

Edición número 1 / Junio 2015

Boletín CELEI

EN ESTA EDICIÓN

Columnas de Reflexión Pedagógicas:

Infancia y Pequeñez

Interculturalidad (es)

*La lengua de señas: un idioma
irreemplazable para los sordos*

*La neurodidáctica como
elemento de diversificación de la
enseñanza*

Entrevistas: la voz de los expertos



*Dra. Amanda
Céspedes*



*Dra. Almudena
Revilla Guijarro*



*Investigación, asesorías, formación y difusión de nuevas perspectivas sobre la
educación inclusiva... por una Latinoamérica más equitativa y justa*



Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva
CELEI - Chile



centro.estudios.celel@gmail.com



https://twitter.com/centro_celei



<https://es-la.facebook.com/people/Centro-DE-Estudios-Latinoamericanos-DE-Educaci%C3%B3n-Inclusiva>

Publicación bimensual

COLUMNISTAS

Irene De la Jara. *Coordinadora del Área de Educación, Museo de la Educación Gabriela Mistral. Chile.*

Cecilia Navia Antezana. *Académica Depto. Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica nacional, Unidad Ajusco. México. Doctora en ciencias de la Educación. Investigadora en temas de autoformación del profesorado.*

María Teresa Hidalgo. *Académica de la Escuela de educación, Universidad Santo Tomás, Sede Viña del Mar y del Depto. de Educación Diferencial de la Univ. de Playa Ancha, Sede Valparaíso. Directora del centro de Estudios y Capacitación de Sordos. Miembro RESI V Región.*

Aldo Ocampo González. *Profesor del Depto. de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso. Tesista doctoral del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Univ. de Granada, España.*

**Centro de Estudios Latinoamericanos
de Educación Inclusiva-CELEI**

centro.estudios.celei@gmail.com

Tel: 56 9 63 18 18 12

Tel: 56 9 78 08 00 60

Santiago de Chile, Chile

ÍNDICE

Infancia y Pequeñez.....3

Interculturalidad (es).....4

La lengua de señas: un idioma
irreemplazable para los sordos.....5

La neurodidáctica como elemento de
diversificación de la enseñanza.....6

Entrevista a Dra. Amanda Céspedes sobre
neuroeducación..... 7

Entrevista a Dra. Almudena Revilla
Guijarro sobre Fácil lectura y democracia
lectora.....9

Videos y publicaciones
recomendadas.....11

INFANCIA Y PEQUEÑEZ

Irene De la Jara Morales

Departamento Educativo Museo de la Educación Gabriela Mistral
museodelaeducacion.educativo@gmail.com



La historia de la infancia en Chile no sólo ha estado teñida de pobreza y falta de protección, sino también de un permanente, e incluso justificado, atropello a sus derechos más humanos. *“Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales”* (De Mause, 1974). Aún cuando desde el siglo XVI es posible encontrar fuertes teorizaciones en relación con la educación de niños y niñas, será sólo desde la segunda mitad del siglo XX cuando comiencen a levantarse algunos escritos históricos en torno a la infancia, contruidos a partir de la observación del arte medieval (estudios de Philippe Ariès), y de la recopilación de fragmentos que hablan de pautas de crianza de siglos pasados (estudios de De Mause).

La Convención de los Derechos de Niños y Niñas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y ratificada por Chile en 1990, es la principal herramienta para combatir el abuso o el abandono, sin embargo, es imperioso comprender que aun cuando más de 190 países han confirmado firmemente su compromiso con estos derechos, en la vida cotidiana y de múltiples formas, ellos se infringen. Esto ocurre porque en torno a la infancia se ha construido un imaginario que la sitúa –casi siempre– en el lugar de la pequeñez, de lo menorizado, de lo no válido aún.

Su pensamiento concreto, su lenguaje (hablado y escrito) en proceso, su aparato motor en desarrollo, son características observadas como limitantes a la hora de acceder a determinados bienes de la cultura o del conocimiento. Al respecto Bustelo (2007) señala lo siguiente:

“...El niño es un adulto en estado de reducción a una categoría menor o, en su inverso, ser niño es no ser un adulto pleno. Esto introdujo tradicionalmente en la categoría infancia una asociación casi automática con la incapacidad...” (p.163).

Al observarla como minusválida intelectualmente, la acción que se ejerce sobre la infancia es de corrección, de mejora, de ayuda. En ese ejercicio se va “llenando” de aquello que el adulto considera necesario y oportuno que adquiera, por lo tanto, se transforma en depositaria de la historia. Se rompe de este modo el derecho a la voz, a la presencia en los espacios de cultura, al ejercicio democrático de la opinión y a la participación en espacios ciudadanos.



Grupo de niños y niñas junto a profesora. 1968
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral

En este siglo XXI, la invitación es a des-situarnos como adultos, para situarnos en una relación más justa y comprometida con las niñas y niños, reconociendo que los derechos deben respetarse no sólo a nivel macro, sino y especialmente, en la diaria convivencia.

De ahí que es posible hablar de diversos tipos de interculturalidad, que pueden ubicarse en dos extremos: “desde arriba” y “desde abajo” (López, 2009). En la primera, la interculturalidad aparece como una oportunidad para reconocer el respeto a la diversidad cultural, pero se presenta como una estrategia de dominación de lo diverso, que de forma implícita niega las posibilidades de la diversidad (Žižek, 1997). Se esconde con ello nuevas formas de colonización de las culturas, de “racismo posmoderno contemporáneo”, donde lo Otro, folclorizado, es privado de su sustancia.

Como alternativa a la interculturalidad funcional, ha surgido una interculturalidad crítica, que reconoce las asimetrías sociales y culturales, así como las tensiones que emergen de ellas, y de los diálogos interculturales. En el campo educativo algunos autores hablan de asumir una posición decolonial, según la cual no se trata solo de reivindicar el derecho a la diferencia, sino también de que lo diferente, en particular, lo indígena, pueda ocupar un lugar en la sociedad nacional, en términos de participación política activa (López, 2009).

Diversas propuestas se han derivado desde este planteamiento crítico. Una de ellas tiene que ver con la discusión hacia un problema de justicia socioeconómica y reparación histórica, como ocurre con el caso de las comunidades afroamericanas. Por otra parte, se plantean políticas intra-culturales, asociadas a la noción del “buen vivir” o “vida buena”, que suponen una recuperación de la dirección de las acciones de políticas desde y para los propios grupos diversos. Ello implica procesos de descolonización que contribuyan a la intraculturalización indígena, y a la intraculturalización de la sociedad en su conjunto (López, 2009). Como consecuencia, la interculturalidad, no puede remitirse solo a los sectores caracterizados como particulares o diversos, sino que debe ampliarse a toda la sociedad, planteando que es necesario poner en acción nuevas formas de relación entre las culturas, reconociendo la recuperación de la agencia de los grupos que han sido históricamente excluidos.

En el contexto latinoamericano, hemos sido testigos de la emergencia de diversas propuestas que trascienden lo local, y que van configurando, una nueva posición frente a la recuperación de los conocimientos tradicionales y la demanda de que estos se integren en las agendas de negociación intercultural. De igual modo han surgido propuestas de integración de aprendizajes bajo pedagogías descolonizantes, que reivindican éticas prácticas, articuladas a la existencia y a la vida, así como la demanda de la ecología de saberes (Sousa, 2006) y de “diálogos de saberes” (Argueta, 2011), entre otras demandas y acciones, que trascienden el empleo de una noción de lo intercultural vacío de sentido para los grupos minoritarios y vulnerables.

INTERCULTURALIDAD (ES)

Dra. Cecilia Navia Antezana

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, México
ceeeci@yahoo.com



Nuestro mundo actual, está caracterizado por fuertes transformaciones que van desde nuevas formas de articulación de procesos económicos y políticos, tanto entre los países como al interior de los mismos, hasta profundos cambios sociales y culturales, marcados más por la ampliación de las desigualdades que de su desaparición (Bauman, 2003).

En este contexto hemos visto surgir conceptos que, a la vez que prometen contribuir a la comprensión y explicación de fenómenos emergentes, se presentan como instrumentos discursivos para orientar políticas y acciones sobre los colectivos y los individuos, denominados en muchas ocasiones como diversos.

La interculturalidad es uno de estos conceptos que muy rápidamente ha venido ocupando el interés y preocupación tanto dentro del campo académico como en los discursos políticos, educativos, de salud y en general, en diversos espacios de las políticas públicas.

Una primera característica de la interculturalidad es su carácter polisémico. Autores como Tubino (en Walsh, 2009) cuestionan su carácter funcional, en tanto que su empleo no parece favorecer la “creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social” (p. 30).

LA LENGUA DE SEÑAS: UN IDIOMA IRREMPLAZABLE EN ESTUDIANTES SORDOS

Dra. © María Teresa Hidalgo Neira

Directora del Centro de Estudios y Capacitación de Sordos

Universidad Santo Tomás, Sede Viña del Mar, Chile

Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

mthidalgo.n@gmail.com



La Lengua de Señas, se constituye en la vida de toda persona sorda, como la mejor opción para su desarrollo cognitivo. La literatura así lo ha demostrado desde la década de los años 60, mediante un precursor de investigaciones en esta lengua, Stokoe, que hace públicos sus estudios señalándola como vehículo clave, no sólo para el acceso a la información, sino para el logro de la identidad personal y cultural, en toda persona Sorda.

Desde la publicación en Chile de la Ley 20.422, en el año 2010, se oficializa su aparición en diferentes contextos, siendo el educativo, uno de los relevantes. Al respecto se debe señalar que aunque lo deseable era su reconocimiento como idioma hablado al interior del país, el Artículo 26, sólo la reconoce como “medio de comunicación natural de la comunidad sorda”

Sin duda aún hay mucho que avanzar al respecto. Si es el medio por el cual los estudiantes sordos adquieren información, en mejores condiciones de calidad y cantidad, resulta curioso que se les intente formar a través de las vías menos expeditas de recepción que poseen; entendiendo éstas como la lectura labio facial y el remanente auditivo, con o sin uso de amplificadores.

Si la formación de representaciones semánticas y la adquisición de la gramática ocurren de la misma manera que un niño que tiene audición en rangos de normalidad, resulta preocupante que no se estimule el contacto temprano con este idioma, si el deseo es precisamente normalizar su acceso a la información y cultura.

Por tanto a ¿qué debemos atribuir, esa persistencia casi patológica de muchos profesionales, de ámbitos tan importantes como el de salud y educación, a seguir utilizando ese discurso hegemónico, que resalta el uso de la lengua oral por sobre la lengua de señas?

El mensaje es a cuestionar las prácticas mínimamente inclusivas, al no reconocer los Derechos de otro, Derechos lingüísticos por ejemplo, especialmente en contextos educativos, que aportan la base para encontrar en la educación una vía efectiva de movilidad social.

¿Por qué los estudiantes sordos deben quedar postergados?

¿Por qué se debe continuar agrandando esta deuda histórica nacional con la calidad educativa de los hablantes de la lengua de señas y con el futuro de tantas personas Sordas?

Sin duda, y tal como lo describen Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Ainscow y Booth, 2002), esta es la gran barrera para el aprendizaje y participación que deben enfrentar quienes acceden a la educación, entendiendo ésta, como la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo.



¿QUIÉNES SOMOS?

El **Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva CELEI**, fundado en diciembre de 2014 por un grupo de educadores, tiene como **propósito contribuir a la generación de conocimientos especializados en lo relativo a la educación inclusiva**. CELEI reconoce la necesidad de apostar por nuevos puntos de vista que propongan una visión más oportuna y pertinente sobre la diversidad en el contexto socioeducativo de inicios del siglo XXI.

En CELEI reconocemos la necesidad de ir aportando con nuevos conocimientos sobre este campo de desarrollo, pues los **desafíos que en la actualidad tensionan la educación en todos sus campos requieren de nuevos marcos conceptuales y de estrategias metodológicas** cada vez más ajustadas a las necesidades, intereses y motivaciones de todos los ciudadanos.

Nuestra principal motivación es aportar un conocimiento especializado que contemple **la totalidad de ciudadanos** y no se reduzca al únicamente tratamiento de las **diferencias** como tradicionalmente se ha venido interpretando la potencialidad de este enfoque.

El Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva establece como una de sus principales áreas de trabajo **generar investigación asesorías, cursos de especializaciones y publicaciones** en materia de educación inclusiva y educación para todos.

NUESTROS SERVICIOS

- Organización de cursos, seminarios, talleres y charlas
- Asesorías, capacitaciones y estudios en los diversos ámbitos de la educación inclusiva: construcción teórica, gestión curricular, procesos de gestión escolar e innovación institucional, implementación y evaluación de la efectividad de procesos de inclusión en todos los tramos y niveles educativos, evaluación de los aprendizajes para la diversidad y construcción de climas de aprendizajes, accesibilidad académica, fácil lectura, interculturalidad, entre otras.
- Investigación en procesos de educación superior e inclusión en Latinoamérica
- Cursos, seminarios, talleres y charlas sobre neurodidáctica, neurodiversidad, neuroeducación y sus aportes en la diversificación del currículo y de la enseñanza.
- Edición de libros, cuadernos de investigación, boletines, manuales y documentos impresos y digitales que contemplan los resultados de investigación, estrategias de apoyo a los docentes en los diversos campos de la educación inclusiva.
- Elaboración y proyectos de mejoramiento educativo a la luz del enfoque de educación inclusiva.
- Consolidar un repositorio o banco de datos especializados en español y en inglés que contribuyan apoyar a los docentes, investigadores y público interesado en los diversos campos de desarrollo de la educación inclusiva en nuestro continente.
- Programas de especialización en temáticas de inclusión en educación superior, en inclusión y gestión de los aprendizajes en todos los niveles del sistema educativo, neurodidáctica y neurociencias en modalidad online, presencial y semipresencial.

PRÓXIMOS CURSOS/ ACTIVIDADES



Santiago

- Del 20 de julio, 2015 al 28 de enero, 2016: Diplomado en Educación Superior y Discapacidad. Consultas a: centro.estudios.cele@gmail.com
- Del 29 de septiembre al 01 de diciembre, 2015: Seminario permanente en "Enseñanza del Español como L2 y el desarrollo de la Metacognitivo de la Lectura Intercultural" Consultas a: centro.estudios.cele@gmail.com

06 y 07 de agosto de 2015: Curso de Especialización Presencial en "Neurodidáctica y Educación Inclusiva: claves para enfrentar la diversificación de la enseñanza" Consultas a: centro.estudios.cele@gmail.com

Concepción



On-line

Curso Latinoamericano On-Line sobre "Accesibilidad Académica y Asesoramiento Pedagógico para la implementación de procesos de inclusión en Educación Superior" Consultas a: centro.estudios.cele@gmail.com

LA NEURODIDÁCTICA COMO ELEMENTO DE DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Pro. Dr. © Aldo Ocampo González
Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com



¿Qué ideas nos permiten acceder a una comprensión directa entre cerebro y educación?, el estudio del cerebro humano ha revolucionado las ciencias de la educación en todos sus campos. Hoy atendemos a un auge de la palabra *neuro*, al parecer no sólo está tendría aplicaciones en las ciencias de educación sino que se estaría diversificando a otros dominios del saber tales como: la economía, el marketing, la estética, entre otros.

Antes de comenzar es importante señalar que nuestro cerebro trabaja a partir de dos dimensiones de gran importancia en la consolidación de aprendizajes efectivos y significativos, estos son: a) *la dimensión de dominio* y b) *la dimensión de modularidad*.

Para entender ambas dimensiones debemos resignificar nuestras concepciones previas sobre la forma en que el cerebro y sus estructuras procesan la información. Los planteamientos actuales sobre el funcionamiento del cerebro humano en situaciones de aprendizaje se *oponen al localizacionismo* que especializa cada región hemisférica. Mientras que la comprensión actual sobre su funcionamiento apuesta por **una integración holística e interconectada en el desarrollo de una actividad**.

La importancia de la dimensión de dominio y modularidad nos permite comprender la relación entre cerebro e inteligencia. Desde los estudios sobre neurociencia y neuropsicología se entiende que la inteligencia es única. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner permitir desarrollar un marco explicativo para gestionar el diseño de estrategias pedagógicas ajustadas a la neurodiversidad cada cerebro de nuestros estudiantes.

La *dimensión de módulos o modularidad* es entendida como un sistema de conexiones localizadas en diferentes áreas del cerebro que se activan a través de redes neuronales distintas. **La modularidad está relacionada con la naturaleza de la información que el cerebro procesa.** Aquí su vínculo con la teoría de las inteligencias múltiples.

La teoría de las inteligencias múltiples (IM) queda vinculada con la dimensión de *dominio y modularidad* a través de mecanismos de localización y especialización cerebral. A través de esta teoría se pluraliza el concepto de inteligencia. Es de gran relevancia comprender que nuestro órgano cerebral actúa desde un todo integrado que a través del lóbulo frontal facilita la coordinación de este con sus demás estructuras por medio de las funciones ejecutivas.

¿Qué son las funciones ejecutivas?, ¿Qué aportan en la gestión de respuestas educativas más oportunas?, en gran parte de la literatura científica internacional las funciones ejecutivas son aquellas que nos ayudan a organizar la información y regulan nuestra actividad cerebral. También suelen ser descritas como funciones cognitivas de orden superior que nos permiten el logro de determinados objetivos a través de un diseño lógico y planificado (Meléndez, 2011). Según esto,

[...] dichas funciones además dependen de los sistemas de atención y memoria, a lo que Punset (2007) agrega que los investigadores del tema también están de acuerdo en definirlos como el conjunto de las capacidades que hacen que el pensamiento se transforme en las diversas acciones requeridas para funcionar de forma organizada, flexible, y eficaz, encargándose de adaptar al individuo a diferentes situaciones y de permitirle la solución de problemas de manera exitosa y aceptable (Meléndez, 2011:6).

Es importante recalcar que sí nuestro **cerebro es flexible, dinámico y se adapta constantemente a las diversas situaciones** y escenarios a los que nos enfrentamos. Sin embargo, qué sentido tiene la actual organización jerárquica de materias que plantea la normativa vigente en diseño y desarrollo curricular. Uno de los grandes desafíos que Perkins (2006) identifica para la educación del siglo XXI es que los estudiantes aprendan a utilizar flexiblemente aquello que saben. Este desafío **implica superar la simplicidad de adiestrar la mente y avanzar hacia una pedagogía de la complejidad que nos permita educar la mente. A la base de todos estos procesos se haya la capacidad de plasticidad cerebral.**

Una pedagogía de la complejidad entenderá la necesidad de aprender a gestionar respuestas que permitan potenciar la integración de todas las funciones mentales superiores a través de los dominios específicos de los tres cerebros: a) *cerebro emocional*, b) *cerebro cognitivo* y c) *cerebro ejecutivo*. Fores (2008), explica que esta comprensión resulta clave para potenciar y diversificar los escenarios educativos, pues argumenta que la madurez no llega hasta los veinte o treinta años en los seres humanos y es un patrón que depende de cada organismo. Para esta investigadora **un período crucial para entender el desarrollo cerebral es la “adolescencia”**.

En esta edición hablamos con la neuropsicóloga

AMANDA CÉSPEDES



- **Profesión:** médico cirujano, especialista en neuropsiquiatría infantil y neuropsicología infantil
- **¿Qué cosas la apasionan?:** la observación de los fenómenos. Observar a los niños y a los perros
- **Hobby:** escribir. Convivir y observar a los perros



Desde su expertise ¿Cómo se pueden integrar las tics, como recurso pedagógico, desde las neurociencias?

El cerebro de los niños posee un potente sistema de expectativa, llamado “sistema de recompensa”, el cual se activa frente a lo novedoso, lo que desafía, lo que invita a explorar y a descubrir. Las TICs poseen la cualidad de desafiar, de presentar novedad y de ser amigables, por lo cual estimulan el sistema de la recompensa. Una tecnología digital dirigida a un objetivo preciso, bajo la atenta guía del maestro pero facilitando el trabajo autónomo es un recurso invaluable de aprendizaje. Por otra parte, la mayoría de los software están diseñados para activar multimodalmente las habilidades cognitivas, lo cual potencia el desarrollo intelectual.

De acuerdo a su experiencia profesional, ¿qué estrategias recomienda usted para integrar la neurociencia en el diseño de experiencias de aprendizaje oportunas y pertinentes a la diversidad de todos nuestros estudiantes?

La neurociencia ha sido enfática en corroborar el modelo DUA, que propone diversos medios de presentación de los contenidos a aprender y diversas formas de expresar lo aprendido. Este modelo es muy respetuoso de la diversidad de mentes al interior del aula, y a mi juicio, a través de él se deja en claro la mayor contribución de la neurociencia a las experiencias de aprendizaje: que el cerebro pone al servicio del aprender una amplia diversidad de estilos, de modo que las pretendidas dificultades de aprendizaje no son sino la expresión de gruesos errores metodológicos. También la neurociencia ha mostrado de manera indelible - neuroimágenes- que el cerebro del niño tiene tiempos de maduración diferentes, que configuran mentes tempranamente eficientes y multimodales -un 5% del total -, mentes que maduran “lateralizadamente” - un lento madurar de las funciones de hemisferio izquierdo en contraste con el magnífico dominio de las habilidades de hemisferio derecho - en un 12% de los niños; mentes que maduran “armoniosamente” pero sin destacar en nada especial-un 75% de todos los niños) y mentes resilientes que compensan ciertas áreas deficitarias - una lesión, por ejemplo- desarrollando prodigiosamente otras áreas y transformándose en niños inusualmente talentosos sobre un trasfondo deficitario (un 1-3 % de los niños, como por ejemplo, los Trastornos Asperger).

¿Cómo debemos entender la evaluación a luz de los desafíos de la neurociencia?, ¿qué sugerencias realizaría Usted al implementar estrategias de evaluación desde este enfoque pensando en la heterogeneidad de los estudiantes?

Evaluar es una acción dirigida a comprobar que todos los estudiantes están aprendiendo bien y útil por lo tanto para comprobar la eficacia de las metodologías de enseñanza empleadas. Si la neurociencia ha sido enfática en mostrar que los alumnos llegan al aula con diversos estilos de aprender y diferentes ritmos de aprendizaje, indudablemente que una correcta evaluación debería tomar en cuenta esta heterogeneidad de mentes. Volvemos al modelo DUA, que propone al maestro ser máximamente creativo en las modalidades de evaluación, de modo de permitir que todos los alumnos logren mostrar sus aprendizajes. La neurociencia invita al profesor que evalúa mal a un alumno a pensar que quizá haya sido él - el profesor - quien no supo abrir esa mente para que mostrara sus reales aprendizajes.



¿Qué nos sugiere usted para comprender el cerebro neurodiverso de todos nuestros estudiantes sin enfatizar en las dificultades que éstos puedan experimentar?

Esencialmente, que los docentes no olviden jamás que el cerebro infantil está en un proceso continuo de cambios, los cuales son silenciosos y a veces tardan en hacerse evidentes. La prisa, el apuro del docente, expresados en la rapidez con la cual rotula a sus alumnos, son muy nocivos, porque llevan a ver dificultades donde no las hay. Son innumerables los casos de niños que me han derivado cuando contaban 6 años recién cumplidos y la maestra ya hablaba de “trastorno de aprendizaje de la lectura” y los estaba derivando a una psicopedagoga. Esa maestra ignora que la maduración de los módulos que dan vida al prodigioso “cerebro lector” está en pleno proceso entre los 5,0 años y los 7, 11 años, de modo que alarmarse porque a los 6 años un niño no logra leer es una aberración pedagógica. Los maestros deben inclinarse con respeto frente al misterio de la mente infantil y no olvidar nunca que la misión de enseñar no consiste en un entregar contenidos para que la mente del niño los almacene y los muestre en una prueba de evaluación, sino que consiste en encender esa mente de curiosidad y de interés por los fenómenos. Y para ello el maestro debe saber crear novedad, expectativa, asombro.

¿Cómo visualiza usted su aporte a la educación de nuestro país?, ¿qué desafíos se plantean para usted?

Creo haber sido pionera en instalar en Chile un modelo de conocimiento del cerebro en desarrollo aplicable al concepto más amplio del educar. Mi modelo no es solamente “neuropedagogía”, en el sentido de mostrar cómo enseñar de un modo que se ha dado en llamar “cerebro-compatible”, sino que abarca desde la educación de las emociones- que se inicia antes de nacer- hasta el enriquecimiento del prodigioso cerebro de los adolescentes, haciendo responsables de esta misión a todos los adultos y a los mismos jóvenes. De allí que mis libros trascienden lo escolar para llegar a la educación para la vida, involucrando a padres, abuelos, directivos de escuela, maestros de aula, profesionales de apoyo a la educación.

Mi sueño es mostrar que los verdaderos cambios en pro de una calidad educativa similar a la de países europeos no radican en avanzar ciegamente copiando modelos foráneos mal entendidos, sino en dirigir la mirada a cómo enseñaban a principios de siglo los profesores normalistas pero incorporando las tecnologías digitales, que han llegado para revolucionar las metodologías. La correcta educación normalista propendía al desarrollo integral de la mente de los niños, proporcionándoles además destrezas útiles para la vida.

Mi sueño es que se pueda reducir la cantidad de contenidos a enseñar en la E. Básica, de modo de poner el énfasis en el correcto desarrollo de las habilidades básicas de escolarización; estas habilidades básicas se deben desarrollar los primeros diez años de vida, aprovechando la portentosa ventana de oportunidades llamada plasticidad cerebral. Pero los profesores no tienen tiempo para desarrollar estas hermosas habilidades, que en mi modelo de neurociencias yo llamo “competencias académicas”, porque deben ocupar todo su tiempo en enseñar contenidos, suponiendo que los niños llegan con estas habilidades de casa y castigándoles porque no las poseen. Mi sueño es que en todas las escuelas de Chile el 50% del tiempo se ocupe en las artes, en el fomento de las habilidades musicales, en la resolución de conflictos, en la preparación para la vida responsable y en enseñar a los adolescentes cosas prácticas, para la vida, en vez de conocimientos muertos.

Mi sueño, finalmente, es convencer a mis colegas médicos que transformar las asombrosas mentes infantiles en una colección de pretendidas patologías con nombres elegantes y listados de síntomas es una agresión a la dignidad de los niños, un acto de violencia simbólica cuyo precio pagan los mismos niños, mientras que los profesionales anestesian sus conciencias. Todos los niños llevan consigo mentes misteriosas e insondables, que los profesionales nos vemos en la necesidad de explorar, pero debemos hacerlo con reverencia y humildad.



En esta edición la especialista en literatura española y creación literaria

ALMUDENA REVILLA GUIJARRO



- Profesión: profesora universitaria.
- ¿Qué cosas la apasionan?: plantearme nuevos retos y que me ayuden a aprender. El periodismo.
- Hobby: senderismo, lectura.

¿Cómo explicaría usted el concepto de democracia lectora?, ¿se logra la inclusión efectivamente a través de esta propuesta?

Hay muchas campañas desde las instituciones que fomentan la lectura, pero es imprescindible la inclusión de todos aquellos que quieren y no pueden leer porque les resulta enrevesado. No podemos decir “Todos a leer” cuando no hay materiales disponibles o aquellos textos que se adaptan se realizan para grupos específicos y minoritarios y son de temáticas muy concretas. Sería necesaria la implicación de autores, editores, profesores, instituciones públicas y privadas, prensa... La inclusión es posible si desde la escuela cualquier persona con dificultades lectoras puede acercarse a textos adaptados y editados desde la fácil lectura. Como todo, hay que crear primero la afición a la lectura, una lectura fluida, y se consigue leyendo buenos textos.

¿Qué beneficios tiene la fácil lectura en la gestión de respuestas educativas a estudiantes históricamente excluidos de este derecho?

Para mí el principal es la mejora del nivel de comprensión lectora, con todo lo que supone para la vida diaria y para las relaciones que mantenemos con los demás y, sobre todo, en el ámbito escolar y universitario. Ejercita la mente y adquirimos nuevos conceptos lingüísticos, culturales y sociales que facilitan el poder avanzar en los estudios.



¿Qué es la fácil lectura?, ¿qué significa que un texto sea fácil de leer?

La fácil lectura es la propuesta de una serie de criterios para poder elaborar textos, destinados a personas con dificultades lectoras, que lleven a su adecuada comprensión. Para que un discurso sea fácil de leer es necesaria una estructura coherente, clara, y un lenguaje sencillo, no simplista, que elimine aquellos elementos lingüísticos y pragmáticos que puedan crear ambigüedad en el lector.





Podría contarnos cómo hicieron el proceso de adaptación de la constitución europea de fácil lectura. ¿Qué aportó esto?, ¿qué dificultades surgieron?

Fue bastante complicado. Muchas veces cuando trabajas por encargo, como era el caso, desde el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, con grupos muy diferentes, se hace muy difícil una adaptación uniforme. De ahí lo que anteriormente señalaba de seguir una metodología. Las pautas que el profesor Alberto Anula había elaborado con su grupo de investigación permitieron esa uniformidad.

El trabajo se dividió en diversos grupos de distintas facultades de la Universidad Autónoma de Madrid: Psicología, Educación, Derecho (equipo jurídico) y Filología. Cada uno de estos grupos asesoró de manera técnica en los aspectos educativos, jurídicos, que debían tenerse en cuenta en la adaptación y se enviaron al grupo de investigación Diles, quienes realizamos la adaptación lingüística y de contenido, acogiendo las recomendaciones de los especialistas. Por último, la edición del texto la llevó a cabo la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) y contamos con las ilustraciones de Forges, todo un honor.

Las dificultades surgieron de la coordinación de los grupos y de los tiempos asignados para el trabajo. Muy pocos días para un trabajo tan extenso. Estábamos ante un documento complicado en el plano jurídico y con muchos términos y conceptos abstractos que debían estar en el texto y que dificultaban, sin duda, la lectura.

De la experiencia se aprende y cuando asistes a la presentación, apoyada por la Administración Pública, el Gobierno de España, sientes que pueden cambiar muchas cosas entorno a la facilitación de la lectura. Sin embargo, la Constitución Europea no fue aprobada por los ciudadanos y el documento quedó en saco roto.

Desde su experiencia investigativa, ¿qué recomendaría a los profesores al momento de hacer un texto de fácil lectura?

Que siguieran una metodología y que atendieran las necesidades de sus estudiantes, sus inquietudes, sus preferencias, y que elijan con acierto los textos que les aporten valores y conocimiento. Hay que ser disciplinado a la hora de elaborar los textos (adaptación lingüística y de contenidos), pero la casa debe tener unos cimientos firmes y en este caso están en la buena elección de los textos y en conocerlos (lectura profesional) en profundidad. Por ejemplo, si adaptamos una obra literaria, atenderemos a las características de la literatura y a las del autor. Si nuestra adaptación es de un texto periodístico, debemos velar por cumplir los principios de toda noticia: guardar la estructura y los elementos noticiosos y de actualidad. Nunca debemos elaborar un nuevo texto sino que estamos traduciéndolo para un público con otro tipo de exigencias.



Algunos TIPS para profundizar

DOCUMENTOS DE APOYO AL TRABAJO EDUCATIVO

VÍDEOS RECOMENDADOS



Neurodidáctica e Inteligencia Múltiples

Edición accesible en red:

<https://www.youtube.com/watch?v=x5cMHP3mbzM>



Los secretos de la creatividad

Edición accesible en red:

https://www.youtube.com/watch?v=j0dgtz_7E1s

Cassany, D. “Leer en línea en el Aula”, edición accesible en red: <http://www.comprensionlectora.es/index.php/2013-11-27-14-18-14/2013-11-27-16-12-41/articulos-cl/item/970-leer-en-linea-en-el-aula>

Jiménez, E. “Comprensión Lectora V/S Competencia Lectora: qué son y qué relación existe entre ellas”, edición accesible en red: <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17>

Valdés, H. “Introducción a la Neurodidáctica”, edición accesible en red: <http://www.asociacioneducar.com/monografias-docente-neurociencias/h.veloz.pdf>

Ocampo, A. “Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el Siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica”, edición accesible en red: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fundamentos%20para%20una%20educacin%20inclusiva.pdf>

Ocampo, A. “Fácil Lectura y Enseñanza del Español como L2: una cuestión de derechos”, <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fcil%20lectura%20y%20enselanza%20de%20la%20lectura.pdf>

Ortiz, A. “Cerebro Currículo y Mente Humana”, edición accesible en red: <http://www.paginasprodigy.com.mx/secundaria92/documentos/NEURODIDACTICA-Cerebro-Curriculo-y-Mente-Humana.pdf>

Silva, M. “El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: la necesidad de un enfoque en la comprensión”, <http://www.comprensionlectora.es/index.php/2013-11-27-14-18-14/2013-11-27-16-12-41/articulos-cl/item/932-el-estudio-de-la-comprension-lectora-en-latinoamerica-necesidad-de-un-enfoque-en-la-comprension>