencia de nuevas identidades y ciudadanías en disputa han sido relegadas a través de diversos matices de este derecho. La negación de la lectura como derecho, se ha situado en Latinoamérica como la negación

> […] a personas y/o grupos sociales del acceso a los recursos que, en un determinado espacio y momento histórico, se consideran socialmente valiosos y necesarios para un proyecto de vida autónomo, que impide de esta forma el pleno desarrollo de las personas de acuerdo con sus deseos y capacidades (Canal, 2010:10).

¿Qué relación existe entre estos argumentos y la necesidad de modernización del discurso de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?, los antecedentes enunciados anteriormente están estrechamente vinculados con los rumbos requeridos para una educación más inclusiva (Farell, 2006; Slee, 2010; Ocampo, 2015) en el siglo XXI. Particularmente, esta relación puede fundamentarse en la concepción de la Educación Inclusiva como «lucha política» destinada a erradicar toda forma de exclusión, opresión social y dominación ideológico-cultural. Asimismo, es necesario disponer de marcos explicativos que permitan iniciar un análisis más profundo sobre los fundamentos vigentes de este modelo (pre-construido en sus desafíos fundacionales[129]), evidenciando que la especificidad de las exigencias sociales, políticas, culturales y económicas que atañen a la educación en el siglo XXI, exigen una re-conceptualización de sus fundamentos desde una perspectiva «transdisciplinaria» e incluso, post-disciplinaria. La fundamentación transdisciplinaria supera los énfasis «pedagógicos» y «curriculares» sobre los cuáles este modelo ha puntualizado. Más bien, permite reconocer la existencia de un «corpus» «discursivo», «teórico» y «metodológico» amplio, que no siempre, recoge los verdaderos desafíos de la inclusión más allá de la imposición del modelo tradicional de Educación Especial. Situación que exige algunas revisiones y modificaciones con el

[129] El autor de este documento intenta explicitar la necesidad de construir un nuevo campo de fundamentación teórica y metodológica que no redunde ni se reduzca a la imposición del modelo tradicional de educación especial. Esta contradicción teórico-metodológica, se debe a la ausencia de una construcción teórica o de una epistemológica capaz de aclarar ciertos significados que avanzan progresivamente sobre otros campos de fundamentación y sujetos educativos, más allá de su mirada reduccionista que puntualiza en la discapacidad, en las necesidades educativas especiales y en todas aquellas figuras válidas de "Otro" a través de argumentos que supongan estudiantes que requieren ciertas ayudas "especiales". Este hecho pone en contradicción la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y "educativos" desprendidos a la luz de un modelo carente de una construcción teórica o epistemológica. La contradicción experimentada por los servicios se ampara desde los planteamientos impulsados por el desarrollo social desde los años 90, los que refuerzan la creación de servicios minoritarios para las minorías (o grupos vulnerables) a través de argumentos éticos y políticos que apuestan por la resignificación de todos los ciudadanos en su conjunto.

propósito de servir como una herramienta adecuada al estudio e investigación de este modelo en el siglo XXI.

Un desafío clave que enfrenta la Educación Inclusiva es avanzar hacia la construcción de una «epistemología» (Ocampo, 2014 y 2015) o de una «teoría» (Slee, 2010) más coherente con los dilemas de este modelo. En palabras de Parrilla y Susinos (2013), la fundamentación transdisciplinaria de la educación inclusiva en el siglo XXI requiere ir creando y consolidando un nuevo marco «teórico» y «metodológico» capaz de albergar las nuevas problemáticas que enfrenta la educación producto de nuevas identidades, cada vez, más dinámicas y contrarias al discurso oficial imperante en las prácticas educativas y sociales[130], al tiempo que, promueva de herramientas para subvertir los efectos estructurales de exclusión. De otra forma, implica dar cuenta del exceso de significado que los planteamientos de este modelo (en construcción) y su conceptualización reflejan.

En palabras de Said (2000) y Slee (2010) el gran problema de la Educación Inclusiva está determinado por la ausencia de una teoría o epistemología oportuna a su campo de especialización y desarrollo. Agregando, que los planteamientos teórico-metodológicos vigentes, demuestran un campo de «consolidación teórico ambulante» (Said, 2000). ¿Qué significa esto?, según Said (2000), Farell, (2006) y Slee (2010), el carácter ambulante se debe en parte, a la perdida de sentido y originalidad. Las propuestas teóricas se vuelven ambulantes cuando son domésticas y no desencializadas, tal como ha sucedido con la comprensión de que la Educación Inclusiva sería una forma más democrática de Educación Especial, hibridizando la construcción de su verdadero saber. En este sentido, la construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, opera de forma diaspórica a través de sus diversos campos de confluencia, demostrando que, su realidad relacional (espacio) epistémica, forja un conocimiento de tipo post-disciplinario. La Educación Inclusiva desde un planteamiento re-construccionista y re-conceptualista, *"revela una complicada teoría de reconstrucción educativa"* (Slee, 2010:226), social, democrática, ética y política. En suma, la finalidad última de la inclusión es constituir un dispositivo de actualización de todos los campos de la Ciencia Educativa.

Rescatando la interrogante que el célebre investigador británico Dr. Roger Slee, se plantea sobre si la Educación Inclusiva no es Educación Especial, entonces, ¿qué es?, es posible afirmar que la Educación Inclusiva no es lo mismo que la Educación Especial, puesto que la primera constituye una reforma social más amplia consagrada a través de un proyecto político más radical. Argumento que apoya la necesidad de modernizar su discurso en los inicios del nuevo milenio. Mientras que la Educación Especial ha reforzado una falsa política (ficciones ideológicas), una retórica y semántica genuina y una

[130] Este trabajo adscribe a los planteamientos efectuados por Cannella y Grieshaber (2005) al intentar describir el giro que han experimentado las identidades educativas y sociales a la luz de los argumentos que describen la postmodernidad. Esto implica por un lado, aprender a teorizar nuevas formas para asumir la diversidad como algo inherente al ser humano y, por otro, superar las clásicas construcciones universalistas que restringen su existencia y posibilidades de desarrollo. La perspectiva postmoderna exige el reconocimiento de identidades cada vez más dinámicas (superan la vigencia de las categorías restringidas) siendo "producidas históricamente mediante una gama de prácticas discursivas (Weedon, 1997, p. 146), que cambian con el tiempo y situaciones diferentes" Cannella y Grieshaber, 2005:30).

gramática híbrida y diaspórica de la Educación Inclusiva situándola en los colectivos históricamente excluidos del derecho a la educación y de los múltiples campos de participación ciudadana. La Educación Inclusiva debe ser entendida como una lucha contra la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada (Slee, 2010) que afecta a todos los ciudadanos sin distinción alguna.

Al respecto, un enfoque deconstruccionista (Derrida, 1989; Best y Kellner, 1991) y reconceptualista (Leavitt, 1994) de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI tiene como propósito

> […] construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de desmantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea radica en la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño (Slee, 2010:123).

La necesidad de modernizar el discurso vigente de la Educación Inclusiva define un reto multidimensional. Por un lado, implica reconocer la ausencia de una construcción teórica (Slee, 2010) o epistemológica (Ocampo, 2013, 2014 y 2015) que permita potenciar y resignificar la pertinencia de los servicios implementados. Por otro, implica superar el individualismo metodológico que la investigación asociada a este modelo ha reforzado. Según Slee (2010), Touraine (2000) y Giroux (2009) el propósito de la Educación Inclusiva implica comprender el modus operandis de la exclusión (interno) y sus múltiples formas de expresión (nuevas tecnologías de exclusión instaladas y reproducidas al interior de las estructuras educativas). No obstante, el discurso imperante sólo ha consistido en consolidar un análisis que reconoce la exclusión, pero, no logra otorgar formas/estrategias para su erradicación, demostrando con ello que, el campo de lucha/producción de la inclusión, articula una serie de ficciones políticas e ideológicas que dan continuidad a los organizadores intelectuales del modelo neoliberal, al tiempo que, la construcción discursiva de la misma, es locutiva y no performativa. Burman (1994), Cannella y Viruru (1999) y Ocampo (2015) coinciden explicando que el discurso de la Educación Inclusiva actúa como un mecanismo de justificación de la exclusión, enunciando la omisión de marcos capaces de problematizar oportunamente este problema. De modo que, el discurso vigente

> […] forma parte de una confusa historia de exclusión educativa y social. El reconocimiento de esta política constituye un paso importante en la construcción de una teoría de la educación inclusiva que informe sobre los niños y su educación. Este no es más que un aspecto de la complejidad política que afecta a la educación inclusiva (Slee, 2010:114).

Esbozar un conjunto de argumentos cuya organicidad permita aclarar el «*propósito*» y «*sentido*» de la inclusión educativa a inicios del siglo XXI, representa un tema crucial en la gestión de nuevas oportunidades para la población en general. La Educación Inclusiva debe concebirse como una reforma social, política y cultural, capaz de articular las transformaciones necesarias en todos los campos de exigibilidad social, política, económica, cultural y educacional. Hablar de Educación Inclusiva no es hablar de «*grupos vulnerables*» (Navia, 2015), de «*personas con capacidades diferentes*», de «*inmigrantes*», de «*diversidad sexual*», ni mucho menos de personas en «*situación de discapacidad*» (Barton, 2011) o de estudiantes con «*necesidades educativas especiales*» (Casanova, 2011). Debatir sobre Educación Inclusiva en el siglo XXI, es ante todo, reconocer los grados crecientes de afectación que tienen para la población en su conjunto los diversos males patologías sociales crónicas, no siempre reconocidas en el centro de este discurso. La modernización del enfoque de Educación Inclusiva, debe favorecer la *"heterogeneidad y la diferencia como fuerzas liberadoras en la redefinición del discurso cultural"* (Harvey, 1989; citado en Canella y Grieshaber, 2005:24).

Los dilemas de la *pedagogía postmoderna* (Giddenes, 1990; Lather, 1991; Beck, 1992), no sólo dan cuenta de la necesidad de superar el espíritu universalista, categorial y clasificatorio arraigado en la psicología evolutiva tradicional (Burman, 1994), sino más bien, reconceptualizar la condición humana y su naturaleza, en un marco más amplio de interacciones e intersecciones simbólicas capaces de responder al carácter descentrado y dinámico de los nuevos sujetos educativos a inicios del siglo XXI. La construcción de sujeto re-personalizado[131] (Mouffe, 1996) y descentrado (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) y sus efectos formativos deben derivar en un nuevo paradigma de la Educación Inclusiva que reconozca que,

> […] uno de los grandes errores que hoy enfrenta una pedagogía (posible) de lo patrimonial tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición a diversos grupos sociales y culturales o a posibles grupos emergentes en esta materia, contribuyendo a des-actualizar su campo de trabajo y relación (McLaren y Kincheloe, 2008:26).

Estos argumentos apoyan la necesidad de superar la «neutralización del Otro» en el discurso y en el pensamiento institucionalizado que piensa la Educación Inclusiva, invitándonos a establecer mayores espacios de reciprocidad ciudadana, donde lo importante sea desencializar un conjunto de argumentos que entrampan el potencial de transformación del enfoque y de sus sujetos. Un tema crucial en la modernización de este discurso, implica ampliar el debate político de las diversidades por un campo de análisis que permita el derecho al disenso dentro de un conjunto de argumentos éticos y políticos

[131] En los planteamientos fundacionales de la ética postmoderna, fuertemente desarrollado por Bauman (1991) y Mouffe (1996), se reconoce al proceso de re-personalización como el principal rasgo de este tipo de conducta ética. Re-personalizar el sentido ético es al mismo tiempo hacerse responsable de sus propias acciones. La ética postmoderna estrechamente vinculada con la ética del encuentro implica re-situar la reciprocidad como estrategia de comunión entre todos los actores en una misma experiencia.

más amplios (Butler, 1999). El disenso como estrategia crítica y transformativa de reificación social y educativa, facilita la destrabamiento de ciertas categorías básales que a la fecha han sustentado un corpus significativo de argumentos sobre la Educación Inclusiva y sus sujetos.

La Educación Inclusiva y su pertinente modernización discursiva son una estrategia de intervención crítica, si y sólo si, permiten emancipar a sus tradicionales grupos de significación sobre un conglomerado amplio de categorías que los reducen o cosifican. Este argumento nos invita a cuestionar la eficacia de dichos planteamientos ante la necesidad de construir un nuevo campo de eticidad y de ciudadanía más cercana a los requerimientos de la población en general. Las implicancias pedagógicas de estas reflexiones deben considerarse desde una comprensión más situada y contextual, sobre: ¿cómo nos afecta a nosotros?, ¿qué dimensiones marca en el proceso educativo de nuestros estudiantes? y ¿bajo qué condiciones nos restringe y obliga a vivir una existencia sin sentido, obligando a cada ser, pre-fabricado desde este modelo, a negar su naturaleza y su derecho inalienable a existir como verdadero/auténtico sujeto social?

El desafío crucial que experimenta la Educación Inclusiva como herramienta de transformación de todos los campos de la sociedad, requiere configurar nuevas prácticas sociales y educativas que dictaminen operativamente en contra de la exclusión y, en ellas, permitan pensar nuevos formatos de empoderamiento ciudadano. Se requiere entonces, avanzar hacia un nuevo concepto de ciudadanía más reflexiva, deliberativa, empoderada y crítica de su medio cultural circundante. En este campo la «lectura» y sus «procesos de democratización», juegan un papel ampliamente relevante para la equiparación efectiva de oportunidades educativas y culturales para la población en general. Este campo de transformaciones exige revisar cuidadosamente los significados otorgados a las categorías de «lectura», «ciudadanía» y «educación» y las relaciones explícitas/implícitas entre ellas como fuerzas deliberativas del discurso cultural dominante. Según esto, ratificar la lectura como derecho trasciende la idea "*de que se trata de una mera competencia mecánica de abordaje a los textos para considerarla una experiencia, capaz de transformarnos, de formarnos, de producir algo nuevo a partir de esa relación entre el lector y aquella realidad que es leída"* (Enrico, 2008:1). En otras palabras, implica una reivindicación sobre los campos de actuación de las ciudadanías emergentes y la acogida sobre sus nuevos escenarios de problematización. La «educación lectora» debe concebirse como una herramienta de «ruptura del poder dominante».

La Educación Inclusiva no es

> […] un proyecto técnico o político en el que nos limitáramos a identificar, clasificar, controlar y educar a los llamados estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y

> tengan éxito en la educación. En consecuencia, nuestro plan de investigación aumenta para revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión (Slee, 2010:124-1215).

Un enfoque re-conceptualista de la Educación Inclusiva desde una mirada trans y post-disciplinaria, debe ante todo hacer una crítica a las tecnológicas discursivas opresivas que limitan el potencial de transformación de este enfoque. Un aporte deconstruccionista aplicado a este campo de trabajo, implica cuestionar los intercambios intelectuales y de poder que consagran determinados tipos de conocimientos y construyen discursos específicos al respecto (Popkewitz y Brennan, 1998). La modernización del discurso de la Educación Inclusiva implica explicitar un nuevo campo de fundamentación ética, filosófica, epistemológica, antropológica, política, pedagógica y sociológica. Estas dimensiones constituyen los fundamentos que vertebran el enfoque re-construccionista de la inclusión en el siglo XXI.

Un tema de gran significancia en este análisis implica comprender los nuevos «escenarios de la democracia», las «ciudadanías emergentes» y «en disputa» y los mecanismos de legitimación activa que permite garantizar todos los derechos ciudadanos y políticos, para que el derecho *en* la educación cumpla su potencial de transformación y movilidad social. Sin esto, no tendrá sentido únicamente apostar por garantizar sólo el derecho a la educación en un marco donde los demás derechos continúan en disputa. Esta visión según Emiliozzi (2004), requiere de un nuevo marco interpretativo sobre la «ciudadanía» y sobre la «adquisición progresiva de sus derechos».

Un planteamiento muy coherente con las tensiones del tiempo actual y que resume oportunamente los sentidos y significados para una Educación Inclusiva que responda a los desafíos del nuevo siglo, es la expuesta por el Dr. Roger Slee (2010) en su libro "La Escuela Extraordinaria", que citamos a continuación:

> **"…la política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa en todos los niveles. Hace falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos liberen de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas…" (p.181).**

13.3.-Los Fundamentos de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: concebir la Inclusión como un Dispositivo de Reforma de todos los Campos de la Ciudadanía y La educación

«…La expansión condicionada de los sistemas nacionales de educación en América Latina expresa, quizá, el resultado de un trueque perverso cuyas raíces están ancladas en sociedades profundamente

democráticas: los poderosos parecen haber aceptado que las masas deben tener derecho a la educación, siempre y cuando el sistema educativo se debilite como institución capaz de garantizar la permanencia y, con ella, ese derecho. Además de permanecer, para tener derecho a la educación hay que "pertenecer", ya que, como dice la publicidad de una exclusiva tarjeta de crédito, "pertenecer tiene sus privilegio"… » (Gentili)

La complejidad del escenario educativo actual y sus múltiples demandas, nos brindan la posibilidad de revisar, cuestionar y poner en tensión los marcos explicativos vigentes que sustentan los diversos campos de especialización en la Ciencia Educativa a inicios del nuevo milenio. En este sentido y, apoyado por las incipientes tendencias epistemológicas del nuevo siglo, se visualiza la necesidad de modernizar las bases teóricas y metodológicas que han actuado como matrices de sustentación de este discurso a la luz de **la** imposición del modelo tradicional de Educación Especial. Es importante advertir que, la Educación Inclusiva plantea un énfasis genealógico diferenciador al de su paradigma de base, denominado Educación Especial, puesto que es pluriparadigmática Gran parte de la literatura científica especializada en la materia, ratifica esta cuestión, sobre que la Educación Inclusiva es un modelo diferente al Psicopedagógico o al de Educación Especial. Sin embargo, ¿en qué radica esa diferencia?, ¿cómo se establece esa línea divisoria entre lo especial y lo inclusivo sin reforzar una perspectiva individual en sus procesos investigativos?, ¿qué aporta lo especial a la educación? y ¿cuáles son las reales posibilidades de transformación a partir de lo inclusivo en la educación Latinoamericana postmoderna? La inclusión es una estrategia/dispositivo de transformación de la sociedad en todos sus campos.

Estas interrogantes resultan claves para iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos para una educación más inclusiva en el siglo XXI. La modernización del discurso instituido sobre Educación Inclusiva en Latinoamérica transita hacia un enriquecimiento trans y post-disciplinario, especialmente, como superación de sus fundamentos pedagógicos tradicionales. La necesidad de situar un conocimiento transdisciplinario, inicia una ecología de saberes a partir de la integración de diversos campos de investigación, que enuncian una debilidad importante, que ha permanecido invisibilizada en la circulación discursiva actual. Esta debilidad explícita la ausencia de una construcción epistemológica (Ocampo, 2013, 2014 y 2015) o bien, de una construcción teórica (Slee, 2010) más trasgresora, capaz de hacernos conscientes sobre la naturaleza y la identidad científica de este modelo en construcción. A la fecha, sus matrices de sustentación (Glasser y Strauss, 1967), han sido reificadas a partir de su paradigma fundacional denominado Educación Especial. Por tanto, el avance sobre la consolidación de un conocimiento situado, oportuno y pertinente a los desafíos actuales de las sociedades latinoamericanas de inicios del siglo XXI, es un tema crucial, que debe comenzar por ser entendido como un proyecto político más radical que apuesta por las transformaciones de la sociedad en todos sus campos de desarrollo. El significado de una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI, debe evitar redundar en su reduccionismo clásico sobre necesidades educativas especiales, personas en situación de discapacidad y grupos vulnerables.

¿Qué implica esto?, ¿cómo concebir el enfoque reconstruido?, sus implicancias deben ayudarnos a comprender que:

a) La inclusión debe concebirse y conceptualizarse como un proyecto político preocupado por un examen sobre la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión (Slee, 2010:164), el cual, contribuya a crear una nueva realidad relacional para deslindar dichas patologías sociales crónicas, a través de una nueva concepción de ciudadanía y una innovadora ingeniería educativa de naturaleza heterotópica.

b) Poner en evidencia los obstáculos en las formaciones neoliberales de la educación: democracias que agudizan la exclusión,

c) Formular un marco de valores para investigar la exclusión y la inclusión: apostar por un nuevo concepto de ciudadano y ciudadanía. Debe favorecer la ruptura de las categorías vigentes para lograr una vida más vivible y

d) Antes de legitimar el «derecho en la educación» debemos legitimar cómo se adquieren progresivamente los demás derechos para convertir la escolarización en agente del cambio social, puesto que, la escuela en la actualidad, por sí sola no transforma la sociedad en su conjunto, requiere de un apoyo interseccional entre todos sus campos y actores.

¿Cuáles son los principales puntos críticos que hoy enfrenta la Educación Inclusiva como propuesta de transformación social?, entre ellos encontramos que:

a) El enfoque de Educación Inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación «inclusión-discapacidad», así como, los modos dominantes de teorización que contribuyen a la creación de poblaciones excedentes.

b) El enfoque de Educación Inclusiva carece de una «construcción teórica» y de un «desarrollo paradigmático».

c) Existe una dificultad para gestionar el currículo, la evaluación y la didáctica en el contexto de la heterogeneidad, especialmente, si organizamos la evaluación desde el desempeño de uso flexible con el que demostrarán lo aprendido los estudiantes.

d) La noción de totalidad es un nuevo dispositivo de homogenización social, omitiendo su axioma constitutivo, es decir, la singularidad es a la totalidad, como la totalidad a la singularidad.

e) El desarrollo actual de la educación inclusiva en ALAC deriva de una simple y burda actualización de las prácticas de Educación Especial con énfasis en los psicopedagógico.

f) Se observa un desarrollo curricular basado en modalidades curriculares de la educación especial pero no en concepciones que asuman la naturaleza epistémica de este nuevo paradigma.

g) Los constructos de diversidad, diferencias y heterogeneidad han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano.

h) Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial.

La modernización del discurso de la Educación Inclusiva plantea cuestiones políticas, éticas y filosóficas de más peso sobre el desarrollo de estrategias de diversificación social y cultural. Por un lado, implica reconocer en el disenso social la posibilidad de politizar el planteamiento de la inclusión como posibilidad de resignificación del ejercicio ciudadano a través de un conjunto de argumentos éticos y políticos más amplios. Esta amplitud ética y política, aportada a través de los planteamientos postestructuralistas de Judith Butler, permite desencializar la mirada sobre los sistemas de categorización que han vertebrado los planteamientos su desarrollo. De modo que, ¿cuál es el sentido de cosificar a los diversos colectivos de ciudadanos en ciertos trabamientos categoriales que sólo limitan su existencia, si, la inclusión, es una reforma social que rescata la deliberación cultural opuesta estos planteamientos?

La necesidad de revisar sus fundamentos vigentes, requieren de la consolidación de una perspectiva deconstruccionista y reconceptualista capaces de superar la falsa política y retórica de Educación Inclusiva. Deconstruir su discurso vigente (que más bien ha gravitado en ratificaciones axiológicas y normativas, demostrando debilidad constructiva a nivel de conocimiento científico), fortifica la necesidad de construir una propuesta teórica oportuna que responde a todos los colectivos de ciudadanos, a través de su reconocimiento como auténticos sujetos sociales, los que amparados en una solidaridad social más amplia y, reconstruida a la luz de una reexaminación profunda de los planteamientos de la justicia social, faciliten un nuevo mecanismo de significación cultural y simbólica. Ante esto, es imprescindible entender la Educación Inclusiva como un fenómeno social y estructural, sin ello, su potencial, pierde eficacia simbólica sobre la cristalización de espacios de intersectorialidad e interseccionalidad para institucionalizar nuevos modos de investigación y comprensión sobre la proliferación de diversas patologías sociales crónicas.

Esta modernización, avanza hacia la re-definición de un nuevo campo de eticidad ciudadana y democrática; concibiendo que la Educación Inclusiva es un prerrequisito para

el desarrollo de práctica democrática transformativa. El reconocimiento de nuevas ciudadanías en emergencia, de nuevas voces dialogales en la trama social y la evidencia creciente de identidades dinámicas y descentradas (Grieshaber y Cannella, 2005) en el espacio escolar, ponen en crisis, la fundamentación tradicional otorgada en este campo de trabajo por la Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo y Evolutiva (Burman, 1994; Leavitt, 1994). Al respecto, nos planteamos la interrogante sobre ¿cómo deliberar las fuerzas opresas de dicha transformación implicadas en la redefinición de un discurso político, cultural y ético más radical? Concebir la Educación Inclusiva como una nueva ingeniería social y educativa, destinada a evitar los efectos opresivos de la cultura dominante es un tema crucial. Esta ingeniería fracasa cuando *"la diversidad y la complejidad se muestran resistentes al control o en represión cuando esa resistencia es borrada de la realidad"* (Dahlberg, Moss, Pence, 2005:36). De modo que, es fundamental, iniciar la modernización de sus bases teóricas proponiendo visiones críticas para resolver pertinentemente su despeje teórico (destinado a clarificar significados, posiciones científicas y vincularidades entre ellos) y facilitar, la implementación de servicios coherentes con las diversas demandas de innovación que tensiona a la Ciencia Educativa en todos sus campos, dimensiones y niveles. Según esto, algunas preguntas relevantes serían:

- ¿Bajo qué dispositivos construimos al sujeto de la Educación Inclusiva?, ¿cómo se alinea esta construcción con aquellos planteamientos que lo reafirmen como ciudadano en potencia?

- ¿Cuál es nuestra concepción sobre lo qué es la Educación Inclusiva?, ¿hacia dónde se dirige?, ¿qué desafíos traza para la re-configuración de las prácticas educativas a inicios del siglo XXI?, ¿cuáles son sus finalidades?

Este trabajo enuncia brevemente que la modernización del discurso de la Educación Inclusiva, apuntando a la consagración de una visión re-conceptualista y re-construccioncita, buscando sus orígenes, revisando sus campos de desarrollo y contribuyendo a ampliar su marco teórico existente, desde dónde según Dahlberg, Moss, Pence (2005) se ha establecido un régimen discursivo dominante, donde *"la exclusión forma parte de la gramática de nuestro pasado. Es el telón de fondo de nuestra vida diaria. La exclusión está por todas partes y lleva ahí mucho tiempo. Esto ayuda a explicar invisibilidad y resistencia en el tiempo"* (Slee, 2010:80).

Si bien,

> […] cuando se mira a través de la lente de la posmodernidad aparecen nuevos modos de comprender el mundo, incluidos en él los niños y las instituciones. Cuando nos acostumbramos a mirar con esa lente, empieza a verse con claridad un nuevo discurso. El que aquí llamaos "discurso de la creación de sentido" pone de relieve la profundización del conocimiento del trabajo pedagógico y de otros proyectos de la institución, lo cual conduce a la posibilidad de realizar un juicio de valor sobre dichos proyectos, la idea

> de "discurso de la creación de sentido" reivindica la idea de juicio, que se entiende como un acto discursivo, realizado siempre en relación con otras personas (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 142).

A continuación, se mencionan la determinación de fundamentos que a la luz de estos planteamientos podría vertebrar la Educación Inclusiva en el siglo XXI (Ocampo, 2015). Entre ellos destacan:

a) El «fundamento ético-filosófico» de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por una «ética del encuentro» en el centro de las relaciones sociopolíticas y socioeducativas

b) El «fundamento político» de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: desarrollar una «lucha política» que asegure un nuevo concepto de «ciudadanía» y de «democracia»

c) El «fundamento antropológico» de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: asumir la «diversidad» como una «propiedad intrínseca» a todo ser humano

d) El «fundamento psicológico» de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: valorar la «heterogeneidad» como «propiedad del aprendizaje» y reconocer la presencia de «nuevas subjetividades» e «identidades contrarias»

e) El «fundamento epistemológico» de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: apostar por un «enriquecimiento trans y post-disciplinario» que promueva una «crítica genealógica» sobre su paradigma fundante de Educación Especial

f) El «fundamento Pedagógico» de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: la necesidad de educar desde los «talentos», la «neuro-didáctica» y la «naturaleza humana»

13.3.1.-Cuadro de Síntesis sobre los Sentidos, Énfasis y Desafíos de la Educación Inclusiva en los primeros años del Siglo XXI

Tabla 1: Síntesis de diferenciación sobre las principales características para una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI en Latinoamérica: el desafío de reconceptualizar y reconstruir el discurso de la inclusión

¿Qué es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?	¿Qué no es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?
Una lucha y un proyecto político de mayor amplitud que debe eliminar los efectos opresivos que experimentan todos los colectivos de ciudadanos a fin de conseguir que vivan una vida más vivible, demandando la consolidación de una arquitectura social y educativa otra. La Educación Inclusiva es ante todo, una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la ciencia educativa actual y de la ciudadanía. Su naturaleza debe concebirse en términos de un dispositivo micropolítico y heterotópico de tipo analítico, epistémico y político de transformación y reforma del conocimiento en todos sus campos y dimensiones. La Educación Inclusiva una reforma social que toca todos los campos de la sociedad sin distinción alguna. Representa una crítica genealógica a los dispositivos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos que avalan la exclusión y las múltiples formas de presentación de los males sociales, en vez de reducirlos o eliminarlos.	La Educación Inclusiva no es una nueva forma de Educación Especial, a pesar que, esta funda parte de su construcción discursiva y campo de trabajo. Esta disparidad fuertemente validada en nuestro continente ha generado según Slee (2010) una visión troyana de la inclusión. La Educación Inclusiva es una herramienta de transformación de todos los campos/dimensiones de la Ciencia Educativa. La Educación Especial, estancada en su fundamentación tradicionalista, requiere de un enfoque re-construccionista y re-conceptualista acorde a los desafíos del nuevo milenio. Esta relación nos lleva en palabras de Garfinkiel (1975) a un sistema de faltas de conciencias y a una visión falseada de lo que debiese ser la política de la inclusión (Slee, 2010). En términos epistémicos esta situación actúa como una forma de justificación de la exclusión, mientras que la Educación Inclusiva debe decirnos que hacer para su erradicación. Este hecho reconoce la pluralidad de identidades diferentes al discurso social, político, cultural y psicológico imperante en la pedagogía modernista y convencional, prestando mayor reconocimiento a la producción/circulación de diversos grupos vulnerables que necesitan de ayudas educativas, sociales y políticas extras.
Una estrategia de transformación social basada en la consolidación de una nueva visión sobre la ciudadanía, el rol de los ciudadanos y de la democracia a través de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios.	La Educación Inclusiva no implica abordar la construcción de saberes pedagógicos desde la imposición del modelo tradicional de Educación Especial. Este problema se debe a la ausencia de una epistemología o de una teoría apropiada a esta discusión. En términos pragmáticos se imponen recursos derivados de la Educación Especial, forzando una visión clínica bajo un lenguaje más equitativo y democrático. La necesidad de construir una teoría y epistemología de la inclusión permitirá re-orientar la pertinencia de los servicios

	sociales, políticos, culturales y educativos desprendidos de este modelo. Su propósito será entonces, dar respuesta a las múltiples subjetividades e identidades contrarias a lo que la pedagogía tradicional está acostumbrada.
Un modelo en construcción que no posee una epistemología y una construcción teórica cuya riqueza logre abrazar los desafíos el nuevo milenio en sus dimensiones políticas, históricas, éticas, sociales, culturales, económicas y educativas. De acuerdo a los aportes de Said (2000) constituye una *teoría ambulante* y carente de una epistemología clara y acorde a la naturaleza del fenómeno (Ocampo, 2015).	La Educación Inclusiva no es lo mismo que la educación para todos. Es relevante señalar que la inclusión educativa es un modelo en construcción que hoy opera a través de los planteamientos tradicionales de la Educación Especial y de otros campos de confluencia, como por ejemplo, la sociología. La educación para todos, en términos teóricos/metodológicos no alcanza un nivel de enfoque o paradigma. Es sólo una orientación política ratificada como meta por casi todos los Estados a nivel mundial.
La Educación Inclusiva debe comprender profunda y estratégicamente el *modus operandis* por dentro de la exclusión y sus efectos en la educación y en la cristalización de su acción política. Una intervención crítica en materia de Educación Inclusiva, resultará del convencimiento de que todo proyecto político que pretenda la construcción de un nuevo orden ético, histórico, educativo, social y ciudadano, asumirá en palabras de Butler (1999), que la vida social de todos los colectivos de ciudadanos sea «más vivible» en la medida, que el mundo socio-histórico y el proyecto político transformador que los alberga, abandone aquellas categorías restringidas que hasta ahora lo han venido sustentado. Un ejemplo de ello, radica en la concepción de la Educación Inclusiva como «nueva promesa social» (Ocampo, 2014) que impone una estrategia de gestión sobre el cambio social (Torres, 2011) basada únicamente desde la vulnerabilidad y desde la imposición de un modelo tradicional de Educación Especial (Slee, 2010). Este abordaje requiere de una interpretación más profunda sobre sus presupuestos teóricos y sobre la manera de operar dentro de un conjunto de argumentos políticos (Butler, 1999) situados a esta problemática.	La Educación Inclusiva no se reduce a la discapacidad, a las necesidades educativas especiales o a estudiantes en situación de riesgo, únicamente. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni busca responder a los colectivos históricamente excluidos de las diversas instancias sociales y educativas. La inclusión debe darnos pistas significativas para comprender como se producen oblaciones excedentes a través del derecho en la educación. La Educación Inclusiva como proyecto político más amplio, entiende que su abordaje desde los sistemas de categorización imperantes no re-significaran a las personas, sólo las trabaran en visiones cristalizadas sobre las desventajas sociales. Esta idea, no permite existir ni vivir como reales sujetos sociales. Esta concepción exige un nuevo campo de fundamentación en lo político y en lo ciudadano. La deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la Educación Inclusiva, debe gestarse «en» y «desde» el campo de lo «político», pues la implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión.
La Educación Inclusiva debe ser entendida y conceptuada como una herramienta política-ética-ideológica que articula bajos sus proposiciones el asentamiento de las transformaciones/cambios sociales, políticos, culturales, educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman.	La Educación Inclusiva no se basada únicamente en la construcción del Otro o la Otra y en su visibilización y legitimación, sino que propone un marco de comprensión para garantizar de forma situada una intervención crítica que nos problematice frente a los males sociales que nos afectan a todos como ciudadanos. Es menester, resignificar el concepto de Otro, más allá de esta reduccionismo para pensar a los colectivos en situación de vulneración, abyección y exclusión.
La Educación Inclusiva como proyecto histórico-político-ético debe fomentar el desarrollo de políticas intersectoriales e interseccionales dirigidas a	La Educación Inclusiva no estructura su experiencia discursiva en el reforzamiento del individualismo metodológico. Su campo de problematización se ancla en lo

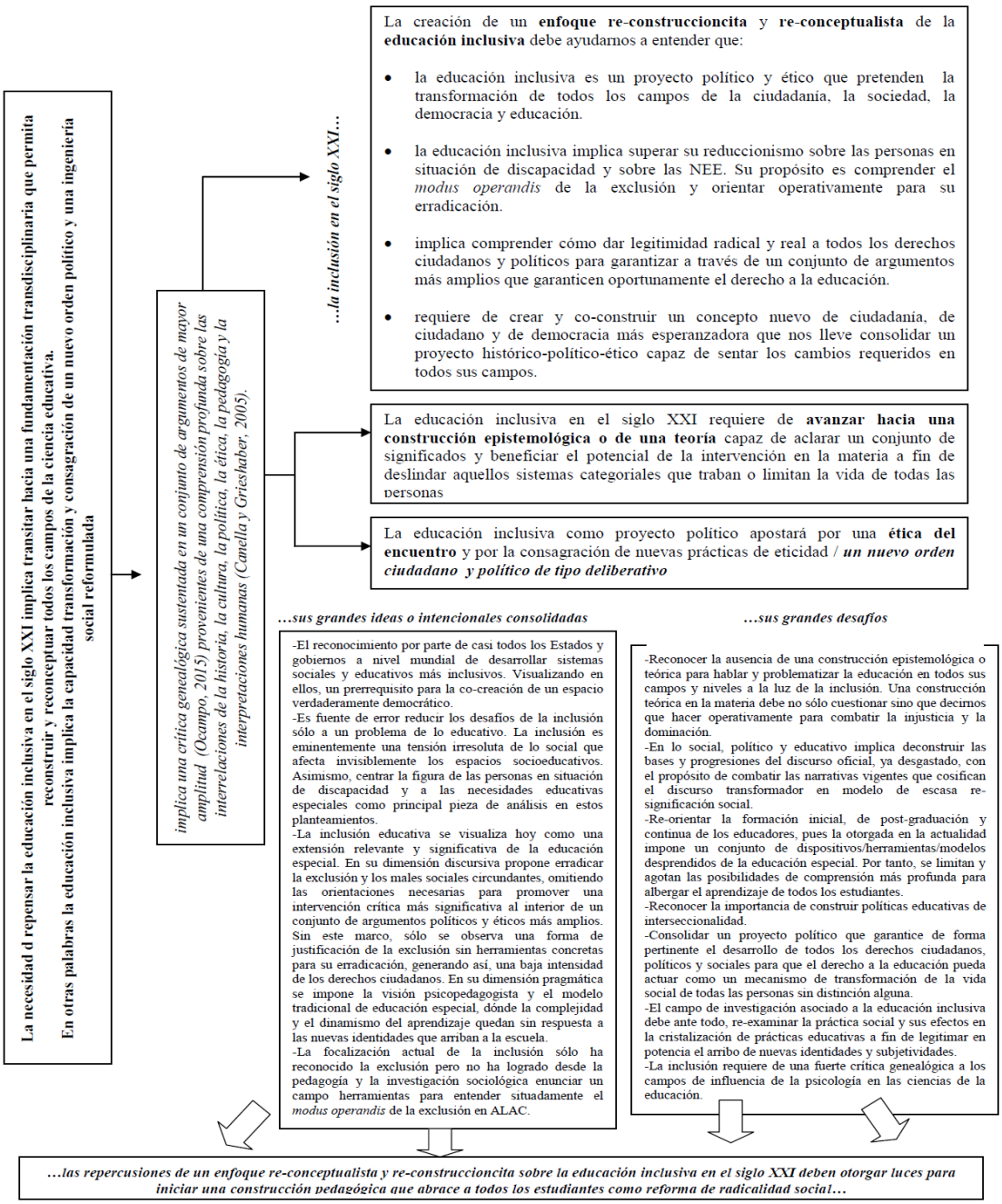
comprender el modus operandis de las múltiples formas de violencia estructural y de relaciones opresivas y excluyentes.	estructural como medida transformacional. La Educación Inclusiva no reduce su campo de investigación al reforzamiento de la visión individual, sino que centra su interés, en un conjunto de relaciones trans y post-disciplinarias capaces de re-organizar el contexto estructural de los dilemas sociales y educativos postmodernos. En sí, la investigación en Educación Inclusiva concebirse como un cuestionamiento radical sobre la circulación investigativa oficial con el propósito de deliberar, deconstruir y reconceptualizar del discurso político y cultural.
La Educación Inclusiva como apuesta política más trasgresora pretende consolidar escenarios sociopolíticos que permitan no sólo apostar por el reconocimiento del derecho a la educación, sino que, a la articulación de diversos derechos con el propósito que, la educación tenga sentido y actué como una verdadera palanca de movilidad social. La Educación Inclusiva como creación de un nuevo orden ético es, ante todo, una lucha directa la cultura dominante (hegemónica y contra-hegemónica), dirigida a subvertir los efectos neoliberales limitan el potencial de la educación como herramienta de concreción ciudadana.	La Educación Inclusiva no reconoce, no visibiliza y tampoco hace explícito el discurso de la exclusión, debe brindarnos marcos comprensivos para eliminar sus efectos en la educación y en la sociedad en general.
La Educación Inclusiva como recurso de transformación implica reconstruir y reconceptuar los paradigmas, enfoques y modelos circundantes dirigidos a explicar los fenómenos social y educativos.	La Educación Inclusiva omite y desconoce su sentido en el discurso actual de instrumentalización introducido por la calidad educativa. La Educación Inclusiva no es un artefacto de eficiencia social es una lucha política y prerrequisito ciudadano que implica la restitución de sentidos para una educación bajo la creación de un nuevo orden político e histórico para América Latina y el Caribe a inicios del nuevo milenio.
En términos pedagógicos la Educación Inclusiva apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículum, la didáctica, la gestión de las instituciones, la evaluación. De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible con modelos desgatados o mutilados.	Es de gran relevancia comprender que la búsqueda de nuevos fundamentos una educación más inclusiva en el siglo XXI, no es otra cosa que, comenzar a gestionar e instalar de forma oportuna un conjunto de condiciones necesarias para implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren. Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explicita el nuevo milenio hará un esfuerzo significativa por consolidar una profunda reforma social, política, económica, educativa y cultural capaz de proponer un: • Nuevo concepto de educación en términos más generales • Nuevo concepto de ciudadanía amparada en una concepción democrática de tipo deliberativa • Nuevo campo de interpretación/legitimación de las

	identidades circundantes en la estructura social y escolar • Un campo de deconstrucción y reconceptualización sobre las prácticas de enseñanza, sobre los factores incidentes en el aprendizaje, sobre las múltiples formas de presentar el currículo y la enseñanza. En suma, no es otra cosa que articular los cambios y transformaciones sociales/educativos requeridas • Un nuevo campo de interpretación capaz de sentar las bases de un nuevo modelo económico, pues el actual (neoliberalismo) ha entrampado/cosificado/reducido a la población en general a nuevas formas de esclavitud y dependencia a inicios del nuevo milenio. • Un nuevo enfoque de interpretación de la calidad y su vincularidad con la educación inclusiva. En términos estrictos, estas dos categorizaciones son incompatibles. Por un lado, la calidad es una media particularista de eficiencia social que en vez de dictaminar para equilibrar las brechas sociales, sólo actúa como una estrategia invisible de homogenización y como un dictamen de exclusión. Mientras que la inclusión intenta superar los efectos neoliberales en la educación y reformar los campos de desarrollo social para operativamente lograr la equidad y la re-significación social de todos los ciudadanos.

Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación. (Ocampo, 2015).

13.3.2.-SÍNTESIS DE LOS DESAFÍOS ÉTICOS, POLÍTICOS Y CULTURALES QUE CRUZAN EL CAMPO DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI[132]

Figura 1: Desafíos éticos, políticos y culturales de la inclusión en el siglo XXI



[132] Elaboración efectuada por Ocampo, 2015.

…en este campo, la construcción de una pedagogía de la inclusión debe apostar por una deconstrucción y reconceptualización de sus fundamentos vigentes donde las necesidades teóricas y metodológicas no sean simplificadas y reducidas por propuestas simplistas…

…debe contribuir a crear un nuevo orden ciudadano y democrático amparado en la reificación de un marco estructural de desarrollo social que combata la amplitud de los márgenes generados por la exclusión y restituir la baja intensidad de los derechos republicanos…. La educación inclusiva es ante todo la posibilidad de sentar las transformaciones necesarias y requeridas bajo la instauración de un nuevo orden político, ético e histórico…

Aportes del modernismo a la educación y a la pedagogía

Explicita un grado de fundamentación tradicional que puntualiza en:

-lo pedagógico
-lo curricular
-lo didáctico y lo evaluativo

…debe su construcción a los aportes del legado pedagógico de la educación especial, de la psicopedagogía y de la psicología cognitiva…

-Se reduce a la discapacidad y a las nee, a raíz de la fuerte vigencia de diversos sistemas de categorización impuestos bajo un abordaje tradicional de educación especial, la intervención crítica en inclusión no logra articularse en una estrategia de destrabe socioeducativo que permita a sus principales sujeto vivir y existir como reales sujetos educativos y sociales.
-Este actuar justifica la desigualdad, las prácticas opresivas y reduce el potencial de la inclusión como proyecto político más radical. No se equiparan los aprendizajes más bien se establece una política compensatoria y segregacionista de la inclusión.
- Este grado de fundamentación carece de argumentos políticos y éticos más amplios para ser reconocidos en el espacio escolar.
-La fundamentación vigente ha supuesto un cambio retórico de integración por inclusión, sin avanzar ara consolidar un debate más significativo sobre sus rumbos y desafíos en la construcción de una epistemología/teoría.
-La fundamentación vigente refuerza la visión individual bajo un lenguaje más democrático, sin evaluar los aportes de la psicología para disponer de condiciones oportunas para que este tipo de pedagogía pueda existir. En otras palabras, no evalúa la necesidad de deconstruir los aportes de la psicología del aprendizaje y del desarrollo como elemento de comprensión de las nuevas identidades que arriban al espacio socioeducativo.
-El problema de la discapacidad y las nee en este contexto, no se ha planteado un tema crucial sobre cómo potenciar y redireccionar la provisión educativa para estos colectivos en contextos y programas más diversificadas.
-Existe una fuerte presencia de estructuración de intervenciones pedagógicas desde la consideración de las categorizaciones médicas, sin reflexionar hasta qué punto éstas tienen su vigencia y nos logran brindarnos una comprensión situada sobre los desafíos de cada estudiante. *¿Qué hacemos con ellas en el escenario educativo?*

Requerimientos de la postmodernista en la educación y a la pedagogía

Explicita la necesidad de deconstruir y reconceptualizar sus fundamentos: apostar por una fundamentación trandisciplinaria

Este grado de fundamentación se articula en relaciones históricas, éticas, políticas, culturales, psicológicas, económicas y pedagógicas más amplias…, nos ayuda a reconocer la "inclusión" como una lucha política necesaria

-lo político
-lo ético y la emergencia de nuevas prácticas de eticidad
-lo psicológico
-lo filosófico
-lo antropológico
-lo económico
-lo relevante de los derechos
-la creación de un proyecto histórico y un nuevo campo democrático más puro
-un nuevo concepto de ciudadano y de adquisición progresiva de la ciudadanía

…una fundamentación transdisciplinaria para la construcción del enfoque y de la pedagogía de la inclusión en ALAC debe contribuir a re-examinar y re-pensar la práctica y la investigación. Asimismo, la modernización de su discurso ha de ampararse en un conjunto de argumentos cada vez más complejos que nos brinden explicaciones situadas acerca del *modus operandis* de la exclusión y de sus efectos en la reducción de los derechos republicanos sin caer en cuestiones simplistas…Es ante todo una empresa política…

…algunos aportes posibles para problematizar este campo a través de un enriquecimiento transdisciplinario son otorgado por:

-La visión postestructuralista
-Los estudios de género
-Los aportes de la visión reconceptualista de la psicología
-Los aportes del neocolonialismo y de los nuevos planteamientos de la etnografía
-Los aportes de la teoría de la desviación
-Los aportes de la complejidad, de la pedagogía de la igualdad
-Los aportes de la democracia deliberativa
-Los aportes de las ciudadanías emergentes
-Los aportes de la ética de la totalidad, del encuentro y de la filosofía de la liberación
-Los aportes de la discapacidad y la inteculturalidad y sus repercusiones en la educación
-Los aportes de la sociología política y de la teoría crítica

-Se anclan en la necesidad de re-construir el discurso pues reconoce la presencia de nuevos sujetos sociales cuyas identidades se muestran más dinámicas
-Exigen nuevas formas de legitimidad sobre identidades contrarias al discurso tradicional y vigente en la ciencia educativa para asumir su campo de problematización.
-Implica desarrollar una visión crítica sobre los sistemas catgeoriales con el objeto de destrabar/emancipar a los sujetos con el propósito de existir como verdaderos sujetos sociales.

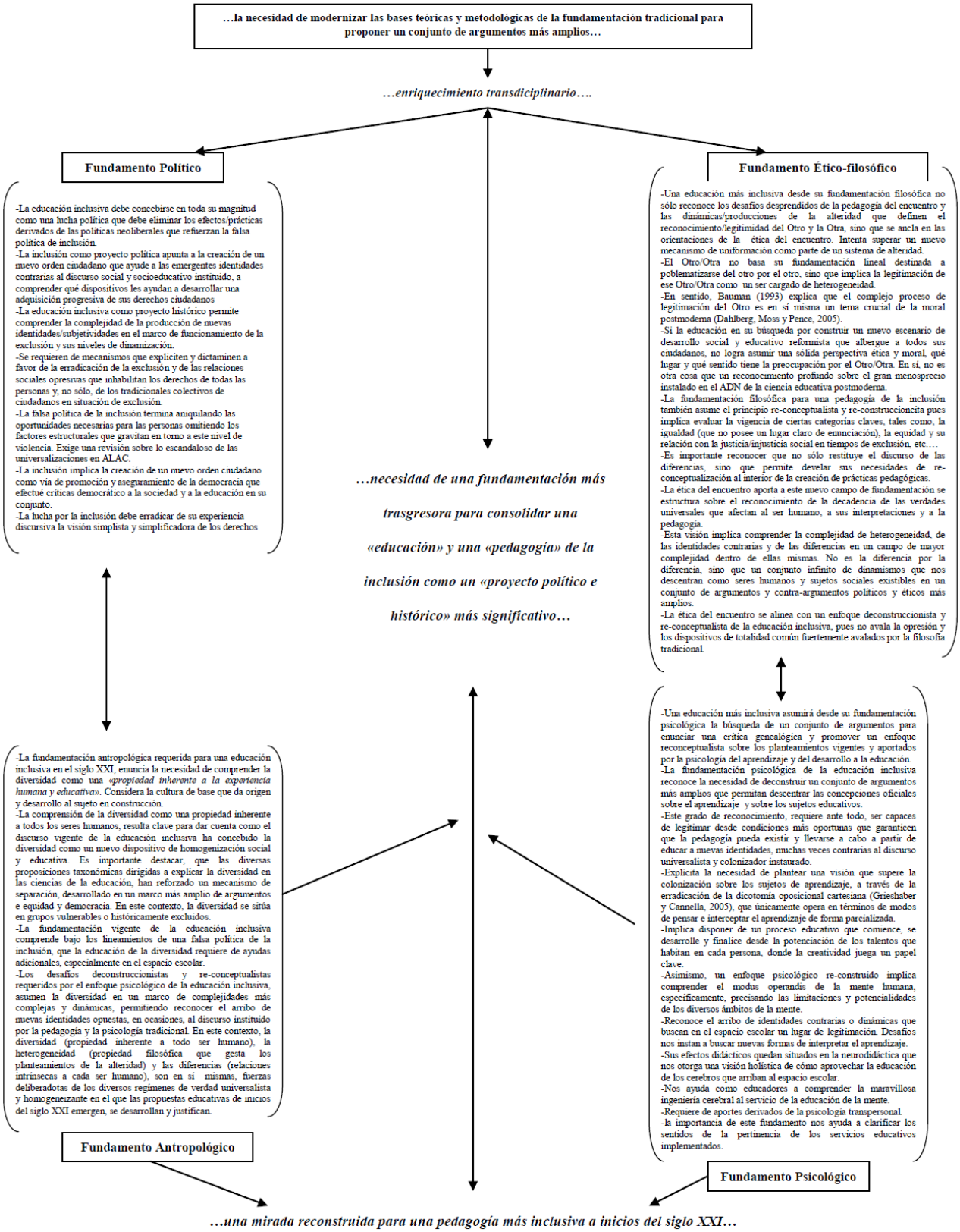
…existencia de un modelo desgastado que requiere de una intervención crítica más amplia, que no redunde en los clásicos sistemas de clasificación/categorización que permita existir como auténticos y reales sujetos sociales y de derechos. Esto es, evitar concienciar a las comunidades educativas bajo una falsa política de la inclusión…

La educación especial a la luz de los argumentos de inclusividad se volvió segregacionista. Esta modalidad disciplinaria de las ciencias de la educación debe ser actualizada y re-fundada en todos sus campos de desarrollo y problematización y alinearse con los desafíos del nuevo siglo

…implica la superación sobre las múltiples prácticas de menosprecio social y de sus múltiples formas de violencias instauradas en la educación y en la sociedad en general…

…para iniciar una determinación sobre la fundamentación más pertinente para una educación "más" inclusiva debe ante todo ser consciente de la necesidad de ir construyendo/debatiendo/revisando los marcos teóricos, el nuevo milenio exige la presentación de nuevas estrategias de reificación social que abrace una profunda transformación en la historia de la cultura de nuestra región….

¿Cuáles podría ser los fundamentos para una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI en ALAC?



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de investigación.

13.4.-El Concepto de «Democracia Lectora»: Una Propuesta en Construcción

«… La subjetividad se manifiesta en figuras diversas que expresan la dimensión simbólica de la vida social y los fenómenos de lectura e interpretación del sentido, por medio de la que se constituyen los diversos actores en el espacio social…» (Urresti, 2008)

Históricamente, los conceptos de «democracia» y «ciudadanía» han sido vinculados al mundo clásico, particularmente, con la antigua Grecia. Sus propósitos a inicios del siglo XXI, exigen trascender desde una concepción política que sugiere la simple participación de todos los ciudadanos en los temas cruciales que afectan al desarrollo de sus ciudadanías (cada vez más dinámicas, deliberativas y en disputa), por una perspectiva que reflexione más profundamente sobre las condiciones políticas, culturales, éticas, ciudadanas, patrimoniales, históricas, educativas y económicas que han limitado la construcción de una ciudadanía más plena y, han consolidado prácticas de des-ciudadanización en la población en general. ¿De qué manera se relacionan éstas ideas con la cristalización de prácticas lectoras que beneficien a todos los colectivos de ciudadanos? Una primera aproximación consiste en comprender cómo la lectura a través de la emergencia de nuevas figuras de ciudadanías (cada vez más dinámicas) se ha venido constituyendo como una «tecnología» de «exclusión política» sobre el ejercicio de los bienes culturales universales y locales de cada nación en Latinoamérica. La interrelación entre «lectura», «ciudadanía» y «democracia» en tiempos de exclusión y de des-ciudadanización, implica superar la mirada sobre ciertos grupos de ciudadanos que por diversas razones son ilegitimados del derecho a la lectura, ya sea por factores cognitivos, culturales, patrimoniales, jurídicos, políticos, geográficos, lingüísticos e incluso, éticos.

En este sentido, las proposiciones vigentes que enuncian el concepto de «lectura accesible», «lectura inclusiva», «lectura para todos», «equidad lectora» (Ocampo, 2014) o «democracia lectora» deben ser consideradas como conceptos en construcción que no deben reducirse únicamente a los sujetos socialmente construidos como diferentes, pues con anterioridad a este reconocimiento como ciudadano seudo-reificado, es conveniente reconocer de qué manera se les ha negado la condición de ciudadanos. Asimismo, es necesario que dichas propuestas avancen resignificando los escenarios sobre las cuales determinadas prácticas lectoras, ciudadanas y sociales facilitan el ejercicio efectivo del derecho a lectura. De modo contrario, si persiste una concepción naturalizada sobre el Otro como diferente o carente de reciprocidad jurídica, cultural y educativa, las acciones emprendidas no contribuirían a deliberar las fuerzas opresoras que restringen la existencia individual, cultural y política de dichos sujetos. No basta sólo con garantizar el criterio de participación ante la inexistencia de condiciones estratégicas capaces de modificar la experiencia cultural. Al respecto, cabría preguntarse sobre ¿cuáles son los dispositivos ciudadanos que generan prácticas de violencia cultural en el acceso y participación de los bienes culturales/patrimoniales?

En este marco, la lectura concebida como derecho universal de todo ser humano, requiere aprender a reconocer cómo afecta a las nuevas ciudadanías el proceso de *"expansión de los derechos asociados a la categoría de ciudadano"* (Unzué, 2004:14). Este punto resulta clave para comprender cómo operan los sistemas de violencia cultural y estructural en el ejercicio de la lectura como derecho. En efecto, implica *"transformar el «orden dado» para avanzar por la senda de un «orden creado», es decir, un orden donde son los hombres los que tienen la palabra para construirlo, para modificarlo, para criticarlo y para demandarle explicaciones y legitimidad. Esto en el terreno político significa que el hombre asume una postura activa para la creación de un orden político considerado deseable"* (Unzué, 2004:12).

¿Cómo entender en este contexto el concepto de democracia lectora?, esta conceptualización es una de las más nuevas dentro de las anteriormente mencionadas. Su gestación puede explicarse desde la ampliación de nuevas oportunidades lectoras planteadas por diversos grupos de investigación y promoción de fácil lectura. La propuesta de facilitación del discurso escrito conocida mundialmente como fácil lectura o lectura fácil, ha revolucionado el papel de las oportunidades lectoras para aquellos colectivos de ciudadanos que por diversas razones no logran comprender lo que leen. Asimismo, sus planteamientos ratifican el artículo 27.1 de la declaración de Derechos Humanos, explicando que toda persona sin distinción alguna, tiene derecho a disfrutar libremente de las artes, la información y la cultura. Por tanto, se inicia la construcción de un concepto que intenta superar una visión restringida e intempestiva sobre la igualdad de oportunidades, que no sólo se conforma con su ratificación en la cultura jurídica vigente, sino más bien, intenta avanzar hacia la consolidación de nuevas formas de acceso a la lectura y al empoderamiento de la cultura.

Si bien, los planteamientos actuales sobre «democracia lectora» carecen de una fundamentación más pertinente para problematizar el concepto más allá de la accesibilidad a la información para todos los colectivos de ciudadanos, es menester, reconocer que su aporte intenta promocionar una nueva mirada sobre la «universalización» y «equidad lectora». Hasta ahora los planteamientos sobre la democracia lectora han situado la reflexión sobre la necesidad de universalizar los accesos al mundo letrado, especialmente, a personas en situación de discapacidad. De modo que, la universalización no sólo comprende la flexibilización de la estructura discursiva o de la estructura textual, sino que más bien, involucra el tratamiento de las imágenes, los soportes de presentación del texto, el campo de intereses específicos y globales sobre los que la ciudadanía puntualiza los temas de su educación lectora. La democracia lectora abordada pertinentemente, nos plantea un conjunto de desafíos para transformar las formas de mediación, animación y fomento de la lectura. Sobre este último en particular, es menester asumir que el libro no constituye la única pieza de educación lectora y de la potenciación de la competencia lectora. Más bien, inicia un proceso de deconstrucción significativa sobre los aportes de la Psicología de la Lectura, de la educación lectora, de la lectura en las Ciencias Sociales, en la mediación lingüística y en las bases de la didáctica.

Resumiendo, podríamos afirmar que la conceptualización actual sobre democracia lectora ha puntualizado en la necesidad de democratizar las prácticas de accesibilidad comunicativa y ha permitido la posibilidad de re-pensar un marco de universalidad en el ejercicio de los derechos lingüísticos. Sin embargo, es importante otorgar pistas significativas para conseguir la creación de nuevos círculos de lectura que logren invertir el rol de dominancia político-cultural tradicional de esta. La democracia lectora no sólo nos insta a repensar los formatos, soportes y escenarios de aproximación de la lectura a la población en general, más bien plantea un reto significativo para re-pensar las instituciones, la conformación de los programas de promoción de lectura instaurados y la formación de los mediadores en un contexto de equidad lectora. Asimismo, introduce la necesidad de desencializar el libro como única instancia de encuentro con la lectura en el siglo XXI.

¿Cuáles podrían ser los marcos referenciales o principios sobre los que se vértebra la democracia lectora?, al igual que lo señalado en el acápite anterior, no sólo la Educación Inclusiva requiere de una modernización pertinente de sus fundamentos, sino que todos los campos de la educación requiere cambios fundamentales para asumir las tensiones del nuevo siglo. En este sentido y sintetizando los aportes de la democracia lectora podemos concluir que ésta recoge los aportes de: a) la accesibilidad académica y comunicativa, b) del diseño universal y del diseño universal de aprendizaje, c) de la dimensión de aceptabilidad de los derechos en la educación, d) de la neurodiversidad y neurodidáctica. De todos estos conceptos, el único que no se constituye como un concepto en construcción es el de diseño universal y de diseño universal de aprendizaje. Todos los demás, resultan de propuestas ratificadas a través de la Convención Internacional de Personas con discapacidad, enfatizando fuertemente en sus cuatro formas de accesibilidad. Se excluye de este último, el criterio de neurodiversidad y neurodidáctica, pues sus implicancias toman mayor fuerza en la mediación de estrategias para aproximar la lectura (en diversos formatos) rescatando sus pilares para optimizar los procesos y funciones cognitivas participantes del proceso lector, a partir de los módulos y dominios del cerebro (mecanismos que procesan la información según su naturaleza). Las actividades de fomento de la lectura deben converger sobre la estimulación de la noradrenalina, es decir, aquello que activa la novedad en el cerebro, es clave para aprender. Es importante enfatizar que, el concepto de democracia lectora exige avanzar hacia una propuesta más clara sobre sus dimensiones conceptuales. A esto se agrega, la posibilidad de explicitar criterios para su operacionalización y características que superen lo novedoso de su proposición en construcción. Asimismo, el carácter fundacional de esta propuesta encuentra su fundamentación en los principios básicos explicitados por la IFLA para las Normas de Fácil Lectura. Sin duda, que la potencialidad de concepto depende en gran parte de los consensos y disensos necesarios para problematizarse a la luz de la modernización del discurso de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. Si esta proposición no adopta un rumbo más significativo al interior de las transformaciones estructurales exigidas por este enfoque, perpetuará una dimensión que sólo se reduce a las personas en situación de discapacidad y a las dificultades de lectura.

13.4.1.- El Concepto de Democracia Lectora y sus Principios: ¿Sobre qué Posicionarnos?

«… las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana…» (Steiner)

Al revisar la información disponible en la literatura científica especializada, se constata una vez más, un escaso nivel de desarrollo sobre esta propuesta. Si bien, hay un hecho clave y determinante. Este es, que el concepto en construcción de la democracia lectora, evoluciona desde la fundamentación que sustenta la facilitación del discurso escrito[133]. ¿Cómo entender la facilitación del discurso escrito desde los desafíos de la educación inclusiva?, Es importante destacar que la fácil lectura no es una herramienta nueva, sino que tiene un período de vigencia de cuarenta años a nivel internacional. Sus inicios se remontan a la década de los setenta, período en el que la IFLA confecciona de forma muy sencilla y sutil un conjunto de normas de redacción de textos para que las personas con retraso mental (criterio diagnóstico de la época) pudiesen aproximarse a disfrutar de la lectura eliminando las barreras de comprensión. Se propone de este modo, un proceso de diversificación y flexibilización del texto en sus componentes lingüísticos y discursivos implicados, ajustándose al perfil comunicativo de cada hablante. Sus principios son:

a) El principio de equidad lectora, intersectorialidad e interseccionalidad social y educativa.
b) El principio de accesibilidad académica[134] y comunicativa.
c) El principio de neurodiversidad y neurodidáctica.
d) El principio de flexibilidad comunicativa.
e) El diseño universal y del diseño universal de aprendizaje.

¿Qué entendemos por barreras?, el concepto de barreras ha sido ampliamente abordado en la investigación sobre Educación Inclusiva. Más bien, plantea la necesidad de aprender a reconocer los obstáculos o dificultades que experimenta cualquier ciudadano en el ejercicio del derecho a la lectura. De este modo, se fortaleció el «enfoque interactivo» de las denominadas «necesidades educativas especiales». El surgimiento de esta perspectiva, deriva de la evolución del modelo social de la discapacidad fuertemente

[133] Corresponde a la metodología ampliamente conocida como fácil lectura (FL).

[134] El concepto de accesibilidad académica es una dimensión de accesibilidad ratificada por la Convención Internacional de Personas con Discapacidad. En énfasis de la accesibilidad en lo académico plantea la necesidad de diversificar los espacios, formatos y situaciones donde la enseñanza tiene lugar. En la actualidad es un concepto en construcción que integra los planteamientos de la equidad cognitiva. Sus repercusiones pueden ser aplicadas a la dimensión curricular (específicamente sobre la selección cultural) y en sus formas de flexibilización y universalización. Sus aplicaciones debe concebirse como una estrategia de diversificación de la enseñanza (forma de plantear de diversas formas), potenciando los aprendizajes de todos los estudiantes. Recoge los planteamientos iniciales del Diseño Universal y del Diseño Universal de Aprendizaje.

desarrollado por los sociólogos anglosajones durante la década de los setenta. El enfoque interactivo o también denominado contextual, comprende que las necesidades educativas especiales ya no dependen de una visión individual o bien, de una problemáticas personal. Sino que, resultan de la interacción entre el contexto de participación real de la persona y las barreras que a este se le interponen. De modo que, una comprensión más situada sobre las necesidades educativas especiales, requiere entender que es el contexto quién plantea dificultades u obstáculos a cada persona. Este argumento, constituye también, la base del modelo social de la discapacidad, a través del cual la sociedad en su conjunto y en mediación de escenarios de violencia estructural construye una visión discapacitante de la misma.

¿Qué relación tiene esto con la lectura y sus procedimientos de democratización?, la interrelación plantea un carácter dicotómico. Recogiendo los antecedentes anteriormente descritos, es posible concluir que las barreras resultan de la complejidad tanto implícita como explícita de las estructuras textuales, de sus marcadores discursivos y de la complejidad del discurso. Este hecho, según los aportes de la Gramática Textual, de la Lingüística del Discurso y de la Psicología de la Lectura juega un papel preponderante en la construcción de procesos comprensivos en cualquier lector. En este sentido,

> […] otras tendencias de la lingüística moderna, como la lingüística del texto, el análisis del discurso y de la conversación, la pragmática lingüística, la psicolingüística (herederas directas no de la lingüística sino de la psicología y de la filosofía del lenguaje) han alterado sustancialmente la concepción tradicional de la lengua y se han aplicado, por vez primera, al estudio de la comunicación oral, de sus rasgos y de sus condicionantes, y por tanto al estudio de la interacción, de la influencia del contexto en el discurso, al estudio estructural de los enunciados (más allá de la gramática de la oración) y los procesos de adquisición del lenguaje (oral) (Mendoza, 2008:15).

Por otro lado, las investigaciones de las últimas tres décadas en materia de aprendizaje y didáctica de la lectura, han posicionado el enfoque interactivo de la lectura como un modelo más progresista para su interpretación. Este modelo se compone de tres dimensiones claves conformadas por: a) el *texto* (como unidad lingüística e ideológica elemental), b) el *contexto* (como situación crucial de representación) y c) el *lector* (como agente dinámico que construye un significado contextualizado a partir de sus esquemas previos sobre el mundo). En esta convergencia sobre las «barreras propias del texto» y las «barreras propias del lector», desde donde nace la concepción de ampliar o extender los márgenes de desarrollo en colectivos históricamente excluidos de este derecho. Se abandona la idea de que la comprensión de lectura es un proceso mecánico (aún vigente en muchas prácticas educativas) avanzando hacia el reconocimiento de su naturaleza interactiva. Este hecho desafía profundamente a la psicología tradicional sobre el estudio de la lectura, pues, ya no es el sujeto lector quien posee un problema sino que se reconoce el carácter de dificultad o exigencia que el texto le plantea. En respuesta a estas problemáticas surge la facilitación del discurso escrito anclada en una perspectiva

equiparación de oportunidades. Según estas orientaciones, la proposición en torno a la democracia lectora aparecería como una estrategia de universalización sobre del derecho a la lectura. Así como, la presentación de diversos formatos representaría un proceso de diversificación de la estructura textual y por ende, de su posterior mediación de la lectura también diversificada a los intereses, necesidades y motivaciones de la población. Estos argumentos amparados desde una perspectiva comunicativa (Anthony, 1963; Hymes, 1971; Mendoza, 2008) plantean la categoría de lector competente[135], según lo cual

> […] la posibilidad de ser un receptor activo radica en la capacidad para interactuar con el texto, reaccionando adecuadamente ante esquemas o modelos discursivos o reconocidos a partir de la identificación de usos y recursos similares compartidos por varios textos (Mendoza, 2008:57).

Los programas de fomento y mediación de la lectura y sus estrategias de animación para colectivos de personas históricamente excluidas de este derecho y patrimonio, deben elaborarse a partir de una indagación profunda sobre el perfil del lector, su nivel competencial y las características del texto con el que éstos interactúan. Recordar que fomentar, mediar y animar a la lectura no requiere únicamente utilizar libros, esa noción puede ser su reduccionismo más clásico. Al respecto, sería muy oportuno:

a) Evaluar el grado de pertinencia cultural y situacional del repertorio textual seleccionado y los procesos de interseccionalidad e intersecctorialidad más representativos en la determinación de dichas necesidades, intereses y motivaciones lectoras.

b) Monitorear situacionalmente el grado de explicitación de los intereses sociales, políticos, culturales, éticos, históricos, etc., incidentes en la determinación de experiencias lectoras que describan las identidades complejas y contrarias a los mapas abstractos del desarrollo expresadas por cada sujeto lector.

c) Las estrategias de animación y mediación a la lectura referidas a personas en situación de discapacidad deben avanzar más allá de la simple dignificación del lector, por estrategias de releven la imaginación, la indagación, la creatividad y la participación activa en todos sus campos de desarrollo. Es importante considerar en este punto, que los factores cognitivos asociados a cada situación de discapacidad, pues implica revisar los principios del fomento lector y su grado de pertinencia, a estos colectivos, especialmente, considerando las variantes neuropsicológicas implicadas en el placer por la lectura, como son, la dopamina, la oxitocina, la noradrenalina, entre otras.

d) Desde la educación del órgano de aprendizaje es fundamental que, toda experiencia de educación, animación y fomento lector, articulen sus estrategias de

[135] Corresponde al lector ideal.

apropiación desde la noradrenalina, es decir, desde actividades que despierten la *"novedad"*.

Se recomienda desde la neurodidáctica considerar *"siete pasos"* para fortalecer la memoria de largo plazo, recomendados por el Dr. Roberto Rosler:

Tabla 2: 7 Pasos para fortalecer las memorias de largo plazo

Pasos	Descripción
Paso 1: Abrir las memorias sensoriales	Implica abrir los sentidos, esto según el autor, involucra crear actividades que consideren las siguientes dimensiones: a) emoción, b) atención, c) organizadores visuales, d) novedad (noradrenalina) y e) relevancia (qué contenidos son realmente importantes de aprender y centrales para su disciplina).
Paso 2: Hacer pensar a los estudiantes	Implica plantear actividades que desafíen cognitivamente a nuestros estudiantes, es decir, que les permitan actuar flexiblemente. Actuar flexiblemente, implica hacer una variedad de cosas con el pensamiento. La neurociencia cognitiva ha demostrado que, si tras 48 horas, los estudiantes no son enfrentados a nuevos desafíos cognitivos, sus redes neuronales, tienen de desaparecer o debilitarse. Por tanto, el desafío consiste en plantear permanentemente, un repertorio amplio de desafíos para fortalecer su estructuras cognitivas.
Paso 3: Evitar copiar y pegar	Lo que la educación del cerebro ha comprobado es que, es fatal desarrollar práctica donde lo central sea copiar y pegar. Se debe invitar a los estudiantes a crear y comprender (procesos cognitivo superiores).
Paso 4: Retroalimentar	La retroalimentación debe instaurarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, no sólo tras una evaluación. Es un proceso permanente.
Paso 5: Practicar reiteradas veces	Se aprende más y mejor cuando, jugamos y hay placer. La neurociencia cognitiva y la neurodidáctica ha reafirmado que, el aprendizaje se consolida cuando, lo practicamos en reiteradas ocasiones.
Paso 6: Repasar	La clave para fortalecer los aprendizajes es repasar a través de constantes desafíos cognitivos.
Paso 7: Recuperar	El cerebro recupera información por diferencias y guarda información por semejanzas.

Fuente: AE-Rosler (2015).

e) Desde una perspectiva de interculturalidad sería de gran impacto evitar la folklorización de una propuesta de selección cultural que refuerce la etnia, pues, desde una perspectiva ampliada de la misma, se requiere comprender los espacios de encuentro y resignificación necesarios para facilitar una cultura de paz y un

encuentro trascendental entre diversas culturas. La determinación de los principales ejes de un programa de fomento a la lectura en este contexto, deberá considerar un conjunto de indicadores críticos para evaluar la pertinencia de sus códigos culturales presentes en las propuestas de reificación a dichos colectivos. Se debe evitar la imposición del logocentrismo.

f) Promover el proceso de educación lectora desde el fortalecimiento de las competencias lingüísticas, literarias y textuales. Así como del entrenamiento literario de las micro y macro estructuras. Fomentar estrategias de neurodidáctica que potencien oportunamente los dominios y módulos del cerebro como herramienta de optimización de los procesos cognitivos incidentes en toda práctica lectora.

g) La educación lectora desde una perspectiva de Educación Inclusiva debe comprender la relevancia del texto jurídico como el principal recurso de universalización. El texto jurídico es común y transversal a la experiencia ciudadana de todas las personas, a través de él nos convertimos en auténticos ciudadanos con derechos y deberes. Razón por la cual todos los programas de fomento, mediación y animación a la lectura deben desarrollar algún modulo sobre este punto. Asimismo, este eje contribuirá a horizontalizar el entendimiento de la ley evitando prácticas de des-ciudadanización.

De acuerdo con estas dimensiones, se presenta el siguiente concepto[136] de *democracia lectora*:

> **"…la democracia lectora es un concepto en construcción, que se origina en los planteamientos de la fácil lectura, ratificando los principios de accesibilidad comunicativa y académica plateados por la Convención Internacional de Personas con Discapacidad. Sus énfasis han gravitado en torno a la necesidad de ir pensando y flexibilizando nuevos soportes para hacer que la información sea más comprensible, oportuna y pertinente a las necesidades de desarrollo social, cultural, político, educativo y ciudadano de la población en general. Esta visión debe superar sus énfasis ortotipográficos y de visualidad como sistema de equidad y, avanzar hacia una replanteamiento de las estructuras lingüísticas y discursivas implicadas en la construcción de ciertos discursos específicos que por diversas razones restringen el pleno goce de la lectura en un contexto de participación ciudadana…"**

Un entendimiento más amplio sobre democracia lectora y equidad cultural, debe transitar hacia la interrelación de tres dimensiones fundamentales para promover la lectura a ciudadanos que por diversas razones experimentan situaciones de relegamiento de este derecho. Estas dimensiones enfatizan en: a) *lo político*, b) *lo lingüístico-discursivo* y c) *lo cultural*, las cuales, pueden ser concebidas como factores de fundamentación y campos de actuación, donde las propuestas de universalización de los textos y sus instancias de

[136] Concepto propuesto para efectos de este trabajo por el autor de este documento.

mediación cobren mayor sentido. Hablar de democracia lectora, es también, reformular los campos de apropiación de discurso y de las prácticas sociales que cristalizan determinados círculos lectores en tiempos de exclusión. Al revisar la incipiente literatura científica especializada sobre democracia lectora y fácil lectura, queda la interrogante sobre sí, dichos planteamientos, podrían repercutir en la formación de los maestros y en la formación de prácticas sociales y educativas concretas. De modo que, se pueda conseguir desde la ratificación de un proyecto ciudadano más equitativo e intersectorial el goce por la lectura y su correspondiente empoderamiento ciudadano. En otras palabras,

> […] el objetivo entonces de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y sobre todo, complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan, y en este sentido, debe comprender los diferentes soportes de lectura más allá del libro en papel, sin por supuesto, relegarlo al olvido (Ibarra y Ballester, 2013:12).

Algunas dimensiones claves que emergen de la búsqueda de una conceptualización más oportuna sobre los énfasis y sentidos de la democracia lectora:

a) Los capitales culturales, simbólicos e inmateriales que condicionan la experiencia lectora de todo aprendiente o estudiante.

b) Las experiencias que forjan la construcción de subjetividad de cada lector/ciudadano determinan su identidad lectora y su compromiso con el mundo que co-creamos.

c) El comportamiento lector, el perfil comunicativo, cultural y lingüístico del aprendiente experimenta cambios significativos a partir de su experiencia de subjetivación. Situación que resulta crucial en el dinamismo con el que evolucionan sus hábitos, gustos y preferencias.

d) Animar a la lectura no sólo está determinado por el libro como principal recurso. Más bien, implica comprender la situación contextual y cultural de los lectores en relación con sus temáticas de significación social. Animar a la lectura es responder a los cambios de la corteza cerebral en evolución, permitiendo la capacidad de imaginar, de explorar, de vivenciar en primera persona, y no sólo decodificar o leer sentado y luego comentar.

e) Leer hoy, es un proceso de búsqueda inimaginable que no se sabe nunca cuándo puede despertarse, no acaba jamás y fortalece sus dimensiones neuropsicológicas.

f) Leer y comprender son dos ejes de análisis distintos. Entrenar la competencia lectora, el placer por la lectura (condición neurodidáctica, sólo se aprende si hay placer) y los intereses lectores de las nuevas ciudadanías requiere de deconstruir

la visión universalista de la lectura. Comprender lo que se lee, está determinado por la calidad de los esquemas previos que cada lector aporta al complejo diálogo con el texto al que se enfrenta.

g) Leer es ante todo una nueva forma de forjar la memoria social y cultural de un pueblo.

h) Asumir la mediación y la animación a la lectura desde una perspectiva de democracia lectora implica revisar la pertinencia de su fundamentación vigente.

i) Desencializar la mirada del canon en el aula, pues plantea experiencias lectoras acordes a lo vertiginoso del tiempo que vivimos, con el propósito de responder a las nuevas identidades lectoras que arriban al espacio escolar.

j) El profesor ya no es la única figura de mediación de la lectura.

A continuación, se presenta un cuadro de síntesis que expone las principales características de lo que sería o no, la democracia lectora, alineada con los planteamientos anteriormente expresados en este documento. La democracia lectora debe iniciar su justificación reconociendo que, el texto jurídico es, el texto más importante en la vida social y política de todo ciudadano. Este nos constituye como ciudadanos reales y auténticos. Es además, común a la experiencia ciudadana de todos ciudadanos sin distinción alguna.

Tabla 3: Síntesis sobre las características desprendidas de la propuesta de democracia lectora en su vínculo con los desafíos de la modernización del discurso de la Educación Inclusiva

¿Qué es la democracia lectora desde un enfoque de educación inclusiva?	¿Qué no es la democracia lectora desde un enfoque de educación inclusiva?
-Es un concepto en construcción, que se fundamentaliza en los planteamientos de la facilitación del discurso escrito intentando ratificar el principio de equidad como parte de una cultura jurídica asociada a la lectura. Va más allá de un conjunto de adaptaciones a grupos vulnerables.	-No es un concepto abordado trans-disciplinariamente. Más bien, sus centros de desarrollo demuestran la integración incipiente de los aportes de la lingüística textual, de la gramática del discurso y de la inclusión social.
-La democracia lectora está destinada a efectuar un trabajo sobre el texto, su capacidad y complejidad textual. Implica reformular los modos tradicionales de comprender el proceso de lectura como experiencia social y cultural situada.	-La democracia lectora va más allá de crear ciertas adecuaciones visuales, textuales, discursivas y ortotipográficas a diversos textos. No consiste en crear textos específicos para personas entrampadas en determinadas categorías. Más bien, nos invita a repensar los escenarios donde las prácticas lectoras tienen lugar.
-En la democracia lectora se desencializa la idea del texto como única vía de aproximación a la	-Sus planteamientos no se reducen a las necesidades educativas especiales, a personas

lectura. Nos invita a indagar sobre los nuevos formatos, contextos y escenarios para acceder de la experiencia lectora.	en situación de discapacidad y a colectivos de ciudadanos denominados como grupos vulnerables. Sus orientaciones puntualizan sobre los desafíos de potenciar la dimensión cualitativa de la comprensión a partir de la relación entre lector y texto.
-Implica una relación entre universalización, pertinencia y accesibilidad. Resignifica la experiencia lectora y la capacidad de competencia lectora en las nuevas identidades emergentes en el espacio social y educativo. Implica revisar el concepto de lectura y de comprensión validado en las prácticas educativas vigentes.	-Se entiende que democratizar no es simplemente universalizar, sino que buscar condiciones estratégicas, situadas y oportunas para que cualquier persona, desde sus campos de interés, disfrute de la experiencia lectora. Esto no implica ser enemigos del libro, sino que más bien, nos invita a diversificar sus escenarios de presentación y promoción.
-Concibe la lectura como derecho situada en nuevas prácticas, comportamientos y perfiles lectores más dinámicos y descentrados. Implica atender a la cristalización de prácticas lectoras en el espacio escolar. Así como, a sus centros de interés sobre las cuales estas propuestas logran su existencia.	-No implica hacer resúmenes, adaptaciones a grupos específicos. Requiere transformar las estructuras textuales a favor de los aspectos competenciales de los aprendientes.

Fuente: elaboración propia. 2015

Entre otras tensiones que estos planteamientos deben intentar resolver se observa que

> […] toda literatura es juvenil porque toda tiene un temblor de curiosidad y de incertidumbre, de provocación y de maravilla: cuando desaparecen estas características, sólo quedan manuales de instrucciones y recetas médicas. Pero ¿no podríamos afirmar también que todo lo juvenil es literario? Los motivos del amor y de la guerra, del descubrimiento y de la iniciación, de la travesía, del enigma, del espanto (Savater, 1975; citado en Ibarra y Ballester, 2013: 13).

o bien que,

> […] el poder de leer le está dado solamente a aquel que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, aquel que sabe adoptar esta actitud a la vez de espera y de interrogación en relación con el otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que sabe escuchar –y escucharse-. Sartre tenía razón en ver en la lectura la síntesis de la percepción y la creación. Quien posea ese poder de compromiso total en la búsqueda del diálogo tendrá necesariamente gusto por la lectura; y la riqueza de la producción literaria será para su deseo una excitación permanente. Quien no haya adquirido esta actitud a la vez intelectual y sensible no sabrá leer. La ausencia del poder de leer implica necesariamente la del placer de la lectura. Por eso resulta comprensible que tanta gente no lea (Gloton, 1975, citado en Ibarra y Ballester, 2013: 14).

¿Cómo se relaciona todo esto con la educación lectora?, encontrar una conceptualización oportuna sobre educación lectora ha sido una tarea algo difícil de situar. Particularmente, muchas de las propuestas otorgan un sistema de caracterización que describe el proceso de educación lectora en diversos ciclos, niveles, tramos y modalidades de la educación. No obstante, la información disponible carece de una conceptualización sobre qué es la educación lectora. Algunas de las propuestas analizan los efectos de la globalización en la consolidación de prácticas lectoras, otras, centran su mirada en los bajos resultados educativos vinculados a la educación lectora y sus procesos de comprensión. Se evidencia un interés sobre el comportamiento lector de los ciudadanos como incidente crítico. Desde una perspectiva de Educación Inclusiva, la educación lectora podría definirse como una experiencia común a todos los ciudadanos. ¿Y en el caso de aquellos que por diversas razones no logran ser alfabetizados o demuestran dificultades significativas en su proceso?, ¿qué sucede con ellos?, en respuesta a estas interrogantes podríamos señalar que la lectura es una experiencia común a todos los seres humanos, independiente de sus condiciones productoras del lenguaje y la comunicación. Sobre este punto, se rescata la premisa central de la teoría innatista de la adquisición de la L1 (lengua materna) o L2 (lengua extranjera). Noam Chomsky padre fundador de esta corriente, señala que el lenguaje es una capacidad innata y común a todos los seres humanos. De modo que, todos los seres humanos desarrollamos el lenguaje no así, la comunicación.

La educación lectora es un proceso a través del cual se fortalece la experiencia lectora desde la orquestación de prácticas formales y no formales, que integrando los módulos y dominios de nuestro cerebro, potencia la capacidad de leer y comprender, otorgando herramientas pertinentes para interactuar con diversos tipos de textos, estructuras textuales, códigos, mensajes, etc. La educación lectora debe ser entendida como una práctica social, cultural y educativa que trasciende los procesos de alfabetización inicial, permitiendo educar la actitud y el deseo frente a la lectura en los diversos estadios evolutivos del ser humano.

La educación lectora es un proceso de fortalecimiento de la competencia lectora y de su comportamiento lector, ya que involucra la capacidad de leer activamente, con gusto y con disfrute en todo momento. Las prácticas de educación lectora son muestra directa del rescate del patrimonio inmaterial que cada persona porta en su experiencia educativa. La selección de ciertos tópicos o textos, debe iniciarse a través de una exploración profunda sobre los códigos culturales y patrimoniales de cada grupo al que deseamos fomentar la educación lectora.

Existe una relación significativa entre las ideas enunciadas anteriormente y los desafíos de la animación a la lectura. Ambas son mediadas por dimensiones culturales, políticas, sociales, afectivas e ideológicas que, en ocasiones, pueden ser constituidas como factores determinantes para promover el fortalecimiento continuo de las prácticas lectoras. La investigación en didáctica de la lengua y su literatura afirma que, el proceso de escolarización convencional, enfatiza fuertemente sobre la alfabetización inicial, es decir,

introducir en el mundo letrado a los niños. Pero, ¿qué sucede una vez que ya sabemos leer?, ¿de qué manera damos continuidad a este proceso?, ¿cómo lograrlo en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad? o bien, ¿qué directrices adoptar en la gestión del aula intercultural? Este trabajo intenta dar algunas pistas sobre estos desafíos.

Sintetizando, podemos señalar que, la educación lectora se caracteriza por:

a) Ser un concepto en construcción, que requiere enfatizar sobre los procesos formativos que permiten consolidar el hábito lector, el placer por la lectura y el fortalecimiento de la competencia lectora como habilidad clave de este proceso.

b) Ser un proceso amplio y diverso, que abarca todos los campos y dimensiones de la experiencia escolar, no sólo circunscribe al área de Lenguaje y Comunicación, sino que debe ser fortalecida como experiencia común en todas las áreas del currículo escolar, respetando la naturaleza y especificidad gramatical, semántica y discursiva de cada disciplina.

c) Ser un proceso heterogéneo que contribuye a fortalecer la experiencia de leer una vez que el aprendiente ha sido alfabetizado, permitiendo interactuar con diversos textos, formatos, contextos de promoción y fomento de la lectura. La educación lectora es el proceso constante de fortalecimiento de la capacidad de leer intencionadamente a lo largo de toda la vida del ser humano.

d) Ser parte de las estrategias de animación, fomento y mediación a la lectura. A través de estas modalidades se cumple el propósito de extender este proceso formativo a todas las edades y momentos de la vida.

e) Ser un proceso dinámico que debiese comenzar en los primeros años de escolarización. También se acepta que podría no tener un momento fijo, siempre y cuando, el lector decida re-orientar su proceso en diversas etapas de la vida. En los primeros años, puede potenciarse a través de la imaginación, la curiosidad, el encanto, la fantasía y la exploración guiada como estrategias claves al proceso de afianzamiento del código lector.

A modo de síntesis y, siguiendo los énfasis que este trabajo busca imprimir, podemos señalar que la educación lectora:

"…es el proceso de fortalecimiento de la capacidad de leer y de su competencia lectora a lo largo de toda la vida…"

¿Cuáles son los principales desafíos que se desprenden de la relación entre democracia lectora, identidades dinámicas y educación lectora?, estas tres ideas quedan vinculadas entre sí, puesto que, implican la búsqueda de nuevas formas aproximar la

lectura como experiencia social, cultural y ciudadana común a todos los seres humanos. Es importante advertir, que los planteamientos iniciales sobre educación lectora desde una perspectiva de educación inclusiva, pretenden desencializar la construcción tradicional sobre el proceso lector, pues, está ya no se encuentra determinada por los efectos opresivos de la cultura dominante, sino que amplia éstos márgenes de interpretación, concibiendo la lectura como una redefinición del discurso cultural imperante y de su marco de valores hegemónicos.

Los planteamientos sobre democracia lectora hacen hincapié en la dimensión política, interseccional e intersectorial de la lectura como parte de una cultura jurídica que la reconoce como un derecho de toda persona sin distinción alguna. Su énfasis jurídico, manifiesta la necesidad de buscar condiciones estratégicas y situaciones para acercar este derecho a la multiplicidad de perfiles lingüísticos y cognitivos presentes en la sociedad postmoderna. Este hecho, se conecta con la creciente diversificación de identidades ciudadanas, que arriban al espacio escolar y reclaman nuevas formas de legitimidad. Este grado de legitimidad requiere invertir el papel dominante de la lectura desde su experiencia académica y situarla como una experiencia común a la vida de todo ciudadano. Dicha inversión requiere evaluar la pertinencia de las modalidades formales y no formales de educación lectora, los títulos a través de los cuales los estudiantes serán desafíos y las prácticas de comunicación de esos aprendizajes lectores. Por tanto, es conveniente que el diseño de toda práctica de educación lectora comience por explorar qué habita en los bolsos de los estudiantes, allí podremos encontrar ideas significativas para orientar este proceso de forma más oportuna. Los estudiantes hoy leen mucho más, sólo que no leen aquello que la escuela ha validado como tal. Este es un síntoma que refleja la presencia de nuevas identidades en el espacio escolar y la crisis de la cultura letrada que, impone un cronosistema para dar continuidad a los dispositivos de escolarización homogeneizantes y modernistas.

¿Cómo se relaciona estos planteamientos con la facilitación del discurso escrito?, la vinculación entre democracia lectora, identidades descentradas, educación lectora y fácil lectura se encuentran estrechamente ligadas entre sí. Por un lado, la democracia lectora surge desde los planteamientos básales de la fácil lectura, enfatizando la necesidad de hacer accesible y universal el proceso lector a todos los ciudadanos. Mientras que las identidades dinámicas o descentradas, responden a nuevos colectivos de estudiantes que arriban al espacio escolar, los que en ocasiones, experimentan desmotivación por la lectura, o bien, dificultades de comprensión. Según esto la fácil lectura puede constituirse como una herramienta de lectura inclusiva capaz de albergar nuevos formatos de promoción y animación a la lectura, especialmente, desde los planteamientos de la accesibilidad comunicativa e instruccional.

La fácil lectura es una metodología desarrollada durante la década de los años setenta a través de unas normas internacionalmente difundidas por la IFLA y la ISLM. En sus orígenes se dirigía a la flexibilización de los componentes visuales del texto con el

propósito de hacerlo más accesible a las personas en situación de discapacidad cognitiva. En la actualidad, los planteamientos de la fácil lectura han comenzado a alinearse con los propósitos de la Educación Inclusiva, lo que enfatizado la búsqueda de nuevas comprensiones y definiciones. El desarrollo actual de la fácil lectura puede ser situado como una metodología en construcción. Un avance significativo en la materia fue aportado por el grupo DILES de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) liderado por el Doctor Alberto Anula Rebollo. El grupo DILES se diferencia por desarrollar un trabajo lingüístico, discursivo y textual más profundo para pensar la adaptación de textos fáciles de leer. Su trabajo consiste en la búsqueda de mecanismos lingüísticos, semánticas, léxicos y discursivos implicados según la especificidad y naturaleza de cada texto. De acuerdo a estos antecedentes, podemos señalar que:

> **"…la fácil lectura es una metodología en construcción que adapta textos (jurídicos, de salud, informativos, periodísticos, literarios, científicos) inspirados en el artículo 27.1 de la declaración universal de derechos humanos. El proceso de adaptación busca potenciar la comprensión en todos los lectores, para lo cual efectúa un proceso de flexibilización de sus marcadores discursivos y elementos lingüísticos implicados. También está relacionada con la determinación de criterios de legibilidad que respeten la naturaleza del texto y las dimensiones competenciales del lector. En fácil lectura se ratifica la idea de que la comprensión lectora no puede ser medida estandarizadamente, puesto que, la comprensión depende de la calidad de los esquemas previos del lector, según lo aportado por el modelo interactivo de la lectura…"**

De este modo, la fácil lectura debe circunscribirse a criterios más universales con el propósito de permitir a todos los ciudadanos acceder y disfrutar de la lectura. En la medida, que esta metodología redunde en el reduccionismo clásico de la Educación Inclusiva (necesidades educativas especiales, dificultades del aprendizaje, personas en situación de discapacidad o personas en situación de tránsito migratorio), sus recursos continuarán otorgando medidas específicas que muchas veces en vez de reducir los márgenes de amplitud de la exclusión, los refuerza. Por tanto, es conveniente señalar que todos los ciudadanos experimentamos ciertas dificultades de acceso y participación de la lectura, especialmente, por el tipo de texto al que nos enfrentemos. El desafío es hoy, buscar caminos alternativos para fortalecer la comprensión como un proceso dinámico y flexible en todas las personas. Es ante todo, una disposición cognitiva requerida por todos los campos de desarrollo cognitivo. La facilitación del discurso escrito requiere del desarrollo micro-habilidades de mediación lingüística y cultural más específicas para adecuar el texto a los requerimientos contextuales, culturales, ideológicos, educativos y situacionales del lector. El propósito de mediar un texto es disponer de un proceso de comunicación y negociación flexible entre el lector, el adaptador y el texto. De modo que, mediar es también facilitar el discurso.

¿Qué aporta la mediación lingüística a este contexto?, la mediación lingüística debe ser concebida como una herramienta de solución a situaciones lingüísticas y discursivas complejas, que restringen el pleno desarrollo a la interactividad comunicativa y de su comprensión. La tesis doctoral de Trovato (2015), titulada: *"Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos italófonicos"*, explica que, la palabra mediación lingüística, aparece con sólo un caso y un documento de incidencia en el Corpus CREA[137] de la RAE, demostrando una nula frecuencia en el corpus CORDE[138]. Situación que da cuenta del escaso tratamiento que esta rama ha experimentado durante los últimos años. No obstante,

> […] no cabe duda de que la mediación lingüística pertenece conceptualmente al ámbito de la lingüística aplicada, aunque en la práctica pueda ubicarse en la intersección entre la filología tradicional, la lingüística, el periodismo e incluso las relaciones públicas. El mediador lingüístico profesional debe tener una formación superior interdisciplinaria que incluya el dominio activo oral y escrito del idioma propio y varios extranjeros, conocimientos de lingüística teórica (generativa, computacional, análisis del discurso, pragmática) y aplicada (terminología, corrección, traducción, interpretación, redacción, lexicografía), y algunas nociones fundamentales de documentalismo e informática (nuevas tecnologías). (Cassany, 1996: 62).

Asimismo,

> […] se trata, por tanto, de una actividad compleja porque el mediador tiene que captar el significado, la intención del emisor y el tipo de dificultades que genera lingüísticas, discursivas, pragmáticas, culturales), adaptarse a su interlocutor y negociar con él, de modo que pueda garantizarse la comunicación (Cantero y De Arriba (1997:4).

¿Cuáles son las principales característica de la mediación lingüística?, entre ellas encontramos:

a) Es una actividad desarrollada por una tercera persona que cumple una función de enlace, cuyo propósito es facilitar la comunicación, evitando problemas de índole cultural que puedan restringir el desarrollo de la comunicación y de su comprensión.

b) Es un proceso de comunicación textual que busca evitar las barreras lingüísticas y culturales.

[137] Corresponde al corpus de referencia desarrollado por la Real Academia de la Lengua Española. Se compone de textos de diversos orígenes y su propósito es estudiar detalladamente la naturaleza de sus palabras, significados, etc.

[138] Es un banco de datos diacrónico sobre el español desarrollado por la Real Academia de la Lengua Española. Es un corpus textual de todas las épocas del español.

c) En la actualidad demuestra un alto nivel de imposición léxica y procedimental. Han sido los aportes de Cantero y De Arriba (1997) quiénes han otorgados pistas más significativas para su aplicación en la clase de segundas lenguas (L2).

d) Está asociada más bien a un enfoque plurilingüe. Según esto, *"las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades"* (Consejo de Europa 2002:14, 15).

e) La fácil lectura se conecta con la medicación lingüística, a través de la mediación escrita (Consejo de Europa, 2008). Esta relación implica una nueva forma de negociación entre la estructura textual, el texto y el lector, con el propósito de hacerlo más comprensible.

f) La mediación lingüística en clases de ELE es concebida como una traducción pedagógica. Cada tipo de mediación lingüística se desarrolla a través de micro-habilidades específicas. Esta idea refuerza la visión tradicional de las destrezas comunicativas. Según Cantero y De Arriba (1997) desde esta perspectiva la mediación lingüística y la interacción, son actividades menores dentro de las cuatro destrezas lingüísticas.

El presente cuadro, tiene como propósito establecer las principales características de las estrategias de facilitación del discurso escrito y de la mediación lingüística, ambas concebidas como herramientas de equidad en el acceso y participación a la lectura desde una perspectiva de interculturalidad e inclusión social.

Tabla 4: Diferencias entre Fácil Lectura y Mediación Lingüística. Algunos aportes para comprender el potencial de la democracia lectora.

Fácil Lectura	Mediación Lingüística
-Ha sido planteada como una herramienta de equidad y derecho a la lectura hacia colectivos de ciudadanos que por diversas razones no logran comprender lo que leen. Explicita un énfasis más amplio.	- Ha sido planteada como una estrategia que ha cobrado mayor vigencia durante los últimos veinte años. Sus aplicaciones abordan el campo del plurilingüismo.
-Es una metodología en construcción que implica la adaptación de textos jurídicos, literarios, informativos, de salud, periodísticos con el propósito de hacer accesible el derecho a la información, a la lectura, a las artes y a la cultura a grupos históricamente excluidos de la misma. Reduce sus planteamientos hacia colectivos de personas en situación de discapacidad, inmigrantes, dificultades del aprendizaje, analfabetos funcionales, etc.	- Es una metodología que ha sido utilizada con mayor frecuencia por la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus propósitos no redundan únicamente a la complejidad sintáctica, discursiva o textual de los diversos textos como la fácil lectura. Más bien plantea, diversas formas de facilitación de la comunicación escrita y oral en un contexto intercultural y plurilingüe.

Fuente: Elaboración propia. 2015

¿Cuáles son los retos que explicita la democracia lectora y la facilitación del discurso escrito a los docentes, a las instituciones educativas, a las bibliotecas y a los promotores de lectura desde un enfoque educación inclusiva?, pensar sobre los posibles desafíos de la democracia lectora y la facilitación del discurso escrito en todos estos ámbitos no es una tarea sencilla. Más bien, requiere asumir una perspectiva revisionista y re-conceptualista cuyo énfasis permita la búsqueda de respuestas lectoras más oportunas al desarrollo social y cultural exigido por el siglo XXI. A continuación, se presenta el siguiente cuadro, con el propósito de sintetizar los desafíos más relevantes en cada una de las dimensiones antes citadas.

Tabla 5: Desafíos de la democracia lectora y de la facilitación del discurso escrito a docentes, instituciones educativas, promotores de lectura y bibliotecas.

Desafíos de la democracia lectora y de la facilitación del discurso escrito			
En los Docentes	**En las Instituciones Educativas**	**En el desarrollo de las bibliotecas**	**En los Promotores de Lectura**
-Fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, en lo específico de la didáctica de la lengua materna. Muchos de los programas de formación inicial de maestros de educación especial, psicopedagogía, primaria e inicial, enfatizan en un débil conocimiento del proceso de alfabetización inicial, centrando sus fuerzas en ello y descuidando los demás campos de progresión de la didáctica de la lectura. -Implica incorporar los aportes de la psicología de la lectura, de la gramática del discurso, de la psicología del texto, etc.	-Rescatar el papel que juegan las bibliotecas como parte de un microsistema de enriquecimiento cultural. -La redefinición del rol de la biblioteca en el espacio educativo debe concebirse como un lugar de encuentro entre todos los agentes de la comunidad escolar. -La biblioteca es un espacio de distensión, de exploración, de disfrute y de goce que debe permitir a todos los niños y jóvenes sentirse libres en el desarrollo de sus intereses. -La escuela es un espacio de crecimiento y desarrollo para los estudiantes, sus docentes y familias. No sólo para los niños.	-Implica desarrollar formas metodológicas de facilitar el ingreso de los ciudadanos a través de metodologías participativas críticas a partir de la realidad social y cultural donde se emplaza este centro del saber. -La biblioteca ciudadana es un espacio de contención y resistencia política, emocional, pedagógica y cultural para los grupos históricamente marginados de diversos campos del desarrollo social. -La biblioteca es un punto de intersectorialidad e interseccionalidad que debe fomentar la imaginación y reforma social a través de prácticas de imaginación de consoliden escenarios lectores de empoderamiento ciudadano, como ejes claves de ruptura de las situaciones diferenciales de la exclusión.	-Implica dar orientaciones para enriquecer la formación docente como campo específico de desarrollo. -Se debe concebir su trabajo como una revolución cultural.
-Modificar e innovar las prácticas de aproximación a la lectura más allá de su recurso clásico denominado, *"libro"*. -Implica plantear desafíos que optimicen los procesos cerebrales implicados en la lectura a través del procesamiento de la información basada en	-La institución educativa debe fomentar programas de lectura que logren encantar a todos los estudiantes en sus diversos estadios formativos, estimulando el placer por la lectura. - Para ello, se debe romper con las clásicas prácticas de alfabetización mecánica, de lápiz y papel, de lectura	-Los museos y las bibliotecas son puntos de resistencia ante la dominancia cultural imperante. Sus acciones deben fomentar la inversión del papel tradicional que estas han desarrollado a lo largo de la historia de la cultura latinoamericana. -Las bibliotecas y los museos deben ser un espacio de perfeccionamiento y apoyo al	

módulos y dominios. -Toda experiencia lectora debe fomentar el enriquecimiento de la corteza cerebral a fin de que la educación lectora permita armonizar al ser humano. Aquí el principal desafío del placer de leer y de aprender. -Comprender el papel que juegan los capitales intangibles e simbólicos propios de los estudiantes, al momento de co-construir con ellos mismos sus planes lectores. -Comprender los marcos de valores (hegemónicos y contra-hegemónicos) que cada colectivo crea e institucionaliza en torno al proceso de educación lectora y a la lectura, como eje político de discusión relacional y simbólica.	silenciosa sostenida, de bibliotecas de aula. Por estrategias construidas y propuestas por los propios niños, rescatando su imaginación e intereses. -Instalar prácticas de visita de escritores significativos para los niños y jóvenes, es un recurso crucial. -Establecer temas de relevancia para la formación cívica y ciudadana de los educandos. Situación que requiere desencializar los tópicos clásicos por temas relevantes para la vida de los mismos. -Debe rescatarse el pensar como niño o joven para instaurar procesos de democracia lectora y su respectivo fomento.	desarrollo de los docentes y de las instituciones educativas. Los bibliotecarios deben ir ha aprender de las prácticas significativas implementadas en las escuelas y los docentes de las prácticas más relevantes desprendidas de las bibliotecas/museos. -Las bibliotecas deben constituirse como cuerpos de rescate del patrimonio vivo del lugar donde esta se emplaza e irrumpe en su trama cultural. -Implica la construcción de una ciudadanía activa. -El desafío que enfrentar las bibliotecas y los museos es, descolonizar su campo de desarrollo.	
-En lo cultural, plantea desafíos para modificar el círculo que condiciona las prácticas lectoras en los mimos docentes, ofreciendo nuevas instancias de culturización y actualización.	-La institución educativa debe desarrollar acciones de fomento y animación a la lectura para sus profesores, asistentes técnicos, padres y estudiantes. -Estas estrategias deben consolidarse como planes de acciones cruzados que en diversos momentos los padres, los estudiantes y los profesores se encuentren participando en actividades comunes y compartiendo experiencias y anécdotas comunes.	-Plantea el desafío de modificar la formación de los bibliotecarios y su rol socioeducativo. -Debe fomentarse una experiencia de desarrollo cultural y letrado auténtico, basada en la interacción en los contextos, mundos, autores y lectores que en él buscan encontrarse. -No basta con el desarrollo de clubs de lectura. Se requieren formas a través de las cuales la biblioteca llegue a todos las personas a través de una revolución cultural más transgresora.	

Fuente: elaboración propia (2015).

13.5.-Los Desafíos de la Promoción, Mediación y Animación a la Lectura a la luz de la Modernización del Discurso de la Educación Inclusiva: Algunas Ideas Iniciales

«…el deseo de perfeccionarse no es, en modo alguno egoísmo, ya que el hombre imperfecto es también servidor imperfecto de la humanidad y del mundo…» (Steiner)

Los últimos años del siglo XXI evidencian un crecimiento cada vez más sistemático sobre acciones destinadas pensar el "fomento", la "mediación" y la animación a la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva. Al efectuar un mapeo en diversos portales de búsqueda, nos encontramos sorpresivamente con bastantes iniciativas dirigidas a hacer extensivo el derecho a la lectura a colectivos de ciudadanos en situación de discapacidad, privados de libertad y con menor desarrollo programas destinados a fortalecer la lectura desde una mirada intercultural (entendida como encuentro de culturas, sincretismo, folklorización y etnización). Los énfasis y sentidos de dichos programas conceptualizan la categoría de *lectura inclusiva* o *lectura para la diversidad* circunscrita únicamente a colectivos en situación de riesgo o desventaja sociopolítica, lo cual, ha sido fuertemente criticado como un mecanismo de *seudo-inclusión* en el primer acápite de este documento. Según esto, ¿cómo entender los desafíos de la animación a la lectura, su fomento y mediación?

En relación a la animación de la lectura: desde la perspectiva tradicional de Educación Inclusiva la animación a la lectura estaría dirigida a los colectivos de estudiantes en situación de discapacidad. La evidencia científica observa múltiples documentos dirigidos a potenciar su proceso lector según los requerimientos de cada discapacidad. De todos modos, la animación a la lectura es una estrategia de inclusión que apunta a dar respuesta a todos los estudiantes, pues su centro de interés está relacionado con implementar diversas estrategias para animar a los estudiantes a leer. La animación a la lectura como estrategia inclusiva adopta recursos esenciales de la naturaleza humana, tales como: a) la imaginación, b) la fantasía, c) la indagación, d) el respeto por los intereses, motivaciones y necesidades de aproximación a la lectura. Recoge los principios de autopraxia, de juego y socialización contenidos en las bases de la didáctica general moderna.

La animación a la lectura desde una perspectiva inclusiva debe entenderse como una estrategia transversal a todos los campos de conocimiento escolar y social. Su implementación debe basarse en actividades lúdicas, estimulantes cerebralmente para los niños y jóvenes, desafiantes cognitivamente y significativas en su experiencia como lectores activos. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales y en situación de discapacidad, es importante considerar sus dimensiones cognitivas con el objeto de favorecer sus niveles de atención y concentración, siendo esta última la más importante. La animación más bien puntualiza sobre las actividades que podemos implementar para fortalecer, encantar y motivar el proceso de educación lectora.

En relación al fomento de la lectura: es de gran importancia comprender que el fomento de la lectura es una actividad diferente al proceso de animación. Sin embargo, son acciones complementarias. EL fomento de la lectura va más allá que actividades reducidas al acercamiento de los libros. Más bien, intenta rescatar espacios, modalidades y acciones donde se rescate la cultura, entendida como diversas formas de sentir, pensar y actuar, vinculadas al proceso de educación lectora. Implica instaurar el criterio de pertinencia cultural desarrollado por la Dra. María Victoria Peralta. En otras palabras el énfasis que pretende el fomento de la lectura es contribuir a ampliar el repertorio de experiencias y espacios vinculados a la lectura aumentando su intensidad. Pero, ¿si la lectura es una experiencia social y cultural?, ¿desde qué posicionamiento podríamos entender su significado desde una perspectiva de inclusión social? Por un lado, ayuda a fortalecer el proceso de educación lectora y de su correspondiente competencia lectora. Re-define la enseñanza, visualizando que tipos de lectores tenemos, cuáles son sus gustos, hábitos, comportamientos y preferencias. Es importante definir cómo la lectura determina un encuentro ciudadano entre diversos grupos y/o colectivos, es ante todo, un lugar de encuentro de culturas y de capitales simbólicos. Implica extender el derecho a la cultura a todas las personas, siempre y cuando, se responda con acciones de potenciación y empoderamiento ciudadano, puesto que, se concibe la lectura como una puerta de entrada al ejercicio directo de la ciudadanía. Situación que obliga a invertir el rol y función de las instituciones que actúan como mediadores en este campo. Las prácticas y estrategias de fomento de la lectura deben asumirse como situaciones de trabajo interdisciplinario, no sólo quedan circunscritas al bibliotecario o al promotor cultural.

Por todo ello, adscribimos a la perspectiva que refuerza la idea que el fomento a la lectura

> […] es en sí misma la macro acción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora. Por ello, la promoción de la lectura es una idea genérica y múltiple que cobija cualquier acción que cree un vínculo permanente, productivo y cotidiano entre el individuo / comunidad y la lectura. En esta medida, y por extensión, la promoción de la lectura involucra los materiales de lectura como objetos culturales potencialmente enriquecedores de la vivencia individual y comunitaria, y la promoción de la biblioteca como institución directamente responsable de la democratización de la lectura (Álvarez, 2003; citado en Díaz, 2007:76).

De modo que,

> […] cualquier acción específicamente planificada y organizada con el fin de adelantar —durante un tiempo previamente establecido— una serie de actividades, implementar técnicas, capacitar, dar estímulos, o dotar de materiales, con el propósito de proveer acceso al libro, enriquecer el aprovechamiento de recursos bibliográficos ya existentes o de fortalecer comportamientos lectores determinados, en franjas específicas de población (Venegas, 1990; citado en Díaz, 2007:77).

¿Cuál es la concepción de biblioteca a la que deberíamos apuntar según estos desafíos?, entre sus principales desafíos encontramos:

a) La gestión de las bibliotecas debe apuntar al desarrollo integral en la formación ser humano y al fortalecimiento de la ciudadanía crítica y la conciencia política de todos los colectivos, atendiendo a sus marcos de valores y estrategias de descentramiento de los marcos epistémico-políticos dominantes que afectan a la comprensión de la lectura y su educación.

b) Las bibliotecas son actores intersectoriales facilitadores de la construcción de una ciudadanía activa y deliberativa. Se constituyen como mecanismos de mediación entre la ciudadanía y el acceso oportuno a la información.

c) Las propuestas de toda biblioteca como espacio de ciudadanía activa deben ajustarse a los planteamientos de reforma social y a las necesidades emergentes de los ciudadanos. Su gran desafío está en asumir el reto de politizar su función a través de argumentos epistémicos, políticos y éticos más amplios.

d) Es un centro de información a la comunidad sin distinción alguna. Razón que plantea la necesidad democratizar sus formas tradicionales sobre el discurso escrito. Ya no sólo contribuyen al desarrollo de la alfabetización de la población sino que fortalecen la educación lectora de todos los ciudadanos sin distinción alguna.

13.5.1.- SÍNTESIS[139] DE LAS PROPUESTAS IMPLEMENTADAS EN LATINOAMÉRICA SOBRE FOMENTO DE LA LECTURA[140]

Tabla 6: Síntesis de las propuestas implementadas en Latinoamérica sobre fomento de la lectura

Propuestas identificadas sobre fomento de la lectura en Latinoamérica			
Países	**Denominación del plan**	**Énfasis**	**Campos de acción**
Argentina	Plan Nacional de Lectura (2003-2007)	-Concepción de la lectura como una práctica cultural y cognitiva históricamente construida.	-Campañas de promoción en bibliotecas, escuelas, docentes, autobuses,

[139] Las orientaciones recogidas en esta tabla dan cuenta de la ausencia de programas que suman el principio de inclusión y equidad lectura. Muchas de sus orientaciones sólo dedican un especial énfasis de equidad e intersectorialidad, pues hacen extensiva esta diversificación a diversos grupos y escenario sociales. Es importante, contextualizar estos planteamientos desde los desafíos enunciados en este documento.

[140] Los planteamientos recogidos en esta tabla dan cuenta de cuatro categorías relevantes desde donde se comprende el concepto de lectura, estas son: a) la lectura como actividad cognitiva (aporte tradicional aportado por la psicología de la lectura, psicolingüística y la lingüística comunicativa de fines de los años setenta), b) la lectura como construcción social, ideológica e histórica (aportes postestructural de fines del siglo XX), c) la lectura como derecho (aporte introducido por el discurso de justicia social de fines del siglo XX) y d) la lectura como un elemento de desarrollo integral del ser humano.

			hospitales, etc.
Chile	Plan Nacional de Lectura "Lee Chile Lee"	-Implica dirigir un programa para el desarrollo de la dimensión cultural, social y comunicativa del lector (usuario), donde la lectura se emplea para comunicarnos, para entender, para compartir, para aprender, para sentir, para escribir, etc.	-Diversificación de los roles, funciones y espacios desde donde las bibliotecas desarrollan su promoción y fomento de la lectura. -Fortalecimiento de la capacitación de los animadores, promotores, etc. -Aparición de diversos formatos de desarrollo de las bibliotecas. -Trabajo con educadores, familias, carnavales, culturales, ferias de libro, asociaciones de editores, etc. -Desarrollo de un plan de lectura para párvulos[141].
Colombia	Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (2002-2006)	-Concibe la lectura como un instrumento de reflexión que facilita el empoderamiento ciudadano.	-Acciones comunitarias, fortalecimiento de las bibliotecas, talleres literarios, ferias de libros, capacitación de bibliotecarios, etc.
Venezuela	Plan Nacional de Lectura "Todos por la lectura" (2002-2012)	-Concibe la lectura como un proceso y actividad mental apoyado en dimensiones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales.	-Implantado a través de reformas educativas, fortalecimiento y creación de bibliotecas, potenciación de las editoriales, ferias del libro y talleres de actualización.
Ecuador	Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura	-Enfatiza en el proceso de lectura como una ruptura social y política.	-Trabajo con bibliotecas, familias, escuelas, capacitación de actores relevantes (maestros, promotores y mediadores de lectura).
Perú[142]	Plan Nacional del Libro y la Lectura del Perú (2006-2021)[143]	-La lectura como proceso social y construcción cultural de	-Ferias del libro, festivales de lectura, encuentro de escritores,

[141] Para profundizar sobre este tema véase: http://es.slideshare.net/pazubilla/plan-nacional-de-fomento-de-la-lectura-prvulos?related=2 y para consulta sobre el programa nacional del libro en Chile consulte: http://www.plandelectura.cl/wp-content/uploads/2012/09/PNFLextensoweb-baja.pdf

[142] La situación de Perú es agregada por el autor de este documento ya que el informe del CERLAC no lo contempla.

[143] Para profundizar véase el documento completo en: http://www.oei.es/quipu/peru/pn_libro_y_lectura.pdf Tomado de Promo Libro (2007).

		empoderamiento ciudadano.	editores y promotores de lectura. -Fortalecimiento de bibliotecas y trabajo orquestado con las escuelas. -Desarrollo de políticas públicas garantes del fomento del libro y la lectura y su democratización.
Brasil	Plan Nacional del Libro y la Lectura "Fome de Livro" (2004 a fecha indefinida)	-Adscribe a la concepción de lectura como acto creativo. -Reconoce la presencia de diversos códigos y formatos/soportes de presentación e interacción de los textos y del lector.	-Democratización de acceso libre, valorización del libro, fomento de la lectura.
Cuba	Programa Nacional por la Lectura (1998 a la fecha)	-Ratifica la lectura como un derecho, concediéndola como una experiencia íntima, social y cultural.	-Ferias de libros, concursos públicos para el incentivo de la lectura, incorporación de los *Mass Media* para difundir el plan de lectura, trabajo con escuelas, bibliotecas y comunidad en general.
México	Programa de Fomento del libro y la lectura "Hacia un país de lectores" (2001-2006)	-Entiende la lectura como un medio de crecimiento, desarrollado a través de las fuerzas activadoras del ser humano, como son, la imaginación, fantasía y la creatividad (fuerzas básicas del aprendizaje).	-Se ha insertado en las acciones de sus diversas reformas educativas, desarrollo de programas de capacitaciones para promotores de lectura, bibliotecarios y promotores culturales. Trabajo con las instituciones educativas.
El salvador	Plan de lectura "Ahora nosotros tenemos la palabra" (2004-2009)	-La concepción de lectura adscribe a los planteamientos del enfoque comunicativo-cognitivo e interactivo de la lectura. -Visualiza al lector como un agente de construcción.	-Acciones para desarrollar una política del libro, de su fomento y su democratización. -Trabajo con autores, familias, bibliotecas y promotores. -Apoyo a editoriales, fortalecimiento del comercio del libro, etc.

Fuente: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal (2005).

13.6.- A MODO DE CONCLUSIÓN

«…Toda la naturaleza comienza a susurrar sus secretos a nosotros a través de sus sonidos. Los sonidos que antes eran incomprensibles para nuestra alma ahora se convierten en el lenguaje significativo de la naturaleza…» (Steiner)

Este trabajo se ha planteado reflexionar en torno a la interrelación entre democracia lectora, disenso social y ciudadanías en disputa desde una perspectiva de Educación Inclusiva. Es menester, reconocer que los aportes actuales de la Educación Inclusiva han performateado un conjunto de planteamientos que refuerzan la imposición del modelo tradicional de Educación Especial desde una actualización discursiva de tipo democrática y más justa socialmente. Al respecto, resulta fundamental que, como educadores reconozcamos que, el movimiento por la inclusión, debe desmarcarse de sus reduccionismos clásicos como son las necesidades educativas especiales, las personas en situación de discapacidad, abyectos sociales o colectivos de poblaciones en situación de riesgo, al tiempo que exige profundizar en las intersecciones colectivas compartidas por grupos mayoritarios y minoritarios, al momento de explorar la exclusión, la opresión y la desigualdad silenciada. Se necesita superar los dogmáticos y conservadurismos teóricos que la investigación va articulando en este campo. Pensar en términos interseccionales, contribuye a fortalecer la comprensión sobre los mecanismos y operatorios que articulan las estructuras culturales, sociétales y educativas que albergan en sus márgenes y fronteras a determinados colectivos de estudiantes, al tiempo que, es también relevante, articular una comprensión interna de los márgenes y de la espacialidad (realidad relacional) que ellos van institucionalizando como estrategias de micropolítica en el ejercicio de la lectura. Sobre este particular, es de gran potencial reconocer que las personas en situación de discapacidad son ciudadanos con plenos derechos y deberes, sólo que, el discurso imperante refuerza una visión individual que neutraliza su empoderamiento, situándolos como sujetos a los que deben restituirse derechos antes robados.

En este sentido, los campos de interpelación deben ayudar a comprender de qué forma las fuerzas estructurales del sistema social inhabilitan su participación. Uno de los grandes desafíos y a su vez, enigmas de la inclusión, es contribuir a decir qué hacer para erradicar los efectos ciudadanos, sociales, culturales, políticos, económicos y educativos que la exclusión genera en el seno de las sociedades latinoamericanas de inicios del siglo XXI. A la fecha, el discurso instituido por el movimiento de la inclusión social y educativa sólo prescribe de forma positivista la existencia de la exclusión como mal social crónico, pero carece de herramientas ideológicas, educativas y sociales para su erradicación. Una pista significativa lo aportan los estudios sobre interseccionalidad, es decir, sobre los ejes que producen variantes múltiples de discriminación y exclusión. De esta forma, el desafío que enfrentan los programas de animación y fomento de la lectura es, visibilizar a través del derecho en educación y en la lectura, cómo determinados colectivos de estudiantes/ciudadanos, son arrastrados a los márgenes del derecho, o bien, convertidos en poblaciones excedentes.

La inclusión a inicios del siglo XXI debe concebirse como una lucha política y como la gestión de un proyecto político, ético e histórico más radical, a través del cual se gesten y desarrollen las transformaciones exigidas por las nuevas ciudadanías emergentes en todos los campos del desarrollo humano y social. Concebir la inclusión como proyecto político implica derivar los efectos opresores de las democracias vigentes. Razón por la cual, este documento enfatizan fuertemente por revisar y desencializar el discurso vigente con el propósito de resignificar a todas las personas como auténticos ciudadanos. La presencia de nuevas ciudadanías desafían las bases del discurso social, cultural, patrimonial y educativo establecido. La construcción e implantación de un sistema educativo y social estructurado a la luz de los planteamientos de reforma de la inclusión, inclusiva la consolidación de un espacio heterotópico, de lo contrario, proliferará un conjunto de estrategias acríticas y mutiladas para intervenir en la producción de relaciones estructurales que, es donde, debe la inclusión debe actuar con mayor intención.

El énfasis que este documento ha intentado imprimir ha sido, por un lado, reflexionar entre los desafíos de la lectura desde una perspectiva de equidad cultural e intersectorialidad. De lo cual, es posible comenzar a construir nuevas formas de cristalización de prácticas lectoras y ciudadanas, destinadas a fortalecer el papel de las instituciones culturales bajo la instauración de un nuevo orden cultural y ciudadano. Es, de gran relevancia, comprender la lectura como una estrategia de potenciación y empoderamiento de la ciudadanía. Para lo cual, debe existir una modificación al rol de las instituciones encargadas de fomentar el derecho a la lectura desde criterios de mayor pertinencia. El discurso de la postmodernidad aplicado al fortalecimiento de fenómenos sociales y educativos nos otorga herramientas para re-pensar los sentidos y énfasis necesarios para la consolidación de estrategias de potenciación social más coherentes con los rumbos de nuestras sociedades. Entre los principales desafíos sobre los que deben insistir se desprenden:

a) La revisión de los marcos conceptuales que sustentan la incipiente construcción teórica y metodológica referida a democracia lectora, fácil lectura y lectura inclusiva. Es imperioso consolidar una definición conceptual y operacional más clara y coherente con la multiplicidad de escenarios donde estas se cristalizan.

b) Fortalecer el desarrollo de propuestas potenciadotas en materia de lectura para colectivos históricamente excluidos de este. Eje que explicita la sistematización de un conjunto de argumentos metodológicos para lograr una promoción oportuna de prácticas lectoras en contextos difíciles o destinados a superar el papel dominante de la cultura imperante y su producción de valores hegemónicos como ejes explicativos del proceso lector.

c) Decontruir la visión psicológica que explica el desarrollo humano y cognitivo, con el propósito de establecer un espacio de diálogo e intercambio frente a las nuevas identidades y ciudadanías. Esto hecho permitirá clarificar los énfasis y sentidos que

deberán adoptar los programas de educación lectora y sus respectivos escenarios de fomento.

d) Revisar y orquestar la formación inicial y continua de los maestros desde lo que señala el estudio de la naturaleza humana, especialmente, desde la antroposofía. Su propósito es contribuir a asumir en la educación lectora (práctica de fortalecimiento guiado de la lectura a lo largo de toda la vida), desde los avances en neuroeducación. Situación que contribuye a desencializar la idea de que leer es lago mecánico o puramente lingüístico. Asimismo, la formación de los promotores y mediadores de la lectura debe dialogar con algunos de los desafíos, sentidos y énfasis explicitados en este trabajo inicial. El fomento de la lectura es una tarea diferente sobre la desarrollada por la educación lectora.

REFERENCIAS

Abal, J.M., Nejamkis, F. (2004). "Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana", En *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 143-166). Buenos Aires: Prometeo.

Álvarez, D. (2003). La animación a la lectura: manual de acción y reflexión. Citado en: Díaz. E. (2007). Criterios metodológicos para la formulación de planes de fomento a la lectura desde la biblioteca pública. Caracas: Univ. Central de Venezuela.

Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita*. Granda: Editorial Natavíola.

Bauman, Z. (1991). *Modernity anb Ambivalente*. Cambridge: Polito Press.

_____. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.

Barton, L. (2011). "La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad", en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70, 25, *(1)*, 63-76. [en línea] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004# [Consultado: 05.04.2015]

Barrio de la Puente, J.L. (2009). "Hacia una educación inclusiva para todos", en: Revista Complutense de Educación, 20, (1), 13-31.

Beck, A. (1993). *Management*. 3 ed. Fort Worth TX: Dryden Press.

Best, S. y Kellner, D. (1991). *Postmodern Theory*. Los Ángeles: UCLA.

Burman, E. (1994). Deconstructing developmental psychology. Londres: Routledge.

Buthler, J. (1999). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.

Cantero, F. J., De Arriba, J. (1997). *Psicolingüística del discurso*. Barcelona: Octaedro.

Cassanova, M.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cassany, D. (1996). La mediación lingüística ¿Una nueva profesión? Terminómetro, 2 [Número especial: La terminología en España], 62-63.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. (2005). Una región de lectores. Análisis comparado de planes de lectura en Iberoamérica. Colombia: CERLAC.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Instituto Cervantes. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado: 05 de septiembre, 2013].

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.

Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Emiliozzi, S. (2004). Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la Modernidad: Consideraciones teóricas e históricas. En *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 37-66). Buenos Aires: Prometeo.

Enrico, L. (2008). Lectura, ciudadanía y educación: Miradas desde la diferencia. Rev. Pilquen, Viedma, n. 10, dic. 2008. [en línea]. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232008000100008&lng=es&nrm=iso . Consultado en noviembre de 2015.

Expósito, C. (2011). "¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España", en: Revista Investigaciones Feministas, Vol. 3, 203-2022. [en línea]. http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/8.%20Exp%C3%B3sito,%20C.%20(2012),%20Qu%C3%A9%20es%20eso%20de%20la%20interseccionalidad.pdf [Consultado: 30 de octubre, 2015].

Farrell, M. (2006). *Celebrating the special scholl*. Londres: Routledge.

Foucault, M. (1970). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

_____. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.

_____. (1980). Power/Knowledge: selected Interviews and Other Writings. London: Harvester Wheatsheaf.

_____. (1988). Politics, Philosophy, Cultura: Interviews and Other Writings. New Cork: Routledge.

Freire, P. (1983). *Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Garfinkiel, H. (1975). *The creation and development of ethnomethodology*. California: Left Coas Press.

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Clacso / Siglo XXI.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. [en línea]. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf Recuperado en noviembre de 2015.

Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave McMillan.

Glasser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Primera Edición.* New Cork: Aldine publishing.

Gloton, R. (1975). *Le pouvoir de lire*. Citado en: Ibarra, N., Ballester, J. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. Revista Ocnos, 10, 7-26.

Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana: Diversidad y posibilidades*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.

Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. Península.

Ibarra, N., Ballester, J. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. Revista Ocnos, 10, 7-26.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: feminist Research and pedagogy with/in the posmodern*. London: Routledge.

Leavitt, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New York.

Le Monde Diplomatique. (2006). Lectura y democracia. [en línea]. http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdellibro/2007/12/26/81331 Recuperado en noviembre de 2015.

Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

McLaren, P., Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía Crítica. ¿De qué hablamos?, ¿hacia dónde vamos? Primera Edición*. Barcelona:Graó.

Mejía, O. (2008). Modelos de democracia deliberativa. Encuentros y tensiones. Ponencia del Primer Congreso de Ciencia Política de la Universidad de lo Andres (Colombia), Bogotá.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.

Montero, J. (2005). ¿Qué criterio de igualdad requiere una democracia deliberativa? Dianota, Revista de Filosofía. Vol. L, 55.

Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.

Navia, C. (2015). Empoderamiento de Grupos Vulnerables. En A. Ocampo (coord.) *Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque.* Vol. I. (pp. 84-113). Santiago: Ediciones CELEI.

Ocampo, A. (2011). Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad. REVISTA DOCENTE XXI, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.

_____. (2013). "Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional", en: Revista Akadémeia. 11*(1)*, 4-30.

_____. (2014). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: Ideas para un modelo paradigmático en evolución. En A. Salvador, A. Pantoja et al. (coords.), *Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos: Actas de comunicaciones.* Universidad de Huelva, España, 2650-2663 [en línea].

Recuperado en noviembre 21 de 2014, de http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf

_____. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En A. Ocampo (coord.), *Lectura para Todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 13-49). Málaga: AECL / CELEI.

_____. (2015). En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI en ALAC, en: *Libro de Memorias del I Congreso Internacional de Inclusión Educativa*. Neiva: Universidad Uniminuto Ediciones. 34 pp. (En prensa). Trabajo que presenta la conferencia dictada por invitación en este congreso el día 23 de octubre de 2015.

O´Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. Revista Nueva Sociedad, 128, 62-87.

_____. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Parrilla, A., Susinos, T. (2013). "Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes", en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 11, *(2)*, 88-98.

Peralta, M.V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.

Said, E.W. (2000). Travelling theory reconsidered. En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literaryand cultural essays* (pp.436-452). Londres: Granata Publications.

Savater, F. (1976). *La infancia recuperada*. Citado en: Ibarra, N., Ballester, J. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. Revista Ocnos, 10, 7-26.

Schmelks, S. (2010). "Equidad, Diversidad, Interculturalidad: las rupturas necesarias. En C. Coll (coord.) Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza. Buenos Aires, Santillana/OEI, 47-56.

Schvartzman, A. (2013). Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa. Buenos Aires: Prometeo.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.

Tomasevski, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación", en: Revista IIDH, 40, 341-388.

Torres, E. (2011). "Cambio Socia y Totalidad", en: Revista Cinta de Moebio, 42, 302-312. [en línea] http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext [Consultado: 27.02.2015]

Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Trovato, G. (2015). *Didáctica de la Mediación Lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos italófonicos*. Murcia: Edit. Univ. de Murcia.

Unzué, M. (2004). Democracia clásica, ciudadanía y polis. En *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp.11-36). Buenos Aires: Prometeo.

Velasco, J.C. (2009). *Democracia y deliberación pública*. Revista Confluencia XXI, 6, pp. 70-79.

Venegas, M.C. (1990). Manual de campañas de lectura. Citado en: Díaz. E. (2007). Criterios metodológicos para la formulación de planes de fomento a la lectura desde la biblioteca pública. Caracas: Univ. Central de Venezuela.

Viruru, R., Cannella, G.S. (1999). A postcolonial scrutiny of early childhood education. Ohio: Dayton.

Weeddon, C. (1997). *Feminist practice anda poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Sobre los autores

ANDREA VERÓNICA PÉREZ

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Magíster en Gestión Educativa (UDESA), Licenciada en Educación (UNQ) y Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Actualmente se desempeña como docente de las asignaturas "Pedagogía Especial" y "Pedagogía, Identidades y Diferencias" en la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige el Observatorio de la Discapacidad y donde realiza investigación sobre Discapacidad y Educación (UNQ-CONICET). Integra el equipo de investigación del Programa Discursos, prácticas e instituciones educativas dirigido por Ricardo Baquero. Brinda charlas y cursos de posgrado en la Universidad Nacional de Quilmes, en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Tucumán. Asimismo forma parte de la Red Interuniversitaria de Inclusión Educativa de Jóvenes (RIIEJ), y de la Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES). Temas de interés: discursos, normatividad, educación especial, currículum, alteridad y ética en educación.

MARIANELA RUIZ QUEZADA

Doctorada por la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) de Santiago el año 2011. Obtuvo su Magíster en Administración Educacional en la Universidad de Concepción (UdeC) el año 2001. Su Licenciatura en Educación en la Universidad de la Santísima Concepción (UCSC) el año 2006 y su título de pregrado de Educadora de Párvulos en la Universidad de Concepción (UdeC) el año 1991. Recién el año 2016 se graduó del diplomado en Edición de la Universidad Diego Portales (UDP). Actualmente desarrolla su estancia postdoctoral en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuyo objeto de estudio es la bibliología como materialidad del libro y género en los textos escolares chilenos.

Desde hace más de 24 años ha dividido su actividad, desarrollando investigación, docencia y gestión. Trabajó 10 años en aula con niños de alto índice de vulnerabilidad. Ocho años como Supervisora Educacional en dos Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (VIII y XIII). En el ámbito del Ministerio de Educación de Chile, ha sido Coordinadora Provincial de Educación Parvularia de cuatro comunas céntricas de la región metropolitana. Se inició en la carrera de la investigación como becaria de MIDEPLAN en el año 2005 y en los últimos 6 años se ha desempeñado como Investigadora en el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.

Trabajó en la Universidad Bolivariana de Santiago en el año 2010 en la cátedra de Gestión Educativa y Liderazgo. También trabajó en la Universidad Arturo Prat, desde marzo 2005 a diciembre de 2014 desempeñándose como catedrática en pregrado y postgrado desarrollando varias asignaturas, una de ellas es Metodología de la Investigación, también dictó esa asignatura para estudiantes de maestría de Colombia. Igualmente se desempeñó en el Instituto Profesional de Providencia el año 2005. Ha sido evaluadora de proyectos de

investigación de FONIDE y de tesis de pregrado y de maestría en Chile y Colombia. Ha capacitado en portafolios educativos a profesores de educación parvularia, básica y media.

Posee amplia experiencia en la definición de estrategias administrativas y pedagógicas orientadas al mejoramiento educativo de establecimientos educacionales e implementación de nuevas políticas de educativas. Vasto conocimiento en procesos de desarrollo de programas ministeriales con instituciones educativas municipalizadas, corporaciones municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas del sistema educativo nacional chileno. También conocedora de otras realidades educativas internacionales como la israelí, noruega, cubana, mexicana, china y española.

MARCELA AMAYA GARCÍA

Doctora (c) en Ciencias de la Educación Mención Educación Intercultural; Magíster en Lingüística Mención Sociolingüística Hispánica por la Universidad de Santiago de Chile; Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Sevilla, Licenciada en Comunicación Social y Periodista por la Universidad de Santiago. Ha realizado docencia universitaria en pregrado y postgrado en temáticas relativas a Lenguaje, Comunicación y Educación en distintas universidades chilenas, entre ellas, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Universidad Central de Chile. Actualmente, es Académica Titular de la Escuela de Educación en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), donde ejerce como Coordinadora de Rediseño Curricular y Editora de la Revista Foro Educacional dependiente del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (IIPE).

Es autora de los capítulos de libro "Plan piloto de acompañamiento tutorial desde la didáctica no paramétrica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de teoría y medios masivos de comunicación de estudiantes de ingreso cohorte 2015 de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez" ("Nuevos desafíos en educación: una mirada desde la investigación novel", Ediciones PUCV, 2016); "Comprensión lectora e interculturalidad: tensiones y desafíos del currículum nacional" ("Educación Lectora, Fácil Lectura y Nuevas Identidades Educativas: desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad Ediciones", CELEI, 2016) y coautora de cuatro libros de texto para la enseñanza de la Lengua y Literatura de Enseñanza Básica y Media.

ROSARIO ARROYO GONZÁLEZ

Diplomada en Magisterio, Licenciada en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) y Doctora en Pedagogía con la tesis titulada "Propuesta de valores para un Curriculum Intercultural Islámico-Occidental en la ciudad de Melilla"; todo ello por la Universidad de Granada. Desempeña las funciones de Profesora Titular de la Universidad de Granada desde el 1 de Marzo del 2001; habiendo ejercido como Profesora Asociada e Interina desde

el 1 de Marzo del 1994 (en Melilla y Granada) y como Maestra Interina y Definitiva desde 9 de Marzo del 1987 hasta el 9 de Octubre del 1995 (en distintas localidades de la Comunidad Autónoma Andaluza, España). En la actualidad, asume diferentes responsabilidades relacionadas con sus tareas docentes e investigadoras:

Directora del Grupo de Investigación EDINVEST (HUM0356)-Miembro del Consejo del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada-Subdirectora de la revista: Poliphonia. Revista de Educación Inclusiva. Editada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. CHILE.-Miembro del Comité Consultivo de la Revista Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación en Discapacidad e Interculturalidad. ESPAÑA

Colabora en:

- Programa oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.-Programa oficial de Doctorat en Educació / Doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona.-Máster Universitario Investigación e Innovación en Curriculum y Formación (IICF) por la Universidad de Granada.

Ha participado como investigadora y como coordinadora en diferentes proyectos de investigación e innovación, financiados por entidades públicas. Ha colaborado y organizado, congresos internacionales de divulgación científica y ha dirigido varias Tesis Doctorales. Como proyección de su actividad docente e investigadora, ha diseñado programas didácticos registrados en la propiedad intelectual. Gestiona el OCW : Curso el Ensayo Científico Multilingüe / Multilingual Scientific Writing Course / für multilinguistisches und wissenschaftliches Schreiben / Corso Multilingua di Scrittura Scientifica / Curs d'Escriptura Científica Multilingüe http://ocw.ugr.es/course/view.php?id=112, de la Universidad de Granda.

GENOVEVA PONCE NARANJO

Licenciada en Castellano y Literatura por la Universidad Nacional de Chimborazo, Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Autónoma de los Andes, Doctora en Ciencias de la Educación, especialidad Investigación Socioeduactiva, Abogada por la Universidad Nacional de Loja, Máster en Educación por la Universidad Cienfuegos de Cuba, Magíster en Literatura Infantil y Juvenil por la Universidad Técnica Particular de Loja, Diplomado en NTICs por la Universidad Nacional de Loja, Diplomado en Pensamiento Complejo por Multidiversidad Mundo Real.

20 años de experiencia docente desarrollada en diferentes niveles: educación básica, bachillerato y educación superior, en el que ha realizado gestión cultural a través de espacios para adolescentes mediante la promoción, animación y mediación literaria, lectora y teatral.

Ha ejercido docencia en algunas Unidades Educativas, principalmente: Carlos Cisneros y San Felipe Neri; además a nivel superior en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo y actualmente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Chimborazo, de la que además es la coordinadora de Educación Continua.

Miembro del Consejo Editor de la primera edición ecuatoriana completa de El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, 2004. Como gestora cultural, preparó y dirigió el Primer Encuentro internacional de Literatura Infantil, EILI 2015, que se realizara en Riobamba, abril 2015, con el auspicio primordial de la Casa de la Cultura Benjamín Carrión Núcleo de Chimborazo, de la que es miembro de su directorio y en la que además preside la sección de Literatura.

Autora, entre otros trabajos de los libros: De Paso 1999, Tentando al Equilibro 2010, La Tía Paquetes 2015. Coautoría de Talleres Literarios para los tres años de bachillerato. Ha colaborado con artículos en la revista de la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, Revista de Diario Los Andes; asimismo colaboró en medios de comunicación radiales, comunicativos y televisivos de la ciudad de Riobamba.

GINA MORALES ACOSTA

Doctora© de Ciencias de la Educación, Mención Intercultural - Universidad de Santiago de Chile. Fonoaudióloga - Universidad del Valle - Colombia, Asesora Consejera Corporación Amigos de la Unesco - Colombia, Investigadora en la línea de diversidad Sorda, Miembro del Comité Editorial de la Revista Indiferente Chile, Red Latinoamericana de Educación Intercultural, Colectivo de Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación Superior *Inclusach* -Chile, Invitada especial a congresos y conferencias en Diversidad Sorda e Interculturalidad (Colombia, Chile, Brasil, Cuba, México).

AMELIA CASTILLO

Doctora© de Ciencias de la Educación, Mención Intercultural - Universidad de Santiago de Chile USACH. Profesora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa CRETAM, México. Especialista en diversidad educativa y educación rural. Perteneciente a la Red de Educación de Tamaulipas y Red Latinoamericana de Educación Intercultural.

ALMUDENA REVILLA GUIJARRO

Doctora en Ciencias de la Información y profesora titular del departamento Medios, Lenguas y Sociedad digital de la Facultad de Comunicación y Humanidades de la Universidad Europea de Madrid. Es miembro fundador del grupo de investigación

Discurso y Lengua Española (DILES) y del grupo UAM-Fácil Lectura. Ha trabajado en la Real Academia Española en la elaboración del corpus CORDE y en la lematización del fichero histórico de dicha institución durante siete años. También ha colaborado en diferentes medios de Comunicación (radio, prensa, internet) y en las editoriales El País-Aguilar y Bruño. En la actualidad forma parte del consejo editorial de la colección Literatura hispánica en fácil lectura (SGEL). Su investigación se centra, preferentemente, en la creación literaria en los géneros periodísticos.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK). Todos sus estudios aprobación con distinción unánime o distinción máxima. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Granada, España) con la Tesis "Epistemología de la Educación Inclusiva", que está en su fase final.

Imparte clases en Pre y Postgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Gestión de Aulas Heterogéneas, Escuela, Trabajo y Diversidad, Diseño y Elaboración de Proyectos Educativos para las NEE, Arte Terapia, Investigación Educativa, Diversidad y NEE, Didáctica General y NEE, Evaluación para la Diversidad, Bases Neuropsicológicas del Aprendizaje, Currículum, Metodología Cuantitativa y Cualitativa de Investigación, Didáctica de la Lectura, Inv. Evaluativa de la Lectura, Gramática, Expresión Oral y Escrita, Didáctica de la Literacidad I-II, Didáctica del Lenguaje y la Comunicación, Taller de Estrategias para las NEE, Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, entre otros.

Director y docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Ha sido académico del Depto de Educación de la Universidad de Chile (ingreso por concurso público), del Depto. de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha (Sede Valparaíso), Universidad de Valparaíso (Formación general en Educación Inclusiva) Universidad Mayor (Postgrado), Universidad Internacional Sek (Investigador de la Dirección de Investigación), Universidad de las Américas, Universidad los Leones, Instituto Profesional de Providencia, Instituto Profesional de Chile, AIEP, IPLA. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva, así como de más de 45 artículos en revistas científicas y de profesorado a nivel nacional e internacional (Chile, México, Argentina, Brasil, España, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela). Ha coordinado varios libros y cuadernos de investigación.

Ha impartido conferencias magistrales por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para abrir congresos en España, Ecuador (congreso/capacitación del país en fácil lectura y en inclusión), México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, ha integrado paneles de experto en Neurodidáctica, Fácil Lectura, Educación Inclusiva y Universidad y Discapacidad en México, Perú,

Brasil y Argentina y ha contribuido con más de 40 ponencias en Chile, Argentina, Colombia, España y EE.UU.

Actualmente investiga en epistemología de la educación inclusiva, en neurodidáctica y en condiciones académicas y de acreditación institucional para personas con discapacidad en la EIS. Ha dictado capacitaciones de Neurodidáctica y fácil lectura a docentes de Chile, Perú y Ecuador. Como profesor de Artes Visuales en diversos establecimientos educativos de la ciudad de Santiago de Chile. Durante 2015, la RED RESI en apoyo con la DIVESUP le solicitó diseñar y dirigir los Talleres de Educación superior Inclusiva, efectuados en la Ciudad de La Serena, Viña del Mar y Temuco, con el propósito de avanzar en la definición de una conceptualización más oportuna en la materia. Ha sido jurado y evaluador de tesis de pre-grado a nivel internacional, así como, diseñador de modelos educativos y proyectos formativos de Instituciones de Educación Superior.

Miembro de la Red Académica Iberoamericana de Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, de la Asociación Latinoamericana de Sociología y de la Asociación Latinoamericana de Estudios Interculturales. Director en Chile, de la Asociación Internacional de Promotores de Lectura del Perú y Director en Chile de la Asociación Española de Comprensión Lectora (http://www.comprensionlectora.es/)

Director de Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, editada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (http://revista.celei.cl/index.php/PREI).

Miembro Asesor del comité editorial de la Revista Investigación y Formación Pedagógica, editada por el Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón", de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador e Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Venezuela (http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag). Miembro del equipo editorial de la Revista Investigaciones sobre lectura (http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/index), editada por la AECL, España, de la Revista Visión Educativa IUNAES, editada por el Instituto de Postgrado Anglo-Español de México (http://iunaes.mx/revista/), de la Revista Educare, editada por la Universidad Nacional de Costa Rica (http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare), miembro del Consejo Editorial de la Revista ODEERE, editada por el Programa de Pós-graduação em relações étnicas e contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía (UESB) (http://periodicos.uesb.br/index.php/odeere), miembro del Comié Editorial y Evaluador de la Revista Voces de la Educación (ISSN: 2448-6248), Veracruz, México, miembro del Equipo Editorial de la Revista Inclusión y Desarrollo, editada por la Universidad Minuto de Dios (Uniminuto), Vicerrectoría Regional sede Bogotá Sur, Colombia (http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/index) y miembro del consejo editorial de la Revista Perspectivas Docentes, editada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

ABRAHAM FCO. JIMÉNEZ BAENA

Diplomado en Magisterio de Lengua Extranjera-Inglés, Licenciado en Pedagogía, Licenciado en Documentación, Graduado en Educación Primaria, Máster en Inteligencia Emocional Interpersonal, Máster en Investigación en Actividad Física y Deporte, Máster Ejecutivo en Gestión Empresarial, Técnico Experto en Coaching, Máster Universitario en

Formación del Profesorado de Educación Secundaria, y Posgraduado en Programación Neurolingüística. Actualmente se encuentra cursando el último año de Doctorado en Ciencias de la Educación con la tesis titulada: "Diseño de un programa de escritura científico-bilingüe online accesible en entornos personales de aprendizaje"; todo ello por la Universidad de Granada. Desempeña la función de Maestro Funcionario en la Junta de Andalucía desde el 1 de septiembre de 2015; habiendo ejercido como Maestro Interino desde el 20 de Septiembre de 2013, Contratado Investigador en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada desde el 1 de Marzo de 2015 a 1 de junio de 2015, becario del mismo departamento durante el curso 2013/2014, y técnico especializado en bases de datos relacionales desde el 16/05/2014 a 16/08/2014.

En la actualidad, asume diferentes responsabilidades relacionadas con sus tareas docentes e investigadoras:

- Jefe de Estudios en el Centro de Educación de Adultos Elena Martín Vivaldi (sección de Láchar-Peñuelas).
- Miembro del Grupo de Investigación Edinvest (HUM356) de la Facultad de Ciencias de la Educación, Granada. Desde 2008, hasta: vigente.
- Miembro del Grupo de Investigación Software Documental de la Facultad de Comunicación y Documentación, Granada. Desde 2013, hasta: vigente.
- -Miembro del Grupo de Investigación Núcleo de Investigación en Fácil. Lectura y Educación Inclusiva. Desde 2014, hasta: vigente.
- Secretario y traductor de la Revista Poliphonia. Revista de Educación Inclusiva. Editada por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Desde 2015, hasta: vigente.

Ha participado como investigador y como coordinador en diferentes proyectos de investigación e innovación, financiados por entidades públicas. Ha colaborado en congresos internacionales de divulgación científica, y ha sido preparador para las oposiciones de Maestro en Lengua Extranjera-Inglés desde el año 2015. Como proyección de su actividad docente e investigadora, ha colaborado en la elaboración de tres programas registrados en la propiedad intelectual que están siendo implementados a nivel internacional:

- Seminario de Escritura Científica Multilingüe en Español e Inglés.
- Programa para la Enseñanza del Ensayo Científico en Catalán, Español e Inglés.
- Curso para aprender a escribir un texto argumentativo científico en Alemán, Español e Inglés.

Ha publicado 5 libros, 3 capítulos de libros (entre otras publicaciones de interés), 5 artículos en revistas de impacto y más de una decena de comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Entre ellos, destacan: Arroyo González, R.; Jiménez-Baena, A. (2014) Escritura multilingüe de un texto argumentativo intercultural usando tecnología informatizada. Granada: Universidad de Granada. [http://hdl.handle.net/10481/34090] y

Jiménez Baena, A.F. (2015) Task-based Approach for students of third year of Primary Education. Granada: Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. [http://hdl.handle.net/10481/35840].

VIVIANA ZEPEDA BARRAZA

Educadora Diferencial y Licenciada en educación Universidad Católica de Valparaíso, Máster en Educación Intercultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se ha desarrollado en el campo laboral en las áreas de atención a la diversidad de personas con discapacidad intelectual en instituciones catalanas y chilenas. Además de tener experiencia en la enseñanza del español en la ciudad de Jyvasquila Finlandia en un establecimiento educacional, y participación del centro multicultural del mismo país. Actualmente colabora de manera voluntaria como asesora de Líderes con mil capacidades organización de defensa de los derechos humanos de personas en situación de discapacidad. Además de realizar docencia universitaria en la Universidad de las Américas en las asignaturas de inclusión educativa y adaptación curricular.

ANALÍA GUTIÉRREZ

Licenciada en Letras, especializada en neurolingüística. Desde 1995, es coordinadora en la Fundación Argentina de Afasia y la representa en espacios de influencia en políticas públicas. Además, es docente de español lengua extranjera, actualmente a cargo del Programa de ELE para Estudiantes de Intercambio de la Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires. Ha publicado material didáctico para enseñanza de ELE. Participa del proyecto *DANE, tecnología para la inclusión,* que desarrolla aplicaciones para la educación y la comunicación. Es fundadora y presidenta de la Asociación Lengua Franca.

JESÚS IGNACIO DELGADO ROJAS

Investigador predoctoral en Filosofía del Derecho en la Universidad Carlos III de Madrid. Es doble licenciado en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas, ambas por dicha Universidad. Realizó Máster en Derecho Público, obteniendo su tesina o Trabajo Fin de Máster la máxima calificación de Matrícula de Honor y fue distinguido como Mejor Expediente Académico de su promoción y Premio Extraordinario. Es abogado colegiado en el Ilustre Colegio de Abogados de Madrid con núm. 117032.

Entre sus últimas publicaciones cabe destacar *Derecho y moral: una relación (iusnaturalmente) recuperada*, en el libro *Una Filosofía del Derecho en acción. Homenaje al prof. Andrés Ollero*, publicado en 2015 por el Congreso de los Diputados de España; *Libertad y moralismo legal en Dworkin*, en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 6, 2014; y *La Constitución de Europa*, recensión de la obra "La Constitución de Europa", de J. Habermas, en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 5, 2012.

Ha presentado ponencias en la XVIII Semana de Ética y Filosofía Política: desafíos públicos (Congreso Internacional de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política), en la Universidad de Córdoba, 2016; en el XXVII Taller sobre el Derecho y la Justicia, en Madrid, 2015; en las Jornadas sobre el Legado de Dworkin a la Filosofía del Derecho, organizadas por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en 2013; o en las XXIV Jornadas de Filosofía Jurídica y Política, celebradas en Santander en 2013.

Obtuvo beca de colaboración en departamento universitario (Derecho Penal, Procesal e Historia del Derecho) en la Universidad Carlos III de Madrid concedida por el Ministerio de Educación en 2013. En 2007 fue merecedor del Premio de Excelencia por rendimiento académico, otorgado por la Comunidad de Madrid.

En la actualidad realiza su tesis doctoral bajo la dirección del catedrático de Filosofía del Derecho y Filosofía Política Eusebio Fernández García, en el programa de doctorado en Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid. Es miembro del *Grupo de Investigación sobre el Derecho y la Justicia* y está integrado en el departamento de Derecho Internacional Público, Eclesiástico y Filosofía del Derecho, donde compagina su investigación con la docencia universitaria.

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

ISBN: 978-956-362-353-6

Concebir la lectura más allá de su propósito informacional e instrumental, es decir, del reduccionismo clásico impulsado por las agendas y políticas de producción de la espacialidad escolar, implica promover argumentos más amplios para avanzar hacia su politización, es decir, explorar bajo qué medios, la formación de prácticas lectoras de todo tipo, promueven la definición de su acción política, desencializando su campo de lucha y sujeto pedagógico-ciudadano. Es menester considerar que, sí, se pretenden alcanzar el derecho a la diferencia y a la redistribución a través de la lectura, los programas de animación y fomento de la misma, enfrentan el desafío progresivo de articular un nuevo campo de eticidad, orientado a explorar los mecanismos micropolíticos de la lectura, así como, la reformulación del marco de valores (hegemónicos y contra-hegemónicos oposicionales) que, permiten estudiar, cómo determinadas poblaciones de ciudadanos y estudiantes son arrastrados y ubicados en las fronteras (no fronterías)/márgenes (no periferias u espacios otros) del derecho en la educación y de la lectura. La educación lectora debe contribuir a documentar cómo operan determinadas estructuras textuales, sociales, educativas y políticas que generan colectivos excedentes del derecho a las artes, la información y a la cultura, antes que, intentar ingenuamente aumentar el número de lectores acríticos o meramente, instrumentalizados. Acciones que, tienden a avalar y dar continuidad a los efectos del modelo neoliberal a través de la promoción, defensa y sobre-representación del discurso de la inclusión, los derechos humanos y la interculturalidad, constituyendo con ello, una de las principales ficciones políticas que cristaliza dicho campo de comprensión.

EDICIONES CELEI

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS
LATINOAMERICANOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva
CELEI Chile