

# Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad

Dora Inés Calderón  
Editora

No. 2 Serie investigaciones



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Dora Inés Calderón  
Sandra Soler Castillo  
Mirian Glidis Borja Orozco  
Germán Muñoz González  
Gloria Rojas Álvarez  
Giovanna Patricia Medina

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, COLOMBIA**

Ernesto Díaz Couder Cabral  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, MÉXICO**

Consuelo Lizeth Blandón Jirón  
Blanca Nevai Centeno Bravo  
Obed Zeledón Membreño  
**UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA  
CARIBE NICARAGÜENSE, NICARAGUA**

María Isabel Ginocchio Laínez Losada  
Esther Espinoza Reátegui  
César Ernesto Gómez  
Rolando Rocha Martínez  
**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, PERÚ**

Ada Janeth Zarceño  
Patricia Carolina Andreu  
**UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA JOSÉ SIMEÓN CAÑAS, EL  
SALVADOR**

Virginia Ketty Arce  
Tania Sáenz Cortéz  
**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, BOLIVIA**

Lilly Portilla Aguirre  
**INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS, COLOMBIA**

**COLABORADORES**

Jeimmy Tatiana Vallejo (UDFJC)  
Diana Soto (UDFJC)  
Juan Compañ (UPN)  
Alba Sermeño (UCAJSC)  
Silvia Camacho, Teófilo Laime, Javier Paco, Daniel Sanabria,  
Paola Pastor (UMSA)  
Jorge Luis (UDFJC), Universidad de Girona (UDG)  
Fernando Andrade, Diego López (INSOR) Olga Lucía Ruiz,  
Martha Castro, Santiago Rodríguez  
Instituto Nacional para Ciegos (INCI)

# Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad

**SOCIOS Y COOPERANTES**

UDFJC, UPN, URACCAN, UCAJSC, UNMSM, UMSA, INSOR, INCI



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Serie investigaciones  
**No. 2**



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

### **Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE**

**Carlos Javier Mosquera Suárez**  
*Director nacional*

**Alexander Ruíz Silva**  
*Coordinador DIE,  
Universidad Pedagógica Nacional*

**Sandra Soler Castillo**  
*Directora DIE,  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

**Jaime Humberto Leiva**  
*Coordinador DIE,  
Universidad del Valle*

### **Comité Editorial CADE**

**Sandra Soler Castillo**  
*Presidenta CADE*

**William Manuel Mora Penagos**  
*Representante grupos de investigación:  
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y  
del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del  
Énfasis de Educación en Ciencias.*

**Dora Inés Calderón**  
*Representante de los grupos de investigación:  
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y  
Enseñanza de la Filosofía, Grupo de investigación  
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y  
las Matemáticas-GIIPlyM y Jóvenes, Culturas y  
Poderes, del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

**Martín Eduardo Acosta Gempeler**  
*Representante de los grupos de investigación:  
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en  
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas  
GIIPlyM, Matemáticas Escolares Universidad  
Distrital-MESCUD y Edumat, del Énfasis de  
Educación Matemática.*

**Bárbara García Sánchez**  
*Representante de los grupos de investigación:  
Formación de Educadores, del énfasis de Historia de  
la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.*

**Roberto Vergara Portela**

*Rector (E)  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

**Borys Bustamante Bohórquez**

*Vicerrector Académico  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

ISBN impreso: 978-958-8832-87-6

ISBN digital: 978-958-8832-88-3

Segunda edición, agosto de 2014

© U. Distrital Francisco José de Caldas

*Primera edición, septiembre de 2013*

ISBN: 978-607-413-164-2

© Universidad Pedagógica Nacional de México

### **Preparación Editorial**

Doctorado Interinstitucional en Educación  
Sede U. Distrital Francisco José de Caldas  
<http://die.udistrital.edu.co>

**Elban Gerardo Roa Díaz**

*Asistente Editorial  
eventosdie@udistrital.edu.co*

### **Fondo de publicaciones**

U. Distrital Francisco José de Caldas  
Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.  
PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203  
[publicaciones@udistrital.edu.co](mailto:publicaciones@udistrital.edu.co)

*Corrección de estilo*

**Luisa Juliana Avella Vargas**

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2014

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

*Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación para poblaciones en contextos de diversidad, se realizó con la colaboración de los miembros del consorcio del proyecto ALTER-NATIVA:*

**Colombia**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
 Instituto Nacional para Sordos (INSOR)  
 Instituto Nacional para Ciegos (INCI)

**México**

Universidad Pedagógica Nacional

**El Salvador**

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas  
 Secretaría de Inclusión Social

**Nicaragua**

Universidad de las Regiones Autónomas de la  
 Costa Caribe Nicaragüense

**Perú**

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

**Bolivia**

Universidad Mayor de San Andrés

**Chile**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

**Argentina**

Universidad Nacional de San Juan

**España**

Universidad de Girona  
 Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Portugal**

Universidad Nova de Lisboa

# Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad



No.2

Serie investigaciones

ALTER-NATIVA es un proyecto subvencionado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III-2da Convocatoria 2010. ALFA es un programa de cooperación internacional entre la Unión Europea y América Latina para la Educación Superior. El proyecto ha sido desarrollado con la participación de instituciones de las dos regiones.

La primera edición de este libro se realizó con el apoyo financiero de la Comunidad Europea. Su contenido es responsabilidad exclusiva del consorcio del proyecto ALTER-NATIVA y, en ningún caso, se debe considerar que refleja la opinión oficial de la Unión Europea.



## Agradecimientos

---

*El consorcio ALTER-NATIVA agradece el apoyo recibido del programa ALFA III de la Unión Europea a través de la financiación del proyecto ALTER-NATIVA: Referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad y resalta el compromiso de los miembros del consorcio en la realización de este libro.*

## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>9</b>
<hr/>	
<b>1. CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN DE LOS REFERENTES CURRICULARES DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>	<b>13</b>
<hr/>	
1.1. Problemáticas identificadas en la formación de profesores de lenguaje	13
1.1.1. Sobre el acceso a la educación de las poblaciones de CALE	14
1.1.2. Sobre la incorporación de las TIC, en la formación docente en el área de lenguaje en ALYC	17
1.2. La comunidad de práctica como estrategia de construcción consensuada de referentes curriculares para el área de lenguaje y comunicación	19
1.3. Alcances de los referentes curriculares en CALE	21
<b>2. ¿POR QUÉ FORMULAR REFERENTES CURRICULARES EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN?</b>	<b>25</b>
<hr/>	
2.1. Un balance de la formación de profesores de lenguaje (español o castellano) en ALYC	25

2.1.1. Los enfoques pedagógicos en la formación de profesores de primaria develan una deuda en la concepción de la profesión docente	25
2.1.2. Las políticas educativas en ALYC para la diversidad no han pasado de ser letra muerta, en la mayor parte de los casos	27
2.1.3. Los enfoques de enseñanza del lenguaje y de la lengua revelan una concepción limitada del fenómeno	28
2.1.4. Los enfoques hacia la diversidad y la relación con las TIC parecen ser solo pronunciamientos políticos y no acciones de los profesores	30
2.1.5. Existe un desbalance entre principios y políticas de equidad y acceso a la educación y la real situación de deserción	31
2.2. Invariantes y variantes en los referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación	32
2.2.1. Los invariantes y los variantes curriculares identificados en CALE	34
2.2.2. La formulación de referentes curriculares a partir de invariantes y variantes curriculares	40
<b>3. REFERENTES CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>	<b>45</b>
<hr/>	
3.1. Referentes para la formación profesional ético-política del profesor de lenguaje y comunicación	45
3. 2. Referentes para la formación profesional pedagógica del profesor de lenguaje	70
3. 3. Referentes para la formación profesional en didáctica del profesor de lenguaje y comunicación	116
<b>4. ELEMENTOS PARA LA GENERACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA «DESARROLLAR NARRATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EL CICLO DE PRIMARIA, EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD»</b>	<b>177</b>
<hr/>	
4.1. Introducción	177
4.2. Un concepto de narratividad	179

4.3. Aspectos de narratividad relacionados en el ciclo básico de primaria	181
4.4. Aspectos para tener en cuenta en el desarrollo narrativo para las poblaciones CALE	184
<b>5. ORIENTACIONES PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LOS REFERENTES</b>	<b>187</b>
<hr/>	
5.1. Macronivel. Ministerios. Políticas Públicas	187
5.2. Mesonivel. IES. Proyecto Pedagógico	189
5.3. Micronivel. Formadores de profesores (tanto en servicio como en formación inicial)	191
<b>6. LÍNEAS DE DESARROLLO</b>	<b>195</b>
<hr/>	
6.1. Otras áreas distintas a lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias naturales, que podrían realizar un ejercicio de Referentes Curriculares	195
6. 2. Otras poblaciones que debieran ser integradas a un estudio de RC	198
6.3. Otras metodologías que podrían emplearse para realizar referentes o propuestas innovadoras	200
6.4. Conclusión	200
<b>7. REFERENCIAS</b>	<b>203</b>
<hr/>	
<b>8. ANEXOS</b>	<b>223</b>
<hr/>	



## PRESENTACIÓN

---

La posibilidad de construcción colectiva de una propuesta de *referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación*, resultó ser una oportunidad inigualable para el colectivo que denominamos Comunidad ALTER-NATIVA Lenguaje y Educación-CALE<sup>1</sup>. Esta comunidad estuvo conformada por profesionales (pedagogos del lenguaje y la comunicación, expertos en poblaciones diversas y tecnólogos) con distintas experiencias, intereses y trayectorias, provenientes de las universidades Centroamericana José Simeón Cañas-UCA de El Salvador, de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense-URACCAN de Nicaragua, Pedagógica Nacional de México-UPN, Nacional Mayor de San Marcos-UNMSM del Perú, Mayor de san Andrés-UMSA de Bolivia y Distrital Francisco José de Caldas-UDFJC de Colombia; también participaron profesionales del Instituto Nacional para Sordos INSOR e instituto Nacional para Ciegos INCI de Colombia y de la Secretaría de Inclusión Social de El Salvador, como tres de las entidades cooperantes del proyecto.

El objetivo de CALE fue formular referentes curriculares para formar profesores en el área de lenguaje y comunicación para el nivel primario. Propósito orientado por la convicción ético-política de que la educación, y específicamente la formación de profesores, se constituyen en uno de los pilares de la posibilidad de construir sociedades más justas, más equitativas, más comprensivas y auto comprensivas, mejor orientadas hacia su propio progreso y, con base en lo anterior, que convivan mejor.

---

1 CALE fue una de las comunidades configuradas en el desarrollo del proyecto «Referentes curriculares con incorporación tecnológica para la facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad». Proyecto ALFA III, financiado por la Unión Europea y liderado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vigencia 2011-2013.

En la perspectiva anterior, presentamos a la comunidad educativa de Iberoamérica la Segunda Edición<sup>2</sup> de un producto pedagógico, de tipo curricular, resultado de una acción realizada desde la voz de sus actores: formadores de profesores de lenguaje, profesores en formación y en ejercicio, quienes emprendieron una reflexión sobre lo que es necesario tener en cuenta en la formación de profesores del área de lenguaje, para mejorar su acción pedagógica y didáctica en contextos de diversidad, bajo la identidad de CALE.

Esta segunda edición estuvo a cargo del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE<sup>3</sup>, sede Universidad Distrital FJC, como parte de su compromiso con el proyecto ALTER-NATIVA desde su formulación y en apoyo a la conformación y desarrollo de la “Red ALTER-NATIVA Educación y Tecnología en y para la Diversidad”. La mayoría de los grupos de investigación de la UDFJC participantes en este proyecto son grupos del DIE; en este sentido, sus líneas de investigación pusieron en juego perspectivas de la educación y de la didáctica de las áreas de ciencias, lenguaje y matemáticas en la construcción de estos referentes curriculares. Desde este punto de vista, los referentes cons-truidos en ALTER-NATIVA también lo son para la investigación y la formación de investigadores en educación en el DIE y constituyen un producto colectivo que también representa una línea de pensamiento en educación, en pedagogía y en didáctica de las áreas en este programa de formación doctoral.

De manera particular, el propósito de CALE se cristalizó desde dos ámbitos de acción: la explicitación de un campo de interés académico para la comunidad: i) la formación de profesores del área de lenguaje, específicamente de lengua española como primera o como segunda lengua, en y para contextos de diversidad poblacional, específicamente personas indígenas, sordas y con limitación visual y con el uso de tecnologías; ii) la opción por una metodología de trabajo para la comunidad: las comunidades de práctica (Wenger, 2001, 2004),<sup>4</sup> bajo el criterio de lograr la construcción consensuada de los referentes curriculares.

2 La primera edición fue uno de los productos del proyecto referido en la nota anterior y se realizó en Coedición ente la Universidad Pedagógica Nacional de México y la Universidad Distrital FJC de Colombia.

3 El Doctorado Interinstitucional en Educación DIE es un programa propuesto y desarrollado por tres universidades colombianas: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

4 Esta metodología fue adoptada por todas las comunidades del proyecto ALTER-NATIVA, ALFA III.

Esta metodología facilitó la constitución y el desarrollo de CALE como comunidad de «pedagogos y tecnólogos» (muchos también investigadores) que, a su vez, tuvo como resultado dos grandes logros: un grupo interinstitucional e internacional de profesionales de la educación en el área de lenguaje, que compartió su preocupación y su pasión por la formación de profesores del área; que puso en juego sus saberes y experiencia, y que desarrolló, de manera colectiva, una identidad definida por el actuar de la comunidad para llegar a acuerdos y a la formulación de los elementos que denominamos «referentes curriculares para la formación de los profesores del área de lenguaje y comunicación», como elementos para la cualificación de la formación y el ejercicio de los profesores que enseñan lenguaje en la educación básica.

Un rasgo identitario de CALE, que caracteriza el conjunto de referentes construidos, es la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre las condiciones de diversidad lingüística, cultural, social, sensorial de todos los actores educativos. Así, los referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación están orientados específicamente a la enseñanza del español, en contextos de diversidad y con el uso de tecnologías. Constituyen, además, la recomendación del consorcio CALE sobre distintos aspectos de obligada reflexión e inclusión a la hora de formular currículos, diseños didácticos y acciones educativas para futuros profesores del área de lenguaje.

Adicionalmente, optamos por el nivel primario de enseñanza en atención a tres criterios: 1) el ciclo de primaria constituye la entrada a la escolarización y, por ello, el espacio para la formación en valores, actitudes y aptitudes necesarias para un desarrollo integral de las personas en su proceso de enculturación. Este factor puso un reto particular al área de lenguaje y comunicación, en tanto lo consideramos como determinante de los procesos de socialización y desarrollo de condiciones intelecto-afectivas para la vida escolar; 2) es en este ciclo en el que se encuentran los profesores con más baja formación en el área; y 3) este es el nivel educativo principal y a veces el único al que tienen acceso las poblaciones que abarca ALTER-NATIVA.

Como resultado, presentamos un conjunto de 19 Referentes Curriculares (RC) que desarrollan los tres grandes ámbitos de la formación profesional de profesores de lenguaje y comunicación propuestos por CALE: el ético-político, el pedagógico y el didáctico. A nuestro juicio, los RC proporcionan criterios orientadores actualizados y desafiantes para la educación –en este caso en lenguaje y comunicación– y se caracterizan por su apertura a los

cambios y a la diversidad de contextos sociales y culturales, su carácter *orientador* de las acciones curriculares en las instituciones educativas, su opción por el *reconocimiento del otro y de lo otro* por la *acción* con los otros, su interés por coadyuvar al establecimiento de *quién es el sujeto por formar y proporcionar elementos para mantener la unidad* dentro de la diversidad de situaciones y contextos.

En últimas, se trata de un material de consulta para profesores formadores de profesores en el área de lenguaje y comunicación, de estudiantes para profesor en esta área, de instituciones formadoras de profesores; también para estudiantes y profesores de ingeniería informática o de sistemas, que se interesan por los software educativos; y para entidades del sector educativo como ministerios de educación, secretarías de educación de Iberoamérica y, en general, encargados de las políticas públicas en educación. Esperamos pues, que esta propuesta oriente y facilite el pensar las diferencias desde nuestras propias diferencias y construir con ellas una opción para nuestra educación.

**Dora Inés Calderón**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

*Coordinadora CALE / ALTER-NATIVA, ALFA III*

*Bogotá, D.C., 2014*

## 1. CONTEXTO DE LA PRODUCCIÓN DE LOS REFERENTES CURRICULARES DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

El contexto de la producción de los referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje del proyecto ALTER-NATIVA se configura por tres ámbitos de acción reflexiva: la identificación de problemas relacionados con la formación de profesores de lenguaje, la asunción de una opción metodológica para emprender el trabajo de formulación de referentes curriculares y la identificación de los alcances del trabajo realizado. A continuación se describen estos ámbitos de contexto.

### 1.1. Problemáticas identificadas en la formación de profesores de lenguaje

La labor de formular referentes curriculares para la formación de profesores de lenguaje y comunicación en la acción ALTER-NATIVA estuvo orientada por tres elementos: 1) el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en ALYC, resultante, fundamentalmente, de la diversidad de los pueblos indígenas originarios y del legado de las culturas africana y española que dieron vida a la rica variedad de expresiones del continente; 2) las orientaciones planteadas por el objetivo macro de ALTER-NATIVA, ALFA III: proporcionar elementos para la formación de profesores en un contexto que demanda la atención de las poblaciones con NED e integrando en este proceso el uso significativo de las TIC; y 3) la identificación de la relación entre la cualificación de la formación docente y la posibilidad de generar «una educación para todos a lo largo de toda la vida» (Delors, 1996; CRES, 2008, citado en ALTER-NATIVA, 2010).

Desde estos tres puntos de anclaje, la acción fue asumida y desarrollada por profesores de un grupo representativo de universidades socias y entidades cooperantes de ALYC: Bolivia (UMSA), Perú (UNMSM), Colombia (UDFJC, INSOR

e INCI), México (UPN), Nicaragua (URACCAN) y El Salvador (UCAJSC). Este grupo constituyó CALE y focalizó el trabajo con tres grupos poblacionales como beneficiarios de la acción, de acuerdo con la experiencia de las universidades socias y las instituciones cooperantes: pueblos indígenas, poblaciones con limitación o discapacidad sensorial auditiva y poblaciones con limitación o discapacidad sensorial visual (en adelante: poblaciones CALE). Adicionalmente, se propuso considerar la formación de profesores en el área de lenguaje para el ciclo de primaria, específicamente para la enseñanza del español como primera o segunda lengua.

Desde el propósito de promover una educación de calidad, CALE considera que pensar la educación, más allá de constituir una respuesta a los llamados nacionales e internacionales (UNESCO, 2008), ha de configurar un actuar en la educación y para la educación; hecho que concierne directamente a los actores educativos en términos de proponer y llevar a cabo acciones concretas de cualificación de la educación para todos. Lo anterior, desde la convicción de que la formación del profesor es uno de los factores más importantes de la calidad de la educación y de que este factor ha tenido problemas a lo largo de su historia. De ahí que, alrededor de la problemática de la formación de profesores, reconocemos un conjunto de fenómenos que requieren atención por parte de las instituciones encargadas de dicha formación.

En este contexto, el área de lenguaje y comunicación del proyecto ALTER-NATIVA identifica los siguientes ámbitos problemáticos: el acceso a la educación por condiciones de vulnerabilidad sensorial o sociocultural, la convivencia en diversidad lingüística y cultural, el uso de las tecnologías en las aulas de lenguaje y la dificultad en la identificación y selección de los contenidos específicos para formar en el área de lenguaje. Adicionalmente, y siguiendo a la UNESCO, CALE toma como propio que el marco de la formación de profesores y la realización de esta es parte del postulado de la educación de alta calidad como un derecho humano (Pigozzi, 2008).

### 1.1.1. Sobre el acceso a la educación de las poblaciones de CALE

CALE reconoce un problema común de exclusión educativa y de vulnerabilidad socio-cultural para sus poblaciones objeto; situación que también reportan distintas investigaciones relacionadas con el acceso escolar (Calderón, León y Equipo de investigadores del INCI, 2010; INCI, y DPN, 2008), en las que se señalan la marginalización económica y la marginalización cultural como factores generadores de esta situación.

Esta desventaja lleva consigo que las poblaciones CALE experimenten situaciones como: formar parte de las tasas de analfabetismo en ALYC (MEN, INSOR y FENASCOL, 1998); bajo acceso a la educación básica, media y superior; altos índices de deserción de los estudiantes con NED.

Unido a lo anterior, las precarias condiciones económicas de los maestros, la falta de profesores y las deficiencias en su formación académica y profesional, y en especial en las áreas específicas escolares, como el caso de lenguaje, agudizan las desventajas de las poblaciones CALE. Al respecto, distintas fuentes señalan que en gran parte de ALYC los profesores de primaria son empíricos, tanto en las áreas específicas como en la atención a las NED, sobre todo en países como Nicaragua, Perú y Bolivia.

Por otra parte, y desde un punto de vista estadístico, es difícil plantear las reales dimensiones de la problemática anterior, dado que el detalle de cifras y tasas censales no es exacto; no existen criterios ni prácticas concordantes con la diversidad de ALYC; la información censal de las poblaciones excluidas y vulnerables solo da ligeros visos de una realidad crítica y limita las acciones de los estados para la atención de estas poblaciones (ODHAG, 2005; Skliar, 2008). A continuación describiremos aspectos específicos por cada población.

### **Situación de la población indígena**

Según Wade (2006, p. 13), la población indígena oscila entre 34 y 40 millones o el equivalente al 8-10% de la población total en ALYC. De este total, CALE representa a cinco países: Bolivia, Colombia, México, Nicaragua y Perú, cuyos habitantes indígenas, en conjunto, superan los 20 millones de personas, es decir, aproximadamente 50% de la población indígena en ALYC. Pueblos que viven una situación crítica debido a las condiciones de pobreza (reveladas en los indicadores de nutrición, salud, exclusión de género, entre otros) y, por ello, de marginación de la educación (analfabetismo que abarca pueblos cuyas lenguas maternas están ya extintas), «exclusión social y marginación política que data desde los tiempos coloniales» (Chirinos, 2001). Situación que pone de manifiesto el desmedro de sus culturas, el repliegue del uso de sus lenguas maternas frente al español como lengua dominante, lo que finalmente genera un problema para el reconocimiento, la construcción y el mantenimiento de las identidades de estos pueblos, convirtiéndolos en uno de los segmentos sociales con mayor vulnerabilidad y que plantea un enorme reto para su atención educativa.

De ahí que los retos para la formación de profesores de español, con respecto a la población indígena sean:

- Enfrentar el tratamiento de la diferencia cultural y lingüística desde la perspectiva de los derechos lingüístico-culturales.
- Contribuir a la formación de docentes para el medio indígena con elementos específicos para la enseñanza del español como segunda lengua (o como primera lengua en caso de monolingües de español) y al fortalecimiento de la discusión acerca de la relevancia del uso de su propia lengua en la comunidad y fuera de ella.
- Favorecer de manera efectiva la formación de profesores que permita un desarrollo apropiado a la realidad cultural, social y económica de los pueblos indígenas.

### **Situación de la población sorda**

Los países del consorcio CALE comprometidos con la población sorda (perteneciente o no a población indígena o de otras culturas) son Bolivia, Colombia y El Salvador. Además de la marginación económica y cultural, manifiesta en la falta de oportunidades de comunicación y de participación social, política y educativa, CALE identifica dos problemas: 1) la concepción de la sordera como una deficiencia biológica (Colombia y El Salvador) que conduce al estigma social causante del ocultamiento de las personas con esta condición por parte de la propia familia ; y 2) las propuestas educativas centradas en respuestas clínicas y normalizantes para la educación de la persona sorda (Skliar, 2008). Frente a la formación de profesores de español para el ciclo de educación primaria, los retos de una acción comprometida con la población sorda son:

- Orientar la enseñanza del español escrito hablado como segunda lengua (L2), ya que cada país reconoce que la lengua de señas es la primera lengua (L1) de la población sorda y la base para enseñar la L2.
- Superar la idea de que la población sorda no responde a los enfoques y a las estrategias para la enseñanza de la lengua española, a partir del reconocimiento de que tales estrategias no han sido construidas desde enfoques propios para el aprendizaje de segundas lenguas en relación con lenguas visogestuales (ODHAG, 2005; Calderón y León, 2007).
- Desarrollar efectivamente propuestas de tipo bilingüe y bicultural desde una visión antropológica para la educación de las personas sordas, basada en una política lingüística que reconozca la lengua de señas como su primera lengua y la cultura sorda como cultura diferente en la interacción escolar.

## Situación de la población con limitación visual (LV)

La Universidad Distrital tomó en CALE el trabajo sobre esta población y cuenta con la asesoría del INCI. En relación con el acceso a la educación, Colombia ha avanzado en la consolidación de la atención educativa de la población ciega y con baja visión (MEN, secretarías de Educación, INCI) para garantizar su acceso a las instituciones educativas (CALE, 2011). No obstante estas acciones –y otras estrategias llevadas a cabo en los últimos años–, continúa la falta de cobertura educativa en el territorio nacional y la baja calidad de la atención educativa, que incluye a la población adulta iletrada. Adicionalmente, prevalece una problemática de tipo cultural con respecto a la persona con limitación visual: la estigmatización intelectual y social por causa de su limitación y la falta de estudios específicos sobre el acceso de la persona con LV a la vida escolar. En términos generales, los retos para la formación de profesores de español que atiendan personas con LV son:

- Garantizar el acceso y permanencia de la persona con LV a la educación, desde el punto de vista social y a la cultura académica (Calderón, León y otros, 2010). Aspecto que requiere fundamentalmente un desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Analizar y comprender tipos de LV y, desde allí, proponer estrategias de participación y de apropiación de la discursividad oral y escrita para la persona con LV.
- Garantizar que los estudiantes sean promovidos en los niveles escolares adecuadamente.
- Brindar las condiciones de accesibilidad tecnológica necesaria para la formación académica que requiere la población.

### 1.1.2. Sobre la incorporación de las TIC, en la formación docente en el área de lenguaje en ALYC

---

CALE identifica que a pesar de que existe conciencia política y económica por parte de gobiernos de ALYC, así como de cada uno de los actores del campo educativo (ministerios, IES, instituciones escolares, docentes, entre otros), aún no existe un impacto significativo en las prácticas educativas con la incorporación de TIC para la enseñanza del lenguaje y la comunicación. La experiencia del colectivo CALE encuentra que no basta con garantizar la existencia de equipos y de conectividad; el real impacto del uso de las TIC depende de factores sociales, culturales y pedagógicos (Sunkel,

2006). Para el caso del lenguaje, se requiere ampliar la concepción de lectura, escritura, oralidad y escucha hacia una idea de literacidad y de alfabetización digital (Condemarín, 2001, citado por Sunkel, 2006) y de comunicación en términos de prácticas culturales. El reto en la formación de profesores en el área de lenguaje consiste en incluir una formación profesional orientada a la comprensión, apropiación crítica y exploración de las TIC, sus objetos y sus nuevos lenguajes en contextos educativos diversos. Algunos retos complementarios frente a las poblaciones CALE y el uso de las TIC para la atención a la diversidad incluyen:

- Superar la poca presencia de las lenguas maternas indígenas (no supera el 2%) en ambientes virtuales (Lavoie y O’Neill, citados por Paolillo, Pimienta, Prado *et al.*, 2005).
- Generar estrategias frente al alto costo de las aplicaciones y apoyos tecnológicos existentes, hecho que limita el acceso a las mismas, en especial a los dispositivos diseñados para poblaciones sorda y con LV.
- Hacer efectivo el uso de tecnologías como la televisión educativa y la radio, el servicio caption para la población sorda, tecnologías accesibles (libres) (INCI, 2007).
- Tener en cuenta que la acción debe proyectarse a poblaciones para las que, en muchos casos, la tecnología supone un lápiz y una hoja; por tanto, los retos de innovación van más allá de aprender a usar las TIC y se dirigen a definir las estrategias para aprender con ellas.
- Contar con una comunidad sensible ante las necesidades educativas de las poblaciones diversas y con herramientas tecnológicas que permitan desarrollar formas variadas de lenguaje y de comunicación, propias de cada comunidad.
- Asumir el campo de la formación en el área de lenguaje como de «lenguaje y comunicación», recogiendo las dos grandes funciones del lenguaje: la significación y la comunicación. De esta manera, proyectar en este campo los elementos relacionados con las acciones intelectuales y socio-culturales necesarias para el desarrollo de estas dos funciones en el ámbito escolar diverso.

En términos generales CALE, como comunidad de práctica, evidencia la necesidad de promover la formación de profesores de lenguaje y comunicación para el ciclo de primaria, de tal manera que puedan comprender y actuar en condiciones multiculturales, plurilingües, multirrepresentacionales y, sobre todo, en la permanente defensa y expresión de los derechos humanos para participar, interactuar y ser en la diversidad.

## 1.2. La comunidad de práctica como estrategia de construcción consensuada de referentes curriculares para el área de lenguaje y comunicación

ALTER-NATIVA asumió la estrategia metodológica de comunidades de práctica (Wenger, 2001; 2004) para la construcción consensuada de referentes curriculares en las tres áreas del proyecto. En términos generales, esta metodología se caracteriza por la configuración de una comunidad constituida por personas que comparten una preocupación o una pasión por un quehacer y que quieren aprender a hacerlo mejor, de manera colectiva, a medida que interactúan con regularidad en ese dominio; esta dinámica permite el desarrollo de una identidad definida por el actuar de la comunidad. Por ello, en la comunidad se generan prácticas (con sus actores), formas de organización y resultados consensuados.

En la experiencia de CALE, como comunidad de práctica dedicada a la formulación de referentes curriculares para la formación de profesores de lenguaje (particularmente orientados a la enseñanza del español o castellano), se destacan aspectos como:

### ***La conformación de la comunidad de práctica CALE***

Constituida por los equipos de los seis países del consorcio y configurada como una sola comunidad, mediante las prácticas de interacción diseñadas y asumidas por la colectividad. Así, las personas de CALE son profesionales (pedagogos del lenguaje y la comunicación, expertos en poblaciones diversas y tecnólogos) con distintas experiencias, intereses y trayectorias. Configuran cuadros profesionales que cooperan, aportan, se necesitan, se apoyan y aprenden constantemente en mutualidad.

### ***El establecimiento de metas***

El objetivo de formular referentes curriculares para formar profesores en el área de lenguaje y comunicación se cristalizó en un campo (la educación, específicamente la formación de profesores), en un área (el Lenguaje y específicamente la lengua española como primera lengua o como segunda lengua), en un contexto (la educación en diversidad poblacional, específicamente personas indígenas, sordas y con limitación visual) y con el uso de tecnologías.

### ***La práctica centrada en la indagación***

La práctica de la comunidad se orientó por la constante búsqueda documental, la comprensión, la generación de significados propios. Las dinámicas de presentar, compartir y discutir ideas y modos de sistematizar y producir teorizaciones propias, llevaron a la formulación de referentes curriculares en el área de lenguaje y comunicación y a la construcción de diseños didácticos diferenciados por poblaciones. Las prácticas de CALE generaron una dialéctica formación-acción que consolidó modos de trabajo como la discusión, los grupos de trabajo, las asesorías permanentes (orientación, validación de procesos y de resultados), la coordinación (que orienta, mantiene y acompaña) y la formación de jóvenes investigadores y practicantes. Prácticas sustentadas en acciones como la construcción de directrices, agendas, documentos, y el soporte tecnológico y pedagógico. Adicionalmente se contó con el respaldo institucional de las universidades socias y las entidades cooperantes. Todo lo anterior se unió a la meta de CALE desde sus convicciones ético-políticas (mediante contratos y compromisos) y a través del personal que se vincula al proyecto ALTER-NATIVA.

### ***La identidad de CALE***

CALE se identificó a partir de la generación de metas compartidas, de prácticas desarrolladas y de la presencia y participación de todos los actores de los equipos por universidades. La práctica generó una comunidad que se reconoce como constructora de referentes curriculares; es decir, por ser una comunidad de «pedagogos y tecnólogos» (muchos también investigadores) comprometidos con la causa de la educación, organizados (por voluntad propia y de manera responsable) con el fin de proponer elementos para la cualificación de la formación y el ejercicio de los profesores que enseñan lenguaje. Se configuraron y desarrollaron prácticas que se caracterizan por la participación, la reflexión y la actuación didáctica, que contribuye, de manera significativa, a la transformación de la misma comunidad y de los grupos socio-educativos impactados por estas prácticas. Un rasgo identitario de CALE es la reflexión sobre el lenguaje y la comunicación, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre las condiciones de diversidad lingüística, cultural, social, sensorial de todos los actores educativos.

### ***Los significados elaborados***

Se lograron productos textuales de varios tipos, susceptibles de ser reformulados, consultados, compartidos, difundidos, etcétera. Estos productos manifiestan las formas de participación, de vínculo y de experiencia entre

los miembros de la comunidad, y son: actas y documentos que declaran las discusiones, los acuerdos y las significaciones construidas para los temas en construcción; bases documentales compiladas que manifiestan las búsquedas, la selección y procesamiento de información; foros de los temas en cuestión que expresan las formas de interpretar de la comunidad, los puntos de debate, las fugas en los significados y las diferencias conceptuales y culturales. También explicitan las necesidades de construcción conjunta, de convocar la voz de todos y la participación para conseguir acuerdos.

### 1.3. Alcances de los referentes curriculares en CALE

CALE se planteó como meta la producción de referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación, orientados específicamente a la enseñanza del español, en contextos de diversidad. Esta acción se realizó desde la voz de sus actores: formadores de profesores de lenguaje, profesores en formación y en ejercicio, quienes emprendieron una reflexión sobre lo que es necesario tener en cuenta en la formación de profesores de esta área, para mejorar su acción pedagógica y didáctica en contextos de diversidad. Por esta razón identificamos, en la naturaleza de esta propuesta, alcances que presentamos a continuación:

#### ***El contexto epistemológico metodológico y temporal de la producción de referentes***

Desde el proyecto ALTER-NATIVA convocamos actores formadores de profesores de lenguaje (de facultades de educación en universidades de ALYC) para hablar desde la experiencia de formación y desde la identificación de los problemas en la acción educativa en el área. La metodología de comunidades de práctica permitió el alcance de consensos sobre los problemas en la formación de profesores de lenguaje para trabajar en y desde la diversidad y, en consecuencia, estar de acuerdo en qué y cómo formar a los profesores. Tuvimos un tiempo limitado para emprender esta labor en el marco de una acción subvencionada por la Unión Europea (un año). Así, el resultado que entregamos constituye la Recomendación del consorcio CALE como equipo académico internacional e interinstitucional sobre distintos aspectos de obligada reflexión e inclusión a la hora de formular currículos, diseños didácticos y acciones educativas para futuros profesores del área de lenguaje.

## ***Selección de un ciclo de educación para considerar el tipo de profesor que se forma***

Optamos por el nivel primario de enseñanza, en atención a tres criterios: 1) el ciclo de primaria constituye la entrada a la escolarización y, por ello, el espacio para la formación en valores, actitudes y aptitudes necesarias para un desarrollo integral de las personas en su proceso de enculturación. Este factor pone un reto particular al área de lenguaje y comunicación, en tanto lo consideramos como determinante de los procesos de socialización y de desarrollo de condiciones intelecto-afectivas para la vida escolar; 2) es en este ciclo en el que se encuentran los profesores con más baja formación en el área; y 3) este es el nivel educativo principal y a veces el único al que tienen acceso las poblaciones que abarca ALTER-NATIVA.

### ***Las poblaciones CALE***

Seleccionamos dos ejes de reflexión sobre las dificultades en el acceso escolar: con limitaciones sensoriales (sordera y ceguera) y en situación de exclusión por factores socio-culturales (indígenas). En este sentido, y reconociendo que la situación de vulnerabilidad que dificulta el acceso escolar cubre a más poblaciones y otras condiciones distintas a las tenidas en cuenta, vale la pena señalar que los criterios para esta selección obedecieron a: 1) La identificación de las limitaciones sensoriales como factores que históricamente han conllevado equívocos en la valoración intelectual y social de las personas que las padecen, confundiendo la situación de limitación auditiva o de limitación visual, con deficiencias cognitivas y sociales, hecho que, en términos generales, ha conducido a la precaria o nula oferta educativa para estas poblaciones; más aún, hemos identificado una falta de reflexión pedagógica y didáctica con respecto a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación en estas poblaciones; y 2) La identificación de prácticas educativas altamente excluyentes de las poblaciones provenientes de comunidades indígenas. En este caso, el factor cultural se convierte en elemento de exclusión que inicia con el silenciamiento de las lenguas indígenas y de sus saberes y conocimientos en los contextos escolares y sociales en general. Este hecho conlleva la negación de la identidad de los indígenas que se integran a escenarios escolares mayoritarios, cerrando de paso la posibilidad del diálogo intercultural, del desarrollo efectivo del bilingüismo o del plurilingüismo y del acceso a los saberes escolares propuestos para las mayorías.

Desde el punto de vista anterior, CALE propone elementos para la formación del profesor de lenguaje que actúa en contextos escolares caracterizados por la diversidad de condiciones sensoriales culturales causantes de altos niveles de exclusión, bien por el prejuicio frente a la limitación sensorial o a la diferencia cultural, o bien por el desconocimiento de los procesos y las posibilidades de aprendizaje de las poblaciones con estas diversidades y de las herramientas y dispositivos que pueden llegar a facilitar el acceso y la participación escolar. El trabajo con otras poblaciones y otras condiciones será objeto de desarrollos posteriores de la red ALTER-NATIVA.

### ***Los referentes curriculares se sitúan en un contexto específico de interés***

El contexto es la formación de profesores de lenguaje en el ámbito limitado en ALYC, específicamente los países representados por las seis universidades socias de CALE. Desde este punto de vista, la propuesta atiende los aspectos identificados por formadores de profesores en el área de lenguaje, que pueden diferir de los que se identifiquen en otras áreas y compromete la mirada desde los países que participan. Un estudio más amplio tanto de los factores del lenguaje como de las poblaciones, puede constituir un trabajo posterior de la red ALTER-NATIVA.

### ***Una perspectiva política en educación***

Consideramos que la acción emprendida por CALE constituye un acto político. Esta acción representa la puesta en escena de la voz de profesores de lenguaje formadores de profesores y de profesores en formación y en ejercicio, hablando desde y para ALYC (nuestro consorcio CALE). Se trata de pensar las diferencias desde nuestras propias diferencias y construir con ellas una opción para nuestra educación.



## 2. ¿POR QUÉ FORMULAR REFERENTES CURRICULARES EN EL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN?

---

### 2.1. Un balance de la formación de profesores de lenguaje (español o castellano) en ALYC

Este balance exigió a CALE volver la mirada sobre lo que ha sido en ALYC, desde los sistemas educativos, la formación de profesores para el ciclo de primaria en el área de lenguaje, con el fin de identificar, desde allí, la posibilidad de que el profesorado esté preparado para abordar la diversidad en su acción educadora e incluir las TIC como un factor de esa acción.

Aunque el balance inicialmente pretendió ubicarse en los últimos diez años, fue inevitable hacer referencia a las reformas educativas realizadas desde la última década del siglo pasado. Este apartado sintetiza los aspectos más relevantes como producto de la indagación por los sistemas educativos en la formación de profesores de lenguaje en los países del consorcio CALE. Al respecto, destacamos cuatro aspectos que permiten identificar una urgente necesidad de cualificar profundamente la formación en el área de lenguaje de los profesores para el ciclo de primaria.

#### 2.1.1. Los enfoques pedagógicos en la formación de profesores de primaria develan una deuda en la concepción de la profesión docente

---

En los países del consorcio CALE se evidencian diversos enfoques en la formación de profesores, en los que la profesión tiene varias categorías de nominalización que se adhieren a las instituciones formadoras respectivas,

en las que predomina el carácter técnico e instrumental de la educación, y en el que la idea de profesionalización apenas se hace evidente.

En la mayor parte de los países del consorcio encontramos escuelas normales, cuyo propósito es la formación de docentes de educación primaria y, en algunos casos, preescolar. La idea de formación de estos programas es bastante limitada e instrumental, y en ellos (señalan autores como Baquero) el valor atribuido a la educación en la escala de las profesiones es patente:

*Se trata sustancialmente de una actividad técnica, para la cual no se requieren comprensiones distintas a las de saber cómo enseñar, cómo aplicar y desarrollar guías, cómo llenar fichas de seguimiento a los escolares, cómo controlar los grupos, etc., sin que se aborden las preguntas por el para qué ni el por qué de las prescripciones (Baquero, 2006, p. 12).*

En otros países, la formación de la básica recae en los institutos superiores de educación, con carreras que van de tres a cinco años de duración y en los que se imparte una formación igualmente técnica. En estas instituciones, los docentes reciben una formación pedagógica y, en algunos casos, existe la posibilidad de profundizar en un área específica del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias, sociales), pero el tiempo que se le dedica a esta profundización no supera tres semestres de estudio. Además, quienes acceden a ella, muchas veces apenas requieren secundaria completa.

Las universidades también se ocupan de la formación de profesores para la básica primaria; sin duda, un primer paso para la profesionalización de la docencia, aunque lo que se observa es que no se logra transformar sustancialmente la concepción técnica del maestro, pues el valor agregado que la universidad le otorgó a la formación docente se redujo a la especialización disciplinar, toda vez que la formación pedagógica mantuvo las prescripciones de los manuales propios de la escuela normal, enriquecidas ahora con el aparataje técnico de la tecnología educativa que instauraron los textos de Bloom (1971) y Gagné (1975) en muchas facultades de educación de ALC.

Según Vaillant (2004), la formación de los maestros que van a la básica primaria y a la secundaria es diferenciada:

*Los maestros para preescolar o básica primaria reciben una formación que parte de la lógica pedagógica y se enfatiza en la enseñanza de la didáctica. Para los maestros de educación media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y, generalmente, el lugar y el peso de la formación pedagógica es tardío y secundario. La escuela primaria*

*tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas (p. 21).*

Esta escisión sin duda otorga diverso peso a cada uno de los niveles, siendo la básica primaria la más afectada y reducida.

### **2.1.2. Las políticas educativas en ALYC para la diversidad no han pasado de ser letra muerta, en la mayor parte de los casos**

Según el informe de Políticas educativas de atención a la diversidad cultural:

*[...] los niveles de acceso a la educación, escolarización y logros educativos de los sectores pobres, de los indígenas, de la población negra, de los habitantes de las zonas rurales, y en algunos casos, de las mujeres, son consistentemente los más bajos en comparación con los otros grupos sociales (Treviño, 2005, p. 21).*

En este contexto, diversos organismos internacionales mostraron su interés por transformar las prácticas educativas excluyentes y generaron recomendaciones tendientes a eliminarlas. Sin embargo, solo con la aprobación de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural en 2001, y la de la Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural en 2005, la diversidad se constituyó en la clave para la generación de políticas públicas tendientes a recomponer los tejidos sociales profundamente afectados por la intolerancia y la discriminación.

Estos documentos señalan que los modelos de desarrollo han conducido a una fractura de la convivencia pacífica que hace imperiosa la necesidad de una ética global basada en la aceptación de las diferencias culturales, y tendiente al pluralismo. La educación sería una de las responsables de tal tarea. Así que su función es «ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás para comprenderse a sí mismo» (Delors, 1996, p. 21). A partir de entonces, la UNESCO tomó como bandera la defensa de la diversidad cultural en sus programas de educación. Se propuso un cambio de las políticas homogeneizantes por aquellas que favorecieran la diversidad. La cultura se constituyó en la fuente primaria para los procesos de transformación y la base para el mejoramiento en la calidad de los aprendizajes.

Sin embargo, las prácticas escolares tradicionales profundamente arraigadas, unidas a la poca formación de los docentes para enfrentar los nuevos retos de la educación basada en la diversidad, hicieron que dichas iniciativas escasamente pasaran del papel a la realidad. En las aulas aún predomina una racionalidad clásica mecanicista y reduccionista en la que el único conocimiento válido o legítimo es aquel producido en los ámbitos científicos occidentales, mediante prácticas igualmente legitimadas y justificadas en las lógicas positivistas de la modernidad.

La diversidad se confundió con el folclor, la conmemoración de fechas o los productos artísticos, lo que se tradujo en nuevas decoraciones de las aulas, en la celebración del Día de la Raza o en jornadas de la diversidad, en las que una charla o seminario basta para cumplir con los requisitos impuestos por las políticas de Estado. Al estar dirigidas a tipos particulares de poblaciones, personas con necesidades educativas especiales, indígenas o afrodescendientes, los profesores no se sienten motivados o comprometidos, pues no logran comprender cómo la diversidad afecta las dinámicas sociales del aula o el éxito educativo, dicho sea de paso, cada vez más centrado en el logro de competencias académicas concretas.

Al igual que sucedió en otras latitudes, en ALYC la educación para la diversidad se orientó más hacia la igualdad que hacia la diversidad (López, 2002, p. 63), más hacia la inclusión que hacia el reconocimiento. Se enfatizó más en la integración, la asimilación y la diferenciación que en el encuentro, la interacción, el reconocimiento y el diálogo intercultural. Los currículos poco o nada se cuestionan por la atención a las poblaciones con necesidades educativas diversas; para ello se crearon programas particulares como las licenciaturas en educación especial, en educación intercultural bilingüe o en educación indígena, lo que claramente evidencia que la diversidad, dentro de la educación, se pensó como una suerte de anomalía; se intentó crear mecanismos para compensar «deficiencias» en los aprendizajes de determinadas personas o grupos. La pluralidad cultural existente en las aulas, y la sociedad en general, no aparece en las propuestas curriculares.

### **2.1.3. Los enfoques de enseñanza del lenguaje y de la lengua revelan una concepción limitada del fenómeno**

---

La enseñanza de la lengua y el lenguaje ha tenido distintos desarrollos y enfoques en cada uno de los países socios de ALTER-NATIVA. Sin embargo,

es posible identificar algunas constantes que evidencian claramente una concepción limitada del lenguaje, reducida a la lengua.

La docencia del lenguaje y las lenguas, en especial del español, en cierta medida ha estado supeditada a los avances de la lingüística como ciencia y a las teorías literarias. En los años de 1960 y 1970, teniendo de fondo los planteamientos de la lingüística estructural y generativa, la enseñanza de la lengua se limitó al conocimiento de las teorías gramaticales, y sus presupuestos sistemáticos, con claro enfoque descriptivo. A mediados de los años de 1980 y durante los primeros años de 1990, surgió un primer intento por apartarse de esta tendencia teórica, sistemática. Se planteó un cambio hacia el enfoque semántico-comunicativo, en el que la idea de lenguaje pasó de una orientación exclusiva de lengua como sistema a una centrada en procesos de significación. Se introdujo el concepto de contexto que se convirtió en el elemento central de los procesos de significación, en el que además se incluyó a los sujetos y sus manifestaciones históricas, sociales y culturales. Este nuevo enfoque hizo énfasis en los productos comunicativos, sus usos sociales ubicados en contextos reales de comunicación. Sin embargo, las prácticas educativas poco variaron; si bien se abandonó un poco la enseñanza de la ortografía y la gramática, con fuerte carácter memorístico, continuó prevaleciendo el carácter instrumental y técnico del desarrollo de las habilidades lectoescriturales y orales.

Durante los años de 1990 en ALYC, por disposiciones de organismos internacionales, se generaron políticas educativas para la enseñanza centradas en los procesos de la lectura y la escritura. Políticas que se convertirían en los denominados lineamientos curriculares y que hicieron eco al planteamiento de las competencias, puestas en la orientación pedagógica del discurso del desarrollo. De allí que las pretensiones del proyecto educativo de finales de los años 1980 para construir saberes significativos en cada uno de los campos del conocimiento, y en particular del lenguaje, se remplazaron por el discurso de las competencias, pues los primeros resultaban menos estables y más difíciles de incluir en los currículos; mientras que las competencias definen atributos concretos de los sujetos en el aspecto económico-laboral, lo que, visto desde una perspectiva crítica, permite crear sistemas estandarizados de evaluación más acordes con la mercantilización de la educación.

A partir de estos lineamientos cada institución formadora de educadores, haciendo uso de la autonomía curricular o siguiendo las políticas de los estados, planteó distintos tipos de propuestas tendientes en mayor o menor

grado a especificar los procesos pedagógicos relativos a los presupuestos de la docencia del lenguaje. En la actualidad, algunos programas se centran aún en la enseñanza de las disciplinas lingüísticas a partir de los niveles de lengua, ampliándolos, eso sí, hasta el nivel del discurso; otros han optado por problematizar los fenómenos del lenguaje de acuerdo con sus dimensiones cognitiva, social, ética, estética o de interacción. En el marco de las propuestas de los socios CALE, las líneas curriculares más abordadas dentro de los programas en el área de lenguaje son: 1) Lenguaje y comunicación (Bolivia y Colombia); 2) Uso y protección de lenguas originarias, asumiendo el plurilingüismo (lengua originaria, castellano y lengua extranjera) y la interculturalidad (Bolivia, Perú y Colombia); y 3) Fortalecimiento de la comunicación oral y escrita a partir de la reflexión desde el funcionamiento lingüístico de los textos (México, Perú, El Salvador y Nicaragua) (CALE, 2012).

El gran déficit en los programas de formación de profesores de lenguaje sigue siendo, primero, la centralidad de la lengua española en detrimento de las miles de lenguas indígenas que aún perviven en ALYC y de otros sistemas de comunicación como la lengua de señas o el braille; y segundo, el olvido de los aspectos culturales de la enseñanza: el reconocimiento de diversas formas de expresión, conocimiento, aprendizaje e interacción provenientes de la diversidad de subjetividades que acceden cada vez más a los contextos escolares en todos los ciclos de formación.

#### 2.1.4. Los enfoques hacia la diversidad y la relación con las TIC parecen ser solo pronunciamientos políticos y no acciones de los profesores

---

En ALYC, la inclusión de las TIC en el contexto escolar se ha entendido como la llegada de una tecnología más, como en su momento lo fueron el marcador y el tablero. Los profesores y estudiantes que las usan, las reducen a la elaboración de diapositivas a través de programas de presentación, los famosos Power Point. No obstante, pareciera ser que las TIC pudieran convertirse en nuevas posibilidades en las aulas de clase y herramientas útiles para la enseñanza y el aprendizaje.

El informe *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (2010), publicado por UNESCO, presenta cifras que podrían justificar la importancia de las tic para obtener logros cognitivos en los estudiantes. En países como Bolivia y El Salvador se demostró que el nú-

mero de computadoras disponibles en los centros de enseñanza se relacionaba significativamente con los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, este informe señala a su vez que no es el recurso en sí el que cumple la función de incrementar el logro cognitivo de los estudiantes: *«Las computadoras para los estudiantes no son, en sí mismas, un elemento que promueva el aprendizaje; se requiere un aprovechamiento pedagógico adecuado para utilizar esta tecnología de manera que mejore el rendimiento de los estudiantes»* (Treviño, Valdés, Castro, et al., 2010, p. 99).

Las TIC podrían entonces constituirse en herramientas útiles para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de poblaciones en contextos de diversidad. Para Henao, el reto está en *«utilizar estas herramientas para diseñar ambientes de aprendizaje en los cuales estas personas puedan aprovechar sus capacidades con menos restricciones»* (2006, p. 58).

Lo anterior es un punto de referencia para que el desarrollo de las TIC se dé como una alternativa para la mejora de los procesos de interacción entre las poblaciones en contextos de diversidad, destacándose la necesidad de ampliar aplicaciones tecnológicas específicas al servicio de las propuestas didácticas y de la generación de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) dirigidos a poblaciones con NED (ALTER-NATIVA, 2010, p. 21).

### **2.1.5. Existe un desbalance entre principios y políticas de equidad y acceso a la educación y la real situación de deserción**

En la década de los años 1990, la igualdad de oportunidades educativas tomó un gran auge en las políticas educativas, vinculando equidad con calidad y prestando mayor atención a la diversidad de necesidades educativas (UNESCO, y ORELAC, 2001). Dicha igualdad de oportunidades, según la instancia referida, ya no se entiende solo en el acceso a la educación sino, sobre todo, en brindar una educación de igual calidad para toda la población, especialmente para aquellos que tienen una situación de mayor vulnerabilidad. Así:

*[...] se han desarrollado una gran variedad de innovaciones y programas por parte de los gobiernos y de la sociedad civil para mejorar la calidad de la educación en la zona rural y urbano marginal y la atención educativa de niños y niñas que viven en circunstancias difíciles. Así mismo, se ha producido un avance en el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística e individual en las políticas y planes educativos [...] (p. 60).*

Sin embargo, en la práctica, la situación de acceso a la educación, pertinencia y logros no se ha superado. Las poblaciones más vulnerables siguen siendo las comunidades étnicas y las poblaciones con NED. Según los datos del Banco Mundial, «En América Latina y el Caribe, solo entre 20% y 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que estos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos» (Crosso, 2010, p. 6). Si la consigna era ingreso, algo se avanzó. Sin embargo, el verdadero reto es la permanencia y la finalización de los procesos.

Camila Crosso, en el documento *Discapacidad y educación*, hace un breve análisis de la situación de la deserción estudiantil en poblaciones con discapacidad, destacando que la UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tienen alguna discapacidad, y que solamente 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios; además que la tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (Crosso, 2010, p. 4).

Más allá de las discusiones que generan los conceptos de equidad, diversidad y desigualdad, es necesario generar soluciones que garanticen el acceso a la educación, así como la permanencia de niños y niñas, jóvenes y adultos, sin discriminación de raza, género, religión, ideología o condición socioeconómica, física, sensorial o de cualquiera otra índole.

## 2.2. Invariantes y variantes en los referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación

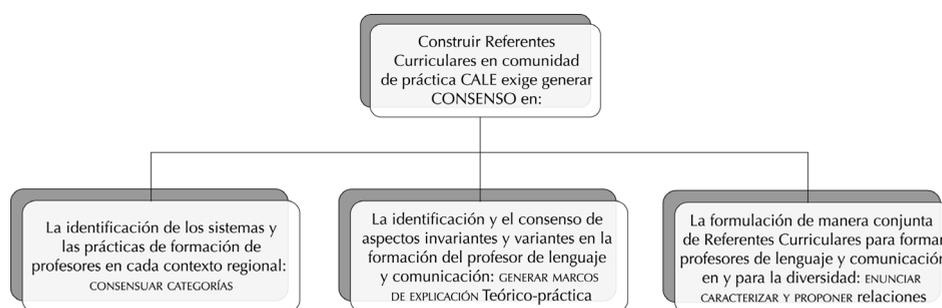
Para la formulación de referentes curriculares (RC) se optó por una propuesta metodológica de carácter hermenéutico<sup>1</sup> basada en la identificación de invariantes curriculares (IC) y variantes curriculares (VC). Este procedimiento reflexivo facilitó identificar los aspectos fundamentales que hacen posible una educación para todos, cualquiera que sea su condición de diversidad y desde la exigencia de garantizar suficiencia y, por ello, excelencia en la formación que se ofrece a las comunidades de profesores de lenguaje, con independencia del contexto regional y socio-cultural.

1 Tomando la idea de hermenéutica antropológica de Clifford Geertz (1987) sobre la interpretación de las culturas.

En la base de esta metodología se encuentran tres acciones: 1) la comprensión e interpretación del campo de la educación como campo de saberes y de prácticas<sup>2</sup> y, en él, 2) la identificación de lo invariante (como principio y como necesidad en la formación del profesional educador) y de lo variante como factor de diversidad, que por principio ha de ser respetado y tenido en cuenta en la formación y en la interacción pedagógica. Desde el resultado de estas dos acciones, se generó la tercera acción: 3) la proposición de elementos de tipo rc, como marcos de comprensión de aspectos necesarios y esperados en la formación y en la acción del profesorado y en los saberes que han de configurar los sistemas curriculares en el campo del lenguaje y la comunicación.

Adicionalmente, esta propuesta metodológica, como ya se señaló, se realizó en el seno de una metodología más amplia que es la de comunidad de práctica (Wenger, 2001); de ahí que la identificación de invariantes y variantes curriculares y la posterior formulación de referentes curriculares se llevó a cabo como fases del desarrollo en la construcción consensuada de rc en la comunidad cale. Los aspectos de este consenso son representados en la figura 2.1.

Figura 2.1. Aspectos de consenso en CALE



2 Campo en el sentido de Bourdieu (1987) como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él. Estas relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos (Gutiérrez, 1997).

### 2.2.1. Los invariantes y los variantes curriculares identificados en CALE

Para la caracterización de invariantes y variantes curriculares, el punto de partida de la comunidad CALE fue la propuesta presentada en el Documento de la Acción alter-nativa, que al respecto dice:

*[...] Los elementos llamados «invariantes curriculares» tienen la característica de ser considerados principios compartidos, con altos grados de estabilidad ante transformaciones de sus entornos y de necesidad básica para la constitución de formas de actuar, de relacionar, de aprender, de enseñar y de comunicar como profesor de matemáticas, de lenguaje, o de ciencias, en contextos de formación de profesores en y para la diversidad. El segundo grupo de elementos llamados «variantes curriculares» tienen la característica de ser considerados elementos susceptibles de cambio por modificaciones de sus entornos y también son considerados de necesidad básica para garantizar currículos flexibles a modificaciones de sus componentes o de sus ambientes de aplicación (ALTER-NATIVA, 2010, p. 28).*

Desde ahí, el equipo CALE emprende un trabajo de identificación de aspectos invariantes y variantes en la formación de profesores de lenguaje y comunicación, conservando los aspectos enunciados (ver figura 2.1) e intentando ampliar criterios para diferenciar y operacionalizar las dos categorías. Partimos, en principio, de una idea general de currículo, sin entrar en definiciones definitivas ni en el análisis de las distintas perspectivas y enfoques curriculares.<sup>3</sup>

Tomamos la idea general de Madgenzo (1986), en la que se expone que el currículum expresa la selección y organización de la cultura para su enseñabilidad, con arreglo a la aplicación de ciertos criterios; tiene carácter intencional y sistemático y revela la toma de decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del mismo. Compartimos con este autor que las decisiones curriculares se toman tanto en el marco socio-educativo amplio (nacional, local), institucional (unidades educativas), como en el micro del aula (profesorado). Así, en general, el currículum tiene como propósito deliberado y manifiesto la formación y el desarrollo, en

3 Para el estudio de la idea de currículo, se recomienda la consulta de autores como De Alba (1998), Flórez (1998), Madgenzo (1986, 1992), Gimeno Sacristán (1997), Díaz Barriga (1985), Stenhouse (1987), Kemmis (1988), Grundy (1987), Elliot (1997), Martínez Boom (2009).

los estudiantes, de una identidad, una conciencia, una moral y unos saberes (de tipo escolar) que les permita definirse como personas individuales, aspectos todos que se asume son, sin duda alguna, muy trascendentes para la cultura (Madgenzo, 1986). Desde esta perspectiva, realizamos la tarea de identificar aspectos variantes e invariantes para la formación de profesores de lenguaje y comunicación.

### ***Sobre invariantes en el área de lenguaje y comunicación***

Para ampliar una caracterización de la categoría INVARIANTE, en el marco de la idea de currículo como «propuesta de formación», se estableció una relación a través de la identificación de aquello que permanece cuando se habla de currículo. En este caso se identifican, fundamentalmente, tres componentes básicos: conocimiento, sujeto y aprendizaje. Se observa que alrededor de ellos se desarrollan los demás aspectos involucrados en el currículo. Así, la búsqueda de invariantes se articuló a estas tres categorías considerando elementos de obligada presencia en la formación de profesores del área de lenguaje y comunicación. En relación con el conocimiento, se buscó lo invariante para la formación en lenguaje y comunicación, y en la pedagogía y didáctica del lenguaje y comunicación; en relación con el sujeto, la identificación de los aspectos y las dimensiones ineludibles en su formación como profesor y para su ejercicio de formador de niños, niñas y jóvenes en el área específica del lenguaje y la comunicación.

Así, precisando la identificación de elementos invariantes curriculares, consideramos que invariante refiere especialmente a principios generales que aluden a los aspectos identificados arriba y que pueden tener la función de:

- *Orientaciones* (pronunciamentos, generalmente filosóficos o de carácter político) para la educación y, por ello, para la formación del profesor de lenguaje y comunicación.
- *Principios para el desarrollo del lenguaje y la comunicación*, aspectos o factores del desarrollo del lenguaje y la comunicación en los sujetos.
- *Aspectos constitutivos de los sistemas de los lenguajes*.

### ***Sobre variantes curriculares en el área de lenguaje y comunicación***

La categoría de «variante curricular» busca plantear aquellos componentes particulares, diferenciadores, susceptibles a cambios de acuerdo con los entornos socio-culturales y las características de los sujetos. Se proponen los siguientes elementos generales para la identificación como aspectos diferenciadores en el área de lenguaje y comunicación:

- *Poblacionales*, desde la perspectiva de la diferencia de condiciones sociales, étnicas, sensoriales, culturales, cognitivas, generacionales, etcétera. Se trata de reconocer al otro como diferente, por distintas razones, pero ante todo, como un interlocutor.
- *Mediacionales*, desde la perspectiva de los sistemas y de la semiosis: lingüísticas (como lenguajes que median interacciones), comunicativas, instrumentales, mediáticas.
- *Lingüísticos, sistémicos y discursivos*, se trata de reconocer diferencias en cada sistema lingüístico en cuanto a sus exigencias de conocimiento, uso e incorporación socio-cultural.
- *Socio-culturales*, específicamente en los procesos y las prácticas particulares en la comunicación y en las expresiones de las culturas y de los grupos sociales. Los distintos contextos de comunicación exigen el reconocimiento de diferentes funciones, intenciones, registros y usos de estrategias de comunicación.
- *Políticos*, que diferencian sistemas educativos y generan marcos de acción en atención a condiciones diferentes de los sujetos y de los contextos.

Así pues, cuando se consideran invariantes y variantes curriculares, se hace alusión a aquellos aspectos que están fuertemente relacionados con componentes *ineludibles del currículo* durante la formación de profesores. Adicionalmente, hallamos una relación de contención entre las dos categorías, pues en los variantes, habría que considerar aquellos elementos que, viniendo de invariantes, toman particularidades por contextos, criterios o condiciones particulares.

De igual manera, hallamos un nexo entre un principio curricular: atender a la exigencia de formación de profesores, en este caso, «razón fundamental sobre la cual se procede» y la idea de «cosa que entra a componer», en este caso el currículo. Nos atenemos a la idea de las teorías curriculares en las que en el currículo convergen: conocimiento, sujeto y aprendizaje, básicamente. Dado que nos encontramos construyendo un conjunto de RC para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación, los siguientes elementos cobran el carácter de *campos necesarios* en esta formación:

1) *Formación epistemológica en lenguaje y comunicación*. En este campo ubicamos un componente relacionado con las ciencias del lenguaje, considerando el lenguaje (perspectiva filosófica, cognitiva y socio-cultural), las lenguas (como sistemas, como factor de identidad y de cultura) y otros sistemas de comunicación (en una perspectiva semiótica, cultural, ética y estética).

2) *Formación pedagógica en el campo del lenguaje.* Ubicamos en este campo aspectos relacionados con el contexto de la educación (factores filosóficos, históricos, ético-políticos, organizacionales, administrativos y situacionales); políticas para la formación de profesores en el área de lenguaje (lineamientos curriculares, programas y propuestas, planes de educación, sistemas de evaluación del docente y de los estudiantes, entre otros); la profesión del profesor y el saber didáctico sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.

3) *Formación en didáctica del lenguaje y de las lenguas.* En este campo ubicamos la formación específica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (procesos de formación, de evaluación, enfoques metodológicos, entre otros).

La consolidación de invariantes y variantes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación (ver tabla 2.1) orientó la diferenciación entre criterios para el currículo e invariantes y variantes curriculares, y ayudó a comprender que los criterios representan un modo de articulación entre ellos, siendo este un paso necesario en el proceso de identificación. Así, determinamos los siguientes criterios:

1) *La flexibilidad curricular.* Este criterio garantizaría la identificación de transversalidades, de sus articulaciones y realizaciones en las propuestas de formación y de modalidades distintas para la formación, de acuerdo con condiciones de los sujetos, de las instituciones y de las mediaciones disponibles.

2) *La diversidad.* Este criterio, de tipo ético-político y semiótico, garantizaría la existencia y la presencia de factores lingüístico-comunicativos tanto en las propuestas curriculares como en las prácticas comunicativas diarias en las aulas de formación de profesores. Atiende a la consideración de la diversidad y del desarrollo de formas de mutua comprensión y de elaboración de sentidos compartidos en esa diversidad.

3) *El bilingüismo, el plurilingüismo y el multilingüismo.* Como el reconocimiento de una condición necesaria en contextos de diversidad lingüística (étnica, sensorial, entre otros).

4) Dos preguntas orientadoras guiaron el segundo paso metodológico de CALE: ¿los invariantes identificados pueden dar razón de los aspectos básicos para la formación de un profesor de lenguaje para actuar en contextos de

diversidad e incluir las TIC en su acción?, ¿los variantes identificados recogen el mayor número de posibilidades de variación, de tal manera que se generen elementos orientadores para las diversidades que afronta el profesor de lenguaje y comunicación?

**Tabla 2.1. Invariantes y variantes curriculares en CALE**

INVARIANTE CURRICULAR	VARIANTE CURRICULAR
<p><b>Aspectos básicos para la formación del profesor de lenguaje</b></p>	<p><b>Aspectos diferenciados por contextos, condiciones y poblaciones para la formación del profesor de lenguaje</b></p>
<p><b>En el nivel epistemológico del lenguaje</b>  <i>El lenguaje es facultad humana.</i> El reconocimiento del lenguaje como una facultad común a todo humano y a todo grupo social y cultural. Se realiza y se manifiesta en experiencia lingüística, discursiva, comunicativa y semiótica socio-culturalmente situada.</p>	<p><b>En el nivel epistemológico del lenguaje</b>                      Diversidad de manifestaciones lingüísticas, discursivas, comunicativas y semióticas que expresan las variaciones socio-culturales de las comunidades.</p>
<p><i>Las lenguas son sistemas semióticos.</i> Todas las lenguas están estructuradas como sistemas simbólicos, producto socio-cultural, identitario e histórico de toda comunidad; por ello, factor de transmisión y de generación de cultura y de conocimiento. Las lenguas son a la vez el contenedor y el vehículo de una cultura.</p>	<p>Las distintas lenguas y sus gramáticas.                      Las lenguas (re)producen distintas cosmovisiones y representaciones.                      Las lenguas promueven distintas identidades sociales.</p>
<p><i>La diversidad lingüística es parte de la experiencia en la vida social.</i> La diversidad no es una teoría, es un hecho y se manifiesta en experiencias sociolingüísticas de tipo dialectal, bilingüe o plurilingüe y en relaciones lengua materna, lengua primera, L2, L3, etcétera.</p>	<p>La diversidad lingüística se manifiesta tanto en las variaciones de una lengua como en la variedad de lenguas (orales y de señas).                      Las lenguas conviven en la experiencia de los sujetos y en las prácticas socio-culturales.                      Los grados de dominio de las lenguas.                      La diversidad de las funciones socio-culturales de las lenguas (jerarquías y códigos en el uso de las lenguas).                      Variaciones en la organización lingüística de la experiencia por contextos de diversidad.</p>

<p><i>Todo grupo humano desarrolla otros sistemas semióticos de comunicación distintos al verbal y reproduce en ellos procesos de significación y de comunicación, similares y traducibles a las lenguas naturales.</i></p>	<p>Los distintos sistemas de comunicación no verbal (pintura, música, imagen, lenguajes formales...) significan y comunican en distintos sistemas de signos.</p> <p>Las formas paralingüísticas acompañan y complementan la producción de significado en las lenguas y cooperan con la continuidad de la interacción.</p>
<p><b>En el nivel epistemológico de la Pedagogía</b></p> <p><i>La relación entre educación, pedagogía y didáctica (del lenguaje) es constitutiva de los fundamentos de la formación de un profesor (de lenguaje). Esta relación da razón de la acción educativa, del ejercicio del profesor y del contexto de la educación.</i></p> <p><i>El contexto de la educación es un constructo cultural y se constituye por la existencia de las instituciones educativas, sus principios, criterios organizacionales, disponibilidad y acceso tecnológico y científico y los agentes formadores (roles y funciones).</i></p> <p><i>La acción educativa se manifiesta como un proyecto pedagógico. Relaciona los principios y las instituciones con las prácticas educativas en los distintos ámbitos, modalidades y niveles de la educación. Tiene un carácter teleológico: todo proyecto educativo se fija metas a largo plazo, articula la dimensión de la formación y de la educación.</i></p> <p><i>El profesor es uno de los principales agentes en el proceso educativo. Su formación requiere de la definición de políticas o directrices para la acción en el área de lenguaje y comunicación.</i></p>	<p><b>En el nivel epistemológico de la Pedagogía</b></p> <p>Variación de sistemas educativos por países, por contextos o por culturas; podrán diferenciarse políticas, diseños y enfoques curriculares diferenciados, niveles educativos y modalidades de enseñanza.</p> <p><b>Distintas propuestas pedagógicas por factores:</b> culturales, contextuales, tendencias pedagógicas, programas diferenciales para la enseñanza de las lenguas.</p> <p>Prácticas diferenciales de los docentes: características de las prácticas por contextos, rol del docente, rol estudiante, contenidos, objetivos y directrices pedagógicas institucionales.</p>

<p><i>El ejercicio del profesor de lenguaje manifiesta las relaciones didácticas construidas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</i></p> <p><i>Las relaciones didácticas articulan contenidos curriculares del área de lenguaje, estudiantes y profesores, relación que da como resultado el establecimiento de estrategias de trabajo en el aula, el uso de materiales y de mediaciones tecnológicas y la aplicación de sistemas de evaluación.</i></p> <p><i>La acción didáctica del lenguaje en el nivel primario implica el desarrollo de las cuatro acciones discursivas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir); la iniciación a la experiencia de la lectura y la escritura; la diversidad textual y discursiva (formación del sujeto discursivo, ético, político, epistémico, lúdico); la experiencia literaria.</i></p>	<p><i>Diversidad de relaciones didácticas. <b>Adecuaciones</b> contextualizadas: selección, elaboración y uso de diversos contenidos del área de lenguaje y de objetivos, de acuerdo con características poblacionales, contextuales, pedagógicas y mediacionales.</i></p> <p><i>Distintas formas de evaluación en relación con criterios curriculares, didácticos y contextuales (población y recursos).</i></p> <p><i>Diferentes estrategias de trabajo del docente por grados y modalidades.</i></p> <p><i>Diferencias entre aprendizaje y desarrollo de lenguaje.</i></p> <p><i>Diversidad en el uso y la experiencia en el aula: el rol de las lenguas (lenguaje[s] y enculturación y diálogo intercultural); escrituras y lecturas múltiples; hipertextualidades presentes en las experiencias culturales e interculturales.</i></p> <p><i>Diversidad de manifestaciones literarias: por géneros, por culturas, por formas de expresión (oral, escrita, señada, pictórica, musical, etcétera).</i></p> <p><i>Diversidad de recursos tecnológicos o informáticos por parte de los docentes y los estudiantes.</i></p>
---	--

### 2.2.2. La formulación de referentes curriculares a partir de invariantes y variantes curriculares

La formulación de los rc del área de lenguaje y comunicación estuvo orientada por los invariantes identificados (tabla 2.1) y recogió lo que, a juicio de la comunidad, habría de estar presente en la formación de profesores de lenguaje y comunicación, a partir de los siguientes criterios:

- Que *los referentes constituyen el marco de comprensión* de los elementos básicos para formar profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad.

- Que *los referentes incorporan los elementos variantes*, desde la reflexión situada, a veces para el análisis de las relaciones entre políticas y contextos, otras veces desde la acción didáctica; es decir, desde la pregunta ¿por qué variaciones imponen las condiciones de diversidad?

La idea de RC para la comunidad CALE se postuló de la siguiente manera: los referentes curriculares constituyen reflexiones y consideraciones necesarias para fundamentar la formación profesional. En este sentido, un referente curricular se sitúa como *fuentes o principio* que se puede tener en cuenta para diseñar o identificar las necesidades que deben cubrir el currículo, los planes o los proyectos de aula. El término referente, como noción de fuente o principio, expresa la complejidad que implica pensar y cuestionar la fundamentación de lo que debe ser la educación en lenguaje y educación, sobre todo cuando ésta es una acción institucional y se pretende formar en y para la diversidad.

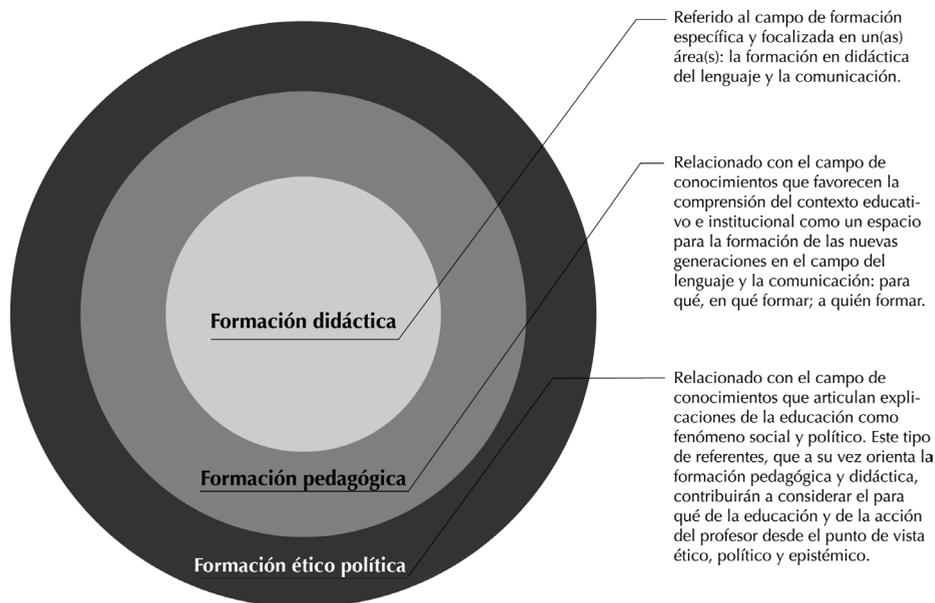
Como función de los RC, establecimos que fundamentalmente es proporcionar criterios orientadores actualizados y desafiantes para la educación –en este caso en lenguaje y comunicación– y como *características*, sintetizamos las siguientes:

- Abierto* a los cambios y a la diversidad de contextos sociales y culturales. Por ello, flexible (da apertura curricular).
- Orientador* de las acciones curriculares en las instituciones educativas.
- Propende por el *reconocimiento del otro y de lo otro* por la acción con los otros.
- Facilita el establecimiento de *quién es el sujeto por formar*.
- Mantiene la *unidad* dentro de la diversidad de situaciones y contextos.

### ***Tipos de Referentes Curriculares en CALE***

Existen diversos puntos de vista sobre el concepto de *referente*; se habla, por ejemplo, de referente epistemológico, referente psicológico, referente teórico, referente sociológico, referente psicológico, entre otros, al parecer, desde el reconocimiento de un campo teórico o de un campo de acción, pero en todo caso en función metadiscursiva o como marco explicativo. *Para CALE los tipos de referentes son curriculares*; es decir, para orientar el diseño y la práctica curricular y didáctica. Así, se identifican *tres aspectos para la formación profesional del profesor, constitutivos y no separables*:

**Figura 2.2. Tipos de referentes curriculares para CALE**



La identificación de estos tres tipos de rc, es el marco para la definición de un conjunto de 19 referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación (tabla 2.2.), objeto del siguiente capítulo. Se aclara que el conjunto de referentes postulados configura el campo completo de la formación profesional del profesor del área de lenguaje y comunicación. Así, el primer tipo de referentes alude a supra referentes que contienen los demás.

**Tabla 2.2. Referentes curriculares para la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación para atender poblaciones en contexto de diversidad**

<b>Referentes tipo 1: para la formación profesional ético-política del profesor</b>	<b>Referentes tipo 2: para la formación profesional pedagógica del profesor</b>	<b>Referentes tipo 3: para la formación profesional en didáctica</b>
Referente 1. La formación del profesorado en y para la diversidad requiere concebir al maestro como profesional de la educación.	Referente 7. La formación del profesorado del área de lenguaje y comunicación para el ciclo de primaria requiere situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural, lingüística, social).	Referente 14. La formación del profesorado de lenguaje y comunicación ha de permitirle comprender que hablar, escuchar, leer y escribir son las acciones discursivas básicas para la interacción socio-cultural y para la actividad intelectual para el ciclo de primaria.

<b>Referentes tipo 1: para la formación profesional ético-política del profesor</b>	<b>Referentes tipo 2: para la formación profesional pedagógica del profesor</b>	<b>Referentes tipo 3: para la formación profesional en didáctica</b>
Referente 2. La formación del profesorado en contextos de diversidad exige pensar la articulación de principios, políticas y acciones de todo el sistema educativo.	Referente 8. La formación del profesorado supone abordar el lenguaje como un hecho complejo: como la facultad que nos unifica en tanto especie, pero nos diferencia en las posibilidades de representación y en tanto seres socio-culturales.	Referente 15. La creación de situaciones que pongan en práctica la naturaleza semiótica e interactiva del lenguaje sitúa a las personas en condiciones de aprender, interactuar y construir(se) como agentes socio-culturales.
Referente 3. La formación del profesorado precisa enfatizar que la educación es para todos, cualquiera sea su condición y en función de sus particularidades.	Referente 9. Las acciones que posibiliten el reconocimiento y la experiencia con la diversidad de representaciones generadas desde múltiples lenguajes son condición y garantía de coexistencia, respeto e inclusión de comunidades diversas.	Referente 16. La experiencia educativa que promueve la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales, favorece el diálogo intercultural escolar.
Referente 4. El profesor requiere incorporar y valorar permanentemente de manera reflexiva y crítica la experiencia de diversidad en sus prácticas docentes y en todos los ámbitos de la interacción educativa.	Referente 10. La formación docente en una cultura técnica contribuye a la comprensión del papel de las «mediaciones» tecnológicas en el desarrollo de lenguajes e interacciones para la inclusión.	Referente 17. Las mediaciones tecnológicas orientadas al desarrollo de la lectura-bilidad y de la escriturabilidad potencian la autonomía expresiva de poblaciones diversas, el trabajo colaborativo y los aprendizajes colectivos.
Referente 5. La formación del profesorado debe establecer el bilingüismo y el plurilingüismo de las poblaciones diversas como un derecho a las identidades individuales y culturales.	Referente 11. La formación pedagógica del profesor en el marco de las prácticas colaborativas contribuye a comprender, cualificar e incorporar las prácticas sociales y culturales de las comunidades diversas y, con ello, a construir una comunidad educativa inclusiva, equitativa y justa.	Referente 18. La experiencia lúdica y estética con el uso del lenguaje y los lenguajes impulsa la expresión creativa del sentir y el pensar humanos en contextos de diversidad.

<p>Referente 6. La formación docente demanda desarrollar procesos reflexivos de evaluación equitativos que atiendan las particularidades de poblaciones en contextos de diversidad.</p>	<p>Referente 12. Las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos.</p>	<p>Referente 19. La evaluación, como acción didáctica es escenario y fuente para la comprensión del efecto formativo que supone el desarrollo de procesos de aprendizaje en contextos de diversidad.</p>
	<p>Referente 13. Los ambientes educativos que promuevan aprendizajes significativos en lenguaje y comunicación configuran una vía de inclusión de las poblaciones diversas a la escolaridad.</p>	

### 3. REFERENTES CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

---

A partir de la estructura de referentes enunciados en la tabla 2.2, presentamos la formulación construida por la comunidad CALE como referentes curriculares para la formación de los profesores de lenguaje y comunicación. Si bien las tres clases de referentes se diferencian de acuerdo con los tipos identificados, también es cierto que son complementarios y, en muchos casos, aluden a los mismos aspectos de la formación y hacen llamados a conocimientos y saberes similares y necesarios para la actuación del profesor.

#### 3.1. Referentes para la formación profesional ético-política del profesor de lenguaje y comunicación

Articulamos seis referentes orientados a consolidar el saber profesional del profesor de lenguaje y comunicación, relacionados con el campo de conocimientos que articulan explicaciones de la educación como fenómeno social y político. Este tipo de referentes contribuirá a considerar el para qué de la educación y de la acción del profesor y a articular los otros dos tipos de referentes.

**Referente 1.** La formación del profesorado en y para la diversidad requiere concebir al maestro como profesional de la educación.

En las últimas décadas, la globalización de los sistemas económicos, la creciente movilidad de los sujetos, el desarrollo de las tecnologías de la información y el renacer de una nueva sensibilidad social, se constituyen en desafíos para los nuevos profesionales, pero en especial para los maestros. La diversidad de las aulas y las escuelas, con sujetos que reclaman reconocimiento de todo tipo –sexual, racial, étnico, cultural– y cuyas interacciones

se complejizan, llegando incluso en ocasiones a la violencia, hace que los maestros tengan que afrontar nuevos retos.

Paquay *et al.* sostienen que la formación docente puede englobarse de manera sencilla por la pregunta: «¿cómo formar a los profesionales encargados de la organización de situaciones de aprendizaje?» (Paquay, 2005, p. 11), resaltando que los maestros son profesionales, no apóstoles, ángeles guardianes, guías, conductores o consejeros, como históricamente han sido considerados (Torres, 1996; Baquero, 2009). La profesionalización de la labor docente significa:

*El dominio de «conocimientos profesionales» diversos (los conocimientos que se enseñan, los criterios utilizados para el análisis de situaciones, los conocimientos relativos a métodos de enseñanza, etc.), pero también los esquemas de percepción, análisis, decisión planificación evaluación... que permiten al maestro combinar sus «conocimientos» en una situación determinada (Perrenoud, 1994c). Y convendría añadir además las «actitudes» necesarias a la profesión, como la convicción de que los sujetos son educables, el respeto hacia el otro, la conciencia de las propias representaciones, el dominio de las emociones, la apertura a la colaboración y el compromiso profesional (Paquay et al., 2005, p. 13).*

Sin embargo, formar maestros con dichos conocimientos, habilidades y actitudes es un proceso complejo que implica cuestionarse sobre cuáles son los objetivos de la formación y cuáles las responsabilidades que se adquieren con ella; cómo vincular lo ético del quehacer docente con la experticia, el dominio de conocimientos y cuál es, según se reporta en el análisis de los avances de la implementación de las políticas educativas para la diversidad, el papel del maestro en la transformación de las prácticas.

En ese sentido, trascurrida una década del siglo *xxi*, aún cobran vigencia las palabras, a manera de sentencia, de Rosa María Torres, cuando afirmaba que:

*[...] no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar prioritaria y sustancialmente la calidad profesional de quienes enseñan. La construcción del nuevo modelo educativo acorde con los tiempos y con los requerimientos del siglo *xxi* requiere medidas integrales, radicales y urgentes destinadas a revertir, en todos los órdenes, el perfil y la situación actuales de la profesión docente. De otro modo, las ambiciosas metas planteadas para fin de siglo no pasarán de la tinta y el papel [...] (Torres, 1996, p. 1).*

Mejorar la calidad de la educación supone entonces empezar por cambiar las representaciones que el maestro tiene de sí, de su quehacer y de su papel como agente de cambio. Sin embargo, para ALTER-NATIVA la formación en y para la diversidad no supone un nuevo docente. No se trata de negar la tradición existente y los logros obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los maestros en las aulas. Tampoco, como ha venido sucediendo con cada reforma, de imponerles una perspectiva «mejor», sin posibilidad de reflexión y discusión. Pero sí es importante pensar cuál es el papel del maestro en el paradigma de la educación para la diversidad.

En este proceso, además de insistir en nuevos contenidos, métodos y prácticas para la formación, destacamos la centralidad del maestro. Interesa trabajar su sistema de creencias y representaciones, pues parece evidente que mientras no haya un cambio en las representaciones del maestro, difícilmente cambiarán sus prácticas y, por tanto, habrá pocas posibilidades de transformar la cultura escolar.

Desde una perspectiva intercultural que reconoce la diversidad, la complejidad y la sistematicidad de los fenómenos, habría que, como señala De la Herrán, citado por María del Carmen López:

*[...] centrarse, primero en la maduración del docente como persona, quizá para intentar con ello favorecer la presencia de verdaderos maestros de sí mismos. Y después [...] formar al docente como experto en relaciones interpersonales, en el marco de una comunicación didáctica. De este modo, existiría mayor probabilidad de que el profesor pueda transmitir aquello que está siendo conquistado antes en sí mismo [...] (López, 2002, p. 100).*

Es necesario, entonces, que el docente para la diversidad comience por cuestionar su rol en la sociedad, que analice cuál es su reconocimiento social y político y cuáles sus orígenes, y trabaje en su reivindicación individual y social, pero también debe poder cuestionar su propia educación: reconocer que ha sido educado en los valores de unos –la raza blanca– y no en la posibilidad de reconocer la diversidad producto de la diferencia étnica, de clase social, de género, de edad o las diferencias cognitivas y sensorio-motrices, y reconocer, además, que no se ha cuestionado sobre sus propias creencias y actitudes sobre dichas diversidades. Responder a estos interrogantes facilitará, sin duda alguna, re-conocer la diversidad, trabajarla en las aulas y superar sus propias limitaciones culturales y lingüísticas.

**Referente 2.** La formación del profesorado en contextos de diversidad exige pensar la articulación de principios, políticas y acciones de todo el sistema educativo.

De acuerdo con Skliar (2008) y avanzando en la consideración de lograr propuestas educativas de calidad a partir de la formación de profesores, se hace necesario partir de un análisis de los distintos elementos que inciden en la educación, como los sistemas jurídicos, los modos de financiación de la educación, las políticas educativas generales y específicas para las áreas, los porcentajes de inclusión, los programas de seguimiento de las poblaciones vulnerables en edad escolar (con discapacidades, con exclusión socio-cultural) y de las propuestas curriculares. Aspectos todos que exigen una serie de discusiones sobre la idea de formación educativa y las responsabilidades éticas en la tarea de educar tanto a profesores como a estudiantes de todos los niveles de escolaridad.

En este sentido, hacemos dos consideraciones para la formación de profesores de lenguaje y comunicación:

- *Reconocemos la importancia del andamiaje filosófico, político y legal que soportaría un sistema educativo para la diversidad.* En ese andamiaje habría que identificar los principios de la educación para todos: el derecho a la educación (en cualquier condición) y el derecho a la diferencia (de cualquier tipo). Habría que articular las políticas a estos principios e identificar sus alcances y las herramientas jurídicas que las hacen viables en los contextos socio-educativos. Habría también que identificar las acciones necesarias para hacer reales y vívidos los principios y las políticas.
- *Reconocemos que se hace necesario formar al profesorado en este andamiaje y en las prácticas socio-educativas que lo hace una experiencia de educación en diversidad.* El profesor ha de poder identificar la génesis, los alcances y limitaciones de las políticas y las acciones que las hacen posibles.

Se insiste en este caso en que formar profesores para generar articulaciones necesarias entre principios, políticas y acciones, tendría que ver con la posibilidad de incluir como componentes del currículo, aspectos que constituyen marcos de *conocimientos sobre principios, políticas y acciones para actuar en diversidad*. Así, por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los indígenas, las personas sordas y la diversidad por condición sensorial de las poblaciones con limitación visual (LV), y las implicaciones que ello tiene en el ámbito educativo, exige volver sobre la posibilidad de conocer y reconocer factores socio-culturales y políticos que

hacen que estas comunidades sean diversas en sí mismas, dada la variedad de contextos, procesos educativos, decisiones familiares y/o personales que han determinado los factores identitarios de estos sujetos y de estos colectivos. Las relaciones necesarias se harían entre la formación en principios de respeto a la diferencia, la identificación y el análisis de las políticas que han creado los distintos sistemas educativos para apoyar estos principios y las acciones que requerirían generar las instituciones y los profesores para hacer vigentes y reales tales principios y políticas. La exigencia es hacer del currículo de formación de profesores de lenguaje y comunicación un espacio para la comprensión de:

1. *Aspectos históricos y culturales de las poblaciones vulnerables* (Delgado, 2006; INCI, 2007; Mead, 1972; Skliar, 2008; Sánchez, Morduchowicks, 2000; entre otros), que permitirán al profesor formar su condición ética e investigativa frente a la diversidad y contar con un saber de tipo filosófico y antropológico que le permita la comprensión de las condiciones histórico-culturales generadoras de diversidades, y posicionarse como intelectual reflexivo y actuante frente a ellas. Las preguntas aludidas en este aspecto tendrán que ver con ¿qué es lo que hace diversa a la persona sorda, a la persona con limitación visual, a la persona perteneciente a una etnia indígena y, por supuesto, a mí mismo?, ¿qué condiciones de interacción socio-escolar favorecen el aprendizaje para todos?, ¿cuáles son los aspectos relacionados con las diversidades que la escuela no está permitiendo?
2. *Aspectos políticos de la educación de personas vulnerables en ALYC y en el mundo* que posibilitan la formación de criterios amplios de tipo histórico, ético, jurídico, económico e institucional glocal (Bolívar, 2001; Morduchowicz, 2000; Noguera, 2003; OCDE, s. f.; OEI, 1997; UNESCO y ORELAC, 2005; entre otros), y que permiten al profesorado situarse como profesional de la educación capaz de comprender los contextos nacional e internacional y el de su propia institución, para pensar, desde su rol socio-profesional y posibilitar una educación inclusiva en la diversidad. Se requiere, en este aspecto, que el profesor tenga la posibilidad de conocer, comparar e interpretar de manera crítica, las distintas políticas que se generan para la atención educativa de las poblaciones vulnerables (políticas de integración, de inclusión, de discriminación positiva o afirmativa, entre otras).<sup>1</sup> Que pueda interpretar adecuadamente los informes nacionales e internacionales sobre resultados de la educación en los distintos contextos, que pueda llegar a tener voz con respecto a la aplicabilidad de las políticas, a las condiciones

1 Al respecto consultar las cartas políticas de los países del consorcio CALE y las políticas educativas que han orientado la educación para los más vulnerables. También los pronunciamientos de la UNESCO (2008, 2010) y las discusiones de investigadores educativos sobre estas políticas.

para su realización y a los efectos de las mismas. Por ejemplo, identificar el tipo de instituciones educativas a las que acceden las personas con condiciones de discapacidad o de diferencia socio-cultural y las orientaciones que guían estas instituciones, permitirá al profesor volver la mirada sobre realidades como: quién es y en qué condiciones (de edad, de desarrollo intelectual y comunicativo, de prácticas culturales) llegan los estudiantes (sordos y oyentes; con limitaciones visuales y sin ellas; indígenas y no indígenas) y qué condiciones ofrece y podría llegar a ofrecer la escuela para ellos.

3. *Aspectos relativos a las prácticas educativas y la identificación de las realidades socio-culturales de las poblaciones diversas y vulnerables*, que formará en el profesorado la capacidad de análisis de las realidades y el vínculo con el deber ser y lo que hace posible ese deber ser. Al respecto, vale la pena presentar tres situaciones ineludibles en esta formación. Educar en y para la diversidad supone un profesional con un dominio conceptual sólido, cierto grado de autonomía frente a la selección de contenidos y de materiales didácticos, y un cambio frente a las prácticas educativas propias del aula de clase. Es bastante generalizado considerar que el éxito o el fracaso escolar dependen, en ocasiones, de las buenas o malas prácticas de los docentes y las instituciones. Por citar tan solo un ejemplo, una práctica habitual de los maestros es establecer categorías de estudiantes de acuerdo con su rendimiento escolar: por ejemplo, «buenos estudiantes», «regulares», «malos», «los limitados» o los «brutos», por duro que parezca, etcétera. De acuerdo con esta clasificación, los estímulos y las expectativas de los maestros para con estos grupos es diferenciado; se tiende a prestar mayor atención a quienes se ubican en los niveles académicos más altos, generando que las posibilidades de aprendizaje y fracaso, y de deserción escolar sean diferenciadas. Reconocer estas prácticas y transformarlas es, sin duda, un imperativo para la formación de docentes en y para la diversidad. Se trata entonces no tan solo de hablar de la diversidad, sino desarrollarla en profundidad desde los mismos contextos de su génesis. Buscar que la óptica del maestro en formación se amplíe y permita orientar procesos con las poblaciones en contextos de diversidad. Que desde una mirada global del sujeto, sin restringir la diversidad a la escuela, se comprenda que en los grupos humanos se encuentra un crisol de diversidades que reclama la formación para todos: oyentes y sordos, con limitación visual y videntes, provenientes de pueblos indígenas y no indígenas; que para todos se requiere una educación para la vida social y política, como seres conocedores de su historia, de su papel de líderes dentro de la comunidad y como miembros con una cultura que ha de configurarse con elementos que se encuentran dentro y fuera de la escuela. Así, el profesorado ha de conocer y acompañar

el proceso, de manera que la educación cumpla su papel emancipador y no sea un obstáculo para el florecimiento de todas las personas, cualquiera que sea su condición sensorial, social, lingüística o cultural. Se requiere trascender la idea de estudiante distinto, y por ello, marginado; la educación ha de propender por la formación del ciudadano(a), hombre, mujer y sujeto sensible y participativo de una sociedad de la cual hace parte. En este marco, también se hace indispensable llamar la atención en la necesidad de que las instituciones comprometidas con el fortalecimiento de las prácticas docentes en contextos de diversidad, asuman esta responsabilidad de manera crítica y sostenida política, pedagógica y financieramente. Esto, por cuanto una interpretación errónea de las necesidades de la diversidad puede ocasionar más situaciones de exclusión o de intermitencia de condiciones ganadas para las poblaciones vulnerables. Por ejemplo, acciones como la creación de escenarios o infraestructuras especializadas (tendientes a crear escenarios artificiales) para alguna o algunas poblaciones con discapacidades, o la generación de currículos especializados (por poblaciones y condiciones), muchas veces suelen convertirse en factores de exclusión. Adicionalmente conllevan, generalmente, una supresión de estas «prebendas» en los momentos de crisis económica de las instituciones. Algunas experiencias de atención a grupos, como los de limitación visual, en el caso de Colombia, han mostrado que los servicios en estas condiciones han sido suprimidos en momentos de crisis o de administraciones, sobreponiendo otras prebendas; de esta manera, se deja a las instituciones sin atención a estas poblaciones. La adquisición de recursos para la atención a poblaciones con necesidades educativas diversas NED, tanto desde el punto de vista de la infraestructura como de las propuestas educativas, tendrían que estar contemplados de manera general en las políticas de educación, en los planes económicos y pedagógicos y, definitivamente, hacer parte de la generalidad de los planes educativos para toda la población escolar, de manera que se garantice el acceso, la permanencia y el logro de los propósitos de la educación para todas las personas que acceden a la escolaridad, cualquiera sea su condición.

4. *La identificación de las realidades socio-culturales y educativas de las poblaciones diversas y vulnerables*, que formará en el profesor la capacidad de análisis de las realidades y el vínculo con el deber ser y lo que hace posible ese deber ser. Al respecto, desarrollaremos la situación de las tres poblaciones (personas sordas, con limitaciones visuales y personas de pueblos indígenas) que hemos incluido en CALE, situaciones vulnerables, que son ineludibles en esta formación (ver referente 7 para la formación pedagógica del profesor de lenguaje y comunicación).

**Referente 3.** La formación del profesorado precisa enfatizar que la educación es para todos, cualquiera sea su condición y en función de sus particularidades.

Uno de los principios básicos de la educación pública es que sea para todos, especialmente la educación básica. La extensión de la educación a cargo de instituciones públicas surge junto con los estados nacionales y los procesos de industrialización. El paso de sociedades rurales, donde la educación formal tenía poca utilidad –todavía las zonas rurales son las que tienen los mayores niveles de analfabetismo–, a sociedades industriales con crecientes poblaciones urbanas, requería extender la educación elemental a sectores cada vez más amplios. La educación básica pública, en ese momento, tenía el doble propósito de difundir entre la población general habilidades básicas similares (leer y escribir en la lengua nacional, operaciones aritméticas elementales), conocer los estándares nacionales (lengua, moneda, pesos y medidas) y fomentar la lealtad nacional por encima de lealtades religiosas, étnicas o lingüísticas (educación laica y monocultural). El propósito era tanto económico como político o ideológico: contar con una población empleable en actividades fabriles e industriales en zonas no necesariamente cercanas a las poblaciones de origen de los trabajadores y propiciar la «igualdad» mediante la educación de todos los ciudadanos, eliminando las diferencias sociales, religiosas, étnicas o de otro tipo. En ese contexto, que la educación fuera para todos, significaba hacer ciudadanos iguales extendiendo la educación a toda la ciudadanía, independientemente de su posición social, es decir, especialmente a los sectores pobres.

En la actualidad, decir que la educación básica es para todos tiene un sentido más amplio, aunque conserva el sentido original mencionado en el párrafo anterior. La aspiración original de llevar la educación a todos era extensiva, debería abarcar a todos; he ahí el imperativo de la cobertura. La aspiración actual es la de no excluir a ningún sector de la sociedad, especialmente los sectores vulnerables o marginalizados.

Si bien la cobertura de la educación básica alcanza ya a la mayoría de la población en edad escolar en los países de ALYC, aún falta mucho en términos de superar la exclusión. Las necesidades educativas de las diversas poblaciones son atendidas, cuando lo son, de manera desigual, inconstante y sin estrategias pedagógicas o didácticas específicas y sistemáticas. Es el caso de la atención a la diversidad lingüística, cultural o sensorial. No es de extrañar que sean precisamente esas poblaciones las que suelen obtener evaluaciones más bajas en el desempeño educativo. Las políticas educati-

vas, los proyectos pedagógicos y las estrategias didácticas suelen ignorar sus particularidades por considerarlos –implícita o explícitamente– sectores sociales atípicos o minoritarios, cuya atención resulta difícil y costosa, ya que requiere de adecuaciones sustanciales en la oferta educativa, por ejemplo, infraestructura para la movilidad de alumnos con discapacidad, adaptaciones a los servicios escolares, profesores capacitados para la diversidad curricular incluyentes y con pertinencia, estrategias didácticas y de evaluación adecuadas.

El reconocimiento de la diversidad significa que las particularidades que constituyen esas diversidades, como las entendemos hoy, son una cuestión pública. En esta idea surge un contraste con la concepción anterior de la educación para todos. Ya no se trata de una educación para formar ciudadanos iguales, en donde las particularidades étnicas, religiosas, lingüísticas o sensoriales eran consideradas cuestiones privadas que el Estado debía ignorar a fin de tratar a todos como iguales.

El carácter público e incluyente de la atención a la diversidad en la educación es lo que da sentido a la noción de educación para todos en la actualidad. Por ello, en el referente que nos ocupa, es relevante indicar explícitamente que se trata de una educación para todos, pero sin menoscabo de sus particularidades. No se trata de formar ciudadanos iguales mediante la educación pública, sino de atender equitativamente, según sus condiciones particulares, a las diversas poblaciones.

Lo anterior supone, por tanto, tomar en cuenta los siguientes principios:

- *Accesibilidad.* La más elemental forma de equidad es que todos tengan acceso a los medios de aprendizaje, a los contenidos básicos (por fundamentales) y aunque parezca obvio, a condiciones físicas de infraestructura para personas con limitaciones. Pero más directamente vinculado con cuestiones estrictamente educativas, se trata de ofrecer los medios para acceder a los conocimientos disponibles para todos; es decir, hablamos de considerar no solo la accesibilidad física y tecnológica, sino también la accesibilidad socio-cultural (Calderón, León y Equipo de investigadores del INCI, 2010), es decir, a las relaciones sociales y a los saberes escolares de todas las personas sin distinción de condiciones. La accesibilidad también se relaciona con la posibilidad de contar con recursos informáticos, pues estos recursos tienen obvias implicaciones para personas con limitaciones visuales o auditivas, como se analizará más adelante. Pero en un sentido más amplio, la accesibilidad también aplica a poblaciones hablantes de lenguas minoritarias, con reducida presencia en

los medios informáticos. Como se puede comprobar con facilidad, solo las lenguas nacionales o con tradición literaria escrita son utilizadas en estos medios. De las 5 000 o 6 000 lenguas que se hablan en la actualidad, aproximadamente 500 están presentes en la web. En el caso de ALYC eso significa que los hablantes de lenguas indígenas deben recurrir principalmente a las lenguas de mayor circulación internacional en el continente, el español y el portugués, y en menor medida, el inglés o el francés para tener acceso a los contenidos de internet. Si bien una proporción importante de los hablantes de lenguas indígenas tienen algún conocimiento del español o el portugués, sus posibilidades de acceso a la literatura o los recursos informáticos en esas lenguas se ve limitado, además, por falta de recursos económicos, por una precaria infraestructura o por poca familiaridad con esos mismos recursos. De igual modo, tomando el caso de poblaciones sordas o con limitaciones auditivas, la base fundamental de una propuesta que atienda a la diversidad (y por ello sea una respuesta a la accesibilidad a la educación) exige que los profesores cuenten con los elementos para identificar los factores de exclusión que históricamente han vivido estos grupos y que se han constituido en las principales barreras frente al acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo. Desde esta reflexión es posible pensar, prever y promover los cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras y las estrategias pedagógicas dirigidas a estas poblaciones. Se requiere pensar la accesibilidad de la persona sorda o con limitación visual desde la comprensión de sus particulares condiciones y prácticas ostensiblemente diferentes a las de cualquier otra población, dada su singularidad lingüística y cultural y las formas como la pedagogía ha demostrado perspectivas exitosas y altamente incluyentes de atención educativa. En suma, la accesibilidad no constituye un grupo de características propias para cada grupo poblacional, sino un grupo de características, condiciones y elementos que, apropiados a todo un contexto como el de la formación, le otorgan la posibilidad de atender a la diversidad.

- *Pertinencia cultural y lingüística.* La distancia o diferencia cultural también es un factor que limita el acceso a los conocimientos, los aprendizajes y a los medios informáticos. En realidad, esto también vale para la diversidad lingüística, como ya se ha dicho. Cuando se habla de las dificultades de acceso a los aprendizajes y conocimientos escolares debidos a la diferencia de cultura o lengua, es más apropiado conceptualizarlas como falta de pertinencia cultural o lingüística. Si los procesos de aprendizaje no se enmarcan dentro de los principios culturales y lingüísticos de los alumnos, resulta poco probable que ocurra el aprendizaje significativo. Simplemente porque no existen referentes culturales o lingüísticos dentro de los cuales integrarlos, o bien, esos referentes

no son adecuados. Simplemente con el ánimo de ilustrar esta situación, proponemos el caso de una clase de matemáticas con niños hablantes de mixe, en que se estaban tratando las fracciones y más particularmente la noción de «mínimo común denominador»; el maestro pregunta si alguien puede decir un equivalente a esa noción. La respuesta de uno de los niños es «enano», lo que provoca el enojo y burla del profesor: ¿cómo es posible una respuesta tan lejos de lo que se pide?, ¿acaso son tontos? Lo que el profesor no tomó en cuenta es que en mixe la palabra que se usa para referirse a las personas pequeñas (*pi'cji*) significa precisamente «pequeño» o «chiquito». Se trataba no de falta de comprensión matemática, sino de pertinencia lingüística en la valoración por parte del maestro. En el caso de las personas sordas, si bien la lengua no es la única variable que afecta el proceso de inclusión, el solo hecho de que ellas constituyan un grupo humano que no puede acceder a una primera lengua (que es la lengua de señas-*LC*) de forma natural en el contexto del hogar, y que requieran de escenarios, procesos e interlocutores particulares para el logro de esta condición básica e imprescindible para el desarrollo humano, exige el diseño de respuestas pedagógicas pertinentes y totalmente diferenciadas de las que por lo general se estructuran en los contextos de la escuela para otras poblaciones tradicionalmente excluidas. La persona sorda, por lo general, adquiere la lengua de señas en el contexto de la escuela o en escenarios de rehabilitación en el caso de la lengua española, y no en el seno de sus familias a partir de las experiencias significativas de socialización primaria propias de la primera infancia. Asimismo, el uso de la *LC* posee una carga cultural propia que debe ser objeto de promoción y desarrollo dentro de la escuela. Lo anterior, debido a que superan el nivel de los apoyos o de la modificación o adecuación de prácticas y trascienden a otros niveles más estructurales de la organización de la propuesta educativa y del rol de los actores. En este sentido, es importante aproximarse a las definiciones conceptuales, culturales y comunitarias que se han producido en torno a la diversidad lingüística de las personas sordas y a las realidades contextuales y políticas que se evidencian en su vida. Los procesos de formación para los profesores que atienden poblaciones indígenas, con *LV* y/o sordos, están llamados a generar las condiciones comunicativas lingüísticas y educativas para cada una de estas poblaciones. Por ello se requiere formar al docente en la comprensión de la diversidad lingüística que genera cada una de las poblaciones, como un saber necesario que le permita actuar de manera más coherente en una perspectiva pedagógica e intercultural.

- *Equidad*. Los principios de accesibilidad y pertinencia cultural son parte de un principio más amplio: equidad. A diferencia del principio de igualdad,

que busca ofrecer lo mismo para todos, la equidad aspira a ofrecer los mismos resultados para todos pero mediante vías adecuadas para cada tipo de población. Frente a la idea de que ofrecer exactamente las mismas condiciones educativas para todos satisface la condición de igualdad de oportunidades, el principio de equidad supone que ofrecer condiciones iguales a poblaciones distintas no es justo, no es equitativo. Sería como pedir a un niño de área rural conducirse de igual manera en la ciudad que un niño urbano si se le ofrece la misma información. O a la inversa, pedir que un niño urbano realice las mismas actividades en el campo que un niño rural si se le dan las mismas condiciones. Obviamente, cada uno de ellos tiene saberes previos dentro de los cuales enmarcan su aprendizaje. Si no se toma en cuenta la diferencia en los saberes previos, el desempeño escolar de los niños que no comparten la «cultura de la escuela» se verá considerablemente afectado. Aprender y enseñar son procesos no solo cognitivos, sino también socio-culturales. Por ello es necesario que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realicen sin menoscabo de las particularidades sociales y culturales de los estudiantes. En los distintos países del consorcio CALE se ha tratado de impulsar el principio de que la educación para la diversidad es para todos, en el sentido de que este enfoque educativo no debe limitarse a la población diversa, sino a todos los sistemas educativos nacionales. Es decir, la inclusión de la diversidad debería ser inherente a la educación. Infortunadamente, aún prevalece el acotamiento de la educación intercultural para las poblaciones indígenas, principalmente (CALE, 2012). Esto precisamente será lo que debemos superar. En este sentido es importante que la formación del profesorado esté encaminada a la apropiación de elementos pedagógicos que les permita comprender que una educación pertinente con las particularidades lingüísticas y socio-culturales de las poblaciones ha de ocuparse de promover que los sistemas educativos, en todas sus instancias, realicen los cambios fundamentales para permitir que las distintas poblaciones, tradicionalmente excluidas de escenarios que les brinden educación de calidad, puedan acceder, permanecer y ser promovidas en dichos sistemas, garantizando el respeto por sus diferencias y generando procesos pedagógicamente coherentes. Un punto de partida fundamental, es aprender a considerar la promoción y el desarrollo de los estudiantes desde sus potencialidades y condiciones, contribuyendo a gestar las bases para su efectiva participación en la sociedad.

**Referente 4.** El profesor requiere incorporar y valorar permanentemente, de manera reflexiva y crítica, la experiencia de diversidad en sus prácticas docentes y en todos los ámbitos de la interacción educativa.

Una educación en y para la diversidad supone formar docentes investigadores de la diversidad, reflexivos y críticos, capaces de develar toda forma de discriminación y desigualdad presente no solo en el aula, sino en la sociedad en general. Supone entender la educación como una práctica en la que es indispensable el compromiso social y político. Las perspectivas críticas buscan entender la cultura no de manera aislada, sino en su relación con los marcos sociales y políticos en los cuales esta se inserta e interactúa. En el campo educativo, cuestionan el papel de las instituciones educativas como instrumentos de poder al servicio de las élites y veladoras del mantenimiento del *statu quo*.

De allí que el profesor deba interesarse por los contextos políticos y sociales en los cuales se desenvuelven sus estudiantes y, a partir de allí, trabajar en el desvelamiento de cualquier forma de racismo, xenofobia, dominación y segregación que circule en la escuela, producida o reproducida a través del discurso o cualquier otra práctica. Supone no aceptar desde la ignorancia cómplice la pretendida neutralidad de los textos escolares o los discursos de las ciencias. Implica una doble dialéctica en la que, de un lado, invita a cuestionar el papel de la escuela en la reproducción de los estereotipos racistas y excluyentes y, de otro, cómo a través de esta, se puede transformar la realidad que continúa posicionando unos grupos sobre otros que terminan siendo considerados inferiores o deficitarios. Es trabajo del maestro reflexionar sobre estas prácticas, hacerlas visibles, identificar actores e instituciones y establecer responsabilidades históricas. Urge, en América Latina y el Caribe, la implementación de programas de educación que enseñen no solo a reconocer y respetar la diversidad cultural, sino que, sobre todo, permitan posicionar como válidos otros modos de ser, saber y hacer que se alejen de la lógica racial, colonial y excluyente que ha dominado el pensamiento moderno (Soler, 2011). Si, como afirma Estrada:

*[...] los estereotipos y la xenofobia y el racismo [...] se basan fundamentalmente en el desconocimiento crítico de la historia, de las ciencias del hombre, de la demografía y de las fuentes de la cultura, el desarrollo de la capacidad crítica representa una estrategia para adquirir ese conocimiento y ayudar así a superar los estereotipos tan arraigados en las sociedades multiculturales y en los currícula escolares [...]* (Estrada, 1997, citado por López, 2002, p. 46).

Pero toda crítica ha de estar acompañada de acciones, de alternativas, de posibilidades de cambio, por lo que la tarea del maestro debe orientarse a la consecución de formas más democráticas en la escuela, a trabajar con los estudiantes para que reaccionen ante toda forma de desigualdad de po-

der y de recursos en la escuela y la sociedad. Como lo plantean los teóricos críticos del currículo: en las actuales circunstancias de desigualdad, exclusión y opresión «la única educación digna de ese nombre es aquella que forme a personas capaces de tomar parte de su propia liberación» (Connell *et al.*, 1982, citado por McCarthy, 1993, p. 120).

El maestro ha de trabajar en la generación de estrategias que permitan la emergencia de la diversidad desde el punto de vista epistémico y ontológico. Debe escuchar aquellos que han sido marginados históricamente, buscar mecanismos de afirmación de la validez de estos puntos de vista y ponerlos en diálogo y discusión con las posturas dominantes. Por lo que ha de tener habilidad para la resolución de conflictos y poder establecer mediaciones en el aula, el contexto escolar y social.

Transformar la cultura escolar supone, además, cuestionar los contenidos escolares. Un profesional de la educación debe preguntarse por la producción, reproducción y consumo del conocimiento. Como señala Apple, es importante tener claro «¿de quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber?» (Apple, 1979, p. 7). Debe asumir que no hay conocimientos neutros, que su legitimidad está dada por relaciones de poder. No es posible seguir reconociendo como único conocimiento válido o legítimo aquel producido en los ámbitos científicos occidentales mediante prácticas igualmente legitimadas y justificadas en las lógicas positivistas de la modernidad.

Occidente se ha caracterizado por lo que de cierta manera podríamos llamar culto a la razón, que lo llevó, por ejemplo, a hablar de sociedades civilizadas y bárbaras. A través de ciertas prácticas, como la escritura, legitimó determinadas maneras de ver el mundo. Quienes siguieron otros caminos fueron clasificados como ajenos a las sendas civilizatorias y relegados al mundo de la ignorancia, la imaginación, la magia, la superstición o las creencias. Lo que, de paso, justificó su sometimiento y colonización. De lo anterior se desprende que el conocimiento no es independiente de los valores o los intereses, ni neutral con respecto a ellos. Los procesos que lo producen están marcados por los valores, y estos pueden someterse a evaluación. Una educación en y para la diversidad debe favorecer, entonces, el cuestionamiento crítico de las bases que sustentan el conocimiento escolar. Como señala Banks, es necesario «entender hasta qué punto el conocimiento es una construcción social, que refleja el contexto social político, cultural en el que es formulado» (Banks, 1996, p. 5). Además, debe abrirse

la posibilidad al ingreso de nuevos conocimientos y de distintas formas para acceder a él. Señala este autor:

*[...] el hecho de enseñar a los alumnos diversos tipos de saber puede ayudarles a comprender mejor las perspectivas de los distintos grupos raciales, étnicos y culturales, así como a elaborar sus propias versiones e interpretaciones de los problemas y acontecimientos [...] (Banks, 1996, p. 7).*

Transformar la cultura escolar supone modificar las formas de transmisión de los conocimientos y, en general, las prácticas educativas. Un profesional formado en y para la diversidad tendría que ser capaz de convertir la diversidad en un *habitus*, en una manera de ser y actuar en el ambiente escolar, de reconocer las diferentes necesidades, intereses y deseos de los estudiantes. Acompañar a los mismos en los procesos de aprendizaje, animándolos al diálogo y la discusión. Estar con el «otro», pero no pensándolo como un marginal, sino como un «otro» que también podría ser yo, según las circunstancias. Estar con el otro implica tomar al otro en serio. Implicarse en una relación de con-sentimiento (Villa, 2012, en entrevista para ALTER-NATIVA).

En ese sentido, un docente formado en y para la diversidad requiere reconocer el papel de la educación en la transformación de la sociedad. Para nadie es un secreto que la educación ha perdido su centralidad social. Es cuestionable su capacidad para transmitir información frente a las nuevas tecnologías, para formar capacidades intelectuales en comparación con otras épocas y frente al surgimiento de las nuevas subjetividades, y quizá, lo más importante, como espacio para la conformación de valores, se enfrenta a una creciente violencia escolar y el irrespeto hacia quienes representen cualquier forma de autoridad (Follari, 2008). Frente a este panorama desalentador, la educación debe intentar trazar horizontes que la saquen de esta deriva y permitan pensar que otra sociedad es posible y que otra educación es posible. Una educación no destinada al mantenimiento del *statu quo* y a favorecer la empresa y los grandes capitales, sino una educación construida con la gente y para la gente, como lo plantea De Sousa Santos (2004).

Por tanto, un profesional en y para la diversidad ha de estar en capacidad de leer los contextos sociales y educativos, identificarlos y transformarlos. Reconocer que la escuela y los saberes que en ella se vehiculan no son espacios neutros, sino que obedecen a formas de poder y legitimación; que

la educación es también un asunto ideológico (Gee, 2005; Apple, 2002; Acosta, 2001; Ames, 2002; Soler 2008; Zavala, 2001), pues aunque podría decirse que la educación, en esencia, tiene una base positiva dado que persigue fines como la autonomía, la libertad, la formación, el bienestar y el desarrollo de valores éticos y morales ampliamente aceptados, cuando se analizan sus diversos componentes se pueden visibilizar con mayor claridad diferencias en las que están presentes formas de poder. Comenzando por los propios fines de la educación, ¿es igual una educación para la libertad, la crítica, el disenso, que una educación para el mercado?; al referirnos a los beneficiarios de la educación o destinatarios directos, son ¿«todos»? o ¿todos los que tienen las posibilidades económicas, sociales y culturales para acceder?; en relación con los contenidos, ¿qué debe enseñarse?: ¿aquello que las mayorías poderosas han denominado conocimiento frente a otras formas, mal llamadas, creencias, mitos o saberes?; y frente a las prácticas educativas ¿en qué lengua ha de impartirse el conocimiento?: ¿en aquella denominada «oficial» frente a la lengua de las minorías?, ¿y de qué manera?, ¿privilegiando, por ejemplo, las formas occidentales legitimadas: más la escritura que la oralidad? (Soler, 2012).

**Referente 5.** La formación del profesorado debe establecer el bilingüismo y el plurilingüismo de las poblaciones diversas como un derecho a las identidades individuales y culturales.

La diversidad lingüística es un fenómeno compartido por los países de ALYC (y en realidad de la inmensa mayoría de las naciones), incluso en Chile y Argentina, donde la población nativa es percibida como minoría, demográficamente hablando. Si bien las condiciones de cada país son distintas, lo cierto es que las políticas lingüísticas y educativas para atender la diversidad lingüística han sido similares.

Hacia fines de los años 1980 y principios de los 1990, la mayoría de los países latinoamericanos reconocieron el carácter culturalmente plural de sus naciones mediante modificaciones constitucionales o en leyes de alto nivel. Con ello vinieron después leyes reglamentarias nuevas o modificaciones a las ya existentes para adecuarlas a las nuevas disposiciones. Algunos ejemplos referenciados en BDPA (1998):

- Colombia. Artículo 10: El castellano es el idioma de Colombia.
- Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

- Ecuador. Artículo 1. [...] El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley [...].
- Guatemala. Artículo 143. Idioma oficial. El idioma oficial de Guatemala es el español. Las lenguas vernáculas forman parte del patrimonio cultural de la Nación.
- Nicaragua. Artículo 11. El español es el idioma oficial del Estado. Las lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley.
- Paraguay. Artículo 140. De los demás. El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.
- Perú. Artículo 48. Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.
- Venezuela. Artículo 9. El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.
- México. Artículo 4. La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.

Además, en el caso de México y de Guatemala, se han expedido leyes específicas sobre las lenguas indígenas: la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en México y la Ley de Idiomas Nacionales en Guatemala. En ambos casos, las leyes respectivas entraron en vigencia en el año 2003.

Asimismo, se han adoptado convenios internacionales al respecto, entre los que se pueden señalar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales de 1989, y más recientemente la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas de 2006. En ambos documentos se plantean elementos esenciales para los derechos culturales, lingüísticos y educativos de los pueblos indígenas.

Se transcriben aquí en extenso las palabras de Juan Carlos Godenzzi (2001), ya que expresan cabalmente el sentido de este referente:

*El sentido primordial y último de una política lingüística es hacer que los hablantes lleguen a desarrollarse como seres humanos que hablan, capaces de interpretar el mundo y de crearlo en su discurso, sin afectar el desarrollo lingüístico de quienes hablan lenguas diferentes en el mismo ámbito nacional. Hacer que cada hablante habite plenamente su lenguaje y emprenda la aventura de encontrarse con el otro, con el mundo y consigo mismo, constituye un derecho fundamental que toda política lingüística debiera garantizar. Tal política no acarrea el empobrecimiento idiomático de los ciudadanos, sino, por el contrario, el despliegue del lenguaje en toda su riqueza y posibilidad.*

*Toda intervención política sobre el lenguaje, en una atmósfera democrática, debiera tender a evitar la intolerancia. La lengua no es arma para homogeneizar o camisa de fuerza para oprimir, sino un instrumento que ayuda a crecer en capacidades y derechos, en entendimientos y convivencia social. Se hace imprescindible, hoy más que nunca, repensar la diversidad en una perspectiva democrática e intercultural. Sobre esa base, una política sobre el lenguaje, el bilingüismo y la educación intercultural bilingüe será más consistente en la medida en que se sepa a qué fines se apunta y se cuente con una conjunción de voluntades.*

*Una política sobre lenguas debería contribuir a afrontar y resolver los conflictos culturales, para permitir el conocimiento y la comunicación fluida entre los pueblos y comunidades que conforman nuestras sociedades; debería conducir, asimismo, a valorar, desarrollar y difundir la diversidad de lenguas, así como a preservar y asegurar la continuidad de aquellas que se encuentran amenazadas y en riesgo de extinción.*

*Una política lingüística, además, debería garantizar a los ciudadanos el derecho de acceder a la información y el conocimiento necesarios que los lleve a la aceptación positiva de la riqueza lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades latinoamericanas y que, al mismo tiempo, creen las condiciones que permitan –en una situación de mayor equidad– el desarrollo libre y creativo de las lenguas y culturas nacionales.*

Por otra parte, la diversidad de lenguas conduce a la interacción entre sus hablantes, dando origen a fenómenos de contacto entre lenguas que

afectan los sistemas lingüísticos de cada una de ellas. Pero, además, y más importante para propósitos educativos, la interacción entre hablantes de diferentes lenguas y culturas propicia la aparición de lo que Ofelia García llama *interlanguaging*, algo así como «interlenguar» (García, 2009). Independientemente del más bien extraño nombre, a lo que se refiere es a las mediaciones en las prácticas verbales entre las normas comunicativas de una lengua y otra. Cosa que sucede cotidianamente en las aulas.

Cuando se interactúa en una segunda lengua, o una lengua que no se habla de manera nativa, se recurre a las normas de interpretación de la primera para tratar de comprender las significaciones de la otra. Hablar no es solo un proceso estrictamente lingüístico, ni siquiera psicológico; es también, y en gran medida, un proceso de interacción social y cultural. Cuando coinciden hablantes de dos o más lenguas en una escuela o en un aula, los procesos de interacción obligan a considerables esfuerzos de comprensión mutua que no siempre son exitosos –con frecuencia lo son solo parcialmente–, pero tampoco fracasan siempre (McCarty, 2011).

Infelizmente, en las escuelas lo usual es que se pasen por alto las diferencias lingüísticas, por lo que los esfuerzos por comprender la significación de hablantes de otras lenguas son por lo general considerados como formas deficientes de comunicación o de cognición. Las estrategias educativas tienden a enfatizar entonces la enseñanza de las formas correctas de pronunciar o escribir la lengua hegemónica en lugar de propiciar el desarrollo cognitivo, social y cultural del lenguaje. Con ello aparece una jerarquización lingüística en la que las lenguas minoritarias resultan marginalizadas y estigmatizadas.

Aunque sea obvio, conviene hacer explícito que todo lo anterior vale también para los hablantes de lenguas de señas, quienes se encuentran, para todo propósito práctico, en condiciones similares a los hablantes de otras lenguas consideradas minoritarias. Así, por ejemplo, con respecto a la consideración de la necesidad de promover en las aulas, y en los espacios escolares en general, el bilingüismo de las personas sordas, es necesario precisar que se trata de propiciar el conocimiento y uso regular de dos o más lenguas, en este caso al menos la lengua de señas del país respectivo y la lengua escrita del español. El bilingüismo es la única vía a través de la cual la persona sorda podrá satisfacer sus necesidades de comunicación desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa y comunicarse plenamente con el mundo circundante. De acuerdo con Grosjean:

*[...] el bilingüismo del niño sordo implica la lengua de signos, usada por la comunidad sorda, y la lengua usada por la mayoría oyente. Esta última se adquiere en su modalidad escrita y, cuando es posible, en su modalidad hablada. En cada niño las lenguas jugarán papeles diferentes [...] (Grosjean, 2000, p. 16).*

El uso diferenciado de las lenguas depende del interlocutor, el tópico, el contexto o situación comunicativa. De ahí que el bilingüismo o el plurilingüismo en los procesos educativos constituya un principio y un derecho para la igualdad en la formación de los individuos y para la equidad entre las diversas comunidades.

**Referente 6.** La formación docente demanda desarrollar procesos reflexivos de evaluación equitativos que atiendan las particularidades de poblaciones en contextos de diversidad.

La evaluación es uno de los temas más recurrentes en el ámbito académico; incluso en la actualidad, con el auge de las políticas de acreditación, diríamos que es uno de los conceptos más frecuentemente aludidos y que determinan el tipo de reportes sobre estado de la educación, alcances, faltantes, etcétera. Según Perassi se evalúan:

*[...] aprendizajes, enseñanza, proyectos, unidades didácticas, desempeños de docentes, directivos, administrativos. Se evalúan las reuniones, los actos escolares, el uso del tiempo y del espacio, los textos, la distribución de recursos, los flujos de comunicación, el empleo de la tecnología, el diseño curricular, el plan institucional, etcétera [...] (Perassi, 2009, p. 71).*

Sin embargo los maestros –actores principales de la evaluación– y las instituciones escolares, poco se preocupan por reflexionar sobre el tema y profundizar sobre su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los logros o fracasos académicos; tampoco se cuestionan el sentido de la evaluación y las prácticas evaluativas. Así pues, tomando la evaluación como uno de los aspectos de la formación de profesores de lenguaje y comunicación, presentamos problemas que han de ser considerados como tópicos de la reflexión en este proceso formativo, dada la incidencia de este componente, no solo como aspecto del saber del profesor, sino como constitutivo del ser profesor.

Si bien la evaluación es un asunto transversal a todo sistema educativo, pues trasciende las fronteras de la escuela y del aula, y, en una perspectiva

amplia (Elliot, 1997; Stenhouse, 1987; Perassi, 2009; Santos y Rosa, 2009, entre otros), representa el espacio del autorreconocimiento, de la reflexión, de la necesaria valoración que ha de entrañar toda acción humana y en especial la que tiene efectos en los procesos educativos de las comunidades, en las prácticas educativas el espacio en el que cobra valor cotidiano la evaluación es en el aula. Sin embargo muchas de las veces, para los docentes, se trata simplemente de comunicar resultados, en general, en escalas cuantitativas, en las que no hay posibilidad de análisis, interpretación de la información ni elaboración de un juicio valorativo. Así, de acuerdo con Perassi (2009, p. 75), el maestro se convierte en un informador que devalúa el proceso realizado y lo convierte en un aspecto administrativo. Para los estudiantes la evaluación se convierte en una forma de control y de verificación de lo aprendido o desarrollado en clase. Es evaluación de productos en la que prima más la memoria y la capacidad de reproducir conocimiento que la capacidad de relacionar o crear.

No obstante, la evaluación entraña procesos más allá de la verificación de conocimientos; de hecho, está estrechamente relacionada con los currículos ocultos. Puede constituirse en fuente de discriminación institucional, en especial al interior de las aulas. Algunos establecimientos educativos limitan el acceso de estudiantes de las clases bajas, de los sectores marginados o de personas con discapacidades. Lo que también desemboca en que algunos profesores establezcan criterios de evaluación diferenciados entre estudiantes, estableciendo objetivos académicos mínimos para este tipo de alumnos (Assael y Newman, 1989, citado en Treviño, 2005). La clasificación de los estudiantes y la organización de grupos por rendimiento académico también podría ser otra forma de discriminación y exclusión. Distinguir entre los «buenos» y los «malos» estudiantes es una práctica frecuente en las aulas. La subjetividad y el sesgo de los maestros al realizar este tipo de evaluaciones son bastante cuestionables; sin embargo, son prácticas frecuentes.

Cuando la evaluación es vista desde el punto de vista de las macro-políticas educativas, se puede observar cómo funcionan las políticas de evaluación que se articulan a los sistemas educativos. Por ejemplo, cómo se relacionan los resultados de las pruebas nacionales e internacionales (PISA, Saber, entre otras) con el concepto de «logros», ampliamente difundido y cuestionado, aunque presente en todas las políticas públicas de educación a través de los sistemas estandarizados de evaluación nacional e internacional. Al cambiar el foco de la enseñanza al aprendizaje en las políticas internacionales educativas (UNESCO, 1991), se priorizó la «adquisición de

resultados efectivos de aprendizaje», lo que dio pie a la aparición del concepto de evaluación, entendido como la determinación de «niveles aceptables de adquisición de conocimientos». Posteriormente estos niveles se convertirían en los denominados estándares, en los que se puso énfasis en la evaluación de resultados, más que de procesos. Así, los logros parecen reducidos a habilidades técnicas, como lo demuestran las pruebas internacionales de lectura, escritura y cálculo matemático.

Pensar la evaluación como un mecanismo de control, tanto de las instituciones como de los procesos educativos, genera la pérdida de su razón de ser, pues no hay nada más contrario a la evaluación que la homogeneización mediante la estandarización de pruebas que remiten de inmediato a la idea de una única respuesta para todos los estudiantes, sin importar su contexto socio-cultural o lingüístico. De esta manera se limitan y restringen las diferencias. No es posible, por una parte, hablar y propender por la diversidad y el reconocimiento de diversos tipos de estudiantes, saberes y aprendizajes, y por otra someter a todos al mismo rasero de evaluación, aplicando estándares no solo nacionales, sino incluso regionales e internacionales.

Al interior de las aulas los maestros han reproducido estas mismas lógicas. Han adoptado prácticas en las que poco reflexionan y por tanto difícilmente pueden comprender sus implicaciones. Situados concretamente en el área de lenguaje y comunicación, se observa que la evaluación ha establecido la escritura como punto de referencia, ya sea mediante la elaboración de resúmenes, ensayos, reseñas etcétera, o la realización de pruebas escritas tendientes a la comprobación de adquisición de conocimiento, como los test, las previas o los exámenes, convirtiendo así el uso escrito de la lengua en herramienta de poder y de competencia; también en signos de cultura y de instrucción, según Calsamiglia y Tusón (2002, p. 79), y de exclusión, diríamos nosotros, pues existen muchas poblaciones que privilegian otras prácticas, ya sea porque pertenecen a culturas orales o porque poseen otros registros no alfabéticos, como en el caso de las personas con limitación visual o auditiva. Prácticas que la escuela poco cultiva y valora, y que poco o nada se tienen en cuenta a la hora de realizar la evaluación.

Así, la escuela no solo ha privilegiado la escritura frente a otras prácticas evaluativas, sino que ha determinado la forma en que ha de ser adquirida. Nos referimos a los géneros discursivos en los que la argumentación y la exposición se han puesto por encima de la narración y de géneros relacionados con la interacción cotidiana (fórmulas de cortesía, conversaciones,

juegos, etcétera). De esta forma, no basta escribir, sino que se deben escribir ensayos, resúmenes, informes o reseñas en los que queda por fuera la subjetividad del estudiante frente a una mal pretendida objetividad del conocimiento. Con esta elección también se posiciona un tipo particular de conocimiento, el objetivo, el de las disciplinas y las ciencias, aquel que ha sido legitimado igualmente mediante la escritura y que puede comprobarse fácilmente, primero en la evaluación del profesor, y luego, mediante las ya citadas pruebas estandarizadas.

Para ALTER-NATIVA es importante que el docente reflexione sobre los procesos evaluativos tanto en el nivel macro como en las microdinámicas del aula. Un docente formado en y para la diversidad tendría que ser capaz de valorar todas las formas de expresión, con independencia del código en el que se registre, y trabajar arduamente en el desarrollo de las cuatro acciones discursivas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Sin olvidar que incluso hay que atender a ese orden de desarrollo ontogenético, en que la persona primero escucha, luego habla y posteriormente aprende a leer y escribir. Orden que, sin embargo, no puede entenderse como una línea de desarrollo o de progreso en el que la escritura es el más alto grado. Prejuicio que históricamente ha dado lugar a procesos de subvaloración, discriminación y exclusión. Comprender y analizar estas acciones discursivas permitirá entender que están relacionadas con los contextos socio-culturales y que no se pueden presuponer de manera aislada y homogeneizada en todos los estudiantes. Por ejemplo, existen determinadas comunidades en las que el niño no puede llegar a preguntar cosas a los abuelos como respuesta a una actividad o tarea propuesta por el profesor: en estas, los niños escuchan a los abuelos y no les está permitido preguntar (Vigil, 2012). Situaciones similares se pueden dar de acuerdo con el género, en el que hombres y mujeres tienen establecidos roles determinados.

Un docente en y para la diversidad también privilegiará la evaluación de procesos antes que de productos; la evaluación no puede reducirse a una nota. Ante un texto, valora el desarrollo, la capacidad de establecer relaciones, los avances, la originalidad, los aportes, las preguntas que suscita; no se reduce a la cuantificación que poco o nada dice al estudiante y que genera desmotivación y dudas frente al compromiso y trabajo del maestro. Pensar en los procesos implica además tomar distancia frente a los contenidos. No limitarse a la simple comprobación de tareas o adquisición de contenidos. Los estudiantes frecuentemente cuestionan la poca posibilidad que da el maestro de introducir sus puntos de vista, los contextos situacionales de los estudiantes, o los conocimientos y saberes de otros. Según ellos, cuando el

maestro centra la evaluación en lo cognitivo y la reproducción, «pareciera que todos somos iguales» (Soler, 2012), lo que convierte la evaluación en una práctica rutinaria en la que el estudiante simplemente responde lo que sabe que el maestro quiere oír, y en la que no hay espacio para la creatividad o la originalidad, es decir, en la que poco importa el aprendizaje.

A manera de ejemplo y como puntos de partida para pensar la evaluación con poblaciones diversas, presentamos a continuación algunas propuestas para reflexionar.

Desde el campo específico de la evaluación para las personas con discapacidad (y de cualquiera en riesgo de exclusión social), Santos y de la Rosa (2009, p. 138) proponen tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Reconocer y valorar las diferencias.
- Identificar las desigualdades educativas que puedan estar provocando estas diferencias.
- Identificar, a través de la evaluación, las necesidades o espacios de mejora, especiales o no, tanto de los sujetos en particular como de los entornos con los que estos interactúan, como la familia, la escuela y la comunidad, incluyendo cambios en la organización y en el currículum escolar ordinario para la inclusión, si es necesario.
- Detectar las potencialidades o recursos particulares de cada persona con discapacidad. La evaluación y la intervención deben centrarse más en las potencialidades personales que en las limitaciones, con lo que se reclama un cambio de enfoque en cuanto a la propia definición de discapacidad más que como limitación (diversidad funcional).
- Oír las voces de las personas con discapacidad.

Respecto a la evaluación con poblaciones indígenas, el colectivo de investigadores del Perú, compuesto por Ivette Arévalo, Karina Pardo y Nila Vigil (2006, pp. 85-86), plantea tener en cuenta los siguientes aspectos para mejorar los procesos evaluativos en el aula:

- Lo importante de la evaluación para poblaciones indígenas radica en el acercamiento del individuo a las normas y pautas culturales que permitan salvaguardar la identidad del pueblo.
- Una de las características de la evaluación para poblaciones indígenas es que se da en una relación estrecha de padre-hijo, madre-hija y otros parientes en el momento mismo en el que el hijo(a) realiza una determinada actividad. Se evalúa diariamente.
- La evaluación para poblaciones indígenas también se caracteriza por su carácter cualitativo y es una evaluación integral, porque se consideran todos

los ámbitos de la vida del niño/a: afectivo, cognoscitivo y psicomotor.

- El aspecto valorativo en la evaluación para poblaciones indígenas es una responsabilidad colectiva, pues participan todos los miembros de la comunidad, tanto mayores como grupos de igual edad.
- Es así como los niños se enfrentan a dos paradigmas: la escuela que sanciona y la educación indígena que pretende hacer personas mejores, capaces de dar solución a problemas y desenvolverse en su medio.
- Teniendo en cuenta que el propósito de la educación es responder a las necesidades de potenciar el desarrollo integral de cada niño, y a la necesidad de producir y reproducir la parte cultural de la comunidad, se debe plantear en la escuela un enfoque cualitativo de la evaluación donde el evaluador debe tratar de interpretar el significado de las conductas de los individuos y no simplemente establecer cantidad y tipo de conducta.

Así pues, en el contexto de poblaciones diversas, la evaluación ha de considerar las diferencias individuales y socio-culturales, y partir del reconocimiento de la diversidad en sí misma. Estos aspectos posibilitarían la emergencia de la singularidad del estudiante, quien conlleva un andamiaje y un equipamiento cultural, afectivo, social, intelectual, particular y único (Roncal, 2005, p. 44). En esta medida, los niveles de logro universales apartan y niegan los saberes que los contextos proporcionan a los estudiantes.

Es prioritario, entonces, que la formación del profesorado incluya elementos para la comprensión de distintas formas de conocer (por factores socio-culturales o sensoriales), desde las cuales se puede vislumbrar que «la limitación de una persona puede ser la ventaja de otra»; y que tales diferencias dan lugar a distintas formas de enseñanza y, por tanto, a formas diversas de evaluar. En estos términos también es necesario atender las posibilidades que arroja la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es, a su vez, una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1996).

Adicionalmente, es natural al ejercicio profesional, pedagógico y didáctico del profesor, el diseñar, aplicar y valorar instrumentos de evaluación que atraviesen los contextos. Lo invariante estaría dado por la comprensión, por parte del maestro, de que todos sus estudiantes pueden acceder a cualquier tipo de aprendizaje; lo variante está en la comprensión de los aspectos de diversidad (sensorial, lingüística o socio-cultural) que imponen cambios en los modos de acceder a los aprendizajes y, por ello, exigen variaciones en los modos de evaluar. Ferreiro (1991) nos llama la atención en la necesidad de reconsiderar lo que puede llegar a ser considerado como más efectivo al generar y aplicar criterios de evaluación: sería más conveniente pensar que

todos los estudiantes pueden aprender, que tener la convicción de que algunos no van a poder porque vienen de medios con carencias, bien porque presentan limitaciones visuales, auditivas, cognitivas o porque expresan divergencias culturales. Es en estas condiciones en las que se pone en juego el reto de formar al profesor para generar condiciones equitativas en la evaluación de todos los estudiantes, cualquiera que sea su condición. Es decir, en este aspecto se juega la posibilidad de formar al profesor para realizar prácticas evaluativas equitativas, que lean efectivamente las condiciones y las posibilidades de todos los estudiantes y las distintas variables que entran en juego en los procesos de aprendizaje.

### 3.2. Referentes para la formación profesional pedagógica del profesor de lenguaje

Proponemos siete referentes que articulan la formación del profesor en una pedagogía del lenguaje y la comunicación, y como base para su acción didáctica. Estos referentes están relacionados con campo de conocimientos que favorecen la comprensión del contexto educativo e institucional como un espacio para la formación de las nuevas generaciones: para qué, en qué formar y a quién formar en el área de lenguaje y comunicación.

**Referente 7.** La formación del profesorado del área de lenguaje y comunicación para el ciclo de primaria requiere situar al estudiante desde sus particulares condiciones (sensorial, intelectual, cultural, lingüística, social).

En los currículos de todos los países del consorcio CALE se identificó una deuda en la formación específica de los profesores para el ciclo de primaria, en el área de lenguaje y comunicación (ver capítulo 2). Menos aún, hallamos elementos curriculares relacionados con la formación de profesores en el área de lenguaje, para atender poblaciones en contextos de diversidad. Así, consideramos que formar al profesor para comprender el propósito de iniciar al estudiante en la nueva experiencia escolar del lenguaje y la comunicación, desde sus particulares condiciones, requiere situar dos grandes elementos:

- Construir el sentido de la educación inicial, o del ciclo de primaria, en el área de lenguaje y comunicación.
- Construir teórica y experiencialmente el sujeto de aprendizaje para esta área y este ciclo escolar.

Sobre estos dos elementos hallamos información importante desde los currículos de los países del consorcio CALE y desde la experiencia reportada por las poblaciones y por los profesores en ejercicio; elementos que articularemos con los aspectos que vale la pena poner en el centro de la formación del profesor de lenguaje y comunicación para actuar en contextos de diversidad.

Construir el sentido de la educación inicial, o del ciclo de primaria, en el área de lenguaje y comunicación (LYC).

**Tabla 3.1. El ciclo de primaria en el consorcio cale**

País	Leyes de educación para el ciclo de primaria	Aspectos legales para el área LyC en primaria
Bolivia	Ley 070: Avelino Siñani-Elizardo Pérez 2010. Esta ley sigue un modelo sociocomunitario productivo, basado en principios de intra e interculturalidad, plurilingüismo, participación, productividad e inclusión. Es gratuita y obligatoria en todos los subsistemas que comprende la ley: Subsistema de educación Alternativa y Especial, Subsistema de educación Superior y Subsistema de Educación Regular, estructurado en: 1) Educación Inicial en Familia Comunitaria (cinco años de duración); 2) Educación Primaria Comunitaria Vocacional (seis años de duración); 3) Educación Secundaria Comunitaria Productiva (seis años de duración).	Se aplican pruebas de desarrollo y conocimiento en lenguaje y matemáticas, en relación con el contexto, respetando la intra e interculturalidad a partir de una evaluación inicial, continua y final.
Colombia	Ley General de Educación 1994. MEN. Decreto 2343: Indicadores de Logro. En esta ley se señalan los niveles de la educación formal: educación preescolar (un grado obligatorio); educación básica, constituida por nueve grados, de los cuales cinco son de educación primaria y cuatro de secundaria. Se señalan indicadores para promover logros cognitivos en los estudiantes; constituye el currículo básico.	Lineamientos curriculares para lengua castellana (1998), MEN. Estándares Curriculares (2002, 2003), MEN. Estos estándares tienden hacia la identificación de desempeños y se encuentran en proceso de validación a nivel nacional.  El ICFES aplica pruebas con estudiantes de educación primaria (Saber, desde 1993, para evaluar competencias).

País	Leyes de educación para el ciclo de primaria	Aspectos legales para el área LyC en primaria
El Salvador	<p>Ley General de Educación. Decreto 495 de 1990. Plan Decenal 1995-2005. Dominios Curriculares Básicos. Educación Parvularia, Básica y Media. ME 1999.</p> <p>La educación básica es gratuita y comprende nueve grados de estudio divididos en tres ciclos, de tres años cada uno. En cumplimiento con la Ley General de Educación, se funda el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA), que aplicará pruebas en los grados 3º, 6º y 9º.</p>	<p>Desde 1993 se aplican pruebas en lenguaje y lectura y escritura, en el marco del sistema de evaluación educativa: Unidad de Análisis de la Calidad Educativa. Las pruebas indagan por competencias básicas y logros de aprendizaje.</p>
México	<p>Constitución Nacional de 1917. Ley General de Educación de 1993. Educación Básica Primaria. La básica primaria está constituida por seis grados (1º-6º). México, como país federal, tiene autonomía en cada estado para regular la educación, pero sustentada en la Constitución de 1917. Desde 1970 se realizan pruebas nacionales. Entre 1992 y 1995 pruebas en torno a conocimientos y habilidades. En el año 2001 se evaluaron habilidades, competencias fundamentales y conocimientos indispensables, en el marco de la Evaluación Cualitativa del programa de Escuelas de Calidad. Se indaga por competencias mínimas. En el año 2002 se fundó el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.</p>	<p>Los programas, de 1º a 6º grado, tienen contenidos que aparecen organizados según las dimensiones específicas de las áreas.</p> <p>Durante la primera mitad de la década de 1990 se desarrolló el Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (MVEP), que fue reemplazado en el año 1998 por las pruebas sobre Estándares Nacionales de Lectura y Matemáticas, aplicadas anualmente de manera muestral en primaria y secundaria en todo el país.</p> <p>En la actualidad se aplica anualmente el Examen Nacional para el Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE).</p>
Nicaragua	<p>Artículos 121 y 116 de la Constitución Política. Estándares Educativos Nacionales, Primaria Regular, MECYD, 2001. Dirección de Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 1996.</p> <p>En 1996 y 1997 se aplicaron pruebas en matemática y español. En los años 1999, 2000 y 2002, se evaluaron aprendizajes en la educación primaria a nivel nacional. Se evalúa el rendimiento académico a través de pruebas de pre y postest.</p>	<p>Guía para el Docente de educación primaria: cómo usar los estándares en el aula de clase. MECYD 2001. Programas. Español y matemática. 3º Dirección de Currículo. En el año 2001 se publican los Estándares Educativos Nacionales para las áreas. El Ministerio de Educación propone un texto oficial sobre prácticas metodológicas. Los programas señalan los contenidos de cada área. Estos programas se elaboraron cinco años antes de los estándares curriculares.</p>

País	Leyes de educación para el ciclo de primaria	Aspectos legales para el área LyC en primaria
Perú	<p>Ley General de Educación N° 28044. Capítulo II, La Educación Básica. Artículo 36. La educación primaria constituye el segundo nivel de la educación básica regular y dura seis años.</p> <p>El rendimiento estudiantil y los factores asociados a dicho rendimiento. 1996, pruebas en matemática y lenguaje. 1998, pruebas en matemática, lenguaje, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales. 2001, pruebas en matemática y comunicación.</p>	<p>En los grados 3° y 6° se destacan los bloques 1, 2, 3 y 4: presencia de la lengua oral y la escrita, la lectura y la escritura como prácticas complementarias entre sí, que permiten el acceso a saberes y conocimientos diversos (perspectiva del análisis textual). La escritura se concibe como un proceso que se hace pertinente en los primeros años. El bloque 3 conceptualiza en los hechos del lenguaje e identifica sus características. La reflexión metalingüística sobre el lenguaje y producción de textos orales y escritos (enfoques teorías del discurso). El discurso literario se concibe como una producción estética que requiere un espacio particular dentro de los otros discursos.</p>

Fuente: UNESCO y ORELAC, 2005.

A partir del estudio de los currículos propuestos por los países del consorcio CALE y del informe SERCE (UNESCO, y ORELAC, 2005) se observa que, de manera general, la formación de los estudiantes en el ciclo de primaria en el campo del lenguaje y la comunicación propende por «el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, considerando que son los indicadores fundamentales de la calidad y del nivel de la educación para el ciclo constituido por los tres o cuatro primeros grados de enseñanza». Se considera que estos son los aprendizajes necesarios para el acceso a la «cultura y al desarrollo personal» y para el aprendizaje permanente y continuo. De igual modo, como una tendencia curricular general en el área de lenguaje, se identifica, explícita o implícitamente una opción por los enfoques de tipo comunicativo y funcional del lenguaje y de las lenguas, que conviven con contenidos de tipo gramatical (UNESCO y ORELAC, 2005).

Leemos en la base de estos fundamentos que ayudan a construir el sentido de la educación primaria, que justamente el área de lenguaje y comunicación está llamada a constituir uno de los pilares de la formación de los estudiantes como sujetos que aprenden permanentemente, sujetos de discurso, de cultura, de acción ética y estética, pero sobre todo, partícipes de la(s) cultura(s) escolares y extraescolares en las que conviven. En esta pers-

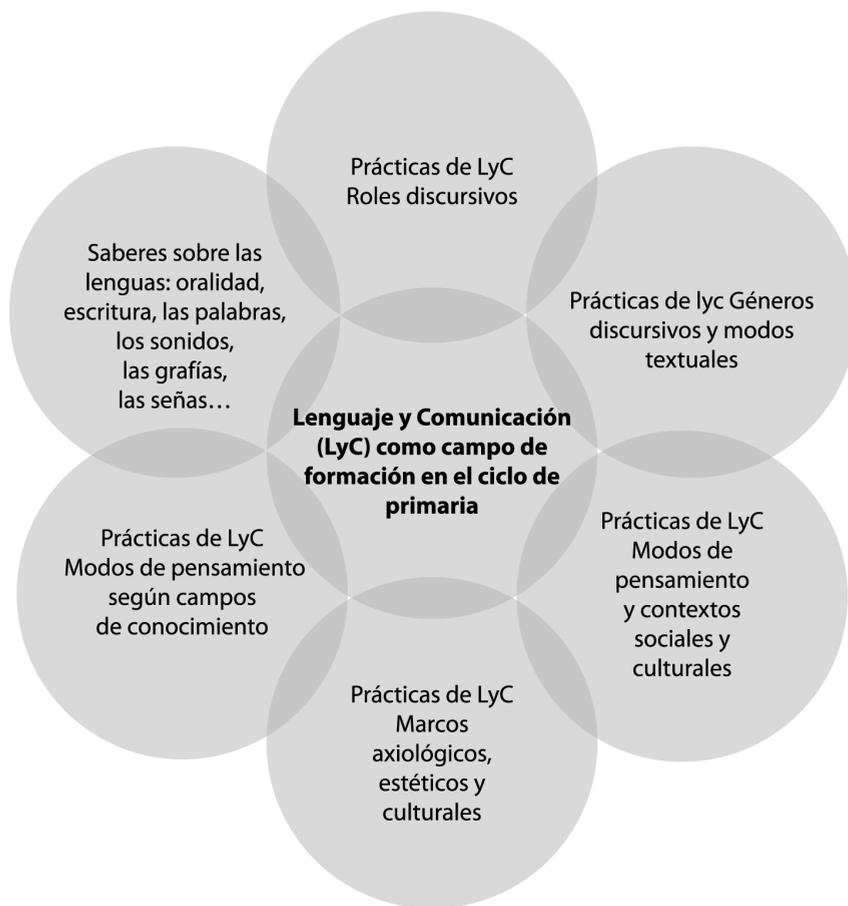
pectiva, el área constituye el espacio para la formación del sujeto socio-discursivo (Calderón, 2010) que apropia las prácticas escolares de interacción con los saberes escolares y con los demás actores de la escolaridad (pares estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y sociedad en general).

De acuerdo con Ferreiro (2002), Skliar (2005, 2009) y Massone (2006), entre otros, la escuela es el espacio para que los estudiantes, cualquiera que sea su condición, puedan integrarse efectivamente a la sociedad (que va evolucionando en todos sus órdenes) mediante la apropiación de múltiples instrumentos y contenidos culturales (académicos, técnicos y tecnológicos, artísticos, deportivos, etcétera) que les permitan participar en diferentes comunidades lingüísticas y en contextos diversos. Aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir (UNESCO, 1996) cobran vigencia como propósitos centrales de la educación y, en especial, de la educación básica primaria. Desarrollar lenguaje en términos de desarrollar la facultad de significar y de comunicar en multiplicidad de contextos y de condiciones, habilita a las personas para aprender múltiples tipos de conocimientos y de prácticas culturales y, con ello, desarrollar el hablar, leer y escribir sobre los contenidos escolares y sobre la vida en la escuela y fuera de ella. El aprendizaje escolar está en gran parte determinado por el nivel de integración del individuo a la cultura escrita; pero se requiere considerar que este aprendizaje también ha de posibilitar las transferencias culturales necesarias para la convivencia en diversidad.

Desde la perspectiva anterior, consideramos que se hace necesario volver la mirada sobre el propósito de alfabetizar en dos sentidos: en términos de asegurar un mínimo de escolaridad básica a todos los estudiantes y a todos los habitantes de cada país y en el de reconocer que, a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, muchas veces no se logra la formación de lectores en sentido pleno. Al respecto, dice Ferreiro (2002) que está claro que estar «alfabetizado para seguir en el circuito escolar» no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. He ahí un gran sentido para la educación básica en el área de lenguaje y comunicación. El reto es que, además, esta idea de alfabetización permita resignificar la lengua oral y la lectura y escritura a partir de una mirada más tematizadora hacia una más experiencial: el desarrollo de la oralidad, de la lecturabilidad y de la escriturabilidad como prácticas culturales que involucran múltiples contextos semióticos, estéticos y comunicativos y, por ello, multiplicidad de interlocutores, de lectores y de escritores que estas experiencias aprenden continuamente (Lerner, 2001).

Como aspectos específicos del sentido del área de lenguaje y comunicación en la formación en el ciclo de primaria, vale la pena destacar relaciones que han de objetivar pedagógica y didácticamente el área en este ciclo escolar y que hacen parte de la formación del profesor de lenguaje y comunicación:

**Figura 3.1. Relaciones que objetivan la pedagogía y la didáctica del lenguaje y la comunicación**



Desde el esquema anterior, es posible observar la multiplicidad de aspectos ligados a la enseñanza del lenguaje y la comunicación, que se inician en el ciclo de primaria y que continúan a lo largo de la escolaridad y de la vida misma. De ahí la importancia de formar a los profesores en los distintos aspectos y relaciones del lenguaje, pero desde la consideración de

que formar en lenguaje y comunicación es formar al sujeto integral en sus dimensiones cognitiva e intelectual, afectiva, axiológica, socio-discursiva y cultural, y que los niveles y la calidad del aprendizaje de los estudiantes en la escuela, dependen parcialmente de las características profesionales del profesor y de la calidad de su gestión pedagógica en la realización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

### ***Construir teórica y experiencialmente el sujeto del aprendizaje del lenguaje y la comunicación para el ciclo de primaria***

La comunidad CALE reconoció la importancia de que uno de los aspectos de la formación del profesorado sea un marco de conocimientos de tipo ético, político, histórico, psicológico, socio-cultural y experiencial sobre los sujetos del aprendizaje. Este tipo de saberes configura la dimensión ético-política de la educación. Educar no es solamente gestionar conocimientos o contenidos disciplinares empleando estrategias e instrumentos adecuados; el acto educativo encarna una profunda relación humana y humanística que pone en relación comunicativa sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. Pero en particular, resulta fundamental que los sujetos de la enseñanza conciban el acto educativo desde la perspectiva de quien va a aprender: de sus condiciones y de sus particularidades, empleando fundamentos de tipo teórico y de tipo experiencial.

Para nuestro caso, las particularidades más visibles de los sujetos que aprenden están definidas por los tipos de poblaciones que conformaron nuestra reflexión: personas con limitaciones visuales y auditivas y personas de comunidades indígenas, que se encuentran en contextos escolares de aprendizaje del español como segunda o primera lengua, compartiendo con personas que no tienen sus mismas condiciones sensoriales, lingüísticas o culturales. A continuación se especifican saberes necesarios acerca de nuestras poblaciones.

#### ***1) Sobre la población con limitación visual (LV)***

Diferentes denominaciones y relaciones se han utilizado para identificar las alteraciones en la percepción visual «normal» de las personas. Así, el término *deficiencia visual* ha sido empleado desde la medicina para referir tanto a la ceguera como al déficit<sup>2</sup> de visión: la ceguera es la pérdida de la percepción visual medida a través del campo y de la agudeza visual; con el mejor ojo no se sobrepasa el 1/10 de agudeza visual o no se conserva en

2 Palabra proveniente del latín *déficit* (falta).

ninguno de los dos el 1/20 de la visión normal. La ambliopía es la deficiencia visual de aquellas personas que mantienen un resto visual por debajo de los criterios anteriores. Dentro de la ambliopía hay que diferenciar las personas que han adquirido la deficiencia tardíamente (cuentan con experiencia sensorial) de aquellas que son amblíopes de nacimiento. Según el grado de deficiencia visual existen ciegos totales (que no han visto nunca ninguna imagen ni luz), ciegos parciales (aquellos sujetos que mantienen unas posibilidades mayores como percepción de la luz y contornos, matices de color, etcétera) y sujetos de baja visión (que tienen un resto visual y pueden ver a escasos centímetros).

El término *discapacidad visual* (Valdez, s. f.) se relaciona con la pérdida de capacidad visual que requiere la adopción de medidas particulares, especiales, desde la educación, la rehabilitación, el uso de ayudas ópticas, entre otras, para atender los requerimientos necesarios para su desarrollo y realización de actividades en la vida cotidiana.

Utilizando este término la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 1972 propuso la siguiente clasificación:

- *Baja visión*: para la agudeza visual máxima de 0.3 y mínima de 0.05.
- *Ceguera*: para 0.05 hasta la no percepción de luz o «limitación de campo visual inferior a 10 grados alrededor del campo del punto de fijación. En la mayoría de los países se establecen también límites para lo que se considera “ceguera legal”» (Martín y Santos, 2004).

Desde un punto de vista sociológico y educativo, si bien no se considera una diferencia cultural y lingüística con las personas con LV, sí se observa la necesidad de considerar aspectos políticos relacionados con el acceso de poblaciones en situación de discapacidad a las aulas regulares. Desde el marco de las políticas de educación pública, en Colombia se hace el siguiente reconocimiento de la población con limitación visual:

*En el campo educativo no es posible hablar de un sujeto limitado visual, por cuanto este término le atribuye a la persona de manera esencial su limitación visual, la intención radica en analizar las condiciones del contexto institucional para adecuar la atención que responda a sus posibilidades. Para la institución educativa la limitación visual no es el eje sobre el cual establece sus acciones de formación con el estudiante, sino en el conjunto de estrategias pedagógicas que dispone para toda la población estudiantil, reconociendo en los estudiantes con limitación visual, que la condición visual es un elemento más en la formación de su personalidad. Planteado de esta manera, la educación*

*de un sujeto con o sin limitación visual se inscribe en una institución educativa que tenga la habilidad de reconocer la diferencia humana como una opción pedagógica, donde el respeto y el reconocimiento del otro es fundamental en la formación de un sujeto autónomo y participe en los procesos y competencias que le demanda la cultura y el país (MEN, 2003, p. 9).*

El eje central de interés, bajo el concepto de LV, es una orientación desde la equidad para la formación en la diversidad y la inclusión social. Este es el sentido que orienta el uso de dicho concepto en CALE.

Es importante el reconocimiento de que la pérdida parcial o total de la visión potencia otros sentidos como el oído, el tacto y el olfato. Es conocido que para el caso del desarrollo del lenguaje son necesarias vías sensoriales que faciliten la percepción del mundo; aquí opera de modo fundamental potenciar la utilización de los demás sentidos. Para aquellas personas que presentan baja visión, puede darse un mayor dominio de los objetos y su ubicación espacial; los ciegos requerirán de apoyos adicionales para lograrlo. En este sentido, se comprende que de la riqueza de la experiencia sensorial depende, en gran medida, el caudal referencial que permita la comprensión de la nominación de los objetos del mundo a partir de la diferenciación de clases de objetos. Esos apoyos adicionales provienen de agentes externos a la persona con limitación visual. Nos referimos al grupo social que le rodea y al soporte pedagógico y didáctico que puede recibir con diversas tecnologías asistivas, que es necesario provea la institución educativa y que los profesores conozcan y utilicen. Se reconoce entonces que para la persona con limitación visual será necesario *un sistema de apoyo social o andamiaje* (Braslavsky, 1999) que opere como mediación. Como sistema de apoyo para el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el andamiaje se constituye en elemento esencial del conocimiento y de la adquisición de la experiencia con el mundo y la vida social. Como mediación social, significa utilizar los ojos y la experiencia de los otros para «ver».

Es necesario además promover en la formación del docente un permanente interés por realizar proyectos de investigación y actividades que vinculen los problemas y necesidades propias de esta comunidad en función de conocer las implicaciones de orden pedagógico y didáctico que es necesario transformar; ello requiere fortalecer la autonomía y el autorreconocimiento de sus capacidades para incidir en la transformación de la realidad social.

Como se mencionó antes, la pérdida parcial o total de la visión potencia otros sentidos como el oído, el tacto y el olfato. El desarrollo del lenguaje

involucra las vías sensoriales que facilitan la percepción. De la riqueza de la experiencia sensorial depende, en gran medida, el caudal referencial que permita la comprensión de la nominación de los objetos del mundo (vocabulario) a partir de la diferenciación de clases de objetos. Esos apoyos adicionales que pueden contribuir al desarrollo del lenguaje provienen de agentes externos a la persona con deficiencia visual. Nos referimos al grupo social que le rodea y al soporte que puede recibir desde diversas tecnologías asistivas. En este sentido se comprende la importancia social que Vigotsky le da al ojo y al oído humano. Para el autor estos se constituyen en «órganos sociales» en el hombre:

*En los animales, los órganos del ojo y el oído cumplen finalidades biológicas, cuya función es percibir y analizar los elementos externos para una mejor adaptación al medio. En el ser humano, el ojo y el oído actúan como instrumentos culturales y la ausencia de la función de la visión y la audición significa la desaparición o transformación de funciones sociales imprescindibles y, aún más, la destrucción de todos los sistemas de conducta (Braslavsky, s. f.).*

## **2) Sobre la población con limitación auditiva o población sorda**

Los niños que nacen sordos o quedan sordos en la primera infancia no poseen ningún tipo de daño o problema para el desarrollo de su capacidad de simbolizar, representar y expresar el mundo. Su capacidad del lenguaje se encuentra en perfectas condiciones para desarrollarse, al igual que cualquier niño oyente, siempre y cuando cuente con el entorno y los interlocutores que permitan el acceso natural a una primera lengua y una suficiente y pertinente cantidad de experiencias que le permitan la exploración y significación del mundo. Es justo aquí donde radica una de las principales diferencias de los niños sordos con respecto a los oyentes: los niños sordos cuentan plenamente con la facultad humana del lenguaje, pero no tienen la opción de contar con el contexto requerido para la adquisición temprana de la lengua materna, la lengua de sus padres oyentes.

Los niños sordos menores de cinco años (los que en un alto porcentaje nacen en familias de padres oyentes) tienen las mismas intenciones comunicativas básicas como el llanto, el gorjeo y el balbuceo; sin embargo, el canal que les permite auto-escucharse y recibir el *input* comunicativo que los adultos generan ante sus expresiones se encuentra restringido por la pérdida auditiva. En este caso, los bebés sordos capturan y centran su atención en el gesto y en el lenguaje corporal de los padres y demás adultos que interactúan con él en el seno del hogar, quedando obstaculizada la posibilidad

de significar las producciones auditivo-vocales que estos producen ante sus expresiones comunicativas.

Las experiencias de comunicación a que tiene acceso el niño sordo son incompletas, en tanto que, si bien recibe la información visual de lo que ocurre en el entorno, puede percibir y relacionarse sensorialmente con los objetos (excepto por la audición) y configurar imágenes visuales o corporales para comprender y expresar el mundo, no tiene la posibilidad de acceder a la información auditiva sobre la que se estructura y comunica la lengua del entorno familiar. Esta barrera en el ingreso completo de este tipo de información, es la que a lo largo de la primera infancia se constituye en el mayor obstáculo para que los niños sordos adquieran la lengua de sus padres oyentes en condiciones significativas y equitativas, en cuanto a oportunidades de interacción y de elaboración de significados integrales en torno a las experiencias que vivencia cotidianamente.

Esto significa que si el niño sordo, durante todo el recorrido de su primera infancia, solo interactúa con sus pares y adultos desde una lengua que no puede percibir, no contará con oportunidades para nominar el mundo, preguntar por él, indagar por sí mismo, constituir identidad personal en un entorno, identificar roles y establecer relaciones familiares, negociar significados, pedir, protestar, y demás desempeños que se desarrollaron en el proceso de crecimiento de los niños oyentes. Esto no significa que el lenguaje y el pensamiento estén vacíos de experiencias; de hecho, el niño sordo las vive, interactúa desde sus posibilidades en ellas, aprende a significar los gestos de aquellos con quienes se relaciona, construye expresiones naturales para intentar satisfacer sus necesidades de comunicación; sin embargo, carece del elemento fundamental para el desarrollo del lenguaje: la lengua.

Por esta razón, la relación lenguaje y educación resulta de vital importancia en la orientación de los procesos educativos dirigidos a niños y jóvenes sordos. Dada la situación descrita, la situación de los estudiantes sordos generará un importante retraso en el desarrollo del lenguaje; situación que, naturalmente, tiene como efecto serias implicaciones para el curso de la construcción de los conocimientos escolares y de la convivencia de los sordos en contextos de oyentes. Una educación que propenda por la coexistencia de personas sordas y oyentes tendría que preocuparse por la formación específica de los actores educativos, no solo en el dominio de una lengua para el desarrollo de los procesos educativos, sino para la comprensión de los desarrollos cognitivos, lingüísticos y sociales de los estudiantes sordos. Una transformación de la representación social, un cambio signifi-

cativo sobre las prescripciones respecto a leer y escribir, y el recorte de los procesos por niveles educativos, así como la generación de una política de primera infancia, son elementos clave para configurar respuestas pertinentes a las necesidades de las comunidades sordas.

De igual manera, la formación de las personas sordas tendrá que *promover el bilingüismo y la biculturalidad* como la forma natural de interacción entre la cultura sorda y las culturas oyentes, pues estos son los espacios en los que se mueve una persona sorda. Su cultura sorda le va permitiendo apropiarse, a partir de los contactos permanentes con sordos adultos y de la exploración intencional de conocimientos en torno a la historia de la comunidad, sus propias características, sus luchas, la evolución de su comunidad, las formas de organización y los valores culturales. Actualmente los sordos son concebidos como un colectivo que se caracteriza por poseer una diversidad lingüística y cultural. Lo que los define, a diferencia de otros grupos en condición de discapacidad, no es su mayor o menor grado de capacidad –auditiva–, sino las características y los procesos inherentes al dominio de su primera lengua y a la apropiación intercultural, lo que supone la permanente situación de bilingüismo<sup>3</sup> que vive esta población. Así, los sordos son un grupo diverso lingüística y culturalmente porque usan una lengua diferente a la de la sociedad mayoritaria y portan unos determinados valores culturales. Con ello se ha de comprender que las condiciones para el acceso a esta primera lengua requieren de la configuración de entornos comunicativos, desde la educación y la pedagogía, que posibiliten el intercambio con usuarios nativos de dicha lengua. Esto, por cuanto, a diferencia de cualquier otra población en el mundo, los sordos no pueden adquirir su lengua en el seno de su hogar, desde el momento en que nacen y en condiciones naturales de interacción con los miembros de su entorno inmediato.<sup>4</sup>

De igual modo, en esa perspectiva bilingüe y bicultural, las personas sordas han de tener ricas, variadas y auténticas experiencias con la segunda lengua, en este caso el español escrito. A partir del uso funcional y comunicativo de una segunda lengua y desde la conciencia de que es la lengua

3 Bilingüismo de los sordos hace referencia al conocimiento y uso regular de dos o más lenguas: «[...] el bilingüismo es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicarse desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa y comunicarse plenamente con el mundo circundante [...] El bilingüismo del niño sordo implica la lengua de signos, usada por la comunidad sorda, y la lengua usada por la mayoría oyente. Esta última se adquiere en su modalidad escrita y, cuando es posible, en su modalidad hablada. En cada niño las lenguas jugarán papeles diferentes [...]. El uso diferenciado de las lenguas depende del interlocutor, el tópico o el contexto o situación comunicativa (Grosjean, 2000, p. 16).

4 Excepto en el caso de hijos sordos de padres sordos usuarios de la lengua de señas.

mayoritaria y la que se emplea para el acceso escolar y académico, permitirá a la persona sorda situarse en condición de aprender el español escrito.

### **3) Sobre la población indígena: étnica, cultural y lingüísticamente diferente**

A pesar de los tres siglos de colonia y dos de asimilación en estados independientes que los han «borrado» de su proyecto de nación (Bonfil, 1987), los pueblos indígenas de la América Latina han logrado mantener identidades diferenciadas de lo que es ahora la población mayoritaria y hegemónica en sus antiguos territorios. La diferencia se mantiene en tres dimensiones principales: identidad étnica, cultura y lengua (Díaz Couder, 1998, 2000).

La identidad étnica es, quizás, la dimensión principal. A diferencia de la opinión general, la identidad no suele ser consecuencia de tener una lengua o una cultura distinta. De hecho, identidad, lengua y cultura funcionan y se reproducen de manera relativamente independiente. Es solo en la historia y cultura europea que lengua y territorio (cultura y religión) definen la identidad (nación) de los individuos. Pero en el resto del mundo no siempre es así, al menos no en el ámbito indígena latinoamericano.

Los nacionalismos latinoamericanos han puesto gran presión para asimilar las poblaciones indígenas a las respectivas identidades nacionales, como si la identidad étnica se opusiera a la identidad nacional, cuando ni siquiera en Europa es así. En realidad esto sigue más la ideología nacionalista estadounidense del *melting pot*. Por ejemplo, un ciudadano británico puede decir sin ningún problema que no es inglés. Puede ser galés, escocés o incluso de ascendencia hindú, sin que ello limite su identidad nacional británica. Es decir, ser inglés no es lo mismo que tener ciudadanía británica. Más al punto: la Ley de Política Lingüística de Cataluña de 1997 dice en su artículo 2 que «El catalán es la lengua propia de Cataluña y lo singulariza como pueblo». Para los indígenas latinoamericanos la situación es diferente. No pueden afirmar su identidad étnica (quechua, zapoteca, maya) sin poner en cuestión su identidad nacional. No pueden decir, por ejemplo, que el quechua o el náhuatl es la lengua propia de lo que sea (¿el tawantinsuyu, el cem anáhuac?) porque su identidad no tiene lugar en los estados latinoamericanos (Varese, 1992). Esa ha sido una construcción cultural e histórica difundida por medios educativos. Por medios educativos también es posible difundir una narrativa nacional distinta, que no niegue o ignore

las identidades indígenas. El área más propicia para esto es la historia. Una historia que integre, en lugar de ignorar, la participación indígena en la construcción de los estados y las naciones latinoamericanas. A esto aspira, que no siempre consigue, la educación intercultural.

La diferencia cultural ha sido de más difícil integración en los proyectos pedagógicos. Se ha concentrado principalmente en tratar de integrar contenidos provenientes de las culturas indígenas en el currículo. Recién inician en América Latina y el Caribe los intentos por integrar epistemologías diferentes, no solo contenidos. Es decir, formas distintas de conocer, o dicho más llanamente, integrar formas de aprender compatibles con las formas de pensar indígenas (Rogoff, Paradise, Mejía, Correa-Chávez y Angelillo, 2003). Esto tiene implicaciones más directas con el proyecto ALTER-NATIVA. La formación de profesores debería incluir la capacidad de reconocer la diferencia cultural, no solo como manifestaciones tradicionales objetivas (vestido, comida, fiestas, música), sino como formas diferentes de organizar la sociedad y de pensar y conocer.

La diferencia lingüística, que es la más pertinente en este caso, ha recibido mayor atención. Es parte de lo que se conoce como educación bilingüe. Hasta la década de los años 1970 la educación bilingüe consistió principalmente en lo que ahora conocemos como educación bilingüe transicional. Esto es, un enfoque bilingüe que reconoce como lengua materna de los niños un idioma indígena y comienza utilizándolo, en tanto los niños aprenden suficiente español para ser educados en este idioma. Inician en lengua indígena como un medio para transitar al español.

Actualmente se aspira a una educación bilingüe de mantenimiento al menos. Esto supone que la lengua indígena no debe ser abandonada en ningún momento de la educación primaria. Por el contrario, debe procurarse su mantenimiento e incluso su desarrollo para nuevas funciones comunicativas (escritura, medios de comunicación, educación).

Sin embargo, tanto el enfoque transicional como el de mantenimiento incluyen la enseñanza de la lengua nacional como un elemento esencial. De hecho, los mismos hablantes de lenguas indígenas así lo consideran. Debe tenerse en mente que el español al que realmente tienen acceso los hablantes de lenguas indígenas, generalmente no es la variedad prestigiosa que permite el ascenso social, y que es, precisamente, la que desean que sus hijos aprendan.

Por tanto, el enfoque para la población indígena requiere tomar en cuenta: 1) que sus formas de aprender parten de una cultura distinta; 2) que su discursividad es propia de otra lengua y cultura; y 3) que debe propiciar el aprendizaje de la variedad culta o de prestigio del español.

**Referente 8.** La formación de los profesores supone abordar el lenguaje como un hecho complejo: como la facultad que nos unifica en tanto especie, pero nos diferencia en las posibilidades de representación, y en tanto seres socio-culturales.

Asumimos el lenguaje como un hecho complejo en el que intervienen diversos factores. Por una parte, el lenguaje es la facultad humana que permite representar la realidad. Es, justamente, la facultad que nos hace humanos. Por otra parte, la representación requiere expresarse mediante algún sistema: signos lingüísticos, pictográficos, artísticos o señales, entre otros. Y para que estas representaciones se conviertan en signos propiamente dichos necesitan ser usados por los hablantes, puestos en escena, ser dotados de significado, adquirir vida; es en la interacción donde los humanos logran, más allá de la simple codificación-decodificación de mensajes, dar sentido a la experiencia comunicativa. De allí la importancia de entender el lenguaje en su complejidad, en la que cada uno de los aspectos antes señalados se relaciona entre sí para formar un todo en el que las partes son igualmente importantes y dependientes.

Comenzar por pensar el lenguaje como una facultad humana permite resaltar dos hechos que a nuestro juicio son fundamentales. Primero, que como miembros de la especie, estamos todos en igual posibilidad de producir significados y comunicarlos. Y segundo, que el lenguaje es el ámbito de lo «humano». Como señalan diversos autores, el lenguaje es lo que hace a los seres humanos el tipo de seres que son (Echeverría, 1996; Heidegger, 2000; Wittgenstein, 1968).

El fundamento del lenguaje como facultad está en reconocer que para todo humano, cualquiera que sea su condición intelectual, sensorial o socio-cultural, la facultad de lenguaje está presente y es potencialmente desarrollable. La facultad y su desarrollo son, sin embargo, procesos diferentes y no deben confundirse. Esta distinción entre lo que el ser humano es capaz de hacer y el desarrollo de condiciones para actuar comunicativamente en diversos contextos es básica en el campo pedagógico. En ocasiones los docentes tendemos a confundir las dificultades en el uso de la lengua y de los lenguajes, con las dificultades en el aprendizaje de estos sistemas,

asignando a los estudiantes como suyos aquellos factores obstaculizadores que pertenecen al contexto: capital cultural, condiciones familiares, metodologías de aprendizaje, por mencionar tan solo algunas. Esta distinción permite, además, un cambio de actitud hacia los grupos sociales, mal denominados minorías, caracterizados por diversos desarrollos epistémicos generados por ambientes socio-culturales diferentes, a veces considerados como deficitarios, por la llamada población mayoritaria.

De igual manera, al hacer referencia al lenguaje como facultad humana, queremos resaltar con Maturana que «[...] todo quehacer humano se da en el lenguaje, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el lenguaje no es quehacer humano» (Maturana, 1988, p. 28). Así, nos sentimos próximos a lo que Echeverría denomina ontología del lenguaje, la posibilidad de interpretarnos como seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje, y sin el cual sería imposible comprender los fenómenos humanos. Supone cuestionar la razón como condición de la humanidad. Salir del lenguaje del ser, de lo constante, de lo idéntico, hacia el lenguaje del devenir, de las acciones (Echeverría, 1996, p. 24 y ss.).

De otra parte, la facultad del lenguaje se expresa en la infinita capacidad del ser humano para generar signos de todo tipo. Según Cassirer, más que animal racional, el hombre es un animal simbólico. Productor ilimitado de signos que dan cuenta de sus diversas relaciones experienciales con el mundo. Sin embargo, con el paso de la historia, la humanidad olvidó su carácter simbólico, su potencial de generar infinidad de signos y optó por privilegiar solo algunas de sus construcciones simbólicas en detrimento de otras, como señalan Kress, Van Leeuwen y García (2000, p. 373): «la idea de sentido común de que la lengua (escrita y oral) es el medio exclusivo de representación y comunicación está todavía profundamente arraigada en las sociedades occidentales alfabetizadas», a pesar de que, como resalta Eco: «existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar» (Eco, 1977, p. 269).

Durante siglos, Occidente convirtió los sistemas de signos alfabéticos, las lenguas alfabéticas, en los únicos sistemas de signos capaces de generar y transmitir conocimiento, incluso en desmedro de otros sistemas lingüísticos que empleaban otros modos de representación, como los ideogramas o los pictogramas, sea el caso de algunas lenguas orientales y de ciertas lenguas amerindias. Y con el desarrollo de la escritura, el proceso de exclusión se acentuó aún más. Incluso se llegó a hablar de pueblos civilizados e incivilizados con base en el dominio de esta práctica. Otras formas de escritura no

alfabética no fueron tenidas en cuenta o fueron valoradas como incipientes o limitadas. El etnocentrismo y el logocentrismo han controlado el concepto de escritura desde su aparición. Incluso, en la actualidad es considerable el número de historiadores que se han negado a concebir las representaciones de las culturas orientales o prehispánicas como escritura.

Sin ir demasiado lejos, baste recordar nuestra historia latinoamericana y el papel de la escritura en los procesos de conquista y colonia, como lo señala Walter Mignolo en su influyente libro *Historias locales/diseños globales*:

*En el siglo XVI, los misioneros españoles juzgaron y clasificaron la inteligencia y la civilización humana en función de si los pueblos poseían o no una escritura alfabética. Este fue un momento inicial en la configuración de la diferencia colonial y en la construcción del imaginario atlántico, que se convertiría en el imaginario del mundo moderno/colonial [...] (Mignolo, 2000, p. 61).*

En la actualidad, pareciera que asistimos a un nuevo panorama representativo comunicativo en el que los textos multimodales (visuales, auditivos, textuales) han desplazado las lenguas de su centro y retoman importancia. En este sentido, para CALE es fundamental resaltar, por una parte, el carácter simbólico del hombre, pero por otra, la importancia de todos los sistemas simbólicos creados por este para representar y comunicar sus experiencias vitales. Optamos por una semiótica de corte social en la que se resalta el hecho de que todas las formas de significación son prácticas sociales que se enmarcan en el campo de la política, las formas de poder y, por tanto, obedecen a diversos intereses (Kress, van Leeuwen y García, 2000, p. 375).

Esta nueva semiótica social, a diferencia de la semiótica clásica, resta centralidad al signo lingüístico como sistema y metasistema de interpretación; para esta, es tan central la lengua en una charla, como lo es la imagen en un videojuego, o la configuración de una escena en una película. Los diversos sistemas de signos responden a diferentes modos de organización para su producción y comprensión, teniendo en cuenta el sistema semiótico al cual se adscriben. Su percepción depende, de forma básica, del proceso que se realiza a través de los sentidos orgánicos, en asociación con procesos de orden cognitivo que facilitan experiencias significativas provenientes del entorno y/o de cada individuo. Se establece una estrecha conexión entre sentidos, códigos y tipos de lenguajes, como, por ejemplo, el lenguaje de la música, que emplea fundamentalmente el sentido del oído y cuyo código se basa en las notas musicales.

Los modos de significación han de estudiarse de acuerdo con sus potencialidades de significación y no a la luz de otros modos. Así, por ejemplo, al referirse al lenguaje gestual, señalan los especialistas que:

*[...] las potencialidades del gesto se desarrollaron en sistemas representativos y comunicativos plenamente articulados que deben entenderse y describirse atendiendo a ese modo y no, como se ha hecho hasta muy recientemente, en términos prestados de una amalgama de los distintos modos del lenguaje oral y escrito (Kress et al., 2000, p. 379).*

Además de estudiar los diversos sistemas de signos como sistemas semióticos con potencialidades y limitaciones, estos han de ubicarse en los contextos sociales en los cuales se producen y en estrecha relación con las estructuras de poder y las tradiciones culturales. Es necesario contextualizar sus usos y funciones, lo que permite identificar variaciones en las atribuciones de significado y diversas maneras de vivenciarlos de acuerdo con los procesos de adquisición. Para evitar sobrevaloraciones e imposiciones de determinados sistemas sígnicos sobre otros, es importante no insistir en encontrar diferencias tajantes entre los diversos modos y sistemas de representación; es preferible centrarse en la búsqueda de la existencia de diversas prácticas culturales que, en ciertos contextos, requieren determinados usos del lenguaje.

Así, entender el lenguaje como hecho socio-cultural supone introducirlo en el campo de las producciones humanas, de la actividad humana. El lenguaje en cuanto discurso o realidad concreta, no se limita a sistemas lingüísticos abstractos o formas individuales o monológicas de realización, sino, como diría Voloshinov, se refiere a acontecimientos sociales de interacción discursiva, llevados a cabo mediante la enunciación y plasmados en enunciados, que implican una actividad valorativa e histórica (1992, p. 132). En otras palabras, la actividad del lenguaje se desarrolla a través de actos discursivos anclados en otras prácticas socio-culturales más amplias que ponen en evidencia las funciones sociales, políticas y culturales, dentro de grupos, instituciones, sociedades o culturas.

La perspectiva social del lenguaje supone la variación, que plantea que los lenguajes son variables y se manifiestan de manera variable. Considerar la variación supone reconocer que hay sociedades y pueblos con diversas lenguas, dialectos o variedades lingüísticas, determinadas por factores históricos, sociales, culturales; supone aceptar que estos tienen igual valor y complejidad, y que su uso es un derecho que pertenece a la determinación

de los pueblos, por lo que en ningún caso puede ser impositivo o desprestigiado.

En la relación lenguaje-sociedad, se lleva a cabo una doble determinación: por una parte, el lenguaje expresa y evidencia las características propias de la situación socio-cultural, pero por otra, las características situacionales también determinan el lenguaje. Según van Dijk, estudiar el lenguaje desde una perspectiva social supone ir más allá del análisis de formas, significados o procesos mentales para ubicarlo en el campo de las complejas estructuras y jerarquías sociales de interacción y prácticas sociales, incluidas sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura (Van Dijk, 2000, p. 26).

El estudio social del discurso, además de tomar el discurso como acción, se centra en su producción, análisis y comprensión en relación con las características del contexto. Lo describe como algo que se realiza en una situación social particular que incluye, entre otros aspectos: participantes, roles y fines, que se enmarcan en un tiempo y espacio. Se trata entonces de dar cuenta de cómo varían las estructuras del discurso de acuerdo con las funciones de las estructuras del contexto y cómo pueden explicarse en términos de estas últimas. Los contextos no son entidades fijas, pueden negociarse; no hay una suerte de determinismo en las relaciones lenguaje y sociedad; si bien los discursos pueden estar condicionados por los contextos, estos también ejercen poder y los construyen.

Por otra parte, la relación lenguaje-cultura intenta dar cuenta de la triada pensamiento, lenguaje y cultura, en la que el concepto de conocimiento ocupa un lugar central y en la que se discute el papel del lenguaje en la adquisición de las visiones de mundo, entendidas como «la forma general de pensamiento sobre el mundo que subyace a toda conducta cultural, incluyendo la conducta lingüística» (Mathiot, 1979, citada por Palmer, 2000, p. 37).

Desde las perspectivas culturales, la noción de significado es fundamental. Si bien se reconoce que para que pueda darse la comunicación es necesaria la convencionalidad, se resalta que la construcción del significado depende de los acontecimientos de habla, que no están fijados en la lengua. Se distinguen entonces entre significados relativos, dados por los contextos o escenarios, y significados situados en el discurso, que llevan consigo las diferentes identidades históricas y socio-políticas de los interlocutores. La significación se convierte entonces en una negociación entre los hablantes, en la que las relaciones de poder adquieren especial relevancia.

Por otra parte, con los actuales desarrollos de la lingüística cognitiva y otras ciencias cognitivas, se ha podido avanzar en la explicación de la relación lenguaje y cultura, y en particular, en el papel del lenguaje en la reproducción del conocimiento cultural. A partir de las perspectivas de corte relativista, se reconoce que sin el lenguaje serían imposibles la cultura y la trasmisión cultural, pues muchos aspectos de la cultura no son observables y, por tanto, requieren ser representados por el discurso u otras prácticas semióticas, y porque uno de los aspectos fundamentales de la cultura, su significación, requiere ser expresada discursivamente. También se asume que el conocimiento es relativo, en el sentido de que no se define en términos absolutos, como creencias verdaderas, como generalmente se hace en la tradición epistemológica occidental, sino por criterios o estándares dados en una comunidad epistémica. Al igual que en otras corrientes más centradas en el conocimiento contextual, desde los enfoques culturalistas se parte de la idea de un mundo, pero con diferentes conocimientos y, por tanto, con diferentes discursos acerca de ese mundo, debido a los múltiples patrones de conocimiento en comunidades distintas. De esta manera, son ampliamente aceptadas definiciones de cultura, como la formulada tempranamente por Goodenough en términos del conocimiento que los individuos deben tener para funcionar adecuadamente en una comunidad (1954, citado por Reynoso, 1986).

*Las diferencias epistémicas entre comunidades y culturas pueden tener consecuencias en los diversos niveles de las estructuras del texto y la conversación. Esto es evidente, por ejemplo, en el discurso pedagógico en el que hay reglas establecidas sobre quién puede hablar y de qué manera, de acuerdo con el presupuesto básico de quién posee el conocimiento reconocido y quién no. Pero, como es de suponer, la diversidad cultural en la relación entre discurso y conocimiento no es solamente textual sino que implica una amplia variedad de elementos del contexto o la situación, como ya se dijo, e implica también otro tipo de relaciones sociales y de interacción, por ejemplo, las determinadas por el poder. Por lo que la cultura no se reduce al conocimiento o a la cognición, sino que incluye las prácticas socio-culturales. De allí que la cultura también se defina por manifestaciones reales o usos dados por miembros concretos en situaciones sociales concretas, al igual que por productos culturales como artefactos o también por discursos concretos. Sin embargo, cabe resaltar que la cultura tampoco se reduce a productos concretos, artefactos o discursos, como suele entenderse por algunas de las corrientes interaccionistas. En ese sentido las prácticas o acciones deben ser definidas como unidades complejas de conductas socialmente situadas y de representaciones*

*mentales. Corrientes más recientes proponen conceptos integrados a partir de la mente, el cuerpo y el ambiente o lo que se ha denominado «embodied knowledge» (Cohen, 2010; Marchand, 2010).*

No reducir la cultura a prácticas, entendida como manifestaciones o conductas observables, supone reconocer el papel fundamental del significado atribuido a las conductas u otros objetos simbólicos y actividades. Los sujetos internos y externos a las culturas se aventuran en diferentes tipos de interpretaciones tendientes a comprender estas prácticas. Dichas interpretaciones se basan en conocimiento compartido y otras creencias de la comunidad, de donde nociones como significado e interpretación se constituyen en elementos esenciales para la comprensión de las culturas. Resulta pues esclarecedora la idea de cultura propuesta por Geertz, como la fuente de «sentidos» que da significado a los fenómenos de la vida cotidiana y permite interactuar socialmente:

*El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1988).*

Desde la perspectiva cultural, resulta igualmente importante el concepto de comunidad, a diferencia de conceptos sociológicos como grupo o sociedad. En ese sentido, y en concordancia con lo expuesto anteriormente, las comunidades no solo se definen por creencias compartidas, conocimiento y el manejo de determinada lengua o lenguas, sino, además, en términos de sus maneras de hacer cosas, es decir, por sus prácticas. Van Dijk, define las comunidades culturales como:

*[...] grupos de personas que comparten sistemas integrados de representaciones sociales (conocimiento, creencias, normas, valores, etc.) y sistemas de prácticas sociales (interacciones, discursos, rituales, etc.), dialécticamente relacionadas en el sentido en que las representaciones sociales controlan las prácticas sociales, y las prácticas sociales permiten la formulación, cambio, reproducción o trasmisión de las representaciones sociales, especialmente a través del discurso y la interacción [...](Van Dijk, 2011, trabajo inédito).*

La definición socio-cognitiva de cultura como cognición y práctica situada resulta entonces crucial para el estudio de las relaciones entre conocimiento cultural y discurso como práctica cultural. Ambos son dependientes: sin

el conocimiento los individuos no pueden comprometerse en el discurso o cualquier otra práctica cultural, y sin el discurso, el conocimiento cultural puede solo ser adquirido en términos muy básicos o marginales (Duranti, 2003).

**Referente 9.** Las acciones que posibiliten el reconocimiento y la experiencia con la diversidad de representaciones generadas desde múltiples lenguajes son condición y garantía de coexistencia, respeto e inclusión de comunidades diversas.

La diversidad siempre ha existido. Es parte de la experiencia humana. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad es muy reciente y está asociado al reconocimiento de la dignidad humana como parte de los derechos humanos. Menospreciar un idioma, un pueblo, una religión o una condición, lesiona la dignidad y cuestiona la humanidad de quien habla ese idioma o vive con esa condición. Por eso, donde no hay respeto a la dignidad de las personas y los pueblos, la posibilidad de la coexistencia resulta difícil, por decir lo menos.

El reconocimiento de la diversidad tiene implicaciones en varios órdenes. Uno de ellos es, por supuesto, el jurídico o político (Stavenhagen, 2008). Tiene que ver con los derechos y el estatuto de los individuos o las comunidades dentro de una nación o un estado. Otro es de orden educativo. No es inusual que en el ámbito educativo el reconocimiento de la diversidad tome la forma de una «celebración» de lo diverso. La diversidad es celebrada como algo bueno que debe ser respetado o tolerado. Pero la celebración de lo diverso usualmente pasa por alto el conocimiento de la diversidad, no solo como un contenido escolar, sino como una experiencia de lo diverso, como algo vivo a través de lo cual es posible representar y entender nuestro entorno social y natural.

Hacer las cosas de manera diferente no es solamente exotismo o arbitrariedad. Es un orden distinto. Entender ese otro orden es necesario para aceptarlo como una alteridad legítima. No podemos respetar a los otros o a lo diverso si no lo consideramos como algo legítimo. Y no se trata aquí de «legalidad» sino de reconocimiento, es decir, de aceptación de la diferencia.

Se aprende haciendo. Puede parecer obvio, pero en el caso de la atención educativa de la diversidad no lo es. Lo diverso tiende a aparecer como un contenido por aprender, no como una actividad o una práctica por ensa-

yar. Se estudia que las lenguas distintas al español son tan bellas y valiosas como el español, pero no hay estrategias didácticas para utilizarlas, para jugar con ellas, y al hacerlo, poder comprenderlas y, entonces sí, valorarlas y respetarlas.

La interacción es esencial para experimentar la diferencia. Esto puede lograrse con medios didácticos que reproduzcan en la escuela o en el aula prácticas o actividades en las que la diversidad esté presente (Dirección General de Educación Indígena, 2008). Por ejemplo, resulta difícil (y «aburrido») aprender como contenido formas discursivas diferentes. Ensayarlas, en cambio, involucra al sujeto al obligarlo a construir según principios (discursivos y culturales) diferentes. Hecho que ayuda no solo a comprender mejor lo otro, sino también lo propio al contrastarlo. La interacción en la diversidad nos lleva a percibir que nuestros hábitos y creencias son tan exóticos (o tan normales) como los otros.

Por tradición, en el campo del lenguaje, la educación escolarizada tiende a enfatizar la enseñanza de los usos «correctos» o cultos del español que no se adquieren en el ámbito familiar y cotidiano. Por ello enfatiza los estilos formales y la construcción de textos escritos. Esta práctica suele marginar a lenguas minoritarias que no cuentan con la gran tradición literaria del español. No tanto porque carezcan de estilos formales y cultos, sino porque no los utilizan habitualmente de forma escrita.

Para valorar las lenguas minoritarias, que son parte de la diversidad lingüística, para un profesor de lenguaje y comunicación será necesario conocer la diversidad interna de las lenguas, no únicamente la variedad aceptada como correcta. No solo existe diversidad de lenguas, también se manifiesta gran diversidad de variedades de una misma lengua, por diferentes razones y para diferentes propósitos socio-comunicativos. Las lenguas varían de un lugar a otro, de un segmento social a otro, de un grupo de edad a otro, de una situación comunicativa a otra. Todas esas variedades constituyen el repertorio verbal de una lengua. Las «lenguas minoritarias» (orales y visogestuales) también cuentan con repertorios verbales diversos y adecuados a su contexto social y cultural. Buena parte de la discriminación y menosprecio por las «lenguas minoritarias» proviene de la creencia de que son formas de habla rústicas, simples o incapaces de expresar nociones complejas o abstractas; nada más ajeno a la realidad, pues cada lengua tiene sus propias complejidades y posibilidades de expresión.

Desde la perspectiva anterior, es posible plantear que es la escuela, a través de los profesores, quien puede –y debe– ofrecer contextos de interacción cultural que promuevan el desarrollo de las identidades individuales y colectivas de todos los actores escolares (estudiantes y profesores de distintas condiciones como sujetos sordos u oyentes, con LV o no y/o indígenas o no) que acceden a una institución. Que la escuela adquiera un carácter diverso e intercultural significa que siempre pueda promover relaciones bidireccionales entre sordos y oyentes, entre etnias y culturas distintas, entre personas con LV y los que ven, todos, a la vez, de distintas condiciones, necesidades y preferencias. Es en este contexto diverso de interacción en donde es posible construir como válidos y respetados los conocimientos, los saberes, las vivencias y las experiencias de unos y de otros. Por ejemplo, «la biculturalidad» de las personas sordas necesariamente comporta un fuerte componente intercultural, puesto que no todas las personas oyentes que hablan masivamente el español tienen una única cultura. La interculturalidad de los sordos es inherente al hecho de que ellos están en permanente contacto con las subculturas de los padres, de los otros amigos sordos y sus familias, de los amigos oyentes, de los grupos sociales que frecuentan, de la vecindad, de la región o lugar de residencia, entre otras. Estas subculturas tienen el sello de las tradiciones propias, las historias de vida, el contexto familiar, los imaginarios, el credo, entre muchos otros aspectos; rasgos que también se consolidan como parte de la identificación de las personas sordas. Esta confluencia de elementos culturales es la que incide para constituir una identidad bicultural e intercultural de las personas sordas y de las poblaciones indígenas, y es el espacio escolar un terreno fértil para dicha construcción y para la reflexión colectiva con los estudiantes. Al hacer explícitos estos conocimientos, niños y jóvenes tienen otros referentes para conocer las comunidades a las que pertenecen y sus valores culturales, consolidando así identidades individuales y colectivas.<sup>5</sup> Así pues, experimentar la diversidad es, a nuestro juicio, la condición para la coexistencia, el respeto y la inclusión de la diversidad en el aula.

**Referente 10.** La formación docente en una cultura técnica contribuye a la comprensión del papel de las «mediaciones» tecnológicas en el desarrollo de lenguajes e interacciones para la inclusión.

Comprender las transformaciones culturales que se producen en la relación comunicación-educación, convoca dos conceptos centrales: cultura

5 Ver la contextualización de la población sorda en Colombia, elaborada por la Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación en Doc. CALE, 2011b. Recuperado a partir de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)

mediática y tecnicidad. Como sostiene María Cristina Mata, el concepto de cultura mediática alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías. Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera desde dentro de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción», «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

La tecnicidad, por su parte, es un organizador perceptivo que representa esa dimensión en la que se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad (Martín Barbero, 1990). Este concepto permite alejarnos de considerar la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica, entonces, no posee «efectos» instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo que produce transformaciones en el *sensorium* (como lo señalaba Walter Benjamín), esto es, en los modos de sentir y percibir y en las formas de producirse en la experiencia social.

Así pues, lo comunicacional/educativo se produce como forma ligada al consumo cultural. Las nuevas ramas de las industrias culturales de tipo multimedia alteran de manera sustancial el desarrollo de las capacidades intelectuales y el acceso a la información por parte de niños y jóvenes en edad escolar (Hopenhayn, y Ottone, 2000) y, por supuesto, de profesores en formación y en ejercicio. Este nuevo ciclo expansivo y diversificado de la industria y el consumo cultural es importante no solo porque aumenta el acceso a la información para segmentos menos incorporados a la modernidad; también es clave porque el receptor es, muchas veces, consumidor y productor a la vez (o cuando menos, un consumidor activo o procesador de información); está obligado a desarrollar habilidades intelectuales para poder manejar y absorber los nuevos bienes culturales; y debe aprender a discernir y seleccionar entre una gama muy amplia de oferta formativa e informativa general/socio-cultural. Esta característica también puede entenderse como un riesgo para la educación en y para la diversidad debido a la identificación de las competencias obligatorias para procesar la información con patrones culturales distintos a los de poblaciones indígenas, a los de las personas sordas y a quienes tienen limitaciones visuales. El deseo de integración puede pasar por la eliminación de las singularidades culturales.

Desde el punto de vista anterior, y como factor de formación de los profesores del área de lenguaje y comunicación, nos interesa señalar cinco aspectos que han de ser considerados en la formación en una cultura técnica que facilite la reflexión y la acción pedagógica y didáctica del docente, desde la perspectiva de la coexistencia equitativa de las diversidades.

1. *La comprensión, para la acción, de que lo comunicacional/educativo se produce como desencadenante de alfabetizaciones múltiples.* Así como el aprendizaje de la lectura y la escritura (la alfabetización) permitieron en la modernidad que el hombre pudiera incorporarse al dinamismo social, económico, científico y productivo de la nueva sociedad, en la actualidad se está produciendo un proceso similar. Los medios y las nuevas tecnologías estarían provocando una novedosa «alfabetización múltiple». Ellos elaboran, ponen en circulación y distribuyen nuevas formas de conocimiento a la manera de una pedagogía perpetua (como lo señala McLaren, 1984), que trabaja de manera incesante y que no puede ser recortada, organizada y controlada por la escuela, pero sí comprendida y puesta en discusión y en relación con las prácticas escolares. También se producen múltiples y diferentes modos de comunicación que, a su vez, suscitan múltiples y diferentes estructuraciones de la percepción. Esta co-evolución produce múltiples y diferentes imaginarios, creencias, expectativas y acciones más o menos colectivos. El producto de estos procesos es lo que podríamos denominar alfabetizaciones posmodernas. Aunque el problema suele percibirse relacionado con el soporte o el aparato técnico, o con los intereses económicos que puedan sostener esos equipamientos, también es importante reconocer que estamos ante una situación que tiene que ver con las modificaciones subjetivas y perceptivas y las transformaciones culturales que esos equipamientos tecnológicos producen (Huergo, Irschick y Morawicki, 2006) y que inciden en las prácticas de interacción orales y escritas que generan las mediaciones y que originan prácticas electrónicas (Biondi y Zapata, 2006), de escrituralidad y lecturabilidad múltiples, no solo por las mediaciones y los formatos tecnológicos, unos impuestos por las propuestas de la cultura mediática o por necesidades sensoriales (sordera, ceguera, que exige el uso de *jaws*, de teclados especiales, de soportes de audio, de soportes de interacción en video para personas sordas, traductores, entre otros), sino por la presencia de diversas formas lingüísticas y comunicacionales en situaciones de bilingüismo o de plurilingüismo.
2. *La comprensión, para la acción, de que lo comunicacional/educativo sucede como modelación de subjetividades e identidades.* En la cultura mediática actual emerge un proceso de producción y modelación incesante de modos de subjetividad; cuestión que también impacta en la formación subjetiva a través de la instrumentalización del conocimiento, la separación

entre conocimiento y liberación social y la valoración del conocimiento en términos de rendimiento inmediato en el mercado. Los medios convergentes presentan un modelo de conocimiento impregnado de «tecnologías morales»: un conjunto de técnicas, imágenes y prácticas para producir determinadas formas de valor, disciplina y conducta. Para algunos autores (como Peter McLaren) esto termina alentando y produciendo verdaderas «identidades de mercado» sobre la base de la zonificación y segmentación del espacio subjetivo, y también a partir de los dispositivos del marketing, que opera dividiendo la sociedad en segmentos o subgrupos (cada uno caracterizado por actitudes, comportamientos y estilos de vida) y produciendo deseos forjados por demandas de mercado. El mercado asume el lugar de vacancia de la política: produce primero un sujeto, que luego es el objeto de la interpelación ante la cual ese sujeto particular se reconoce. La pregunta para la educación sería ¿cómo interactúan identidades generadas por la mediación tecnológica y las generadas por factores socio-culturales, sensoriales y escolares y cómo se alimentan mutuamente?

3. *La reflexión crítica de que lo comunicacional/educativo ocurre como producción de un nuevo «mundo común».* Los medios y las nuevas tecnologías de información y comunicación han producido cambios de tal magnitud, que llevan a los más optimistas, como Maffesoli, a considerar que internet es «la comunión de los santos» posmoderna, donde el posmodernismo es la sinergia entre lo arcaico y el desarrollo tecnológico. Una «comunión de los santos» que, con la llamada «sociedad de la información» (o, mejor, «del conocimiento»), produce la sensación de un nuevo «mundo común». Pero el crecimiento de esta macroesfera pública se encuentra con dificultades para comprender la «sociedad del conocimiento»; una dificultad propia de las industrias culturales mediáticas que se extiende a las nuevas de tipo multimedia. En esta consideración subyace un factor importante que convoca a la formación de profesores de lenguaje y comunicación, por las implicaciones que tiene lo que desde la escuela puede denominarse «producir conocimiento», «los conocimientos», los saberes escolares compartidos, los universos comunes y los diferentes.
4. *La comprensión, para la acción, de que lo comunicacional/educativo acontece, finalmente, como producción específica de estrategias educativas.* Aunque resulta natural para el desarrollo de las relaciones educativas formales o informales la generación de estrategias educativas, la observación que surge para la formación de un espíritu crítico en los profesores tiene que ver con la comprensión de la naturaleza de las estrategias y el efecto educativo que tiene en los individuos. Es importante diferenciar entre el carácter educador de las estrategias y de sus cualidades ligadas a los entornos tecnológicos y la articulación de tales estrategias a los entornos escolares.

Dadas las formas clásicas de «enseñar», a la hora de proponer o de seleccionar estrategias educativas, es difícil evitar recurrir a la configuración y reproducción de estrategias pedagógicas y didácticas orientadas por las características propias de la lógica escritural y por la finalidad de acumular información; es decir, por lo que Freire llamó la «educación bancaria». No obstante, se hace necesario volver la mirada sobre el hecho de que el acto educativo es, ante todo, un acto de comunicación y que, en el contexto de la educación mediada por tecnologías, el educador se hace un comunicador con particulares condiciones temporales, espaciales, mediacionales, semióticas y culturales. Todo ello implica una nueva formación profesional y pedagógica que posibilite su acción didáctica en el contexto pedagógico contemporáneo, con la participación de la diversidad de poblaciones escolares en condiciones socio-culturales propias.

5. *La comprensión, para la acción, del papel que juegan las mediaciones tecnológicas en el acceso escolar (social y cultural) de poblaciones con limitaciones visuales (LV) o auditivas y estudiantes en general (sean o no estas poblaciones profesores de lenguaje y comunicación o estudiantes con alguna de estas limitaciones o condiciones).* En este análisis es posible diferenciar entre tecnologías de apoyo, que hoy favorecen el dominio y la versatilidad de las herramientas por parte de los usuarios con limitaciones sensoriales o motrices y que para ellos juegan un rol particular orientado a eliminar las barreras impuestas por experiencias diferentes, y las tecnologías generadas como entornos comunicacionales que, en principio, tienen las mismas exigencias tanto para usuarios con LV o sordos que para cualquier otro usuario. En el primer tipo de tecnologías (las de apoyo) es posible considerar el papel extensivo de los sentidos afectados (la visión, el oído) que ellas desempeñan en la vida de las personas con limitaciones. Aun así, la existencia y el uso de estas mediaciones imponen formas de acceso a las relaciones sociales y a los saberes escolares que han de ser tenidos en cuenta por el profesor. En el segundo caso, los entornos de comunicación mediada tecnológicamente, han generado, para todos los estudiantes sin distinción de condiciones sensoriales o culturales, prácticas educativas y sociologías escolares que dan lugar a condiciones como: mayor interactividad entre pares y entre pares y profesores; mayor y más variado acceso a la información disponible en la web; trabajo más autónomo del estudiante por cuenta de las opciones de producción textual digital (producir, corregir, modificar). Aspectos que, para el caso de poblaciones con limitaciones sensoriales, resultan ser no solo los modos naturales de estos entornos comunicativos, sino la opción más clara de la participación escolar. Así, por ejemplo, para un estudiante con LV, hace unos pocos decenios era impensable la posibilidad de entregar a su profesor un trabajo académico de forma autónoma

e independiente; hoy lo puede hacer generando su texto, modificándolo, corrigiéndolo hasta dejarlo presentable, para luego imprimirlo y entregarlo a su profesor como cualquiera de sus compañeros. Hoy, mediante equipos especializados o incluso mediante *software* ahora ya convencional y equipos de escaneo, es posible que una persona con LV o sorda acceda a libros y documentos impresos mediante la magia del Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR) que captura los documentos como imágenes y los convierte en textos editables y, lo mejor, escuchables mediante voces artificiales que asemejan la voz humana, llamadas voces sintetizadas. De igual manera, hoy se dispone de la riqueza de la hipertextualidad, de las tecnologías de interacción en video, de los traductores a lenguas de señas, del *closed caption*, que facilitan la interacción social y el acceso de las personas sordas a la información.

En términos generales, desde la idea de formar al profesor en una cultura técnica, es importante considerar el papel de los ambientes virtuales de aprendizaje (plataformas, entornos y objetos de aprendizaje) en la configuración de las relaciones didácticas como facilitadores de las relaciones de enseñanza y de aprendizaje de saberes específicos (en este caso, del lenguaje y la comunicación) y en el soporte que pueden generar estos ambientes a las personas con limitaciones visuales o auditivas como apoyo y complemento en la presencialidad, la participación, la interacción y, en definitiva, al acceso pleno a la educación.

**Referente 11.** La formación pedagógica del profesor en el marco de la prácticas colaborativas, contribuye a comprender, cualificar e incorporar las prácticas sociales y culturales de las comunidades diversas y, con ello, a construir una comunidad educativa inclusiva, equitativa y justa.

Formar a los profesores para actuar pedagógica y didácticamente en contextos de diversidad poblacional, situacional, lingüística y cultural, requiere consolidar aprendizajes de tipo teórico y práctico y de carácter práxico en formas de trabajo intelectual y actuativo en los distintos contextos educativos en los que interactúa o debe interactuar el docente:

- *Contextos interdisciplinarios:* entre profesores de distintas áreas, para tomar decisiones sobre las estructuras curriculares y los enfoques y proyectos pedagógicos.
- *Contextos disciplinares:* entre profesores del área de lenguaje y comunicación, para configurar proyecto y programas del área.
- *Contextos de investigación educativa:* entre profesores e investigadores para orientar el aprendizaje desde el desarrollo de investigaciones en el

aula como garantía de la calidad en la innovación en el aula.

- *Contextos pedagógicos o comunidades de aprendizaje:* entre profesores, asesores o expertos, a partir de reflexiones, análisis y discusión de proyectos pedagógicos en el área de lenguaje y comunicación, de proyectos transversales y de desarrollos específicos en el área, entre otros.
- *Contextos escolares o institucionales:* entre profesores y directivos, para las discusiones del currículo, de los planes y proyectos pedagógicos institucionales, de las directrices institucionales, entre otros.

Todos los escenarios de interacción profesional y pedagógica del profesor exigen el aprendizaje, apropiación y desarrollo de formas de trabajo entre pares, de tipo cooperativo, colaborativo, pero sobre todo, con posibilidad de estructurar el trabajo en comunidad y hacia la configuración de la comunidad educativa, como comunidad actuante, con prácticas socio-intelectuales que, por su naturaleza, constituyen saberes especializados y formas de producción de conocimiento sobre la educación.

Adicionalmente, entre las muchas reflexiones presentes hoy acerca de lo que significa aprender en la sociedad del conocimiento, vale la pena señalar con Marcelo (2001), cómo el informe *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (Unión Europea, 1996):

*[...] puso de manifiesto en su momento que los cambios socio-culturales, económicos, políticos, tecnológicos y filosóficos que se estaban produciendo, generaban unas necesidades de formación y unas actitudes en los ciudadanos que debían atenderse para poder aprovechar con toda su amplitud las oportunidades que la sociedad informacional iba a generar. Se advertía entonces el peligro de exclusión social que una falta de respuesta adecuada podría producir, afirmando que existe el riesgo de una grieta en la sociedad entre aquellos que pueden interpretar; aquellos que solo pueden usar; y aquellos que quedan fuera de la sociedad y dependen de ella para sobrevivir: en otras palabras, entre los que conocen y los que no conocen.*

Desde el punto de vista anterior, reconocemos que la formación del profesor como profesional de la educación, como pedagogo, debe trascender la cultura del trabajo individual, sectario (por disciplinas), aislado del entorno socio-cultural y del contexto global académico y político de la educación; y debe evitar caer en una cultura de la respuesta a la eficiencia estatal (de pruebas, formatos e indicadores, falsa idea de colaboración y de autonomía), que va en detrimento del desarrollo de aprendizajes para la crítica, para la autonomía y para la responsabilidad y la co-responsabilidad en las acciones educativas.

Al contrario, el desarrollo de una cultura de la colaboración en educación, centrada en la construcción de vías de trabajo comunitario: trabajar con el otro y para todos, valorar lo que se aprende en las interacciones sobre sí mismo, sobre los otros, sobre los contextos y sus prácticas, sobre los saberes, necesariamente permite volver la mirada sobre lo que significa trabajar en equipos, con propósitos compartidos, conscientes de que las recetas no son la salida, sino que se requiere de la búsqueda de vías propias, modos de construir conocimiento conjuntamente con otros pares, con los investigadores, con los estudiantes, con los padres, con la comunidad.

Presentamos elementos para la formación de profesores en este orden, que además recuperan el criterio de aprender a lo largo de toda la vida.

- La consideración crítica de los criterios de trabajo colectivo (establecimiento y revisión conjunta de formas y normas de trabajo y de interacción).
- La necesidad del trabajo en red como garantía de la participación de múltiples actores sociales institucionales e individuales y de la circulación efectiva de diversos conocimientos, prácticas y saberes.
- El trabajo mancomunado como una opción que surge de las metas compartidas y de la necesidad de aprender y de comprender juntos y para todos, de solucionar problemas de la comunidad o de conseguir objetivos comunes.
- El reconocimiento de que el centro de la comunidad y sus prácticas es la propia comunidad.
- El desarrollo de formas de conocer y de prácticas académicas para expresar, aplicar y orientar las formas de conocer del estudiante, en diversidad de condiciones y de situaciones, para la coexistencia de multiplicidades (de personas, de lenguajes y de expresiones culturales) y para la configuración de nuevos saberes.
- La formación en modos de trabajo que permitan acciones conjuntas y cooperantes (grupos de trabajo o de estudio), espacios de discusión de los profesores (foros, simposios, mesas de trabajo, etcétera), escenarios de experimentación (que permitan aplicar y observar propuestas pedagógicas y didácticas), espacios de difusión (que permitan conocer y aprovechar lo que hacen otros colegas).
- El respeto por las formas y las dinámicas de trabajo de poblaciones minoritarias y mayoritarias y la preocupación porque el trabajo sea coherente y mejore los aprendizajes y los resultados de todos.
- La actitud de aprender de las propias prácticas y de las de otros grupos y poblaciones distintas y de propiciar la coexistencia de todas las prácticas.

Así pues, necesitamos orientar formas de trabajo propias de comunidades de aprendizaje, de comunidades de práctica y de comunidades profesionales. No basta con las posibilidades que instauran las políticas para garantizar la «inclusión», o más bien, la no discriminación, exclusión, rechazo y marginación de personas vulnerables; se requieren acciones, y esas acciones tienen formas, tienen modos, tienen estrategias y algunas favorecen más unas formas de trabajo que otras. Se requiere de una mirada más amplia del reto de aprender a aprender y a producir conjuntamente, que permita a cada comunidad elaborar y desarrollar sus propias estrategias, en pro de una verdadera autonomía y de una real comunidad educativa.

**Referente 12.** Las relaciones didácticas construidas desde una perspectiva investigativa posibilitan al docente en formación descubrir saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación orientados a contextos diversos.

La didáctica, como campo teórico-práctico, articula explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones que se producen en el aula, es decir, las relaciones de enseñanza y aprendizaje, y por ello constituye también el campo natural de la acción del profesor (el que genera y orienta sus prácticas). En este sentido, el saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor y se caracteriza por ser un saber de tipo complejo, articulador de distintos elementos que, a la vez, permite generar articulaciones en el momento en que el profesor requiere concebir sus diseños didácticos, aplicarlos y evaluarlos. En términos generales, desde una perspectiva didáctica, este saber se actualiza cada vez que el profesor inicia un proceso de enseñanza con un grupo particular; en este sentido es un tipo de saber actuante que genera autonomía y se desarrolla en función de la experiencia profesional y del singular modo en que el profesor comprende e interpreta la realidad educativa en la que interviene. Se trata de un conocimiento de tipo didáctico sobre la didáctica del lenguaje y la comunicación.

En el campo de conocimientos didácticos generales, identificamos con Elbaz (1983) cinco categorías de conocimiento del profesor que interactúan como saberes y como prácticas: *de sí mismo* (valores, actitudes, creencias, sentimientos), *del medio* (contextos en los que se desenvuelve: escuela, aula, comunidad –estudiantes, profesores, directivos, padres...– y la manera en que influyen en su actividad), *de su asignatura* (saberes teóricos –conceptuales y procesuales– y procedimientos que emplea para la enseñanza), *del currículo* (diferentes componentes y elementos que emplea en y para

la enseñanza y el aprendizaje) y *de la instrucción* (enfoques y teorías de la enseñanza que ha interiorizado el profesor, de acuerdo con su área). Desde estas cinco categorías de conocimientos es posible identificar tres grandes procesos que definen las acciones del profesor: *el diseño, la gestión y la evaluación* de la acción didáctica (Llinares y Krainer, 2006). Acciones que generan actividades específicas con exigencias, condiciones, instrumentos y resultados particulares, para que respondan a cada uno de los procesos relacionados. También suponen abordar problemas relacionados con la práctica de la enseñanza, que exigen la toma de decisiones en la fase pre-activa o de planeación y cuando se realiza la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje o fase pos-activa. En esta dinámica se realizan las relaciones entre el conocimiento profesional del profesor, en este caso de tipo didáctico, y el desarrollo curricular (Shulman, 1989), y se configura la experiencia didáctica del profesor.

### ***Las relaciones didácticas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje y la comunicación en contextos de diversidad***

Si asumimos el planteamiento de Chevallard (1985) de que las relaciones didácticas definen los roles de profesores y de estudiantes y su vínculo con los contenidos, podemos comprender por qué la acción del profesor se inscribe en un sistema didáctico basado, según nuestro autor, en la «relación ternaria» entre los docentes, los estudiantes y el saber o conocimiento (que se enseña), que se desarrolla en una temporalidad específica (tiempo didáctico), en unas condiciones contextuales particulares y bajo un contrato didáctico que regula la acción didáctica.

Situar la acción didáctica del profesor en sus distintos momentos –*pre-activa* (diseño, planeación, elaboración de propuestas didácticas), *activa* (realización del diseño con los estudiantes) y *pos-activa* (evaluación, reflexión y valoración del proceso para continuar o para emprender uno nuevo)–, es comprender este sistema de relaciones y, desde ahí, clarificar los aspectos y los factores que en cada momento se ponen en juego y cómo se relacionan en los distintos momentos. Desde esta perspectiva, presentamos aspectos básicos de estas relaciones que favorecerían la formación de profesores para una acción didáctica formadora en el campo del lenguaje y la comunicación, en contextos diversos.

#### ***1) La relación del profesor con los contenidos del lenguaje y la comunicación: configurando el marco epistemológico de la acción didáctica para la diversidad***

En este caso, y siguiendo a Shulman (1989, 2005), tendremos que considerar aspectos sobre lo que este autor llama el conocimiento profesional del contenido (CPK) o el saber didáctico del contenido: los marcos socio-culturales en que se produce y se manifiesta el contenido y la naturaleza de este contenido en el área de lenguaje y la comunicación. Bronckart y Plazaola Giger (1998) llaman la atención con respecto a la necesidad de diferenciar entre el saber que se pone en juego en la transmisión didáctica, el saber propio de la transmisión científica y el saber derivado de la práctica. Asimismo, enfatizan en la importancia de comprender los modos de interrelación de estos saberes durante las transformaciones que soporta un saber dado a través de la exposición didáctica; es decir, durante la acción didáctica del profesor.

Esta diferenciación de los distintos ámbitos por los que transitan los contenidos, resulta importante para el profesor por cuanto, para el caso del lenguaje y la comunicación, tendríamos que distinguir: el campo de conocimientos que se produce como efecto de la investigación y la teorización de lingüistas, filósofos del lenguaje, sociolingüistas, psicolingüistas y comunicadores; éste constituye el campo científico del lenguaje y la comunicación. En él y de él se nutre la formación de los profesores en el área de lenguaje y comunicación, y configura el referente epistemológico para sustentar marcos conceptuales, relaciones y teorías, pero no es la forma en que ha de ser enseñado este saber. Del mismo modo, el saber derivado de la práctica del lenguaje y la comunicación en el seno de una comunidad, es decir, el que construyen todos los individuos por participar y pertenecer a una comunidad de lenguaje, de lengua y de cultura (que muchas veces no pasa por la escolarización), constituye el saber experiencial para el profesor y es el referente para la contrastación teórica; pero tampoco será la forma en que ha de abordar la enseñanza. No obstante, la acción didáctica del profesor requiere beber de los dos saberes anteriores y convertirlo en un nuevo saber: el saber escolar del lenguaje y la comunicación, mediante la acción didáctica de diseñar y gestionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contextos particulares.

El campo del lenguaje y la comunicación como campo de saberes escolares y su relación con los procesos necesarios para su apropiación exige poner en juego elementos como:

1. *Contenidos curriculares del área de lenguaje y comunicación*: expresan la organización –selección y secuenciación– del campo del lenguaje y la comunicación que una comunidad o una institución decide, y se manifiesta

ta en los programas para la enseñanza de las lenguas y las estrategias de trabajo en el aula. Preguntas orientadoras para profesores en este aspecto serían: ¿qué contenidos del lenguaje, de las lenguas y de la comunicación hacen parte del currículo y por qué? ¿en qué medida estos contenidos propician la formación de profesores de lenguaje y comunicación en contextos diversos?, ¿cómo se articulan tales contenidos en un programa que pretende formar profesores para la diversidad?, ¿qué enfoques del lenguaje y la comunicación subyacen a esta organización curricular del área?, ¿qué estrategias y materiales se proponen para estos contenidos?

2. *Sistemas de evaluación:* para los contenidos, las estrategias didácticas, las tareas, los materiales, los procesos tanto del docente como de los estudiantes, entre otros. Preguntas orientadoras para profesores en este aspecto serían: ¿a qué aspecto de la formación en lenguaje y comunicación atiende un contenido?, ¿cómo evaluar un contenido con respecto a un programa?, ¿por qué una estrategia puede facilitar el desarrollo de un contenido de lenguaje y comunicación?, ¿qué contenidos de lenguaje y comunicación pone en juego una tarea?, ¿qué aspectos del contenido desarrolla el uso de un material?, ¿qué contenidos entran en juego en el desarrollo de procesos semióticos cognitivo-discursivos específicos?
3. *Contenidos de los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje, de la comunicación y de las humanidades:* para generar el marco de la formación del profesor del área de lenguaje y comunicación (la psicología, la sociología, la filosofía, etcétera). Contenidos que entran en juego cuando se pretende formar docentes en el área del lenguaje y la comunicación, para que puedan enseñar una o más lenguas, y en la experiencia de la comunicación socio-cultural diversa. Preguntas orientadoras para profesores en este aspecto serían: ¿qué relación hay entre los objetivos de la formación de profesores de lenguaje y comunicación y los contenidos lingüísticos, de la comunicación, de la psicología, de la sociología, de la filosofía, entre otros?, ¿cómo articular estos contenidos para la formación de profesores, de tal manera que ellos puedan formar a sus estudiantes?, ¿qué de los contenidos es enseñable como saber para el profesor de lenguaje y comunicación?, ¿cómo se relaciona la experiencia socio-lingüística, discursiva y comunicativa con los contenidos disciplinares para generar saber didáctico del lenguaje y la comunicación en el profesor?
4. *Grados y modalidades de escolaridad:* ciclo de primaria, de secundaria, educación superior; educación presencial, virtual, a distancia, etcétera, que expresan tanto la secuenciación como la distribución que los sistemas educativos han considerado como momentos de la formación de sus individuos, con arreglo a factores socio-culturales, económicos y políticos. Para el caso que nos ocupa, este aspecto plantea una doble relación: se

forma en el ciclo de educación superior al profesor de lenguaje y comunicación, y se le forma para actuar en el ciclo de primaria. Así, se requiere situar la reflexión en los dos ciclos: en la educación superior, desde la perspectiva de lo que significa formar al profesor como un intelectual, como un académico de la didáctica del lenguaje y la comunicación; por ello es necesario desarrollar en él la capacidad de articular distintos tipos de saberes involucrados en su acción didáctica y profesional en el campo del lenguaje y la comunicación. En el ciclo de primaria, la reflexión se sitúa en el marco del reconocimiento del objeto de la enseñanza; los contenidos del lenguaje y la comunicación incluidos en este ciclo constituyen el objeto de la formación didáctica del profesor. Por ejemplo, en los distintos países del consorcio CALE, la educación primaria es presencial y se postula como gratuita y de responsabilidad del Estado. Desde el punto de vista de este factor se requiere, tanto para el formador de profesores como para los profesores del campo del lenguaje y la comunicación, volver la mirada sobre ¿cuáles son los contenidos del lenguaje y la comunicación que incluyen en el ciclo de primaria?, ¿qué se pretende formar en los estudiantes con tales contenidos?, ¿cuáles son las exigencias, los alcances y las limitaciones de la enseñanza del lenguaje y la comunicación, según las distintas modalidades escolares?, ¿qué adecuaciones de contenidos son necesarias?, ¿de qué manera el conocimiento general de las disciplinas del lenguaje, la comunicación, las humanidades, explican y sustentan el saber didáctico del contenido para el ciclo de primaria?

5. *El lenguaje como metalenguaje y como objeto de la formación:* el hecho de que el lenguaje, por su naturaleza, tenga el carácter de facultad humana para significar y comunicar, y se manifieste en sistemas semióticos y en modos de comunicación, hacen de él un campo de formación complejo que resulta ser tanto la herramienta con la que se aprende como el objeto sobre el que es necesario aprender. En este sentido, el lenguaje es tanto experiencia noética y semiótica (Duval, 2004) como objeto de reflexión y de análisis. Se aprende con el lenguaje (a construir significado, a reflexionar, a comparar, a sistematizar, a valorar, etcétera) y sobre el lenguaje y sus distintas manifestaciones (sistemas de lenguas y otros sistemas de comunicación no verbal) a diferenciar sus signos, la gramática, el léxico, las reglas, los significados, las adecuaciones, los usos, etcétera. Por ello, se trata de formar al profesor en la dimensión reflexiva del lenguaje (construir discursos sobre el lenguaje empleando el mismo lenguaje) y en la dimensión funcional del lenguaje: distinguir y emplear los sistemas de lenguaje de acuerdo con los contextos de uso y bajo el criterio de la necesidad de desarrollar la conciencia lingüístico-discursiva y comunicativa como parte de la experiencia escolar y académica.

## **2) La relación del profesor con los estudiantes y con los contenidos: la configuración del contexto escolar para la formación en el campo del lenguaje y la comunicación**

La relación básica entre profesores y estudiantes es ante todo una relación de comunicación que se genera en un contexto socio-cultural específico denominado aula (Calderón, 2010) y con el propósito de promover aprendizajes, de acuerdo con un marco curricular. En este sentido, y situados en una perspectiva socio-cultural del aula, se reconoce como acción fundamental del profesor la acción de enseñanza y como acción del estudiante la de aprender. Acciones que han de ser teorizadas, reflexionadas y diseñadas por el profesor. Así, con respecto a este marco de las relaciones didácticas que configuran el contexto escolar, destacamos dos grandes aspectos para la formación del profesorado: el contrato didáctico que define las relaciones entre profesores-estudiantes y saberes escolares y las condiciones epistémicas de los actores escolares relacionados: profesores y estudiantes.

1. *Sobre el contrato didáctico.* En el escenario de las relaciones profesor-estudiante-saber surge el contrato didáctico propio de una situación didáctica (Brousseau, 2004), como «regla de decodificación de la actividad didáctica», que constituye un sistema de normas tanto para la interacción de los actores (profesores y estudiantes) como para la interacción de tales actores con el saber puesto en juego. Adicionalmente, estas normas han de ser definidas en función de la naturaleza del saber y de sus progresos en los estudiantes; por ello es posible considerar que el contrato didáctico, como sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas, es actualizado en cada situación particular. En este sentido resulta fundamental, en la formación del profesorado, establecer el carácter invariante de la mediación del contrato didáctico en las relaciones de enseñanza y aprendizaje y comprender aspectos involucrados en la constitución de dicho contrato: hábitos discursivos y no discursivos que definen relaciones profesor-estudiante, estudiante-saber y normas que regulan las interacciones entre unos y otros. A la vez, y como aspecto variante, se hace necesario comprender que tales hábitos y normas tienden a cambiar con el progreso de los saberes puestos en juego y requieren ser adecuadas a condiciones que imponen las transacciones didácticas en contextos de diversidad. A continuación se destacan aspectos que el contrato didáctico permite comprender:
  - a. *Facilita la identificación de las costumbres (escolares y extraescolares),* en este caso de las comunidades presentes en el aula y la comprensión del peso de estas costumbres en la formación en el campo del lenguaje y la comunicación. Por ello promueve la consideración de los hábi-

tos propios de las transacciones didácticas y permite vislumbrar acciones necesarias para mejorar tales transacciones en contextos diversos.

*b. Genera un marco de comprensión* de la manera en que las transacciones didácticas se sustentan en las expectativas recíprocas que existen entre profesores y estudiantes (Sensevy y Mercier, 2007). Se requiere entonces identificar las expectativas de unos y otros, y valorarlas en relación con las intencionalidades curriculares y didácticas. Este aspecto facilitaría la generación de propuestas didácticas mejor situadas en las condiciones y expectativas de poblaciones diversas y, en especial, la valoración de los contenidos y de los procesos y estrategias propuestas para su desarrollo.

*c. Proporciona un marco para el estudio genético de la constitución de las normas en la clase* y de la manera en que estas normas, en determinado momento, tendrían que ser superadas o redefinidas en la dialéctica entre lo antiguo y lo novedoso (Sensevy y Mercier, 2007) y entre las características socio-culturales diferenciadas que pueden emerger en el aula por la presencia de prácticas culturales diferentes. En este sentido, didácticamente se tendría la posibilidad de integrar normas propias de las relaciones didácticas con las que provienen de las condiciones sensoriales y socio-culturales de las poblaciones presentes en las aulas, generando condiciones adecuadas para propiciar aprendizajes de los saberes puestos en juego, de manera más auténtica y partiendo de los saberes construidos previamente por los estudiantes.

2. *Sobre las condiciones epistémicas de los actores escolares relacionados: profesores y estudiantes.* Si, como hemos señalado anteriormente, el profesor centra su acción didáctica en el enseñar, destacamos aspectos que, a nuestro juicio, configuran la formación de profesores para esta acción:
  - a. Desarrollar capacidad reflexiva sobre la manera en que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje en sociedades caracterizadas por la diversidad:* étnica, social, sensorial, sobre todo en aquellas donde no hay escritura o donde las prácticas de escritura son distintas a las de la lengua en la que se enseña. Este aspecto exige del profesorado la capacidad de identificar diferencias en los procesos de aprendizaje, bien por condiciones de limitación sensorial (sordera, ceguera, entre otras), bien por condiciones culturales y sociales (lenguas y culturas distintas) y establecer los aspectos que generan tales diferencias (por ejemplo, el canal de percepción sensorial para aprender a leer y a escribir, la diferencia de lenguas en contacto que puede generar dificultades en la comprensión o que producen discriminación social). Esta comprensión facilitará al profesor diseñar ambientes de aprendizaje basados en el diálogo intercultural y en la presencia de multiplicidad de opciones (estrategias y herramientas) para la comunicación y la circulación de los saberes esco-

lares, de tal manera que todos los estudiantes tengan la posibilidad de interactuar entre ellos, con el profesor y con los saberes puestos en juego.

*b. Reconocer al estudiante como sujeto de lenguaje (discursivo, actor social participante y activo) en su propio proceso de aprendizaje:* este aspecto compromete la formación del profesor de lenguaje en la dimensión filosófica, ontológica y política del lenguaje y la comunicación (Bajtín, 1982; Echavarría, 1996; Vigotsky, 1982). Reconocer esta condición en el estudiante y actuar didácticamente en consecuencia, es la posibilidad de que el profesor re-conozca en todos los estudiantes, cualquiera sea su condición sensorial y/o socio-cultural, su capacidad discursiva y semiótica y la necesidad de generar propuestas didácticas orientadas a desarrollarla a partir de sus diferencias. La elección de instrumentos y recursos para el trabajo en el aula, tendrán que facilitar el desarrollo lingüístico-discursivo y semiótico cultural en todos los niños y en los estudiantes en general.

*c. Identificar(se) como sujeto profesor de un área específica, con un saber particular, en contextos escolares y con una misión concreta:* un compromiso con la alfabetización (Ferreiro, 1996) y con la formación de sujetos de discurso incluidos en sus contextos socio-culturales, con autonomía y sensibles a sus propios contextos. Este aspecto, que resulta de la formación profesional, pedagógica y didáctica, representa la condición de idoneidad del profesor en su campo de saber; hace del profesor un intelectual que comprende, reflexiona, propone y gestiona acciones de enseñanza y de aprendizaje en un campo particular como el del lenguaje y la comunicación. Le confiere un lugar y una voz socio-profesional en el contexto educativo, como una voz autorizada para investigar y actuar en su campo.

*d. Considerar que el punto de partida de todo aprendizaje son los saberes previos, que además dependen de las particulares condiciones (experienciales, físicas, sensoriales y socio-culturales) de las poblaciones y de las comunidades:* para todo el consorcio CALE, este aspecto resulta de fundamental importancia en la formación de profesores de lenguaje y comunicación, dadas las implicaciones didácticas identificadas al respecto que, por supuesto, están interrelacionadas, pero que para efectos de mayor comprensión en su incidencia, desglosamos a continuación:

- La selección de los invariantes en el desarrollo del lenguaje en el nivel escolar respectivo, su especificación para este nivel y su sostenimiento durante el proceso. Aspecto no negociable en el diseño didáctico, ya que representa tanto la garantía de la calidad de la propuesta didáctica como de la equidad en la oferta educativa. Por ejemplo, un propósito escolar compartido por la escuela primaria es que todos los estudiantes tengan un inicio adecuado en la lectura y la escritura, especialmente desde una perspectiva alfabetizadora en que su enseñan-

za se concibe como el acceso a y la apropiación de las prácticas escriturales, desde una perspectiva socio-cultural (Lerner, 2002; Ferreiro, 2002; Freire, 1998; Massonne *et al.*, 2005; entre otros), cualquiera sea la condición de diversidad de los estudiantes. Diferenciar los aspectos conceptuales, procesuales, estratégicos y prácticos que se requiere desarrollar en los aprendizajes de los estudiantes con sus condiciones particulares, es lo que permitirá al profesorado tener una referencia para valorar la evolución de los aprendizajes.

- La comprensión de las diversidades presentes en el aula, en cuanto a condiciones socio-culturales, sensoriales y físicas de las poblaciones. El conocimiento mínimo de características poblacionales, o un reconocimiento de la necesidad de tener en cuenta estas condiciones para prever necesidades de acceso a los contenidos y los saberes circulantes, y a las relaciones sociales necesarias para disponer de ambientes adecuados de aprendizaje y de enseñanza. Este aspecto va a permitir la previsión de herramientas tecnológicas y dispositivos de apoyo al acceso a la información, de materiales adecuados didáctica y culturalmente, pero siempre cuidando la presencia del saber escolar seleccionado para la enseñanza y el aprendizaje, por invariante y necesario en la formación. Este aspecto también revela a los profesores la relación entre experiencia previa de los estudiantes y maneras de conformación y de expresión de tales experiencias, convertidas en saberes previos. Considérese, por ejemplo, los rituales de saludo y de despedida construidos en las comunidades indígenas (la construcción de la jerarquía, la solemnidad y la distancia, los elementos paralingüísticos, los gestos, etcétera), en comparación con los rituales relacionados con estas situaciones construidos por las personas sordas en contextos de sordos (señas relacionadas, gestos que son parte de las señas, interacciones largas en despedidas, abrazos al saludar o al despedirse, entre otros) o la construcción de estos rituales que configuran los saludos y las despedidas de las personas con limitación visual (en especial la no posibilidad del contacto visual). Todo esto puesto en relación con la construcción de rituales más formalizados en las interacciones escolares diarias, en la construcción de textos tipo epistolar, tipo cuento, tipo informe, etcétera.
- La exploración de los saberes previos de los estudiantes.<sup>6</sup> Este aspecto resulta fundamental para cale, por dos razones:

6 Distintos autores, en especial desde teorías del aprendizaje de tipo constructivista o de los aprendizajes significativos, consideran los aprendizajes previos como el punto de partida de los aprendizajes nuevos. Al respecto, ver: Vigotsky, 1982; Bruner, 2004; Olerón, 1985; Rogoff, 1993; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988; entre otros.

1. Se convierte en el síntoma más claro de que una propuesta educativa parte de criterios de equidad y de inclusión, pues representa, como se ha dicho antes, una orientación didáctica y pedagógica comprensiva de las condiciones naturales del aprendizaje: lo nuevo se aprende a partir de lo viejo en un proceso constructivo intersubjetivo de carácter social y cultural (Vigotsky, 1982; Rogoff, 1993). Así, partir de los saberes previos es poner a todos los estudiantes en posibilidad de aprender los saberes seleccionados didácticamente a partir de lo ya sabido por cada uno; el reto para los profesores será aprender a identificar esos saberes y a otorgarles un lugar importante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
2. Los saberes previos constituyen la base o la materia prima con la que puede trabajar el profesor en la ejecución de sus propuestas didácticas. Al respecto proponemos tener en cuenta los dos siguientes elementos: todas las personas que ingresan a la escolaridad básica, cualquiera sea su edad y/o condición socio-cultural o sensorial, traen aprendizajes proporcionados por sus contextos familiares y sociales, por su experiencia en tales contextos, y como seres de lenguaje y de pensamiento, han aprendido a interactuar y a significar el mundo de ciertas maneras. La enseñanza del lenguaje y la comunicación implica conocimientos y saberes de varios tipos: pragmáticos o actuativos (las interacciones sociales, los usos de las lenguas y de otras formas de comunicación), procesuales y procedimentales (uso de los sistemas lingüísticos de las lenguas y de otros sistemas de comunicación), declarativos (conceptualizaciones, proposiciones sobre el mundo), metalingüísticos (referencias al mismo lenguaje, a las situaciones de comunicación); éticos (valoraciones que garanticen convivencia y respeto), estéticos (experienciales y afectivos que alimentan el gusto por la apreciación sensorial, lo lúdico, lo creativo).

De acuerdo con lo anterior, es posible plantear que con respecto a todos los tipos de conocimiento puestos en juego en el aula, cuando se enseña lenguaje y comunicación, los estudiantes tendrán algún saber previo. Así, por ejemplo, con respecto a saberes relacionados con el uso del código escrito, resultados de investigaciones latinoamericanas muestran cómo niños y jóvenes sordos y oyentes acceden a la escolaridad con saberes que generalmente se ignoran. Según Masson (2005), numerosas investigaciones psicolingüísticas de base psicogenética revelan que los niños sordos tienen saberes que pondrían de manifiesto procesos de índole lingüística y cognitiva. Báez *et al.* (2003; 2004) y Báez y Massone (2005) hallaron en producciones escritas de niños y jóvenes sordos, muestras del conocimiento tem-

prano de la organización del material gráfico propio del español escrito. Se muestra de qué modo los niños sordos diferencian la imagen de la escritura, es decir, qué piensan acerca de lo escrito y cómo elaboran conceptualizaciones originales ligadas, probablemente, a la naturaleza de la escritura del español. Adicionalmente, este hecho ya lo había constatado Ferreiro (2002) en investigaciones con niños oyentes. Es decir, que los niños pusieron de manifiesto procesos propios de un escritor.

La situación anterior revela que el profesor requiere un aprendizaje de tipo actitudinal, epistemológico (en el área de lenguaje y comunicación y en sus procesos de aprendizaje) y estratégico sobre las maneras de reconocer estos saberes, de valorarlos y hacerlos visibles, y de relacionarlos con los contenidos por desarrollar de manera efectiva; es decir, se requiere construir el andamiaje que propone Vigotsky (1982) para generar una zona de desarrollo próximo en un ambiente de aprendizaje escolar, en donde tanto el estudiante como el profesor puedan monitorear lo aprendido a propósito de lo sabido anteriormente y de lo nuevo, por interesante y por útil, para otras participaciones en los distintos contextos sociales.

Por otra parte, los saberes previos de estudiantes para quienes la escritura propuesta en la escuela corresponde a una segunda lengua (indígenas con lenguas ágrafas o sordos), estos saberes resultan ser más complejos por estar más alejados de los contenidos previstos didácticamente. No obstante, también representan el verdadero reto de la educación bilingüe, plurilingüe e intercultural. Lo que saben los estudiantes desde su cultura (sobre sus lenguas, sobre los usos, sobre las interacciones), puede parecer un obstáculo para lo previsto por el profesor. La exigencia en este caso es más amplia que la anterior; la puesta en marcha de aprendizajes en contextos de interculturalidad exigirá generar espacios reales de diálogo de saberes. Desde esta situación, la apertura de una teoría de la lectura y la escritura hacia la comprensión de la escritura como práctica cultural, y por ello, del reconocimiento de los procesos de lecturabilidad y la escriturabilidad (Jung y López, 2003),<sup>7</sup> haría posible la manifestación de diversas formas de ser y de hacer discursiva y comunicativamente, y permitiría aprender de todas ellas conjuntamente. Adicionalmente, se requiere poner en juego una política de derechos lingüísticos por el uso de lenguas uno (L1) en relación con lenguas dos (L2), en donde las experiencias sociodiscursivas de la oralidad y de la escriturabilidad propias y enriquecidas, sean la base del desarrollo de las nuevas experiencias en lenguas nuevas.

7 Aludiendo a múltiples modos de leer y de escribir (también denominados literacidad (Cassany, 2006), multiplicidad de textos y de representaciones por contextos sociales y culturales.

**Referente 13.** Los ambientes educativos que promuevan aprendizajes significativos en lenguaje y comunicación configuran una vía de inclusión a la escolaridad de las poblaciones diversas.

De acuerdo con Calderón y León (2010), la formación de los profesores en una perspectiva metodológica para su acción didáctica tiene asidero pedagógico, pues esta formación descansa en una teoría del aprendizaje. Si se opta por considerar el aprendizaje desde una perspectiva de corte social constructivista (Vigotsky, 1982; Bruner, 1997; Ausubel, 1983; Echeverría, 1996), de tal manera que se pueda poner en juego la idea de la participación activa y, en lo posible, responsable de parte de estudiantes y profesores en los procesos de aprendizaje propuestos en el aula, tendremos la necesidad de configurar didácticamente escenarios que hagan posible las relaciones entre profesores, estudiantes y saberes.

En particular, consideramos que formar al profesor para promover el desarrollo lingüístico-discursivo y comunicativo de los estudiantes de la escolaridad primaria en condiciones de diversidad, exige hacer visible la reflexión didáctica que se pregunta por ¿qué es lo enseñado y de qué naturaleza es?, ¿cómo o qué retos impone el aprendizaje de ese saber?, ¿a quién le vamos a enseñar o quién va a aprender y cuáles son sus características socio-culturales, sensoriales, físicas, etcétera?, ¿tales características inciden (afectan o favorecen) en los aprendizajes propuestos?, ¿qué elementos o qué factores pueden facilitar u obstaculizar estos aprendizajes?, ¿qué estrategias podemos emplear para facilitar estos aprendizajes de manera individual y colectiva y para todos?, ¿qué indicios revelan la evolución del aprendizaje y cómo poder evaluarlo?

Evidentemente, nos encontramos ante las grandes decisiones metodológicas que exigen integrar todos los demás componentes de las relaciones didácticas. De ahí que la acción del profesorado se oriente a construir el diseño didáctico que pondrá en juego en el aula. Dos tipos de decisiones le requieren este diseño:

- 1) *Las decisiones didácticas para configurar el sistema de relaciones de enseñanza y de aprendizaje* de saberes específicos, con arreglo a un currículo en el área de lenguaje y comunicación y a una temporalidad definida, que requieren el diseño de:
  - a) *unidades didácticas* que, de acuerdo con el documento de las áreas ALTER-NATIVA (2012), es el sistema que interrelaciona los actores y los elementos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje: propósitos, contenidos, evaluación e interacciones, con una alta coherencia

metodológica interna, y que se emplea como instrumento de programación y orientación de la práctica docente y se sitúa en el marco del desarrollo del plan de área para un ciclo escolar. Las unidades se estructuran mediante actividades previstas para desarrollar en un tiempo y en un espacio definido y con el fin de conseguir los objetivos didácticos previstos (García, 2009). Desde este punto de vista, la relación objetivos-actividades-contenidos es relevante en la unidad, configura los demás elementos como modos de interacción y formas de evaluación, y revela su naturaleza organizacional.

b) *secuencias didácticas*, que de acuerdo con el documento de las áreas ALTER-NATIVA (2012), es la estructuración curricular de una secuencia temporal de unidades didácticas, a propósito de la orientación dada por unos objetivos de un programa o de una asignatura, y de la necesidad de desarrollar un aprendizaje sobre contenidos en un marco de acción curricular. Es una superestructura de un dominio disciplinar diseñada curricularmente, que se mueve en tres niveles: la situación planeada, la situación realizada, la situación reconstruida (León, 2005, citada en el documento de las áreas ALTER-NATIVA 2012).

2) *Las decisiones estratégicas para configurar los modos de la interacción* entre profesores, estudiantes y saberes y, con ello, los escenarios de las relaciones didácticas diseñadas. Este tipo de decisiones exigen al profesor conocer y valorar tanto metodologías como formas de trabajo en el aula y sus potencialidades y limitaciones para el desarrollo de los aprendizajes previstos; a partir de estas valoraciones, optar por ciertos dispositivos didácticos. «Un dispositivo didáctico es un mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, diseñado y adecuado intencionalmente para tal fin; gracias a este proceso de diseño, adquiere su carácter de dispositivo» (documento de las áreas ALTER-NATIVA 2012). Como ejemplos de dispositivos didácticos encontramos el juego, la resolución de problemas, el proyecto de aula, los talleres (Vergel, Rocha y León, 2006; Calderón y León, 2010). Cada uno de los dispositivos puede potenciar experiencias ricas en los aprendizajes previstos; no obstante, se hace necesario que el profesor no sobredimensione su valor didáctico, de tal manera que pueda llegar a darse una sobreutilización en el aula, diluyendo los propósitos del aprendizaje inicialmente previstos didácticamente. Adicionalmente, de acuerdo con los propósitos didácticos, es posible combinar distintos dispositivos: por ejemplo, en el proyecto de aula se pueden considerar fases en las que se introduzca el juego, la resolución de problemas, dependiendo de los propósitos de cada fase y del vínculo entre los distintos momentos del aprendizaje.

En la perspectiva anterior, consideramos que un factor determinante para la generación de condiciones para la coexistencia fructífera de las diversida-

des en el aula y, sobre todo, para la generación y el desarrollo de aprendizajes escolares significativos en el campo del lenguaje y la comunicación, es la posibilidad de comprender el aula como un ambiente socio-cultural y ecológico para el aprendizaje (Calderón y León, 2010). Esta idea exige considerar las teorías de los ambientes de aprendizaje (Flores, 2004; Duarte, 2003; Loughlin y Suina, 2002; entre otros).

Las áreas ALTER-NATIVA 2012 entienden por *ambiente didáctico* el sistema didáctico configurado por el profesor y configurante de las relaciones, los escenarios y los instrumentos que intervienen para consolidar un ambiente de aprendizaje. Como ambiente, articula relaciones bio-socio-culturales desde un punto de vista ecológico; como didáctico, ancla en ese ambiente la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, es un entramado de elementos y de relaciones que configuran el ámbito didáctico: *actores* de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres, etcétera); *saberes* escolarizados (propuestos en los currículos, en los sistemas escolares con intencionalidades escolarizantes); *espacios* (escenarios físicos y sociales dispuestos para el acto educativo); *instrumentos* y *herramientas* para llevar a cabo el proceso pedagógico y didáctico (materiales de todo tipo, mobiliarios, recursos físicos, informáticos, etcétera); y un *entorno* institucional con las orientaciones pedagógicas, políticas, sociales, culturales y económicas que lo configuran (Calderón y León, 2010).

En el marco anterior, proponer el desarrollo del lenguaje y la comunicación como factor de desarrollo psico-social y cultural, como potencial semiótico, noético e interactivo que faculta al humano para su participación y su desarrollo en el seno de la vida social y cultural para la co-construcción de conocimiento acerca del mundo y de las relaciones físico-sociales en ese mundo (Calderón, 2010), pero en contextos de diversidad, hace exigencias a la configuración de ambientes de aprendizaje que puedan articular:

3) *Las decisiones didácticas expresadas en las unidades como orientadoras de los propósitos de aprendizaje definidos para una cierta temporalidad escolar.* Por ejemplo, se pretende el desarrollo de experiencia narrativa oral y escritural. El profesor habrá seleccionado actividades especiales para esta experiencia orientadas al desarrollo de la conciencia de la temporalidad narrativa, del carácter evenimencial (transcurrir de eventos), de la experiencia de ser narrador (el que cuenta, el que focaliza), de la discursividad narrativa (formatos narrativos y nexos [había una vez..., me contaron que...]) y de la textualización oral, escrita, pictórica, etcétera, de esta experiencia. En la perspectiva didáctica, el ambiente de aprendizaje propone múltiples entradas a esta experiencia y las articula y monitorea.

4) *Las relaciones bio-psico-sociales y culturales necesarias que otorguen significatividad al aprendizaje.* En este caso, la relación entre prácticas dis-

cursivas escolares y extraescolares (los marcos de acción social que involucran los aprendizajes previstos). Para nuestro ejemplo de la narratividad, es válido hacerse preguntas como: ¿en qué escenarios sociales, dentro y fuera del aula, se emplea la narratividad y para qué?, ¿qué actores sociales pueden contribuir a ese aprendizaje, bien como ejemplo, bien como tutor, como experto?, por ejemplo los abuelos, los padres, los mayores... Los profesores tendrían que configurar relaciones con estos escenarios como parte de las actividades en este ambiente de aprendizaje y prever que de esta experiencia aparecerán múltiples formas y expresiones narrativas por factores sociales y culturales; expresiones todas que conllevan aspectos de la narratividad que pueden ser tomados como aproximaciones para aprender más. En esta perspectiva, el ambiente de aprendizaje articula actores escolares y extraescolares: estudiantes que cooperan unos con otros, que trabajan en equipos, que se responsabilizan y realizan tareas individuales o colectivas, que indagan, que proponen; profesores que orientan, guían, que responden dudas, que animan, que proponen comparaciones y retos, que ayudan a valorar..., padres de familia y/o familiares y vecinos que cooperan, participan, presentan casos y opciones; escenarios mediáticos (cine, radio, tv, teatros, parques, tiendas, etcétera) que proporcionan espacios de ejemplificación, de vivencia, de referencia, de experiencias narrativas diversas lingüística, social y culturalmente.

5) *Las decisiones estratégicas manifiestas en la elección de dispositivos didácticos, de materiales y de objetos de aprendizaje.* Por ejemplo, elegir un proyecto de aula (Rodríguez, 2001; Calderón y León, 2010) exige llevar a cabo un trabajo en el que se hace necesario no solamente establecer los propósitos didácticos del aprendizaje, sino acordar con los estudiantes qué tipo de proyecto se quiere realizar; lograr que efectivamente el proyecto sea proyecto para todos los estudiantes y el profesor: compartir una meta, asumir responsabilidades, realizar conjuntamente las estrategias para alcanzar el objetivo del proyecto, valorar conjuntamente los logros, entre otras acciones. Si continuamos ejemplificando con la narratividad, un proyecto de aula relacionado con este proceso tendría que prever acciones que involucren cooperativamente a los estudiantes y los profesores para lograr, por ejemplo, la meta de construir narraciones propias de cada cultura y de cada lengua presentes en el aula, para realizar una exposición ante la comunidad educativa de la institución.

6) *La identificación de las mediaciones presentes por las condiciones socio-culturales, sensoriales y/o físicas de la comunidad del aula y de las mediaciones necesarias por el tipo de aprendizajes previstos.* Algunas mediciones serán de tipo semiótico, como las lenguas presentes por condiciones de bilingüismo (lenguas de señas o lenguas indígenas); estas mediaciones in-

ciden en los procesos de aprendizaje y configuran las relaciones sociales; por ejemplo, en aulas bilingües (sordos-oyentes; hablantes de lengua española-de lenguas indígenas) habrá una manifestación de recursos de tipo interlengua (García, 2009) entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, por la necesidad de interactuar y de significar. Estas manifestaciones propician formas de conocer y de interactuar e influyen en la construcción de las segundas lenguas. La presencia en el aula de modelos lingüísticos o intérpretes para personas sordas también puede considerarse como una mediación semiótica, ya que en este caso son personas que transmiten comportamientos lingüístico-discursivos en lenguas de señas, que proponen modos de significar en el aula y que deciden las interpretaciones que convienen a los estudiantes sordos. En ese sentido, realizan mediaciones que inciden fuertemente en las formas de conocer y de interactuar de las personas sordas.

Otro tipo de mediaciones presentes pueden ser dispositivos tecnológicos necesarios por condiciones sensoriales (audífonos para limitados auditivos; tablillas braille, teclados y *jaws* para personas con *lv*; traductores virtuales para personas sordas; traductores virtuales para indígenas) que intervienen en las relaciones con el mundo físico y social; en una perspectiva técnica se convierten en las extensiones de los sentidos (de la visión, de la audición) y muchas veces adquieren carácter simbólico (el traductor tiene la última palabra o por lo menos con la que se queda el estudiante usuario del artefacto) y generan tipos de relaciones, formas de acceder al conocimiento.

Desde el punto de vista de las mediaciones, el ambiente de aprendizaje tendría que prever el papel de las mediaciones semióticas y, en lo posible, convertirlas en recursos para el aprendizaje en diversidad y sobre la diversidad, e identificar las necesarias por las condiciones de la comunidad y las que se requieren para apoyar los aprendizajes (materiales y objetos de aprendizaje).

### 3.3. Referentes para la formación profesional en didáctica del profesor de lenguaje y comunicación

Hemos construido seis referentes de tipo didáctico considerando que constituyen el campo de formación específica y focalizada en el área del lenguaje y la comunicación, y referidos a la acción didáctica del profesor para actuar en contextos de diversidad. Los seis referentes configuran los cuatro campos estructurantes en la formación del profesor en el área de lenguaje y comunicación, para el ciclo de primaria.

Figura 3.2. Campos estructurantes en el área de lenguaje y comunicación



**Referente 14.** La formación del profesorado de lenguaje y comunicación ha de permitirle comprender que hablar, escuchar, leer y escribir son las acciones discursivas básicas para la interacción socio-cultural y para la actividad intelectual, para el ciclo de primaria.

Desde diversos sectores de la educación y de la investigación en lenguaje y comunicación, se reconoce como un reto para la escuela contemporánea la formación ciudadana, y se le atribuye que depende en gran medida de la apropiación de la lengua, en sus distintas manifestaciones y modos de producción, como el factor determinante de la posibilidad de que todas las personas ingresen y participen efectivamente (como sujetos de discurso) en diversos ámbitos de la acción social (Gutiérrez, 2011; Ong, 1987; Cassany, 1987, 2000, 2006; Ferreiro, 1996, 2002; Chartier, 2007; entre otros). Se trata de la apropiación de la lengua en tanto sistema semiótico-discursivo que representa, gracias a su carácter doblemente articulado (Benveniste,

1982), la posibilidad de desarrollar la capacidad de significar, semiotizar, comunicar; de expresar pensamiento, sentimiento, afección (Bruner, 1991); de interactuar de manera funcional e intencional (Halliday, 1982; Gumperz, 1982); de pensar con la lengua y sobre ella misma y los demás sistemas de comunicación (Goodman, 1982; Peronard, 1998). Posibilidades todas que se realizan en la(s) lengua(s), en primera instancia, gracias a estos sistemas de lenguas construidos, apropiados y disponibles en las culturas, que manifiestan la palabra articulada como poder y como acción (Ong, 1987).

En el marco de la idea de Ong de la palabra articulada como acción y como poder, consideramos la necesidad de vincular elementos para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación que puedan hacer visible la relación, ampliamente desarrollada, entre lenguaje y pensamiento (Vigotsky, 1987; Oléron, 1985; Rogoff, 1993). Esto, por cuanto es la relación que nos permite poner en el centro de la reflexión que la experiencia socio-discursiva del individuo resulta fundamental para el desarrollo de su pensamiento, de su conocimiento y, con ellos, de su lenguaje en todas sus posibilidades (Calderón y León, 2010). La palabra articulada se realiza mediante procesos intelectuales y afectivos, en modos, en contextos y con motivaciones que, en primera instancia, se realizan en el ejercicio de la oralidad, del hablar y del escuchar (en lenguas orales o visogestuales); y más tarde, en el ejercicio de la escriturabilidad, del leer y del escribir (en las lenguas y en otros sistemas de comunicación). De acuerdo con Graciela Reyes (1990, p. 14), «somos lo que hablamos y nos hablan, y también lo que nos hablamos a nosotros mismos»; es decir, somos en el lenguaje y por el lenguaje articulado, que manifestamos, primero, en las lenguas orales y visogestuales. Esta experiencia, manifiesta en oralidad y escriturabilidad, resulta ser el objeto de la formación en el profesorado, tanto como usuarios de una(s) lengua(s) como estudiosos y didactas de dicha experiencia, es decir, del profesional de la educación que enseña, que forma niños y estudiantes en general en el campo del lenguaje y la comunicación.

De igual manera, hablar, escuchar, leer y escribir como acciones vistas desde la diversidad, plantean la necesidad de articular a la comprensión teórica y experiencial de tales acciones, el concepto de diversidad lingüística en un sentido amplio (llamado de las poblaciones indígenas y reiterado por las poblaciones sordas, CALE, 2012). La diversidad social, cultural y lingüística no es un postulado de alguna teoría antropológica, es un hecho a la vista de todos. No obstante, los elementos que constituyen diversidad socio-lingüística y cultural y la relación entre ellos es, generalmente, con-

secuencia de las relaciones de poder entre los grupos diversos y, por tanto, de su influencia en los ámbitos políticos y, de manera muy importante, también de su influencia en la construcción del «discurso cultural» que configura la diversidad. Por esta razón, la diversidad lingüística no se manifiesta de la misma manera en todas partes. Sus configuraciones concretas dependen de las sociedades en que estén inmersas. Por ejemplo, la situación de los pueblos originarios en México, Nicaragua, Perú, Bolivia y Colombia es muy distinta de la situación de los mismos en Canadá. De igual manera, la situación de diversidad lingüística en poblaciones sordas de Colombia, El Salvador, Bolivia (con sus respectivas lenguas de señas), no es la misma que se vive, por ejemplo, para las comunidades sordas de Estados Unidos o de Suecia. No solo en términos de las condiciones sociales en que se encuentran unos y otros, sino en la noción misma de diversidad que guía el tratamiento de la diversidad lingüística.

La diversidad lingüística, en particular, ha sido parte de la experiencia humana desde siempre; pero considerarla como una dimensión de inequidad o de discriminación es algo reciente. Es parte de la expansión de los derechos culturales a partir de los años 1970 y su acentuación a partir del fin de la expansión del libre mercado a escala mundial (Maurais, 2003; Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994). En cualquier caso, es cada vez más aceptado que el florecimiento de la diversidad lingüística y cultural requiere, de manera sustancial, de la creación de condiciones políticas, económicas y sociales favorables a su fortalecimiento y enriquecimiento, dimensión en la cual el Estado, como órgano regulador de esas condiciones, resulta fundamental (Díaz Couder, Cárdenas y Arellano, 2005). En esta misma relación, nos preguntamos ¿cómo se ejercen las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir en el marco de la diversidad lingüística que permite ese florecimiento de todas las personas sin distingo de condiciones?

De acuerdo con las razones anteriores, en el contexto de la formación de profesores en el área de lenguaje y comunicación, es necesario identificar lugares teóricos y prácticos que toman las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir y que se convierten en componente de la formación y de la acción didáctica de este tipo de profesor:

a) *Como las grandes temáticas del currículo de esta área en la primaria.* En este sentido se han de observar los modos en que se secuencian estas temáticas en los currículos de los cinco grados de escolaridad (Estándares curriculares en lenguaje y matemáticas, MEN Colombia, 2003; Plan y programas de estudio para el nivel primario, Ley 1565 B4 de 1994 del MECD de

Bolivia; Plan decenal 1995-2005 Dominios curriculares básicos, Educación parvularia, básica y media, ME 1999, El Salvador; Ley General de Educación, Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, Plan Nacional de Desarrollo. Programa para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009-2012 y Programa Sectorial de Educación Documento Rector, México; Estándares Educativos Nacionales para las áreas MEN 2001 Nicaragua; Diseño Curricular de Educación Básica y Regular. Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED del Perú).

Con respecto a esta perspectiva, en los distintos currículos de los países del consorcio CALE se encuentran declaraciones curriculares como:

*De acuerdo con la Ley 115 de 1994 y con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, lo que se pretende es fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal, donde **escuchar, hablar, leer y escribir**<sup>8</sup> toman sentido en los actos de comunicación [...] (Estándares curriculares de Colombia, 2003).*

Desde esta línea de análisis, se infiere que en la formación del profesor se ha de proponer el estudio de las propuestas curriculares acerca de los ejes de desarrollo de estas cuatro instancias de la comunicación; asimismo, las propuestas evaluativas consideradas para estas cuatro «habilidades» y los enfoques teóricos que sustentan tales propuestas.

*b) En la perspectiva anterior, como las nombradas habilidades que la escuela debe desarrollar en los estudiantes. Al respecto, generalmente se sitúan los estudios de tipo psicolingüístico que identifican los procesos y procedimientos relacionados con las cuatro habilidades y establecen los criterios de valoración de los logros en el aprendizaje de los estudiantes (Smith, 1989; Ferreiro, 1996, 2002; Dubois, 1994; Tolchinsky, 1993). Las preguntas orientadoras para la formación de profesores en esta perspectiva, sitúan aspectos como:*

- ¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la oralidad?
- ¿Qué elementos y estrategias propician el desarrollo de la competencia oral? (Gutiérrez, 2011; Vilá, 2004).
- ¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura?
- ¿Qué elementos y estrategias propician el desarrollo de las competencias para la lectura y para la escritura?

8 La negrilla es nuestra.

- ¿Qué se aprende cuando se aprende a leer y a escribir? (Smith, 1982; Ferreiro, 1996, 2002; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1992; Svartholm, s. f.).

En estas preguntas, formuladas de manera general, subyace la idea común de que la oralidad se refiere al lenguaje hablado como una manifestación vocal que se exterioriza fonéticamente. En este sentido, resulta fundamental resignificar la oralidad, sí como la manifestación del lenguaje hablado, pero con la convicción de que el habla se puede producir fonética o viso-gestualmente. Partiendo de este punto de vista, se tendrían que dar respuestas a las preguntas antes formuladas, pero desde la idea de la oralidad del lenguaje propuesta por Walter Ong, que refiere a la oralidad como la expresión básica de la capacidad de hablar, de expresarse en una lengua y de ejercer el poder discursivo:

- ¿Cuáles son los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la oralidad en una lengua oral o en una lengua de señas?
- ¿Qué elementos y estrategias propician el desarrollo de la competencia oral en lengua oral o en lengua de señas?

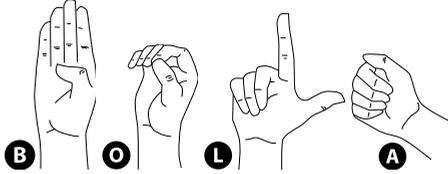
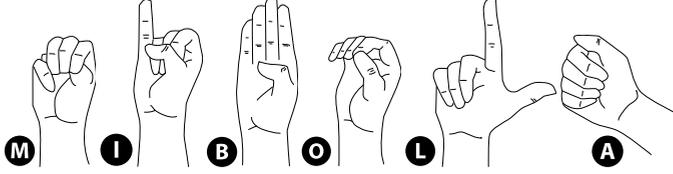
De igual manera, en las preguntas anteriores subyacen diferentes problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura y la escritura, y con los saberes involucrados en las actividades de leer y escribir; con las dificultades que pueden tener los niños, o las personas en general, en el aprendizaje de la lectura y la escritura; con el conocimiento y la diferenciación de estrategias para apoyar estos aprendizajes; con las relaciones entre lenguaje oral y viso-gestual y sus procesos de adquisición, y con la lengua escrita y su aprendizaje, entre otros.

Con respecto a las preocupaciones aludidas por estas preguntas, traemos la reflexión de Lerner (1996), que vislumbra la necesidad de vincular una teoría del aprendizaje que se ocupa del sentido que la lectura pueda revestir para los estudiantes. Que no conciba la adquisición del conocimiento como un proceso acumulativo y con grados predefinidos, como una parcelación del contenido en elementos supuestamente simples, una distribución del tiempo escolar que adjudica un periodo determinado al aprendizaje de cada uno de estos elementos, privilegiando, de esta manera, un control estricto del aprendizaje sobre una idea de proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que va mostrando su evolución en las múltiples oportunidades que tengan los aprendices de hablar, escuchar, leer y escribir.

De acuerdo con Ferreiro (1996) y otros autores, el aprendizaje de la escritura contribuye al desarrollo de habilidades de lectura. En el proceso de tratar de escribir, los niños dirigen su pensamiento hacia aspectos del lenguaje

escrito: la forma de las letras, la construcción de las palabras letra por letra, los segmentos de los sonidos que escucha en cada palabra; el espaciado entre las palabras y las letras. A este respecto podemos plantearnos que, para aprender a escribir, es fundamental que los niños aprendan las letras del alfabeto de la lengua en la que aprende a escribir: sus nombres, las formas y los sonidos. Esta comprensión del carácter semiótico de las lenguas representa un saber sobre el código escrito que es necesario para su apropiación y la comprensión de esta dimensión de la escritura y la diferencia con otras posibles escrituras (icónicas, jeroglíficas, etc.).

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de escribir junto con sus profesores (o con pares más aventajados, o con los adultos), viven la experiencia de conversar y aprender sobre el código escrito, sobre los mensajes escritos, las palabras y las letras.

Signos español	Configuraciones	Signos dactilológicos LSC
a	a	
b	be	
bola	b-o-l-a	
Mi bola	Mi - bola	

Investigaciones realizadas tanto con estudiantes oyentes (Ferreiro, 2002) como con sordos (Massone, 2006), muestran que los aprendices de la lengua escrita construyen saberes relacionados con aspectos de la forma del código

escrito (diferencia de representaciones icónicas, gráficas y otras), del funcionamiento de ese código (hipótesis de cantidad, de unidad, de orientación), de las organizaciones y funciones del material escrito (formatos textuales y contextos de uso). Báez y Massone (2005) consideran que los estudiantes de niveles iniciales desarrollan ideas acerca de lo escrito y elaboran conceptualizaciones originales ligadas, probablemente, a la naturaleza de la escritura del español. La pregunta para la didáctica de la lectura y de la escritura sería, ¿cuáles son los procesos propios de un aprendiz de escritor y de un escritor?, ¿cómo se desarrollan estos procesos en estudiantes en situaciones de bilingüismo entre lenguas orales (por ejemplo, indígenas) y entre lenguas orales y lenguas de señas (por ejemplo, estudiantes sordos)? y ¿cómo se desarrollan estos procesos en estudiantes con limitaciones visuales?

c) *Como las competencias para la comunicación* en los distintos contextos sociales (Hymes, 1996). Esta perspectiva, que puede situar el problema en marcos de comprensión de tipo psicolingüístico, sociolingüístico, etnográfico y pragmático, tendría que reconocer la diversidad de registros de habla, de aspectos dialectales, etnográficos, de modos de habla y de escrituras y relaciones con contextos de uso. En esta perspectiva, naturalmente aparecen elementos y preguntas para considerar aspectos formativos en el profesor como:

- ¿Qué es o son competencia(s) oral(es)?
- ¿Qué es o son competencia(s) escritural(es)?
- ¿Qué es o son competencias(s) de lectura?

Preguntas que encuentran respuestas en teorías que consideran la relación entre el aprendizaje y el desarrollo de estrategias para la oralidad, la lectura y la escritura que pueden llevar a los sujetos a ser oradores, lectores y escritores competentes (Cassany, 2006; Gutiérrez, 2011; entre muchos otros) y que exigen una mirada didáctica y evaluativa de todos los procesos. Tomamos aquí esta idea de competencias orientada a situar aprendizajes para el profesor desde la idea de competencia comunicativa, por ejemplo, como la propuesta por Hymes (1996) y no en el marco de otras discusiones sobre las competencias.<sup>9</sup>

A riesgo de dejar por fuera otras preguntas orientadoras, sí consideramos la necesidad de que, en esta perspectiva, se establezca la relación entre posibles competencias para la oralidad (oral y viso-gestual), la escucha, la

9 Para nadie es un secreto que una perspectiva de competencias ha orientado las decisiones curriculares de los últimos años en América Latina y Europa, pero esta no es la discusión que nos ocupa.

lectura y la escritura, y la diversidad lingüística en varias dimensiones identificadas por CALE (2012), que en general articulan distintos elementos relacionados con los procesos involucrados en la adquisición y el desarrollo de las lenguas y que pueden orientar, de manera efectiva, la identificación de los aspectos, presentes en los aprendizajes:

**Tabla 3.2. Relaciones entre diversidad lingüística y habilidades básicas del discurso**

Diversidades de tipo lingüístico		Aspectos involucrados en las acciones de hablar-señar y escuchar	Aspectos involucrados en las acciones de leer y escribir
Diversidad estructural	Diversidad idiomática	Diferenciación de los signos orales y viso-gestuales, las construcciones gramaticales y las entonaciones de cada lengua.  La conciencia fonética.	Diferenciación de los signos escritos de cada lengua, por ejemplo, los alfabetos de lenguas orales-escritas y los alfabetos dactilológicos de lenguas de señas.  Identificación de modos de construcción de las unidades en cada lengua (las palabras, las frases las oraciones, los textos).  La conciencia del multilingüismo.
	Diversidad dialectal  Diversidad sociolectal	Identificación de la variación auditiva o viso-gestual de expresiones propias de una lengua, por factores regionales, contextuales y situacionales.  La conciencia de la variación léxica y fonética.	Identificación de marcas escritas o viso-gestuales de expresiones propias de una lengua por factores regionales, contextuales y situacionales.  La conciencia léxica y ortográfica.

Diversidades de tipo lingüístico		Aspectos involucrados en las acciones de hablar-señar y escuchar	Aspectos involucrados en las acciones de leer y escribir
Diversidad comunicativa, pragmática	<p>Diversidad de registros y estilos</p> <p>Diversidad léxica</p> <p>Diversidad de estrategias comunicativas</p>	<p>Apropiación y desarrollo de funciones del lenguaje y la comunicación (orales o viso-gestuales) a medida que se interactúa: para conocer, para expresar, para solicitar, para imaginar, para informar, etcétera.</p> <p>Identificar la relación y los usos de las lenguas, los roles y las jerarquías sociales.</p> <p>Conciencia pragmalingüística.</p>	<p>Apropiación y desarrollo de formas textuales y discursivas en la comprensión y la producción escrita que revelan funciones del lenguaje y la comunicación: para conocer, para expresar, para solicitar, para imaginar, para informar, etcétera.</p> <p>Identificar y apropiar formas y marcas escritas de la relación y usos de las lenguas, los roles y las jerarquías sociales.</p> <p>Conciencia pragmalingüística textual.</p>
Diversidad cultural y discursiva	<p>Diversidad de géneros y formas de habla en la primera lengua y en otras lenguas</p>	<p>Identificación de la relación entre formas de composición del discurso y esferas de la comunicación. Comprensión de la cultura verbal (discursiva o textual) de distintas lenguas. Comparaciones en los usos sociales de las lenguas.</p> <p>Desarrollo de estrategias de interlenguas.</p> <p>Conciencia lingüística cultural y bilingüe.</p>	<p>Identificación y apropiación de los distintos modos de producción escrita de los discursos y los textos, según contextos y culturas.</p> <p>Identificación de marcas lingüísticas y paralingüísticas de las diferencias textuales por géneros y por lenguas.</p> <p>Comparaciones en los tipos de textos entre culturas.</p> <p>Conciencia lingüística cultural y bilingüe.</p>

Diversidades de tipo lingüístico		Aspectos involucrados en las acciones de hablar-señar y escuchar	Aspectos involucrados en las acciones de leer y escribir
Diversidad funcional y de estatus	Diversidad de funciones comunicativas  Diversidad de estatus social	Identificación de los usos funcionales de las expresiones lingüísticas (orales o viso-gestuales) por contextos sociales: ¿cuándo, cómo, por qué, para qué y con quién me comunico?  Estatus de las oralidades en el contexto escolar y social.  Conciencia metalingüística y metadiscursiva.  Conciencia discursiva crítica.	Apropiación de las formas de expresión escrita ligadas a los contextos de uso: fórmulas lingüísticas y paralingüísticas que constituyen los textos: ¿cuándo, cómo, por qué, para qué y con quién me comunico por escrito?  Estatus de las escrituras en el contexto escolar y social.  Conciencia metalingüística y metadiscursiva en prácticas de lecturabilidad y escriturabilidad.  Conciencia discursiva crítica.

d) Como las manifestaciones semióticas discursivas que favorecen la formación de las subjetividades y las intersubjetividades, de las voces sociales y ciudadanas, del derecho a la palabra. Esta opción, de tipo filosófico y pragmático (Searle, 1980; Calsamiglia, 1999; Reyes, 1990) reconfigura nuestras acciones como configurantes del sujeto mismo. Las preguntas que surgen para esta perspectiva estarán relacionadas con la comprensión de que tanto las acciones de oralidad (y viso-gestualidad) –y escucha– como de lectura y escritura –como acciones humanas– tienen raíces histórico-culturales y sociales, y por ello han contribuido a configurar las subjetividades e intersubjetividades de las comunidades humanas que las utilizan.

La oralidad (oral y viso-gestual) constituye la capacidad comunicativa primigenia configurante de los modos de pensar, de percibir y de expresar el mundo; por ello también posibilita la configuración lingüística del cerebro (Vigotsky, 1982), el desarrollo de la conciencia individual y colectiva, y genera los modos de comunicación discursiva que caracterizan una cultura. Por esta razón, la oralidad como forma del lenguaje articulado posibilita dos grandes funciones del lenguaje, la ideacional y la interaccional (Hallyday,

1982); es decir, y de acuerdo con Núñez (2012), funciones en el orden cognitivo (autorregularse, planificar, organizar ideas y acciones, construir significación, expresar lo que se piensa, acceder al conocimiento inmediato y al acumulado social e históricamente) y en el orden social (interactuar, iniciar y terminar relaciones comunicativas, negociar significados y sentidos, crear afectos, opinar, participar en la vida pública, expresar valoraciones...). Así, el desarrollo del carácter oral y viso-gestual del lenguaje es tanto individual como colectivo y ambas dimensiones coexisten en el ser humano constituyendo el sujeto sociodiscursivo en evolución, pues empleamos la oralidad (oral o viso-gestual) en todos los ámbitos de la vida social y privada, en las más variadas situaciones: para dialogar, para informar, para aprender, para timar, para soñar, para reflexionar, etc., pero sobre todo, para hacer parte del grupo social al que se pertenece.

Como prácticas en y para la diversidad, leer y escribir se reconocen a partir de las diferentes configuraciones de orden simbólico que se comunican a través de los lenguajes que producen las culturas y que se han mantenido socialmente, en muchos casos, desde representaciones dominantes de determinados grupos poblacionales. Como indica Yetta Goodman (1998), a leer y a escribir no se aprende solamente en la escuela ni lo enseñan únicamente los maestros; es necesario comprender que los niños (o aprendices de más edad) traen, en la mayoría de los casos, una experiencia previa a la entrada escolar que involucra la funcionalidad que ellos perciben de estos procesos en sus contextos familiares y socio-culturales inmediatos. Es requerimiento, entonces, que el docente que forma en y para la diversidad se pregunte por tales experiencias, atendiendo aspectos de índole sensorial, lingüística y socio-cultural. El conocimiento que traen los niños a la escuela incluye su condición como sujetos diversos y la forma a partir de la cual perciben sus entornos.

De igual manera, es importante comprender que no basta el dominio de la escritura alfabética para producir lenguaje escrito (Báez *et al.*, en prensa) y, sobre todo, el que permitirá interacciones efectivas en los contextos socio-culturales respectivos. Los resultados de distintas investigaciones e informes latinoamericanos (Skliar y Muller, 2004; Massone, 2006; UNESCO, 2004) ponen de manifiesto que las personas de culturas cuyas lenguas primeras no son el español, no están logrando una apropiación efectiva de la cultura escrita. Al respecto, Massonne reporta que:

*[...] los sordos que egresan, en muchos casos con 18 años, de una escuela primaria en condición de analfabetismo funcional, y no solo*

*con escaso desempeño en lengua escrita, sino con ignorancia acerca de las características pragmáticas y socio-culturales del registro escrito, es decir como iletrados, lo cual les impide a la gran mayoría leer y escribir diversidad de textos.*

Así pues, según Gutiérrez (2011), es preciso que la escuela propenda por el desarrollo de un dominio comprensivo y expresivo oral, que favorezca la democratización de las relaciones que establecen los sujetos con el mundo actual en el ejercicio de su ciudadanía y su participación responsable en el espacio público común. También se requiere desarrollar una visión amplia, semiológica e intercultural de la lectura y escritura. Para Borja (2012) la lectura se produce a partir de la interpretación que realiza un lector o intérprete de una multiplicidad de signos verbales y no verbales por distintos canales, a través de medios para la percepción de orden natural (los sentidos humanos) y los que provienen de mediaciones tecnológicas. La escritura requiere de un sistema de significación que pueda fijarse o grabarse en un soporte que le dé permanencia en el tiempo.

Como último factor de esta reflexión, es importante situar la discusión contemporánea sobre lo que se denomina cultura escrita (para algunos escriturabilidad, para otros literacidad<sup>10</sup>) en una perspectiva cultural de las prácticas, que permita comprender tanto los elementos estructurales y los conocimientos sobre la adquisición de las habilidades comunicativas como los marcos contextuales, los de las prácticas socio-culturales e históricas presentes en los usos de las escrituras. Se retoman en este orden conceptos como los de policontextualidad, comunidades de lectura, prácticas alfabéticas, al margen de los valores canónicos de leer y escribir. Así, no es posible reducir la lectura y la escritura al ámbito de la instrucción y al mundo del libro, sino que participan muchos otros formatos y lenguajes en estas prácticas. ¿Qué decir, entonces, de la didáctica para la formación en oralidad y en escriturabilidad? Se requiere distinguir entre prácticas dominantes, consagradas por la escuela o los «letrados» o cultos, y prácticas vernáculas, las que se fraguan en el ámbito doméstico, personal, y que tiene que ver con la lectura y la escritura privada, a menudo al margen de dicho canon (Chartier, 1993).

*e) Como las manifestaciones de las cuatro actividades en las lenguas y, en este sentido, el dominio de una(s) lengua(s) y su relación con otras: hablar, escuchar, leer o escribir español, lengua de señas colombiana (LSC), lengua*

10 Al respecto, ver las discusiones de Biondi y Zapata (2006) y Cassany (2006), entre muchos autores.

de señas salvadoreña (LSS), lengua de señas boliviana (LSB), misquito, quechua, aimara, wayúu, etcétera.

Dado que los anteriores cuatro aspectos señalados en los literales *a)* a *d)*, se condensan en este último, tan solo cabe señalar la necesidad de diferenciar los dominios de una primera lengua y de otras lenguas, y la necesidad de la coexistencia de las lenguas como garantía de una educación bilingüe o plurilingüe en contextos interculturales (entrevistas CALE a profesores y a poblaciones sordas y poblaciones indígenas). El punto de partida de esta consideración es la convicción de que la apropiación —el uso y el desarrollo— de una lengua uno (L1) es un imperativo para una educación bilingüe en contextos de diversidad y sobre todo de asimetría cultural (Hamer, 2003). Esta convicción surge precisamente de las ideas expuestas en los literales anteriores, acerca de cómo las acciones de hablar, escuchar, leer y escribir constituyen instancias de configuración del sujeto discursivo (Calderón, 2010). No obstante, pensar en la educación en contextos de diversidad lingüística y cultural exige actualizar la comprensión de los aprendizajes escolares en contextos bilingües o plurilingües.

En esta perspectiva se hace fundamental situar las discusiones sobre los estatus de las lenguas minoritarias y las lenguas mayoritarias porque, como lo plantea Hamer (2003), la subordinación entre lenguas genera diferencias culturales importantes que inciden en la adquisición y el aprendizaje de primeras y segundas lenguas. Desde ese punto de vista, el carácter de lengua madre se torna complejo en atención a la valoración que puede tener la lengua dominante y las lenguas subordinadas. Es recomendable, entonces, que en la formación del profesorado de lenguaje y comunicación este componente socio-antropológico se combine con el psicolingüístico, para efectos de establecer las condiciones de desarrollo de las actividades de hablar, escuchar, leer y escribir en relación con las lenguas maternas, lenguas primeras, lenguas segundas; pues, la pregunta es ¿con arreglo a qué condiciones una lengua es materna, primera, segunda, para una persona?

En este panorama la opción, como se ha dicho anteriormente, es la posibilidad de garantizar condiciones educativas bilingües o plurilingües e interculturales. Así, por ejemplo, de acuerdo con Johnson (2012), el bilingüismo es un hecho para las personas sordas y, en este orden de ideas, distingue dos sentidos: el bilingüismo social (como un rasgo y un requerimiento de los países y de las instituciones) y el bilingüismo individual (como un rasgo de los individuos que tienen la capacidad para usar dos o más lenguas y que lo requieren, por sus condiciones sensoriales o culturales). Así pues, frente

a las prevenciones socio-culturales que consideran las situaciones bilingües como problemáticas para el desarrollo de las lenguas, el contexto educativo tendría que incorporar esta condición en la interacción escolar.

El bilingüismo es un imperativo para la educación digna y exitosa de las personas sordas. Al respecto llamamos la atención sobre la importancia de establecer un puente entre la escritura de la lengua española y su aprendizaje para la persona sorda, permitiendo la disponibilidad y el uso de los alfabetos dactilológicos de las lenguas de señas respectivas (ver anexos 1, 2 y 3 de los alfabetos LSC, LSB, LSS).<sup>11</sup> El español y las lenguas de señas (LSC, LSB, LSS y las demás de los países de América Latina) siempre han coexistido y deberían coexistir en condiciones de respeto, reconocimiento y cooperación. Adicionalmente, desde la perspectiva individual, la mayoría de las personas sordas posee cierto grado de bilingüismo.

Según Johnson, las lenguas no compiten por el espacio de nuestros cerebros. Hay un «vaso» para cada lengua que cada persona aprende, y ese «vaso» puede ir llenándose a lo largo de la experiencia de desarrollo de esa lengua. Las otras lenguas que aprendemos no deterioran la primera lengua; más bien la enriquecen y le aportan aspectos para su comprensión. Las personas sordas tienen acceso sensorial completo y oportuno a las formas y los significados en cualquier lengua de señas. Si los niños sordos están en un ambiente que incluye el uso natural de una lengua de señas, pueden adquirirla de modo espontáneo y completo.

Por otra parte, para algunas culturas indígenas que conviven de manera frecuente con culturas mayoritarias no indígenas, el acceso al español y el estatus que esta lengua puede tener en los contextos socio-culturales mayoritarios, suele poner en tela de juicio la valoración de la lengua de los padres para sus niños y jóvenes. Esta situación pondría, a pesar de la existencia de las lenguas indígenas, una condición de monolingüismo, y en franca crisis la posibilidad de considerar las relaciones entre L1 y L2. ¿Cuál sería la L1 de niños y jóvenes indígenas que se encuentran en esta situación?

Asumimos que se requiere ampliar la mirada sobre el aprendizaje de las lenguas L1 y L2 de factores puramente psicolingüísticos hacia la integración, además, de factores sociolingüísticos, culturales y pedagógicos (Cummins, 1989). Se hace necesario otorgar el poder de hablar, de participar desde los distintos actores sociales –familia, comunidad y escuela–, de tal manera

11 LSC: lengua de señas colombiana; LSB: lengua de señas boliviana; LSS: lengua de señas salvadoreña.

que se consoliden aprendizajes críticos y cooperativos entre las lenguas; que se incorporen tradiciones y patrones culturales indígenas como factores de convivencia y de contenidos curriculares, de modo que la oralidad y la escriturabilidad favorezcan la experiencia socio-discursiva e intercultural y, con ella, la posibilidad de aprender en la diversidad.

Finalmente, para unas y otras poblaciones con limitaciones visuales, personas sordas, indígenas y, en general, para todas las poblaciones escolares, didácticamente se requiere potenciar la experiencia oral que facilite la entrada a la escritura; experiencias como:

- Utilizar el lenguaje oral de manera amplia, en narraciones extensas y cada vez más descontextualizadas, de tal manera que se vaya configurando la oralidad secundaria aludida por Ong (1987).
- Generar espacios de participación y expresión para opinar, discutir, informar, que cada vez obliguen más a consolidar la necesidad de los formatos escriturales.

Estos aspectos proponen al profesor incluir en sus diseños didácticos prácticas discursivas de habla, escritura, lectura y escucha a través de prácticas reales de uso que incluyen la diversidad lingüística presente en los escenarios escolares en los que pueden encontrarse niños y estudiantes en general con limitaciones visuales, sordos, y de distintas comunidades indígenas. En los humanos el impulso que permite el progreso del lenguaje desde la infancia depende de las relaciones que se establecen con el entorno, de la vivencia activa que se tenga con lo que se percibe a través de los sentidos y de las relaciones de significado y sentido que se propician (Bigelow, 1994). La falta de visión o su pérdida parcial aparece como alteración de la condición perceptiva «normal» para el uso de una de las fuentes de información natural, la vista; la falta de escucha o la sordera ponen condiciones perceptivas limitadas para el sonido, pero activa la percepción de la viso-gestualidad; el estar en condición de diferencia cultural y lingüística ante una lengua mayoritaria que no es la propia, pone de manifiesto una limitación de acceso a la información. Pero en cualquiera de las anteriores condiciones, siempre se estará en posibilidad comunicativa susceptible de mejorarse desde la experiencia socio-cultural y lingüística que comprenda estas diversidades y busque estrategias para superar las barreras de la interacción efectiva y auténtica entre diferentes. En la formación de primer nivel en el ciclo de primaria, esta situación de diversidad lingüística y socio-cultural implica aprender a realizar adaptaciones en los ambientes de aprendizaje y en los diseños didácticos para facilitar las percepciones temporales, espaciales y socio-culturales, en función de la organización de las acciones, de

los agentes, de los procesos, de tal modo que se facilite la comunicación solidaria y eficaz, la identificación de objetos y de relaciones comparativas y metafóricas entre todos los participantes del aula o del espacio escolar.

**Referente 15.** La creación de situaciones que pongan en práctica la naturaleza semiótica e interactiva del lenguaje, sitúa a las personas en condiciones de aprender, interactuar y construir(se) como agentes socio-culturales.

Ya es un lugar común entender el lenguaje también como un medio de comunicación. En efecto, el lenguaje –en cuanto lengua– es un medio para llevar a cabo la función de comunicar. En este sentido, es considerado como el sistema de símbolos particular que compone las lenguas, que lo hace distinto de otros sistemas semióticos, con características propias. Una de las más notables características del lenguaje humano (las lenguas) es su estructuración en subsistemas organizados por niveles jerarquizados (la «doble articulación» de unidades distintivas sin significado con unidades distintivas portadoras de significado) (Martinet, 1984) y los que en la perspectiva chomskiana se conocieron inicialmente como «componentes» (fonémico, sintáctico y semántico). Actualmente suelen reconocerse más niveles, aun dependiendo de la teoría lingüística que se utilice. Todas las lenguas naturales tienen la misma organización semiótica, es decir, son orales (o viso-gestuales), segmentan y combinan los sonidos vocales (fonémica y fonética, o los gestemas) para formar palabras (morfología) con significados convencionales (semántica), y las palabras a su vez forman secuencias según reglas específicas (sintaxis) para formar oraciones. Difieren, sin embargo, en la forma específica de organizar sus categorías y las reglas para combinarlas. En este sentido la diversidad lingüística es asombrosa, aun cuando siguen los mismos principios semióticos.

Por otra parte, hablar no es solo cuestión de formar oraciones y discursos para ser decodificados por parte del oyente (eso es lo que haría una máquina). Los lenguajes de programación son, en buena medida, información codificada. Al hablar hacemos uso de las capacidades de simbolización, de significación y de comunicación del lenguaje: informamos, comunicamos, expresamos intenciones y estados de ánimo, mostramos solidaridad; además hacemos cosas como persuadir, abogar, regañar, suplicar, negociar, insultar, manipular, engañar, explicar y muchísimas acciones más. Pero a diferencia de la combinatoria de símbolos, que sigue reglas internas del sistema (la gramática o la lengua, según De Saussure, 1945), al hablar atendemos a convenciones producidas y re-producidas en la interacción social. Es

decir, hablar es una acción o práctica verbal social y culturalmente situada y es, por tanto, dependiente en gran medida del contexto social y cultural en que ocurre.

Por ello, hablar otra lengua de manera similar a como lo hace un nativo requiere participar del saber (social y cultural, no solo lingüístico) de los hablantes de esa lengua. Incluso, entre hablantes de una misma lengua, existen convenciones distintas que los diferencian claramente. Así el habla en el Río de la Plata y el centro de México utiliza la gramática española, pero las convenciones de interacción son distintas. En este sentido constituyen «comunidades de habla» distintas, aunque formen parte de la misma comunidad lingüística. Comprendemos las palabras, pero perdemos buena parte de la intención, del tono, de las ironías, etcétera, lo que desvirtúa en buena medida la interacción. En México los rioplatenses son percibidos como «igualados» (es decir, no respetan las jerarquías sociales), en tanto que los mexicanos en la zona rioplatense son entendidos como sumisos y obsecuentes.

Entre lenguas y culturas distintas, como el español respecto de las lenguas indígenas, la diferencia es aún mayor y, en consecuencia, la confusión también. Las formas discursivas indígenas son muy diferentes a las del español, tanto como sus sistemas lingüísticos (Montemayor, 1999). En la interacción en la escuela no solo entran en juego las diferencias estrictamente lingüísticas, que en sí mismas son ya considerables, sino también –y quizás principalmente– las diferencias discursivas y comunicativas. Es frecuente que las personas que cursan la educación básica tengan cierto conocimiento del español, pero continúen utilizando formas de habla cercanas (social y culturalmente) a su comunidad, expresadas en palabras españolas, que por ello mismo, suelen ser un poco extrañas. Es lo que Dora Pellicer (1992) llama el «español indígena».

Entonces, habla y normas culturales van de la mano. Al hablar, inevitablemente recurrimos a las normas culturales con las que estamos más familiarizados, con independencia de la lengua que utilicemos como medio de comunicación. En los procesos de enseñanza-aprendizaje suele pasarse por alto la ruptura entre formas distintas de habla, dejando en desventaja a los hablantes de lenguas distintas al español.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, y situándonos en el contexto específico del aula, consideramos con Calderón y León (2010) que la formación del sujeto escolar participante de la vida social exige:

*La participación activa de los estudiantes en la vida escolar: en las actividades propuestas en las clases, en las que se realizan fuera del aula (en el descanso, en las celebraciones, en las salidas pedagógicas, en las reuniones con padres de familia, etc.). Es decir, se requiere que el niño(a) o el estudiante tenga la oportunidad de actuar como interlocutor en los distintos ambientes escolares. Más, cuando en este escenario socio-cultural se realizan distintos modos discursivos (maneras de hablar, formatos de las interacciones, rituales lingüísticos, discursivos y textuales), actividades que privilegian la oralidad o la visogestualidad y la escucha, otras que necesitan de la lectura y la escritura. Los modos del discurso, que también son modos semióticos, son la expresión de las prácticas socio-culturales que se llevan a cabo en los distintos contextos sociales. Por esta razón, desarrollar lenguaje es apropiarse de estas formas del discurso.*

En la perspectiva anterior, se hace necesario que la formación de los profesores de lenguaje y comunicación favorezca la comprensión de las relaciones entre los modos discursivos que se producen naturalmente en las interacciones espontáneas (que para los niños constituyen la base de su desarrollo lingüístico-discursivo a lo largo de su vida) y las formas discursivas académicas y sociales propias del espacio escolar. La apropiación de estas formas configura al sujeto como partícipe de la comunicación social (en todas sus posibilidades) y facilita el desarrollo de estrategias para construir sus propios conocimientos y ser partícipe y co- constructor de cultura.

Como modos discursivos (orales y escritos) prototípicos en la interacción escolar en los niveles iniciales, encontramos las narraciones, las descripciones, las fórmulas instruccionales (preguntas, solicitudes, evaluaciones...), fórmulas de cortesía (saludos, despedidas, felicitaciones, etcétera), explicaciones, entre otros (Calderón y León, 2010; Bassols, 1997; Jorba *et al.*, 2000). En estos niveles, el desarrollo del lenguaje entra en estrecha relación con la adquisición de *la lectura y la escritura* o de *la lecturabilidad y la escriturabilidad*. De ahí que los modos discursivos relacionados adquieran una doble dimensión:

- Su naturaleza discursiva: quién, qué y para qué describe, narra, pregunta, explica, saluda...
- Su naturaleza semiótica: cómo es o qué forma toma lo narrado, lo preguntado, lo explicado, el saludo...

Estos procesos suponen la interrelación entre pensamiento y lenguaje que realizan niños y aprendices de la escolaridad inicial como sujetos con ca-

pacidades para la comprensión de distintos sistemas de significación, en atención a su uso como práctica socio-cultural.

*Describir*, como un modo discursivo, potencia aspectos cognitivos (lingüísticos y no lingüísticos), afectivos, sociales y culturales. Ponerse en situación de describir exige responderse a la pregunta explícita o implícita ¿cómo es?, y focalizar el objeto de la descripción. Quien describe se convierte en el que «ve», y puede dar razón de lo que ve con palabras, con señas, con dibujos... Realizar la experiencia de describir genera una manera de conocer la realidad, de comprender su forma, sus cualidades, sus características, sus funciones, etcétera. Todos estos aspectos se identifican lingüística y semióticamente mediante el uso, por ejemplo, de las *nominaciones* (nombrar es identificar y exige lexicalizar, usar y apropiar vocabulario, diferenciar, localizar), de las *adjetivaciones* (asignar o reconocer cualidades distinguir formas, funciones, propiedades, etcétera). De igual manera, las descripciones aparecen de distintas formas, por ejemplo empleando íconos, palabras o señas, o mezclando íconos y palabras.

*Narrar* como modo discursivo, suele responder a la pregunta explícita o implícita de ¿qué pasó? Sitúa al narrador en la posición de focalizar hechos (reales o ficticios), organizarlos espacio-temporalmente y reconstruirlos para contarlos. Generalmente se manifiesta como un *relato* (Bassols, 1997) que pretende contar, informar, hacer saber o convencer a un interlocutor de lo sucedido de manera cronológica; este orden puede ser lineal o no, dependiendo del interés del narrador y de los objetivos de su relato (Calderón y León, 2010). La narratividad es una de las experiencias lingüístico-discursivas más importante en la vida de las personas y, en especial, en la vida de los niños. Según Bruner (2004, p. 25), la modalidad narrativa trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio, y se ocupa de las intenciones, de las acciones y de las vicisitudes humanas. Se narra para dar razón de nuestras propias vivencias o de las de los otros, generando una relación de poder sobre la propia historia y de ser «el que narra». Narrar propicia actividades y procesos intelectuales de tipo lingüístico verbal y no verbal, para personificar (crear los personajes y sus cualidades físicas y psicológicas), temporalizar (organizar las secuencias de los hechos), construir escenarios (de los hechos), configurarse como narrador (que ve y participa o no).

Asimismo, podemos encontrar distintos formatos narrativos como narración lingüística, icónica, mímica, icónico-lingüística, entre otras; razón por la cual se hace necesario repensar tipos narrativos emergentes de acuerdo con las mediaciones culturales, tecnológicas y técnicas. Es un hecho que

las temporalidades y los formatos narrativos cambian y definen otros narradores y otras experiencias de la narratividad.

Todos los anteriores aspectos constituyen factores para la reflexión y las decisiones didácticas. Por ejemplo, destacamos la necesidad de que los profesores que trabajen con personas sordas generen escenarios para el uso narrativo, descriptivo, instruccional, protocolario, etcétera, de las lenguas de señas (LSC, LSB, LSS) en la construcción de los hechos (uso de verbos, descripciones, léxico, etcétera) y observen la comprensión y la apropiación de los estudiantes de la propuesta de contar historias, manifestar emociones, de trabajar cooperativamente. Todo esto es la materia prima del desarrollo de la capacidad narrativa en los niños.

Recomendación similar cabe para los profesores que trabajan con estudiantes con limitaciones visuales. La experiencia de participar para describir, para narrar, para opinar, etcétera, no se limita por su condición; en cambio se enriquece por la experiencia de producción discursiva desde esta condición. Obsérvese el caso de narrativas cinematográficas.<sup>12</sup>

En contextos de aula que integran estudiantes indígenas, las posibilidades de involucrar no solo los modos discursivos propios de las distintas culturas sino los contenidos culturales, resulta ser la oportunidad de contar con el escenario del diálogo intercultural y del enriquecimiento mutuo de las culturas puestas en relación. Anteriormente decíamos que hablar es una actividad situada cultural y socialmente. Esto significa que la interacción verbal es uno de los procesos que más influye en la construcción de agentes socio-culturales. Mediante la continua participación en formas de interacción y comunicación se va modelando la identidad socio-cultural y se configuran los agentes que participan y re- producen normas culturales de hablar e interactuar.

Así, y en términos del desarrollo semiótico discursivo de las distintas modalidades del discurso, consideramos que se hace necesario un trabajo escolar con la lectura y la escritura desde una perspectiva semiótica y discursiva, no restringido solamente al sistema lingüístico. Siguiendo a Peirce (1974), se entenderían los *sistemas de significación* en referencia a todo tipo de signo de naturaleza verbal y no verbal. En esta dirección el estudiantado, en su proceso de adquisición de la lectura y la escritura, se enfrenta a la

12 Expuesto por la Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (CALE 2012) en la contextualización de la población sorda en Colombia. Recuperado a partir de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)

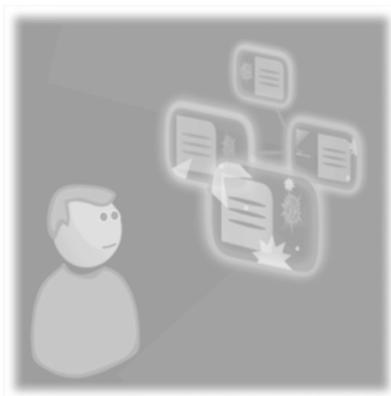
comprensión y la producción de textos a través de diferentes sistemas de significación y a la apropiación de herramientas mediadoras que faciliten tal proceso. De igual forma, se entiende que lectura y escritura se identifican como prácticas discursivas, por lo que resulta básico tener en cuenta los contextos de uso, los propósitos comunicativos y las distintas funciones sociales que cumplen los discursos en la vida cotidiana en la formación de los niños.

Vale la pena señalar que al enseñar y al aprender ponemos en juego nuestros recursos discursivos que se sustentan en nuestras prácticas culturales y normas sociales. Son, en cierta forma, saberes previos o medios lingüísticos y culturales a través de los cuales construimos nuevos conocimientos. Si nos vemos forzados a utilizar medios lingüísticos o culturales con los que estemos poco familiarizados, el proceso de aprendizaje será mucho más difícil.

**Referente 16.** La experiencia educativa que promueve la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas, y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales, favorece el diálogo intercultural escolar.

En la dinámica social, las lenguas y los diversos sistemas paralingüísticos se identifican como mediaciones semióticas que permiten la construcción significativa para la comunicación. Tienen una función social en tanto facilitan el desarrollo humano a través del intercambio semiótico necesario a la vida en la interacción social. Desde un enfoque funcional (Halliday, 1994), se entiende que es necesario el aprendizaje de una lengua y/o sistema semiótico. Este proceso implica la comprensión tanto de lo que las personas pueden hacer con él, como del reconocimiento de su constitución interna como sistema facilitador de la interacción comunicativa. El desarrollo del lenguaje humano y los procesos educativos a lo largo de la vida requieren de estas mediaciones en función del conocimiento, la sociabilidad y la construcción cultural. Así, los diversos lenguajes se constituyen en vehículos culturales, en estructuras básicas para la expresión de la discursividad social. Esta discursividad emerge en la interacción comunicativa de los diferentes espacios socio-culturales, de las manifestaciones del habla a través de la heteroglosia o entrecruzamiento de múltiples lenguajes en la vida social (Bajtín, 1982). Es la expresión discursiva, en el encuentro social, la que pone en circulación los productos culturales y los sistemas semióticos.

Figura 3.4. El hipertexto



(Diseñado para ALTER-NATIVA por Daniel Navas)

Específicamente el hipertexto, entendido como el lenguaje de internet, se nos ha presentado como una nueva etapa en la producción, diseño y consumo de información y comunicación. El rasgo característico de los hipertextos es su estructura en red, a veces con confines claramente definidos (como tienden a ser los del mundo educativo), otras veces abiertos e infinitos. La estructura o arquitectura de estos hipertextos consiste en el montaje de fragmentos o unidades de información semióticamente heterogéneas (verbales, gráficas, audiovisuales, sonoras, etcétera) y modulares, por ello mismo susceptibles en muchas ocasiones de agrupamientos y de trayectorias diversas (figura 3.3). Si los mecanismos retóricos y narrativos sirvieron en otra época para sostener la coherencia semántica y pragmática del texto, en la actualidad son los mecanismos de consistencia visual y de correspondencia sinestésica los que principalmente sustentan la de los hipertextos (Abril, 2003). Es decir, este nuevo entorno tecnológico, en principio, permitiría subvertir los espacios convencionales de lectura basados en un modelo de información individual y potenciarlos virtualmente a favor de un modelo conectivista, que pone en tensión el orden jerárquico de otros modelos y matrices culturales por una red dinámica, colectiva y reconstruible.

El hipertexto se caracteriza por una intertextualidad, en la que todo texto se pone en relación, manifiesta o secreta, con otros textos, dinámica que se traduce en las técnicas de lectura y escritura de hipertextos; es decir, tal intertextualidad implica la generación de estructuras discursivas de carácter multilineal, en las que las jerarquías se desestabilizan dando pie a un texto descentralizado y de creación múltiple. No obstante, es evidente que los fragmentos o lexías, los enlaces o nexos, las tramas o trayectos de nave-

gación y las redes se convierten en una forma de textualidad en la que la multiplicidad y la ambigüedad de los significados se conservan despiertos como expresión de la inabarcable perplejidad, confusión y complejidad de la cultura contemporánea.

Asimismo, esta gramatología transita hacia una modalidad de pensamiento narrativo, incluso de ficción, que trastoca las fronteras no solo del espacio-tiempo en la creación misma, sino de campos de saber, discursos y públicos. Un ejemplo de la hipertextualidad desde las propuestas literarias puede verse en producciones como la del creador colombiano Jaime Alejandro Rodríguez, en hipertextos como *Gabriela infinita* (figura 3.4) y *Golpe de gracia* (figura 3.5), donde el autor hace una propuesta de lectura y escritura no lineal y creativa en términos de las posibilidades de reinterpretación de la narrativa literaria, articulando en una dimensión interactiva el juego y la interacción virtual.

Figura 3.4. *Gabriela Infinita*



Figura 3.5. *Golpe de gracia*



(Interfaz de entrada a la aplicación: <http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/>)

En el marco de la formación de profesores de lenguaje y comunicación, la propuesta es entender el hipertexto como una forma de escritura, como un lenguaje que está en tensión entre, por una parte, las tecnologías de la escritura que le precedieron y sus correlatos de linealidad, centro, fijeza, univocidad y jerarquía; aspectos tendientes a la universalización de significados, de expresiones políticas y al disciplinamiento de la subjetividad (una materialización tecnológica de esta tradición es el «libro electrónico»). Y, por otra parte, como un lenguaje que le apuesta a la riqueza de la multiplicidad de voces, la ruptura de centro y jerarquías, la creación colectiva y cooperativa de nuevas formas de creación cultural y política libertarias. De ello tenemos evidencia en prácticas contraculturales de la literatura crítica cultural, movimientos de net-art, escrituras feministas, entre otras expresiones.

Como una revisión necesaria de las prácticas de lectura y escritura articuladas a la hipertextualidad, emerge una visión productiva de un lector-autor-creador que requiere objetivarse en una tecnología que, a la vez, le permita constituirse en esa figura. Podríamos usar las TIC como el libro tradicional en términos de una voz y autoría única y tiránica, o como obra abierta, de creación colectiva de autores múltiples. Pero esa creación colectiva ha de suponer la paradoja planteada por Derrida: la escritura, como cualquier forma de inscripción, es el agente que regula todos los sistemas de significantes, tanto de índole gráfica como de carácter oral. La escritura organiza el juego de referencias significantes que da lugar al lenguaje y, por tanto, es el factor decisivo de toda actuación simbólica, con independencia de que su contenido sea expresar, representar o significar. Por esta razón la paradoja eminente es que toda escritura incluye el lenguaje. Así el lenguaje hipertextual, por ejemplo, es un caso particular de escritura, de nuestra historia de la escritura (Chartier, 2007).

Situados en la condición de formar al profesor para la experiencia educativa de promover la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas y en contextos de diversidad lingüística y cultural, hallamos la necesidad de considerar una teoría aplicable del hipertexto, cuya base sea el arte y la ciencia de conectar (Derrida, 1967). Teoría que, a su vez, como hemos señalado, tiene implicaciones en las nociones de conocimiento y cultura, en tanto tiene como base el encuentro con un «otro». Al respecto, destacamos elementos que sitúan nodos de la reflexión sobre la relación hipertextualidad, multiexpresión y participación plurilingüística e intercultural.

*1) El escenario propio de la hipertextualidad es la polifonía y multiexpresividad de lectores y escritores. A esta idea subyace una teoría que supera*

la visión de la simple acumulación e interrelación de información en una gran máquina electrónica y que propone y reconoce dos importantes fenómenos para la diversidad:

- La emergencia de prácticas comunicativas variadas, según las condiciones socio-culturales, lingüísticas y sensoriales de quienes interactúan. En este sentido, la manifestación de las voces de los distintos actores sociales (estudiantes, profesores, padres, amigos, etcétera) en diferentes modalidades semiótico-discursivas, en distintas lenguas (orales, de señas), en variadas tonalidades, ritmos, cronologías, que es preciso aprender a escuchar para interlocutar.
- La manifestación de multiplicidad de saberes sobre lo que escribimos, cómo lo escribimos, cómo hace parte de nuestra historia en la cultura; sobre quiénes escriben, para qué y en qué condiciones lo hacen. Saberes todos que trascienden la simple información y que se nos presentan en multiplicidad de formatos, exigiendo maneras de leer (signos y contenidos), de transitar por los saberes, de apropiarlos, de recrearlos y de relacionarlos en nuestro encuentro con los «otros», como un acto en el que se produce conocimiento y se posibilita el empoderamiento de la voz de los hablantes.

2) *La hipertextualidad integra diferentes sistemas de signos, voz, imagen, texto, sonido, video, animaciones, etcétera.* En esta naturaleza establece una nueva condición de las formas de lenguaje, cuestionando el privilegio de un sentido, de una única voz para articularse a diferentes y múltiples experiencias comunicativas y de conocimiento. Destacamos, de esta naturaleza hipertextual, un potencial para la articulación y la coexistencia de las diferencias presentes en las diversas aulas.

3) *La gramática hipertextual transita hacia una modalidad de pensamiento narrativo, incluso de ficción, que como ya se dijo trastoca las fronteras no solo de espacio y tiempo en la creación misma, sino de campos de saber, discursos y públicos.* Esta cualidad heterofónica o de multiplicidad de voces y textos de la hipertextualidad, requiere de la diferencia, del despliegue de subjetividades, de diversidades, de singularidades. Por ello, según Landow (1995), la hipertextualidad permitiría ejercer una nueva *politeia* desde la que se podría aspirar a una cultura mucho más democrática y democratizante. No obstante, esta dinámica no se produce de manera unicausal; implicaría mucho movimiento, pues la invención colectiva, la articulación de lo múltiple, se produce en medio de tensiones de poder, dominación y resistencia de diferente procedencia y cualidad. Así, un mundo marcado por el exceso de información –y la angustia por no abarcarlo– nos lanza a la competencia voraz de la supervivencia en mundos caóticos de información que puede no permitirnos, justamente, el re-conocimiento de otros.

He ahí la importancia de cualificar, desde la educación, la capacidad narrativa y ficcional, de múltiples maneras, como la opción por el autorreconocimiento, la autorrepresentación, el reconocimiento de los otros y de lo otro y, en particular, la construcción de espacios de convivencia y de coexistencia en la multiplicidad.

4) *El reconocimiento de que uno de los mayores retos que tiene el campo de la pedagogía, las TIC y la cultura es investigativo.* Nuestra propuesta retoma el camino del autorreconocimiento como el punto de partida de la posibilidad de conocernos, como un ejercicio de subjetividad e intersubjetividad, para la generación de discursos y epistemes que reconocen nuestro conocimiento limitado y excedido por fuerzas generativas y relaciones que solo captamos parcialmente. Marco conceptual, si se quiere de ficción, donde las tecnologías como lenguaje plantean una política de la cibercultura basada en la creación colectiva.

En términos generales, el estudiante para profesor de lenguaje y comunicación de poblaciones en contextos de diversidad, requiere de la apropiación de los elementos que permiten la diferenciación de tipos discursivos manifiestos a través de la necesidad de uso de distintos lenguajes, formas discursivas, textos e hipertextos, teniendo en cuenta las intenciones e intereses comunicativos que los promueven, las condiciones requeridas de los sujetos para la comprensión y uso de este tipo de formatos y las adaptaciones tecnológicas necesarias para su utilización. Es necesario comprender que el hipertexto rompe con la escritura lineal de los textos y que, por ejemplo, para las personas con limitación visual, es necesaria la permanencia de rutas que den continuidad y faciliten la comprensión de procesos. En tal caso se requieren adaptaciones tecnológicas que posibiliten la lectura de estos formatos digitales y la participación activa de estudiantes con LV.

Para el caso de personas sordas, la hipertextualidad parece configurar escenarios propicios para la comprensión, para la lectura y para la misma producción textual. Los formatos digitales proponen a las personas sordas una riqueza de imágenes y de vínculos de significación y de interacción, cercanos a la configuración semántica y pragmática de las lenguas de señas y de la interacción viso-gestual. La apertura a la articulación de distintos sistemas de signos en una simultaneidad (texto escrito, imagen, movimiento) que propone distintas significaciones y diferentes rutas, se convierte, para las personas sordas, en posibilidad de multicomprensión, de variadas entradas a las propuestas de sentidos y, por ello, a la opción de articular significación y de producir sentidos e interacciones con otras personas sordas u oyentes; es decir, de participar en las propuestas hipertextuales como un agente-hablante más.

Para los contextos indígenas, la hipertextualidad propone la articulación multirrepresentacional, multicultural y multivocal, con el privilegio de la interacción narrativa, con la sugerencia de las relaciones paradigmáticas más que sintagmáticas y con la opción de la participación autorial y del acceso a expresiones culturales y lingüísticas variadas. No obstante, es importante tener en cuenta que en comunidades indígenas la suposición de un progreso lineal se construye en torno a la apropiación de las nuevas tecnologías y las instituciones de la modernidad (educación formal, salud pública, entre otros). Sobre este determinismo tecnológico, el sujeto indígena adquiere un papel protagónico en virtud de que él está involucrado con las decisiones que construyen el progreso, no necesariamente a través del marco tecnológico. La idea de progreso ha sido adoptada por la mentalidad indígena sin el influjo omnímodo de los medios virtuales. El hipertexto, en consecuencia, no necesariamente se puede instrumentalizar como agente liberador, ya que, de asumirse el hipertexto en estos términos, podría devenir más bien en un mecanismo de sujeción y, por tanto, de diferenciación y exclusión. Los medios virtuales se adoptan en el seno de las comunidades indígenas a través de un marco cultural previo que ha sido permeable a los cambios y, por eso mismo, la adopción de la tecnología no se efectuará con el indígena como un mero receptor, ya que la apropiación de lo tecnológico involucra el carácter discutible de su funcionalidad en el seno de su comunidad, de manera que el hipertexto debería ser un agente que debe servir de catalizador del ser indígena y no un inhibidor de este. Lo anterior se evidencia en la forma en que los indígenas asumen, en primer lugar, su formación como futuros docentes, ya que procuran que el marco educativo en el que están siendo formados respete sus particularidades étnicas. El hipertexto representa la opción más adecuada para construir un modelo de educación formal inclusivo.

Ese escenario, ser universidad inclusiva, comporta encarnar una misión que permita leer el mundo, no como un texto lineal, que sigue una cadena de causas y efectos, sino a favor de una realidad de hipertexto arborescente, con variadas entradas, argumentos, espacios con imágenes que conviven con una episteme polifacética, cuya ética considera una diversidad de códigos, que al mismo tiempo, al convivir con lo tradicional, presta mayor atención al respeto por las diferencias y la posibilidad de aceptar las posturas ajenas por disímiles que sean. Las redes conceptuales, el potencial sustrato del hipertexto aplicado a este contexto, está constituido por el marco conceptual del indígena sin que se entienda que ese marco conceptual es una entidad hermética, sino que puede conciliar con redes externas, pero es necesario que la relación no se constituya asimétricamente.

Todo lo anterior conlleva una exigencia pedagógica y didáctica de diseñar ambientes de aprendizaje y formas de trabajo adecuados, con estrategias didácticas que faciliten la identificación y utilización de tipos y formas discursivas en contextos de uso real, con interlocutores reales, considerando sus diferencias de orden cognitivo, sensorial, motor o socio-cultural, en situaciones auténticas de comunicación, donde participen distintos grupos sociales con los que se realicen prácticas interculturales de comunicación (Inostroza, 1997) para el intercambio de saberes, emociones, sentimientos y opiniones, entre otros, revalorando la variabilidad lingüística manifiesta en los usos particulares en dichas situaciones y la necesidad de adaptar o disponer de mediaciones tecnológicas básicas para su práctica.

La literatura, por ejemplo, se ha expresado de modo privilegiado a través de códigos verbales orales y escritos, y tiende actualmente a proponer formatos hipermediales e hipertextuales, como la propuesta contemporánea de la experiencia estética. Ello supone el dominio no solo de distintos sistemas de significación verbal manifiestos a través de las lenguas, sino de modos y formatos digitales que se ponen a correr en las propuestas hipertextuales. En estos contextos, la experiencia literaria para niños supone el uso de las lenguas primeras y la apropiación de otros sistemas mediadores que permitan su percepción escritural, auditiva, visual, con lo cual cobran mucho valor todos aquellos dispositivos didácticos táctiles, auditivos y culturales que favorezcan la lecturabilidad y la escriturabilidad hipermedial a todo tipo de estudiantes: con LV, con sordera o a estudiantes de pueblos indígenas.

**Referente 17.** Las mediaciones tecnológicas orientadas al desarrollo de la lecturabilidad y de la escriturabilidad potencian la autonomía expresiva de poblaciones diversas, el trabajo colaborativo y los aprendizajes colectivos.

Desde el punto de vista didáctico, las mediaciones (tecnológicas o de otros tipos), como se ha establecido anteriormente, constituyen uno de los nodos en el estudio de los procesos, tanto de enseñanza(s) como de aprendizaje(s), y sitúan la problemática educativa en el contexto de los problemas semióticos y culturales. Las relaciones entre los saberes escolares, los canales (físicos, tecnológicos), los modos semiótico discursivos que asumen estos saberes, las formas de interacción elegidas (verbal oral, escrita, señada; no verbal icónica, mímica, etcétera; sincrónica, asincrónica) y los interlocutores escolares (profesores y estudiantes y sus particulares condiciones sensoriales y/o socio-culturales) definen, en gran medida, los modos de aprender, los aprendizajes y el desarrollo de la cultura escolar

(prácticas, saberes y protagonistas). En esta oportunidad, y como una de las relaciones centrales en la didáctica del lenguaje y la comunicación, situamos la relación entre mediaciones tecnológicas, prácticas de lectura y escritura y formación de estudiantes para profesor y de estudiantes del ciclo de primaria en el área del lenguaje y la comunicación. En esta relación hallamos tres aspectos necesarios para la configuración de una didáctica de la lectura y la escritura que interprete factores de diversidad semiótica, discursiva, cultural, poblacional:

***1) Estudiar las mediaciones tecnológicas para favorecer el desarrollo de la lecturabilidad y de la escriturabilidad de todos los estudiantes de cualquier condición***

El arribo de la cultura digital y, en consecuencia, de nuevos entornos semióticos, está produciendo nuevas formas de representación y comunicación que las nuevas generaciones adquieren con gran velocidad y agilidad. En la actualidad, los «nuevos medios» son la principal forma de contacto comunicativo, de interacción y de intercambio de información, en lo que se ha dado en llamar educación invisible.

Hace 500 años entramos en la cultura del libro, la llamada era Gutenberg. La llegada del libro trajo consigo una repulsa, o al menos, una inquietud similar a la que hoy experimentamos cuando hablamos de la llegada de la cultura digital y de los nuevos entornos semióticos. A lo largo de las últimas dos décadas, la linealidad y rigidez de las prácticas de lectura y escritura se han empezado a romper. La producción de textos ha ido adquiriendo un carácter divergente dentro de los órdenes instituidos y la construcción de la escritura. Además de incorporar nuevas formas de organización, ha empezado a privilegiar la inter-creación, proceso que sin duda rebasa el carácter instrumental del lenguaje, convirtiéndolo en una experiencia estética. Sin embargo, no se trata solamente de la aparición de nuevos modos de leer y escribir, sino de nuevos agenciamientos de la vida misma.

Las rupturas del logocentrismo propio de la modernidad, que privilegió por mucho tiempo un modelo lineal de leer y escribir, están reconfigurando sustancialmente las lógicas de la práctica pedagógica convencional mediante el uso de las redes sociales, la mensajería de texto, los videojuegos, la música de bolsillo, la pragmática del chat, la incorporación de producciones que combinan texto, imagen y sonido en hipertextos e hipermedias. Los libros electrónicos, las wikis, los motores de búsqueda (tipo Google), los videoblogs e incluso los videojuegos, han abierto el acceso a todo tipo de

información. Niños y jóvenes, nativos digitales y prosumidores mediáticos avezados, ingenieros del mundo cibernético (Lévy, 2007), navegan en estas nuevas vías de acceso al saber, con un gran potencial de transformación de los modelos de enseñanza y aprendizaje, de las concepciones mismas de escuela y de las prácticas que se le asocian.

Los procesos lecto-escriturales son quizá los que se han visto más afectados. El asunto de fondo es cómo el lector se transforma en un lector-autor, mediante el uso de un lenguaje hiper e intertextual, en el que todo texto se pone en relación, manifiesta u oculta, con otros textos; tal intertextualidad implica la generación de estructuras discursivas de carácter multilineal en las que las jerarquías se desestabilizan dando pie a un texto descentralizado y de creación múltiple.

Pedro Cerillo (2005) identifica dos tipos de lector: el *lector tradicional*, lector de libros, lector competente, lector literario que además se sirve de los nuevos modelos de lectura, como la lectura en internet; y el *lector nuevo*, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que solo lee en ella, que busca información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero que *no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes*. Es un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes y que, en ocasiones, no entiende algunos de ellos. Niños y jóvenes contemporáneos, en su gran mayoría y en contextos urbanos, son nuevos lectores que han ido cambiando sus prácticas lúdicas al aire libre y han abandonado la actividad lectora tradicional y las actividades manuales o artísticas, por la adopción de herramientas tecnológicas que sustituyen todo lo anterior por un nuevo mundo digital.

El maestro se enfrenta, entonces, a un nuevo reto que no puede pasar por alto. Las TIC pueden convertirse en sus aliadas o en sus enemigas. Puede darles la espalda, o puede verlas como posibilidad de exploración de nuevos modelos comunicativos, de generación de subjetividades o como herramientas útiles para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las actividades de leer y de escribir en entornos semióticos más complejos.

En este contexto cobra valor la idea de *lecturabilidad y escriturabilidad* en términos de lo que se denomina contemporáneamente la cultura escrita, relacionada para muchos autores con la *literacidad*.<sup>13</sup> Esto, por cuanto el análisis que tiene lugar en este momento, se relaciona con una revaloración

13 Al respecto, ver las discusiones de Biondi y Zapata (2006); Cassany (2006), entre muchos autores.

política y cultural de la lectura y la escritura. Hemos propuesto que se hace necesario ampliar el sentido de estas prácticas, fuertemente relacionadas con la escolaridad, con la producción académica, tecnológica y científica, y comprenderla como parte de las prácticas socio-culturales (Chartier, 2008; Cassany, 2006; entre otros) y no solo como una herramienta psicolingüística cuyo aprendizaje suele ser el fin de la escuela, convirtiéndose, muchas de las veces, en la mediación exclusiva entre los objetivos de formación y el aprendizaje de los contenidos escolares. Esta idea de prácticas culturales de lectura y de escritura no niega la dimensión cognitiva que implica las prácticas letradas en los sujetos; lo que se plantea es que tales aspectos cognitivos han de ser tomados en cuenta en el marco de las prácticas de lecturabilidad y escriturabilidad (y los modos en que ellas se configuran en los grupos sociales) de las culturas y de las estructuras de poder generadas por estas mismas prácticas, sus actores y los escenarios de ocurrencia. Para la educación, y específicamente para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación, se requiere articular las dimensiones cognitiva, sociolingüística, antropológica, filosófica e histórica a la lectura y la escritura.

Es en este marco de relaciones que una didáctica de la escritura y de la lectura podría hallar respuestas a interrogantes sobre la formación para la alfabetización, sobre la revaloración de las prácticas de oralidad y de escriturabilidad, tradicionalmente vistas como dicotómicas en términos de oralidad y escritura, que muchas veces hacen que la escuela diferencie entre los «letrados» o cultos y *prácticas vernáculas*, las que se fraguan en el ámbito doméstico, personal y que tiene que ver con la lectura y la escritura privada, a menudo al margen de dicho canon (Chartier, 1993).

La cultura escrita (que bien puede ser leída desde los estudios de literacidad) pone el centro de interés en las prácticas sociales de lectura y de escritura inscritas en los contextos socio-culturales específicos; en particular, porque tales prácticas cobran sentido en relación con otros elementos que son parte del contexto (necesitar interactuar, comunicar, informar, proponer, participar). De ahí que las múltiples maneras de escribir y de leer distintos tipos de códigos, generen lo que llamamos escriturabilidad y lecturabilidad. No nos referimos de ninguna manera a un modo universal de comprender las prácticas de la «literacidad», sino a la inclusión de diversas y complejas maneras en que los individuos y los grupos sociales, las diferentes culturas o sociedades conforman distintos modos de comprender y de practicar la lectura y la escritura. A partir de tales diversas maneras de comprender lo letrado, se generan «distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales» (Gee, 2004, citado por Merino y Quichiz, 2010).

Asimismo, una práctica escritural específica supone visiones del mundo, creencias, valores, identidades, destrezas, motivaciones y objetivos específicos. La escriturabilidad que realiza el sujeto no se da aislada de sus comprensiones ni del contexto en el que genera textos; necesariamente entraña construcciones históricas y culturales, en donde los procesos sociales están en constante cambio y movimiento; de ahí que la escriturabilidad y la lecturabilidad se constituyan, además, en procesos en constante evolución, no estables, tanto por factores internos del aprendizaje y la apropiación como por los constantes cambios en las prácticas socio-culturales de leer y escribir. Los elementos para el estudio de la relación mediaciones tecnológicas-prácticas de lecturabilidad y escriturabilidad como un aporte a la formación del profesor de lenguaje y comunicación, se presentan en tabla 3.3.

**Tabla 3.3. Relación mediaciones tecnológicas-prácticas de lecturabilidad y escriturabilidad**

El cibertexto se caracteriza por el tránsito*		Posibilidades en la experiencia de lecturabilidad y escriturabilidad	Y las poblaciones diversas...
De lo analógico	A lo digital	Niños y jóvenes narran en la web. Cuando escribe en el muro de sus amigos, cuando copia y pega una parte de la canción que va a publicar, cuando vincula a un contacto suyo indicando que es su pariente, está narrando su vida, pero además está contando a sus contactos lo que él hace, piensa y lo que le gusta.	El estudio de las herramientas de apoyo para la participación de personas con <i>lv</i> , tanto con otras personas con <i>lv</i> como con aquellos que no tienen esta condición, tales como:  El libro hablado en cinta magnetofónica; libro hablado digital; Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR); síntesis de voz y lectores de pantalla; renglón o línea Braille; magnificadores de pantalla; circuito cerrado de magnificación; conversores de texto a audio wav o MP3.**
De lo digital	A lo ciber textual		
De la linealidad textual	A la intertextualidad		
Del texto	Al hipertexto		

El cibertexto se caracteriza por el tránsito*		Posibilidades en la experiencia de lecturabilidad y escriturabilidad	Y las poblaciones diversas...
De la arquitectura clásica	A la arquitectura de las espumas	Niños y jóvenes narran en la web. Cuando escriben en el muro de sus amigos, cuando copian y pegan una parte de la canción que van a publicar, cuando vinculan a un contacto suyo indicando que es su pariente, están narrando su vida, pero además están contando a sus contactos lo que hacen, piensan y lo que les gusta.	El estudio de las herramientas de apoyo para la participación de personas sordas o con limitaciones auditivas, tanto con otras personas con sordas como con oyentes. El estudio de los modos de interacción intercultural y bilingüe.
Del radicalismo racionalista	A las estructuras rizomáticas		El estudio de las relaciones entre acceso de poblaciones indígenas a las mediaciones tic y los contenidos culturales que pueden circular en los entornos ciberculturales y por estas mediaciones. El estudio de los modos de interacción intercultural y plurilingüe.
De las culturas RO	A la cultura RAM		
Del imperio del texto	Al imperio semiótico Al imperio ludológico A los poderes oblicuos A las estéticas audiovisuales		

\* Propuesto por Germán Muñoz, en el marco de la construcción de referentes curriculares del área de lenguaje y comunicación (CALE, 2012).

\*\* Herramientas propuestas por equipo Población con LV (CALE, 2011e).

Desde la tabla anterior, en primera instancia, consideramos la necesidad de incluir en la formación del profesorado elementos provenientes de las *condiciones semiótico-discursivas de los entornos ciberculturales y de su relación con las formas de producción del texto escrito*, del aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos de la cultura del libro. Desarrollar entonces una formación semiótica comunicativa que facilite estas comprensiones de manera crítica y actuativa. En segunda instancia, proponemos *estudiar características de los modos discursivos emergentes por los entornos ciberculturales*. Modos que en ningún momento desdican de los anteriores y clásicos modos académicos y científicos, más bien se trataría de comprender la natural evolución de los géneros del discurso (Bajtín, 1982) por la emergencia de nuevas esferas de la comunicación socio-cultural.

En esta perspectiva, Sibilia (2008) anota que el tipo de prácticas narrativas cotidianas en las interacciones ciberculturales entre niños y jóvenes (ver tabla 3.3) encaja en los géneros que pertenecen a la autobiografía y reconoce con Philippe Lejune, que las obras autobiográficas se distinguen de otras biografías porque establecen un «pacto de lectura»; pacto que consiste en que el autor, narrador y protagonista son la misma persona. «Los usos confesionales de internet parecen encajarse en esta definición: serían manifestaciones renovadas de los viejos géneros autobiográficos». Las obras autobiográficas pertenecen a los hechos de quien los narra y por tanto se supone que pertenecen a la realidad; las experiencias toman forma cuando son narradas, y cuando pasan por el lenguaje adquieren otros matices, pueden conservar el sentido y el punto de vista que se tenía al momento de imprimirlos en algún formato. «La experiencia vital de cada sujeto es una narración que solo puede pensarse y estructurarse como tal cuando el lenguaje la diseca y la moldea» (Sibilia, 2006).

La estructura de estas plataformas permite subir fotografías que en sí mismas narran una situación vivida y pueden ir acompañadas de texto para complementarlas. El tributo a la imagen no es una novedad: en la mayoría de las familias hasta hace algún tiempo (se podría decir que desde que la imagen se digitalizó) existía la práctica fotográfica en los eventos familiares y su almacenamiento en álbumes fotográficos físicos. Facebook, y en general estas plataformas, dan la posibilidad de crear una autobiografía; solo basta con encender algún dispositivo (la computadora no es la única) que tenga internet y se puede enseñar la vida como un relato desde una «perspectiva propia». El ser narrador de su propia experiencia y la infinita gama de material de consumo hacen que su producto sea único.

Como se mencionó anteriormente, niños y jóvenes de nuestros días son nuevos lectores que han ido cambiando sus prácticas lúdicas al aire libre, han abandonado la actividad lectora tradicional y las actividades manuales o artísticas por la adopción de herramientas tecnológicas que sustituyen todo lo anterior por un nuevo mundo digital que ofrece lo mismo, pero de una manera más liviana. Estos niños y jóvenes permanecen conectados a la red el mayor tiempo posible y narran su propia vida de manera constante con imágenes, palabras, emoticones, sonidos y videos.

Desde hace un tiempo se viene hablando de una nueva tendencia que ha revolucionado la forma en que se narra. Se trata de acceder a contenidos sobre una obra determinada desde todos los medios posibles, pero manipulados por la comunidad de seguidores de dicha obra. Se podría decir que

la transmediación permite extralimitar los usos de la información de una obra y va más allá de la hipermediación narrativa o hiperficción. Tenemos, entonces, literaturas que permiten una narrativa de interacción con el lector, en las cuales el hipertexto ofrece una diversidad de caminos donde, en el desarrollo de la historia, es el lector quien poco a poco decide tomar las riendas de la narración que se le ofrece. Narrativas literarias que no solo se ofrecen desde el contenido de una página, sino también desde el contenido mismo de una pantalla. Caso tal se presenta en los videojuegos, juegos de rol y demás que permiten la interacción con la narrativa que se ofrece.

Las páginas web, especialmente las de la web 2.0, han servido de plataforma para la propagación y difusión de contenidos alrededor de una obra, creando comunidades de seguidores que acceden a la información, la consumen, la alimentan y la editan. La transmediación abre la puerta a múltiples posibilidades narrativas más complejas, que dejan atrás la linealidad y propician los espacios para la interactividad.

De igual manera, en contextos de diversidad, las TIC pueden convertirse en herramientas útiles para el aprendizaje. Si bien su apropiación por las comunidades étnicas ha estado limitada por factores culturales, ha habido experiencias en las que estas comunidades las han empleado como medio para la reivindicación de sus derechos. En el campo educativo también se han dado algunas experiencias centradas en procesos escriturales en lengua propia y español (Sandoval y Mota, 2007). *El uso de las TIC puede entonces contribuir a la difusión de la expresión cultural indígena*, al fortalecimiento de sus identidades y al rescate de sus propias lenguas.

*El impacto de las mediaciones tecnológicas en la población con limitación visual representa la posibilidad de acceso a la información*, tanto la que proviene de la internet como aquella cuyos soportes son el papel y diferentes dispositivos de almacenamiento de información. El acceso permite igualdad de condiciones en espacios cotidianos, laborales y académicos; en este último, ofrece la posibilidad de participar, discutir, reflexionar y producir conocimiento con base en la interacción con pares y profesores (entrevista CALE-Colombia, estudiante ciego UDFJC, 2011). Además, las TIC implican autonomía e independencia (Zappalá, Köppel y Suchodolski, 2011), esta última entendida como la oportunidad de no depender de una persona vidente para comprender e interactuar con el mundo que les rodea.

*En cuanto a la población sorda y su relación con las TIC, esta va a la par con la historia de los enfoques educativos y su formación para la vida; así*

que, en un primer momento, el enfoque de la rehabilitación del sordo significó que el uso de las tecnologías se orientara hacia la implementación de herramientas para la percepción auditiva amplificada, sin ningún objetivo pedagógico subyacente del uso de la misma, tan solo con el objetivo de hacer hablar a los sordos. Con la aparición de la visión socio antropológica, el enfoque de trabajo oralista deja de ser el centro, y el uso y diseño de TIC genera recursos multimedia para el uso educativo; sin embargo, la accesibilidad para la comunidad sorda es limitada y hasta el momento no se adelantan ambientes virtuales de aprendizaje para los sordos, ni en el aula para sordos, ni en la integración con intérprete.<sup>14</sup> Tal vez, esto se debe a que la persona sorda puede acceder a las TIC desde la exploración visual de sus atributos (Entrevista Profesor CALE-Colombia, UDFJC, 2011).

## **2) Las prácticas de lecturabilidad y de la escriturabilidad mediadas tecnológicamente potencian la autonomía expresiva de poblaciones diversas**

Zavala *et al.* (2004) indican que las prácticas discursivas escolares general y tradicionalmente no permitan la manifestación de concepciones del mundo e identidades alternativas que no necesariamente sean parte de la sociedad ideológica y políticamente dominante, marginándose así las diversas experiencias letradas que podrían ocurrir fuera del ámbito escolar. En este sentido, se requiere formar al maestro en la comprensión de cómo subvertir la relación hegemónica y superior por sí misma de las prácticas letradas escolares, o mejor académicas, hacia la valoración diferenciada de las múltiples maneras de leer y de escribir, bien por condiciones de proceso y evolución del aprendizaje, bien por condiciones sensoriales, bien por condiciones socio-culturales. Al respecto, vale la pena traer esta cita de Merino y Quichiz (2010):

*Lo que se concibe, entonces, al decir que la literacidad es una práctica social, es que leer y escribir «no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir» (Zavala 2009: 23-24), sino que se trata de actividades que se dan siempre teniendo en cuenta propósitos sociales específicos que conforman –a múltiples niveles y alcances– la actividad letrada de los sujetos (Gee 2004b: 39). La literacidad es «algo que la gente hace» (Barton et al., 2004: 109), y por lo tanto, requiere de un estudio que parta de las actividades mismas, y que siga un proceso inductivo de investigación, en donde la perspectiva etnográfica se convierte en un factor importante, siendo ella capaz de desarrollar*

14 Expuesto en la contextualización de la población sorda en Colombia, elaborada por CALE. Recuperado a partir de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)

*detallada y profundamente el estudio de las prácticas concretas en diferentes marcos culturales.*

Desde la idea anterior, los entornos ciberculturales, y en general las mediaciones tecnológicas, dimensionan de manera especial estas opciones de emergencia, de circulación y de evolución de prácticas de lectura y de escritura de niños y jóvenes. En palabras de Henry Jenkins, las narrativas transmediáticas son «historias a través de múltiples medios. Actualmente, las historias tienden a desplegarse a través de múltiples plataformas mediáticas» (2006). La transmediación no se limita solo al paso de un libro a otros medios, también puede darse de un programa de televisión, de una película a una historieta, de un libro a un videojuego o al cine. La comunidad participativa puede enriquecer una obra por medio de plataformas colectivas como las redes sociales y aquellas que integren imágenes, videos, audios, videojuegos, en los cuales el usuario es fan y ayuda a la concepción de la narrativa transmedial.

Un ejemplo de transmediación y que se convirtió en poco tiempo en un fenómeno mundial es la saga de Harry Potter, escrita por J. K. Rowling. Desde la publicación de su primer libro, *Harry Potter y la piedra filosofal* en 1997, se convirtió en la historia sobre el niño mago más famoso de todos los tiempos. Una editorial pequeña de Londres, Bloomsbury, publicó este primer libro y debido a la buena acogida del público infantil, siguió publicando a J. K. Rowling toda la saga, en total siete libros, que luego llegan al cine.

Muchas obras como la de J. K. Rowling han sufrido el paso de un medio a otro gracias a las comunidades de participación. Obras literarias escritas antes el nacimiento de internet y de las páginas web 2.0, poseen en la actualidad grupos de fanáticos que trasladan la obra literaria a otros medios y generan así narrativas transmediáticas; la obra puede sufrir cambios, alteraciones y mutaciones en su contenido, pueden cambiar sus personajes, viajar por el tiempo, ir al futuro, volver al pasado... una obra puede adquirir nuevos matices. La obra literaria de Roald Dahl, *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964), luego de convertirse en un clásico de la literatura infantil, fue pasando por diferentes medios. La primera versión cinematográfica, *Un mundo de fantasía* (*Willy Wonka and the Chocolate Factory*), fue lanzada en 1971 y dirigida por Mel Stuart. La segunda versión fue lanzada en 2005 y dirigida por Tim Burton; el nombre de esta adaptación es fiel al nombre del libro y tuvo una acogida muy grande, en especial por el público infantil y juvenil.

Vale la pena examinar un caso llamativo que combina tanto el juego como la lectura y la referencia a la iconografía clásica. Nos referimos a *Dante's Inferno* (véase [www.dantesinferno.com](http://www.dantesinferno.com), aunque existen versiones para la red y versiones para consola). Algunas de las narraciones posibles sugeridas por esta obra exigen del lector-jugador que señale caminos, elija su personaje, establezca sus tareas, trace sus recorridos por alguno de los círculos del infierno.

Entre otras características, lo que esta posibilidad expresiva de los sujetos diversos representa para la educación, es la consideración de un cambio de paradigmas del conocimiento. En una sociedad tradicional con sistema educativo letrado, el paradigma dominante ha sido y es el de la imitación. Esto ha significado que la escuela erija modelos y los proponga a sus alumnos para ser seguidos, copiados, imitados. De la misma manera se sancionan y proponen los conocimientos, por lo que la crítica, la resistencia o la creatividad pocas veces tienen cabida o quedan relegadas a momentos específicos dentro del gran tiempo educativo basado en la repetición. Repetición que se logra vía memorización, aun llevada al extremo de incorporar los puntos y comas de la lección que es «aprendida» o de la pintura que es calcada. En esta perspectiva, aquellos alumnos que sean capaces de memorizar con menos errores y omisiones serán los mejor calificados, al igual que aquellos «dibujantes en ciernes» que mejor cumplan el veredicto magisterial de «no salirse de la raya» en su expresión plástica.

En contraste con lo anterior, el paradigma de conocimiento que privilegia el ecosistema comunicativo contemporáneo es el del descubrimiento, el de «darse cuenta de». Aquí lo importante no es la apropiación, sino la construcción de conocimientos, o mejor, de saberes. Los métodos para ello son variados, desde la exploración, el ensayo y error, hasta la experiencia individual y colectiva. Un objetivo principal en este paradigma es el de innovar. La creatividad es la destreza que se buscaría en todo caso fortalecer, aunque no necesariamente vía enseñanza en el modo tradicional. Se requiere más bien, desde la acción del profesor, facilitar experiencias y situaciones en las que los sujetos (estudiantes) puedan tener las condiciones y las directrices adecuadas para la co-construcción de conocimientos; se trata de hallar maneras de promover los aprendizajes poniendo en juego los saberes previos y en diálogo los que van surgiendo de los participantes. Más que seguir modelos, los mismos sujetos realizan simulaciones y la interactividad es una herramienta con la cual ensayar y proponer, permite crear finalmente. En todos estos procesos se utilizan diferentes lenguajes, a veces independientes unos de otros, y a veces integrados; también se pueden

poner en relación distintas lenguas, se pueden aventurar interlenguas. *El expresar y el compartir creativamente lo aprendido es un momento deseado y asumido por todos los involucrados durante el proceso de construcción de conocimiento bajo este paradigma.*

Adicionalmente, y como factor importante en la formación del profesor, es importante volver sobre los valores que entrañan las prácticas letradas tomadas como «lo que la gente hace con la escritura» (Cassany, 2006, citando a Barton y Hamilton, 1998). Cada comunidad humana utiliza maneras de escribir para decir algo; en este sentido la práctica letrada es un subtipo de práctica social que emplea un escrito como herramienta de mediación. Desde este punto de vista, en la expresión letrada de niños y jóvenes, y de los estudiantes en general, habría que reconocer un conjunto de aspectos que hacen parte de la apropiación de estas prácticas y de las posibilidades de expresión que ellas les permiten:

- Las prácticas letradas son prácticas sociales que constituyen modos culturales de producción discursiva de una comunidad e incorporan los valores, las actitudes, las concepciones y los sentimientos de los autores y de los lectores.
- Una práctica letrada no es solo un producto escrito. Revela los procesos necesarios para su producción; entraña las normas sociales que regulan su producción y sus transacciones: quién puede producir el escrito, quién tiene acceso a él, dónde se produce y se lee, cómo, etcétera.
- Las prácticas letradas se inscriben en instituciones sociales y, por ello, son realizadas por los individuos que interactúan en tales instituciones, desempeñan roles y revelan los valores subyacentes a la práctica.

Por citar tan solo un ejemplo, solicitar un permiso para hacer una celebración en una institución educativa no es solo elaborar una carta con una estructura definida por este género epistolar; es también un procedimiento social a través del cual se reconoce una jerarquía, un contexto institucional, un conjunto de deberes y derechos para quienes pertenecen a la institución, en una comunidad democrática. Escribir las sugerencias sobre cómo realizar las clases o sobre lo que se considera injusto en la evaluación, entrañaría la más clara idea de que se comprenden y se ejercen los valores comunitarios, los derechos, los deberes, la ciudadanía.

Así, resulta fundamental comprender desde la educación que el sujeto individual y el colectivo se configuran intelectualmente por las mediaciones semiológicas y por las construcciones simbólicas de sus entornos y que poseen y despliegan motivaciones lectoras (necesidades de información,

de saber) y escritoras (necesidades expresivas-comunicativas). Que cada una de estas configuraciones está atravesada por las tramas culturales en las cuales los sujetos despliegan su vida. Desde esta perspectiva, es posible comprender al lector y al escritor como todo aquel sujeto capaz de realizar construcciones de sentido a partir de la interacción simbólica con los textos, los hipertextos, los entornos hipermediales y en contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados y variados. Lectores y escritores generan sus motivaciones por leer y escribir desde una doble dinámica interna y de la vida colectiva. En este sentido, y recuperando a Vigotsky (1982), el lector-escritor construye su propia individualidad y su presencia pública en el marco de las tramas culturales y sociales específicas y diferenciadas. Es decir que los fenómenos cognoscitivos actuales que bullen efervescentemente, sobre todo entre las generaciones más jóvenes, muestran que los diversos lenguajes audiovisuales, más espectaculares que nunca (Ferrés, 2000), están siendo el vehículo y la propuesta a su vez, en la construcción de conocimiento y en las formas de aprender.

No obstante, llamamos la atención en que el reduccionismo lingüístico que se ha hecho en la educación no significa, sin embargo, que haya que aceptar acríticamente cualquier imagen o combinación audiovisual como válida, ni siquiera necesariamente como mejor que la palabra. Simplemente significa la apertura a que la comunicación educativa también pueda realizarse de manera legítima a través de varios lenguajes, y que opte por reconocer como valiosas las múltiples expresiones de los actores escolares.

### ***3) El trabajo colaborativo entre poblaciones diversas se favorece por las mediaciones tecnológicas y permite la emergencia de prácticas de lecturabilidad y de escriturabilidad como manifestación de sentidos compartidos o en construcción***

Es un hecho que la lectura y la escritura electrónicas se están empleando para resolver transacciones y tareas que antes ejecutábamos con el habla (Cassany, 2006). También es evidente que aunque estas formas de lectura y de escritura se caractericen por la brevedad y la «sencillez» textual (pocas palabras, registros que combinan letras e íconos o signos, sintaxis simplificada), no se trata de prácticas letradas simples, pues producir mensajes electrónicos presupone tener conocimientos y habilidades que no todos los usuarios tienen y que implican un importante cambio cultural; en particular, una forma diferente de diálogo cultural que exige un alto grado de cooperación tanto para la puesta en marcha de los dispositivos tecnológicos como para la generación de las formas discursivas propias

de estos diálogos. En este sentido, los entornos ciberculturales o mediados tecnológicamente se convierten en un tipo de sociedad del aprendizaje en la que no todo intercambio es material, aunque sí se ve, sí se escucha, tiene una visibilidad. Y una visibilidad técnica variada y sofisticada, en la que se advierte la intervención de diversos procesos industriales, económicos, políticos y culturales. Es una visibilidad amplificada y colorida, densamente textualizada, repleta de imágenes y sonidos, que permite a través de diferentes códigos y sobre todo «pantallas», y por supuesto medios y tecnologías de información, acceder, apropiarse, intercambiar y construir a su vez una serie de conocimientos, aún en aquellos casos donde pareciera que simplemente hay repetición.

Como se ha mostrado en otros textos (Orozco, 2001) apoyados en trabajos empíricos sobre la relación de las audiencias con la televisión, las interacciones mediáticas implican necesariamente construcción por parte de las audiencias, no obstante que esta no siempre sea cabalmente percibida o no siempre sea muy original. Al haber construcción hay educación; y al multiplicarse esta construcción, como es el caso, ya que nos movemos en un ecosistema comunicativo tan rico o, como dijera Gubern (2001), tan opulento, se amplía también y geoméricamente la posibilidad de estarse educando.

Zavala (2009, p. 26) plantea que «las *maneras* de leer y de escribir» se configuran con sentido dentro de la vida de los sujetos pertenecientes a una comunidad. Por ejemplo, podemos pensar en maneras de leer y de escribir propias de los contextos escolares (Calderón y León, 2010), las de los contextos laborales, o las de los contextos de las redes sociales. Cada espacio socio-cultural abarca múltiples prácticas letradas (tal como cada práctica letrada abarca más de un evento letrado). Pero en general, podemos plantearnos que estos escenarios socio-culturales específicos generan *comunidades de práctica* en donde grupos de personas interactúan generando modos compartidos desde «propósitos y un contexto cognitivo» (Cassany, 2008, p. 44). La presencia explícita o no de un compromiso entre los participantes y el desarrollo de rutinas en las que el lenguaje y la comunicación juegan un papel importante, suponen una cierta especialización sobre los temas de los que se trata en una comunidad y sobre los sentidos y los modos discursivos que allí se producen (Bajtín, 1982). Desde este punto de vista, alguien ajeno a una comunidad de práctica en particular, puede no saber o no comprender los términos que son utilizados en ella; de ahí la importancia del aprendizaje en comunidad y desde la comunidad.

En el contexto anterior, concretamente desde la configuración de los espacios educativos, las prácticas de lecturabilidad y de escriturabilidad mediadas tecnológicamente y el papel que ellas juegan en la educación de los estudiantes, se exige la emergencia de lo que podemos denominar como «la ubicuidad del aula» (Calderón y León, 2010; Flórez, 2005), que implica reconocer que los procesos didácticos no solo tienen lugar en el espacio físico (o virtual) denominado aula, sino que otros escenarios escolares y no escolares (bibliotecas, museos, centros culturales, lugares ciberculturales, etcétera) y la vida misma, configuran escenarios que permiten aprender:

*Se trata más bien de comprender que la motivación por aprender, por conocer, se convierte en el factor psicopedagógico desencadenante de que distintos ambientes sociales formen parte de la experiencia escolar y puedan apoyar los procesos de aprendizaje. Distintos escenarios sociales, articulados a una noción de aula abierta, dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos, permitirán, con más facilidad, llevar a cabo la premisa de «aprendizaje para la vida» (Calderón y León, 2010).*

La educación, entonces, ya no está circunscrita a interiores; se ha descentrado y se ha desplazado casi a cualquier lugar; abandona sus claustros tradicionales y generalmente se concentra frente a esas pantallas desde las que se constituyen nichos de audiencia y desde cuyas visualidades se interpela emotivamente, pero sin amenazas, a los sujetos sociales que apelan a los sentidos más que a la razón como criterio último de legitimidad de sus conocimientos. ¡Lo vi!; ¡lo escuché!, ¡lo percibí!, ¡lo sentí! y por lo tanto, ¡lo creo!, es quizá uno de los procesos de validación cognoscitiva más extendido actualmente y a lo que Muñoz (2012) denomina el *desordenamiento en los escenarios educativos*.

Desde el punto de vista anterior, y situados en la formación de los profesores de lenguaje y comunicación, las prácticas de producción textual en entornos ciberculturales ponen de manifiesto el criterio de interactividad como ejercicio cooperativo en el que se favorecen los siguientes aprendizajes:

1) *La interactividad y el debate*: escribir en un contexto virtual propone un vínculo cercano entre autor y posibles usuarios-lectores y una manera más familiar con el tema que se está poniendo en discusión. Asimismo, las opciones de escritura revisten invitaciones diferentes al tipo de debate: artículos de revista, *blog*, foro, etcétera. Cualquiera sea la propuesta textual e hipermedial, establece una relación con personas interesadas (obligadas o no) por el tema y por el entorno (de aula o de interacción académica o de interés).

*En esencia, cuando un autor plantea su discurso teniendo presente que posteriormente será comentado y debatido en la red, propone una retórica que realmente incita al debate sobre el tema, una retórica más abierta, con preguntas e invitaciones a la reflexión de parte del autor. Cuando este último sabe que el proceso no termina en el momento de la publicación, se convierte en un estrategia del debate para proponer y propiciar la interlocución con los lectores (Caro y Arbeláez, 2009, p. 13).*

2) *La integración de múltiples códigos* en lo que ya denominamos la hipertextualidad (Referente 16). Cassany (2006) destaca como lo más relevante de la literacidad electrónica la integración de otros sistemas de representación en un único formato. La condición multimodal de la construcción discursiva hipertextual (que combina palabras, fotos, videos, audios, etcétera) posibilita ampliar la expresión de significados y sentidos gracias al empleo de varios lenguajes que se fusionan y proponen una nueva forma comunicativa y una interconexión de información. A la vez, proponen al usuario una experiencia más activa y participativa en la comprensión, la valoración, el debate de las propuestas textuales e hipertextuales.

3) *La gestión del conocimiento en entornos digitales e hipermediales* que están generando discursividades académicas nuevas. Las prácticas académicas en la red toman formatos tipo revistas electrónicas, libros e-book, blogs especializados, entre otros, que se catalogan como medios de divulgación académica y científica. Asistimos a nuevas prácticas editoriales por la naciente literacidad electrónica y a nuevas dinámicas discursivas que surgen de estas prácticas y que contribuyen con otras maneras de generar, divulgar y gestionar el conocimiento. Así, por ejemplo, los entornos virtuales y las herramientas que provee la red hacen que cambien las formas de producir los textos y decir acerca de ellos. Más que producir información, producimos sentidos. Según Hall (citado por Caro y Arbeláez, 2009, p. 17):

*El análisis del discurso parte de la definición de discurso como efecto de sentido entre locutores y propone analizar los discursos como lugares de manifestación ideológica en contextos de formaciones imaginarias y de procesos histórico-sociales, y no como discursos neutros que transmiten información de manera objetiva.*

Son entonces, las condiciones de producción escrita, la multimedialidad y la hipertextualidad, factores de modificación del discurso académico; cualidades que también favorecen la agilidad de los procesos de generación de conocimiento, la consulta de fuentes y la disponibilidad de la información sobre los avances que otros académicos en distintos lugares del mundo han alcanzado sobre un mismo tema; la navegación horizontal y directa que facilita la fragmentación textual y discursiva, las nuevas integraciones y las

nuevas disposiciones textuales. Procesos todos que entrañan una suerte de dinámicas de cooperación interdiscursiva, ecodiscursiva *ad infinitum* y, por ello, una súper producción de sentidos más que de informaciones.

Ahora bien, desde la identificación de las mediaciones presentes por las condiciones socio-culturales, sensoriales y/o físicas de la comunidad del aula «ubicua» y de las mediaciones necesarias por el tipo de aprendizajes previstos en la escolaridad primaria y en contextos de diversidad lingüística, cultural y sensorial, es un hecho que una de las mediaciones fundamentales son las lenguas presentes por condiciones de bilingüismo o de plurilingüismo (español, lenguas de señas, lenguas indígenas). Estas mediaciones inciden en los procesos de aprendizaje y configuran las relaciones sociales; por ejemplo, en aulas bilingües (sordos oyentes; hablantes de lengua española-de lenguas indígenas) habrá una manifestación de recursos de tipo interlengua (García, 2009) entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, por la necesidad de interactuar y de significar. Estas manifestaciones propician formas de conocer y de interactuar, e influyen en la construcción de las segundas lenguas.

En el caso de poblaciones sordas integradas en aulas de oyentes, la presencia de modelos lingüísticos o de intérpretes también puede considerarse como una mediación semiótico discursiva adicional, ya que en este caso son personas que expresan comportamientos lingüístico-discursivos en lenguas de señas en relación con el español (o con una lengua indígena), que proponen modos de significar en el aula y que deciden las interpretaciones que convienen a los estudiantes sordos. En ese sentido, realizan mediaciones que inciden fuertemente en las formas de conocer y de interactuar de los sordos. No obstante, la opción por la interacción mediada tecnológicamente reduce este tipo de mediación, generando mayor autonomía a la persona sorda y mejores condiciones de interacción con otros sordos o con oyentes.

En el caso de poblaciones indígenas integradas a escuelas cuya lengua primera es el español, la presencia –aún minoritaria– de la lengua indígena exige el esfuerzo intercultural e interlingüístico. Esfuerzo que, como en el caso de poblaciones sordas, hace un llamado fuerte a la presencia de diccionarios, glosarios, lexicones, expresiones idiomáticas y culturales en las dos lenguas presentes en la interacción escolar. Y, sobre todo, exige de las propuestas educativas la inclusión clara de escenarios de diálogo intercultural y de aprendizajes y desarrollos de lenguas primeras y lenguas segundas, terceras. Este último aspecto se favorece notoriamente por las mediaciones tecnológicas.

Por último, en términos del reconocimiento del fenómeno de construcción de sentidos compartidos, destacamos dos aspectos de interés para la reflexión de una didáctica del lenguaje y la comunicación con entornos tecnológicos:

- a) Desde el punto de vista de los aprendizajes que se propician en espacios escolares mediados tecnológicamente, es importante señalar la posibilidad del aprendizaje informal, que es el que ha experimentado las mayores transformaciones y desafíos a partir de la explosión de los medios y las tecnologías de información. A diferencia de los dos aprendizajes más formales e intencionados didácticamente, el informal no requiere ni de una planeación ni de una facilitación explícita o específica. Ni siquiera requiere de una intencionalidad de aprender por parte del sujeto que aprende. Muchas veces este aprendizaje se realiza de manera inadvertida (Ferrés, 1996). No requiere ser resultado de situaciones o esfuerzos intencionales educativos. Hasta puede ser un aprendizaje fortuito que viene acompañado muchas veces de otros aprendizajes. Por esto también se le conoce como aprendizaje incidental.

Informalmente uno puede aprender siempre y aun sin proponérselo. Y por supuesto que se puede aprender incluso lo que no se desea o algo que puede ser perjudicial para nuestro desarrollo educativo integral. De aprendizajes informales resultan también muchos conocimientos, algunos muy oportunos para sobrevivir culturalmente en los entornos «glocalizados», pero otros no. Por esta razón, el aprendizaje informal es temido por los educadores, ya que escapa a la mayoría de los controles y sin embargo puede ejercer una mediación importante, negativa, o por lo menos no deseable, en la construcción de otros conocimientos sí deseados.

- b) Cuando el diálogo escolar, necesario entre poblaciones diversas, se da mediado tecnológicamente, sin duda el hecho lingüístico-comunicativo sufre grandes cambios. Cuando se sustituye el diálogo hablado, rutinario y sencillo, por una interacción silenciosa a través de una pantalla táctil, se requiere una alfabetización lingüística-electrónica (Cassany, 2006). Generalmente el diálogo cara a cara permite superar la falta de información o el olvido, o la omisión de saberes socio-culturales implícitos en las comunicaciones. La pantalla, en cambio, no puede suplir las limitaciones letradas de muchos usuarios analfabetos, semianalfabetos o sin competencia electrónica, ni recordar por sí misma o completar la información faltante. Estas limitaciones pueden ser todavía más grandes para habitantes de zonas rurales, de procedencia socio-económica limitada, sin acceso a las tecnologías, quienes además de ignorar las prácticas ciberculturales, pueden desconocer otros aspectos fundamentales de la todavía denominada «cultura occidental».

Los cambios discursivos también son relevantes: el diálogo oral, cara a cara, es vivo y actualizado en cada encuentro y manifiesta las emociones de los hablantes con mayor viveza; facilita la improvisación y la inclusión desordenada de temas y la riqueza en las formas de comunicación (gestos, guiños, palmadas en el hombro, posturas corporales, etcétera); genera, además, formas de afección particulares entre interlocutores más familiares o más lejanos, que escapan a los guiones prototípicos. Por el contrario, la interacción con una pantalla no puede rehuir las opciones preestablecidas y los condicionamientos de la mediación tecnológica. No obstante, es un hecho que los entornos virtuales cada vez facilitan más la manifestación de comunicaciones auténticas, bastante afectivas y con múltiples opciones de expresión de la opinión, de manifestaciones culturales diversas.

Así pues, podemos considerar que con las TIC y su expansión en las sociedades contemporáneas, las oportunidades de aprendizajes, formales e informales, se han multiplicado casi *ad infinitum*, sobre todo porque las visibilidades amplificadas en las múltiples pantallas a las cuales tenemos acceso y con las cuales interactuamos cotidianamente, son muy atractivas; ofrecen variadas e inmediatas «gratificaciones» y satisfacen a las audiencias una serie de sus legítimas necesidades cognoscitivas, afectivas, simbólicas. Es justamente esta posibilidad de satisfacción inmediata de necesidades uno de los elementos que más definen las experiencias mediáticas contemporáneas y una de las fuentes principales en las que abreva la construcción informal de conocimientos.

Todo lo anterior nos plantea por lo menos dos grandes desafíos como sujetos sociales del siglo XXI. El primero tiene que ver con la urgente necesidad de asumir con toda su complejidad ese tránsito de una sociedad que enseña a una sociedad que aprende, ya que hay que re-fundar los dispositivos societales para facilitar, en vez de obstruir, la realización del cambio. Por otra parte, y este es el otro desafío, es necesario también re-diseñar las interacciones educativas, enfocándose más en los sujetos, sus procesos y sus contextos, y menos en los contenidos o en las instituciones en tanto puntos de partida. Tanto estas como los contenidos, en todo caso serían puntos de llegada, ya que hay que reconstruir procesos y redes, y por tanto, nuevas institucionalidades que apoyen ese rediseño de metas, informaciones, saberes y conocimientos que ya están siendo la nueva sustancia de la educación. El desafío socio-cultural que se abre es: ¿bajo qué coordenadas se puede construir entonces una comprensión «otra» que asuma efectiva y críticamente los medios y tecnologías como dispositivos legítimos de aprendizaje y no solo de diversión y pasatiempo libre?

**Referente 18.** La experiencia lúdica y estética con el uso del lenguaje y los lenguajes impulsa la expresión creativa del sentir y el pensar humanos en contextos de diversidad.

En el proceso formador del profesorado del área de lenguaje y comunicación, es necesaria la claridad en la comprensión de la dimensión humanística que siempre trae el contacto con la literatura y otras formas artísticas. Ellas expresan las maneras a partir de las cuales se ordena la experiencia de construcción de realidades en relación con la vida; cómo dichas experiencias se llenan de contenido y se hacen comprensibles a través de la creación de mundos posibles.

La experiencia estética se manifiesta a través de las representaciones que produce el arte como producto de naturaleza semiótica. Este da cuenta de la particular condición humana para la creación y apreciación de diferentes formas estéticas que dan respuesta a las permanentes necesidades expresivas, emocionales y de generación de visiones de mundo como manifestación de modos de pensar.

Dentro de las distintas formas de arte, la literatura aparece como producto de la capacidad de hombres y mujeres para la imaginación y la fantasía; ellas se convierten en aspectos que propician las facultades para la producción simbólica. Como arte, la literatura se manifiesta a través de la mediación del lenguaje y los lenguajes que la producen; estos se convierten en su vehículo. En tal sentido, en la función estética del lenguaje, para todo ser humano es inherente su particular vínculo con la literatura, entendida como expresión creativa del uso del lenguaje.

Teresa Colomer atribuye a la literatura tres funciones:

*iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario, y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (1999, p. 15).*

Por ello, se hace necesario tener en cuenta que la literatura como arte cumple una función recreadora del ser humano en la permanente orientación de su sentido y experiencia para la vida. Para Rosenblat, la experiencia literaria, además, es experiencia con la lectura, y nos dice al respecto:

*Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen tan solo como manchas de tinta sobre el papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos. La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos (Rosenblat, 2002, p. 51).*

En la formación literaria para el primer nivel (primaria), la identificación, distinción y uso de los géneros literarios se constituyen en aspectos de contenido que han de ser apropiados por los niños como elementos constantes y caracterizadores de la literatura. Los géneros literarios son formas discursivas, modelos de escritura y esquemas de percepción (Todorov, 1988) a partir de los cuales se hace manifiesto el arte verbal; ambos aspectos son necesarios en los procesos de producción e interpretación literaria.

El encuentro con los géneros narrativo, poético y dramático se constituye en la experiencia afectiva, emocional y vivencial de la literatura en la infancia. La literatura infantil aparece como el espacio privilegiado para la experiencia con la función estética del lenguaje de los niños. El concepto se presenta

*[...] como identificación arbitraria que permite reconocer productos literarios que han sido producidos intencionadamente para los niños y los jóvenes o que estos, como receptores de la literatura, prefieren. En este último caso las obras literarias adoptadas por niños, niñas y jóvenes hacen parte de lo que la recepción social ha identificado como literario sin la necesaria rotulación de infantil o juvenil (Borja, 2011).*

Serrano (1974) nos dice que cuentos, cantos y cuadros dramáticos son las formas que guían e inician las relaciones de sentido de los niños con las representaciones del mundo (y los mundos posibles) a través del cultivo de la imaginación y la fantasía como procesos que identifican al género humano en sus vivencias particulares. Al respecto, Vigotsky plantea:

*[...] Por ello, es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre temática que comprenda en su interior, que le emocione, y especialmente, le estimule a expresar con palabras su mundo interno (Vigotsky, 2005, p. 54).*

Dice Serrano, refiriéndose al género narrativo que:

*[...] relatar, contar algo es un modo de hacerse con la existencia; aprender y fijar el tiempo, ordenar lo circunvalante, tornarlo inteligible, convertirlo en conceptos. Así ordenamos el pasado, damos sentido al presente, prevemos el futuro, hacemos compactos y a la vez transparentes a los otros, nos apoderamos del ente, las abstracciones ideológicas y los valores se tornan sujetos de relación o pertenencia. El fenómeno sobrepasa el ámbito literario para mostrarse como un dato ontológico. El relato nos rodea como una categoría de conocimiento, lo que ya no percibimos vuelve a nosotros relatado, contado, fijado a la temporalidad por medio de la palabra (Serrano, 1974, p. 206).*

Por ello la experiencia narrativa para los niños se convierte en una forma de «expansión existencial» humana, en la posibilidad de recreación permanente del mundo conocido en extensiones posibles que trascienden límites temporales y espaciales, para completar, a través de la ficción, el mundo conocido y los mundos posibles creados por la imaginación (Iser, 1997). Para Bruner (2004), la narración se constituye en una modalidad de pensamiento a partir de la cual se ordena la experiencia con el mundo y se le otorga sentido en relación con la forma en la cual se organizan las acciones (en la que participan agentes, intenciones, situaciones, metas e instrumentos) de la vida cotidiana.

La poesía, por su parte, permite la expresión del sentimiento humano, manifestación de la intimidad a través de la palabra poética, de su mayor economía y máxima capacidad significativa. Al respecto, Octavio Paz (1994, p. 13) dice que es «ejercicio espiritual y método de liberación interior [...] Experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no-dirigido». Para los niños en la formación de primer nivel (primaria) significa el encuentro con el sentimiento ajeno y el propio. Andricaín (1997, p. 79), refiriéndose a la poesía en el aula, plantea que «La mejor respuesta puede ser una carcajada, o un suspiro, o una lágrima, o una mirada de intriga y desconcierto, o simplemente un silencio».

En esta perspectiva, el teatro propone la posibilidad de representación personal o grupal de acciones, momentos y sentimientos humanos. El lenguaje del cuerpo, la voz y el escenario para la actuación junto al texto dramático, se convierten en elementos para la exploración de la dramatización. Para Vigotsky, el gusto que los niños encuentran en el teatro, tiene que ver con el hecho de que la acción dramática «une de modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales» (2005, p. 79). Es un espacio propicio para la espontaneidad y la improvisación artística, un reto para la expresión corporal y verbal infantil.

En este orden de ideas, la experiencia lúdica propone a través del juego la expresión de la humanidad infantil, disminuyendo la resistencia mediacional que implican, en muchos casos, las limitaciones perceptivas y de interacción comunicativa. En el uso de cualquiera de los géneros en el arte, el juego se constituye en el dispositivo potenciador de la experiencia estética para todos en la infancia. La literatura contiene una base lúdica que dispone hacia la exploración de contextos en los que la expresión y la acción permiten la variación del orden convencional, cambiando su validez y vigencia en contraste con la actuación rutinaria y cotidiana. Es el vehículo a partir del cual los géneros logran su manifestación en la vida escolar y se mantienen en la vivencia infantil. Bruner (1989) identifica una serie de funciones para el juego:

- Disminución de consecuencias sobre los errores realizados.
- No presenta consecuencias frustrantes para niños y niñas.
- Es un medio excelente para la interacción.
- Permite la proyección del mundo interior en tanto lo mueve el deseo.
- Es fuente permanente de placer.

Es de tener en cuenta, entonces, que para el profesorado el aula supone un contexto de diferencias permanentes en el cual la heterogeneidad cognoscitiva y las condiciones personales de acceso al conocimiento no son homogéneas para todos los estudiantes. Un contexto de diversidad en el cual interactúan personas con distintas condiciones cognitivas, físicas, sensoriales y culturales supone, para el educador, el diseño de ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo conjunto de respeto y motivación por la manifestación de las diferencias creativas, emotivas y de formas de pensamiento. Para la experiencia literaria, un ambiente de aprendizaje que reconozca la función estética del lenguaje favorecerá la expresión artística de los niños en la diversidad socio-cultural.

Es un hecho que en toda experiencia humana están presentes, de modo permanente, la creatividad y la curiosidad. Sin embargo, ello implica para el profesor no desconocer que los sentidos humanos brindan las condiciones iniciales para la percepción natural, y que su limitación afectará de diferente forma el conocimiento de la realidad. Este cuidado supone, para el caso de la limitación visual, adecuar las condiciones didácticas para el acercamiento y disfrute de la literatura donde las categorías de tiempo, espacio y reconocimiento de los objetos del mundo y los mundos posibles, se facilite a través de diferentes recursos de elaboración manual y tecnológica que potencien el uso de los demás sentidos en función del compartir infantil de la experiencia del arte verbal. Para niños con LV enfrentarse al uso de sis-

temas de significación verbales y no verbales implica el apoyo de recursos que medien su percepción y comprensión. En este caso es necesario, para el profesor de lenguaje, tener formación en el sistema braille –conocerlo como sistema de lectura y escritura–<sup>15</sup> y de las tecnologías (tiflotecnología) que pueden facilitar tales procesos, como los *software* lectores de pantalla, los que permiten ampliar o magnificar la imagen, los procesadores de texto, los sintetizadores de voz, los libros hablados digitales, libros en tinta y braille, los diccionarios digitales, la línea braille e impresora braille, entre otros recursos.<sup>16</sup>

Para el caso de la experiencia literaria de niños sordos, implica el reconocimiento de la lengua de señas como el vehículo que les permite compartir su sentir y pensar en el vínculo estético de los lenguajes. En tal sentido, es necesario comprender, de un lado, la relación y diferencias entre L1 y L2 que exigen articular la traducción para el compartir literario, y de otro, las representaciones, que para el caso de la población sorda, con la lengua de señas, trae su reconocimiento y expresión como cultura; la manifestación de su sensibilidad estética que no los excluye de crear, disfrutar y compartir a través del bilingüismo de las múltiples formas y géneros de la literatura y el arte en la infancia. De igual forma propicia conocer el legado, como acumulado de las culturas humanas, de la producción literaria propia y la universal en un marco de interculturalidad necesario.

Para poblaciones indígenas, el universo estético-literario se despliega como posibilidad de autorreconocimiento, de identidad, de posibilidades de conocer la cultura propia y las demás culturas, de expandir la capacidad creadora, indagadora, perceptiva y simbólica, gracias a las variadas expresiones literarias propias (en géneros y en formas de producción) y de las demás culturas en interacción.

**Referente 19.** La evaluación, como acción didáctica, es escenario y fuente para la comprensión del efecto formativo que supone el desarrollo de procesos de aprendizaje en contextos de diversidad.

Para nuestros sistemas educativos ha sido particularmente difícil proponer y realizar evaluación de los procesos desarrollados en el aula, consideran-

15 Véase el uso del braille como dispositivo mediador en la lectura y la escritura en *Orientaciones generales para la enseñanza del sistema de lectoescritura braille*, elaborado por Olga Lucía Ruiz del INCI, en Colombia.

16 Véase [http://usuarios.discapnet.es/ojo\\_oido/los\\_otros\\_sentidos.htm](http://usuarios.discapnet.es/ojo_oido/los_otros_sentidos.htm) Entrada realizada el 20 de marzo de 2012.

do las condiciones de diversidad. De ahí que distintos factores diferenciales han quedado excluidos, pasando a ser desapercibidos.

Las políticas educativas oficiales han priorizado las evaluaciones de tipo masivo, homogéneas y por competencias, dejando de lado la evaluación de estudiantes en contextos diferenciales: personas ciegas, sordas o pertenecientes a comunidades indígenas o de cualquier otra condición vulnerable. Este hecho ha configurado inevitablemente un factor de inequidad en las formas de valorar el trabajo de los estudiantes de cualquier condición en las aulas.

No obstante, es comprensible que optar por evaluaciones estandarizadas, homogeneizantes, sin considerar las divergencias o las necesidades educativas diversas, resulta más fácil que incluir en los criterios de valoración las diferencias. Se requeriría un trabajo diferencial que pone en discusión lo que es generalizable y lo que no lo es. Esto exigiría leer contextos, ritmos, diversidades, poner en cuestión las directrices únicas para escuchar las sutilezas de las diferencias y/o actuar; generar una manera de incluir otras claves culturales.

En este marco también es importante reconocer que la posición y la acción docente frente a la evaluación estarán orientadas por sus concepciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, los métodos pedagógicos que conoce y aplica, las directrices estatales e institucionales sobre la evaluación en el campo del lenguaje. Factores todos que no solo han de hacer parte de la formación del profesorado, sino que en las prácticas evaluativas tienen consecuencias. En muchas ocasiones se producen incoherencias entre la propuesta o el modelo de evaluación adoptado (más si el profesor no lo ha construido) y los procesos efectivamente desarrollados en la enseñanza; naturalmente la población evaluada no va a responder positivamente a los resultados esperados y, desde la evaluación, está siendo objeto de exclusión educativa.

Desde la perspectiva anterior, y considerando la formación de profesores de lenguaje y comunicación en el campo de la evaluación, presentamos aspectos de obligada reflexión e inclusión en los currículos de formación del profesorado de esta área.

*Sobre los productos que se evalúan.* Una consideración básica es que no todo aprendizaje del lenguaje y la comunicación puede ser evaluado desde lo escrito; se hace necesario valorar de manera significativa la orali-

dad (oral y visogestual) y otras manifestaciones semióticas (dibujos, gestos), que pueden manifestar elaboraciones de sentido y desarrollos lingüístico-comunicativos variados. Desde este punto de vista cobra sentido la idea de que el ser humano posee diversidad de inteligencias y habilidades, que rebasan aquellas que promueve la escuela en sus formas usuales de examinar. La evaluación es un proceso que tiene como finalidad no solo conocer y comprender los procesos de aprendizaje, sino, sobre todo, es un medio para planificar la acción que va a mejorar las condiciones socio-educativas de las personas implicadas (Santos Guerra y de la Rosa, 2009).

*Sobre las relaciones con los evaluados.* Una evaluación respetuosa de las diferencias, será imprescindible en el quehacer docente en contextos de diversidad. Hacer énfasis en el estudiante en sí mismo y en sus necesidades básicas diversas, a partir de la búsqueda permanente de suficientes alternativas pedagógicas evaluativas por parte del docente. Se requiere formar en el profesorado una actitud observadora y que reconozca la diferencia, capaz de reparar en las interacciones con y de los niños, y de comprender y actuar para orientar en las equivocaciones, en la dificultad de expresar el error. La espontaneidad y el tipo de relaciones que surgen dentro de un aula de clase entre docente-estudiante, reflejan también un tipo de evaluación que hace el docente para referirse a sus estudiantes, ya sea para apreciar su conocimiento o sus formas de comportamiento (Mancovsky, 2009).

*Sobre el sentido de la evaluación.* Si compartimos con Maquilón, *et al.* (2010) que la educación ha de contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes, se requiere formar al profesorado para el diseño y la planificación de programas de educación diversos que incidan en el cumplimiento de ese propósito. En este sentido se hace necesario considerar una dimensión práctica de la evaluación, que puede ocurrir en los contextos diarios de manera informal, espontánea, menos rígida y mucho más vivencial. En la misma experiencia de aula es posible observar las posibilidades del estudiante, los aspectos por mejorar, los aprendizajes en curso y las dificultades. Aspectos clave en un aula en la que se acepte la diversidad como regla y no como excepción (Lerner, citada por Castedo, 2011).

*Sobre los modos de evaluar.* Acciones como la autoevaluación y la coevaluación hacen posible la emergencia y la consideración de las diferencias y las valoraciones de los participantes estudiantes y no solo de los profesores. Desde este punto de vista, cobran valor los procesos propuestos por Not (1992) acerca de la enseñanza dialogante en la que hay una relación inherente con estas instancias evaluativas y por el papel que juegan en la

formación de los estudiantes (valores, criterios, saberes). No obstante, también se hace necesario reconocer que todo proceso evaluativo responde a unos preceptos pedagógicos y didácticos que orientan las acciones de los profesores y que devienen de su formación y sus prácticas. En este sentido, es importante que la formación didáctica de profesores en el área de lenguaje y comunicación se lleve a cabo en tres niveles:

- En el nivel de los enfoques de la evaluación en el área y de sus implicaciones políticas y educativas.
- En el nivel de los procesos que subyacen a los enfoques y de su relación con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y la comunicación: diseño de estrategias, de procesos y de instrumentos para desarrollar lenguaje y comunicación (ver campos estructurantes del área). Al respecto se recomienda revisar el capítulo «La integración TIC en formación para la evaluación de la fase de diseño didáctico», en la Guía de Integración TIC complementaria a este documento.<sup>17</sup> Se recomienda especialmente el uso de rúbricas y rejillas para la evaluación de procesos de lenguaje y comunicación.
- En el nivel de las relaciones entre aprendizajes de lenguaje y comunicación y diversidad de condiciones de los aprendices: las relaciones con las tareas, los instrumentos y las herramientas.

Not (1992) también plantea que:

*[...] cualquiera que sea la pista, y en cualquier nivel que se sitúe, las operaciones son siempre las mismas: recibir y buscar informaciones, transformarlas y transformarse uno mismo transformándolas, producir otras nuevas, probarlas a través de los efectos que provocan y la reflexión sobre su producción, aprender a utilizarlas; en suma, aumentar sus conocimientos sea cual fuere el nivel, y acrecentar de esta manera su potencia de acción (p. 149).*

Este planteamiento constituye una orientación a la hora de emprender procesos de evaluación. Evaluar en el aula de lenguaje y comunicación implica estar atentos a las diversas formas de enseñar y aprender en las que los alumnos han estado inmersos. Lo que supone diseñar e implementar diversos tipos de pruebas para desarrollar las cuatro acciones discursivas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y el dominio de los códigos lingüísticos

<sup>17</sup> Guía de Integración TIC del área de lenguaje y comunicación «Orientaciones para la formación didáctica de profesores de lenguaje y comunicación en la integración de TIC, en y para la diversidad». Construida en ATutor, para el Proyecto ALTER-NATIVA, ALFA III.

(lengua materna y/o segunda lengua), sociolingüísticos (dialectos, registros, jergas) y de interacción (acomodación, poder, solidaridad, cortesía) y para, además, identificar logros, posibilidades y obstáculos de los contenidos y actividades propuestas. Así, la evaluación ha de ser un proceso constante: al inicio, durante el desarrollo y al finalizar los procesos; además, ha de incentivarse en el estudiante, quien debe aprender a cuestionar sus aprendizajes, sus habilidades, actitudes e interacciones y, de paso, desarrollar un espíritu crítico y autocrítico.

*Sobre el foco de la evaluación.* En la acción evaluativa es imprescindible apreciar que el error que presente un estudiante será para el profesor una oportunidad necesaria para entender sus procesos, sus posibilidades y sus potencialidades. El error es parte constitutiva de lo humano y la posibilidad de afianzar procesos y conocimientos, pero la práctica evaluativa tradicional le tiene «horror al error» (Ferreiro y Teberosky, 1979). Aceptarlo (que implica de entrada, el «superarlo»), ayudaría a que no se busquen solamente los resultados eficientes o exitosos y a que no se pierda tanto tiempo clasificando a los niños en categorías: podría dedicarse más tiempo en impulsarlos para reconocer sus aptitudes y dones naturales, y cultivarlos (Goleman, 1996). Estos dones bien pueden convertirse para el maestro en el foco de atención de poblaciones en contextos diversos, donde el profesor puede cambiar su actitud de «ofrecer» conocimientos, hacia la actitud de detenerse y observar las posibilidades que sus estudiantes en condición diversa pueden ofrecerle a él en la construcción mutua de saberes y conocimientos de la interacción pedagógica.

*Sobre la relación entre evaluación y condiciones diversas de las poblaciones.* Según Santos y de la Rosa (2009), la mirada evaluativa para poblaciones con discapacidades, tendría que responder a las necesidades específicas de estas poblaciones. Es necesario dejar de lado las perspectivas médicas que pretenden superar la discapacidad y lograr una rehabilitación parcial, con lo cual estas poblaciones corren el riesgo de convertirse en enfermos o pacientes, en vez de estudiantes. Evaluar a una población sorda o ciega implica caracterizar a cada estudiante de cada una de estas poblaciones, reconociendo sus individualidades y sus necesidades educativas únicas, teniendo en cuenta no solo lo académico, sino también lo emocional y lo socio-cultural.

Atendiendo a la diversidad desde lo indígena, se entiende que la evaluación no es una práctica exclusiva de la escuela, como institución; hace parte de las actividades de los seres humanos, por lo que podría decirse que la evaluación es una práctica cultural que los grupos desarrollan de acuerdo con sus costumbres, tradiciones y cosmovisiones y a los procesos endoculturales propios. Por ejemplo, Sheila Aikman sostiene que:

*[...] en los pueblos indígenas los padres no enseñan a sus hijos deliberadamente sino que los niños indígenas aprenden después de años de observación y de participación gradual en las distintas labores que realizan los otros miembros de su comunidad. Ellos aprenden los conocimientos y desarrollan las habilidades, destrezas y actitudes que necesitan para desenvolverse en su sociedad y ser personas útiles. La educación de los niños indígenas es una educación que pone el conocimiento en práctica; es decir, el conocimiento que es adquirido a través de la vida diaria (Aikman 2003, citada por Arévalo et al. 2006, p. 84).*

Y presenta el siguiente caso:

*Tuve la oportunidad de observar a dos niñas de seis años de edad dominando la técnica de enrollar la fibra del árbol «setico», previamente lavadas y preparadas, encima de sus muslos. La labor de las niñas consistía en unir las fibras a una pieza pequeña de hilos ya listos. De vez en cuando, una mujer mayor revisaba el trabajo, lo recogía y añadía a lo hecho, y les devolvía la madeja de hilos a las niñas para que continuaran con su obra [...]. A la mañana siguiente habiéndose sentido motivadas, se sentaron juntas en un tronco fuera de la cocina, queriendo mejorar sus intentos anteriores (Aikman 2003, citada por Arévalo et al. 2006, p. 84).*

Nótese en el ejemplo cómo el aprendizaje de las niñas, adquirido mediante la práctica, ha sido objeto de evaluación por la persona mayor; sin embargo, esta no requirió ningún tipo de comunicación verbal, sino de corrección a partir del ejemplo. Un maestro formado en y para la diversidad, debe estar en disposición de conocer y reconocer estas prácticas culturales y, lo que es más importante, de introducirlas en su quehacer diario en el aula.

A continuación presentamos algunos aspectos necesarios para tener en cuenta en el desarrollo de la evaluación en contextos diversos, a partir de la propuesta de Sánchez y Tembleque (1986):

Aspecto	Función/Acción
Las adaptaciones curriculares individualizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer el acceso y apoyar la participación dentro del currículo común.</li> <li>• Mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje para todos los estudiantes.</li> </ul>
Las prácticas evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar apoyos requeridos.</li> <li>• Utilizar estrategias de evaluación diferentes que faciliten a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.</li> <li>• Propiciar que los estudiantes comprendan por qué están siendo evaluados.</li> <li>• Ofrecer oportunidades para evaluar el trabajo realizado, en colaboración con otros.</li> <li>• Devolver a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación.</li> <li>• Involucrar a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje.</li> <li>• Propender por que los estudiantes se fijen metas claras para su futuro aprendizaje.</li> <li>• Hacer seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas.</li> <li>• Valorar el esfuerzo y el progreso personal de los estudiantes, por encima de cualquier comparación con el grupo.</li> <li>• Realizar informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.</li> <li>• Emplear los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas.</li> </ul>
Los servicios de apoyo externos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplearlos para la planificar y desarrollar enseñanza inclusiva y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación.</li> </ul>
Los informes de evaluación sobre las necesidades educativas diversas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focalizar las fortalezas de los estudiantes y en sus posibilidades de desarrollo.</li> <li>• Especificar cambios necesarios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridos para maximizar la participación estudiantil en el currículo ordinario y para favorecer la relación con otros estudiantes y en la comunidad.</li> <li>• Reflejar todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales.</li> <li>• Utilizar las evaluaciones de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• No emplearlos para categorizar al alumnado o poner el énfasis en sus deficiencias.</li> </ul>

Además de lo anterior, es necesario tener en cuenta que todo proceso didáctico requiere una evaluación en la que se definan con anterioridad los instrumentos, procedimientos y criterios que especifiquen los procesos que han de evaluarse y que se darán a conocer al estudiante antes de ser evaluado, cualquiera sea su condición, quien también hará los aportes respectivos a este proceso, y en esta perspectiva pueden haber cambios, transformaciones y adaptaciones curriculares. Es importante que la evaluación se dé, en lo posible, de forma inmediata y tenga una retroalimentación por el grupo de pares, también inmediata.

Según las entrevistas que se hicieron a varios profesores que trabajan directamente con poblaciones ciegas, sordas o indígenas en los países del consorcio CALE, se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos en los procesos evaluativos:

Población	Aspectos y recomendaciones para la evaluación
Ciega o con baja visión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación puede hacerse con macrotipos, con Braille para pruebas escritas, con objeto de proporcionar a los estudiantes autonomía en la realización de las pruebas y facilitarles el manejo de los materiales. Si el profesor domina el sistema Braille puede prepararla con antelación. En caso contrario, habrán de dictarse los enunciados para que el alumno disponga de ellos, teniendo en cuenta que la prueba para el alumno con discapacidad visual grave (DVG)* no comienza hasta que disponga del texto completo de la materia en cuestión.</li> <li>• Tener en cuenta las propiedades de un lector de pantalla en su trabajo evaluativo.</li> <li>• Recurrir a formas orales, como las grabaciones y a formas conversacionales que den cuenta de sus procesos cognitivos y comunicativos.</li> <li>• La forma que tiene un alumno con DVG de realizar una prueba no difiere sustancialmente a la de un alumno vidente, diferenciándose en la estrategia de actuación.</li> <li>• Será recomendable pues que el alumno con DVG disponga de un tiempo adicional, que dependerá de las características de las pruebas que se van a realizar, así como de las específicas del alumno. Si por alguna circunstancia no fuera posible ampliar el tiempo, habrá de considerarse la posibilidad de alguna adaptación en cuanto al volumen de contenidos demandados.</li> </ul>
Sorda o con baja audición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una de las estrategias más apropiadas para un estudiante sordo es la producción de textos que permitan la creación de diferentes tipos de discursos y narraciones, mediante situaciones significativas de comunicación y talleres para la producción, y textos escritos que permitan desarrollar la escritura con fines comunicativos, de acuerdo con la complejidad de los estudiantes y los grados en los que se encuentran.</li> <li>• Se puede valorar y describir por procesos bajo unos indicadores y/o logros que permitan el desarrollo continuo del aprendizaje de la lengua escrita y la adquisición y consolidación de la lengua de señas.</li> </ul>

Población	Aspectos y recomendaciones para la evaluación
Continuación Sorda o con baja audición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estrategias más apropiadas para evaluar son aquellas relacionadas con la producción de textos orales o visogestuales que permiten la creación de diferentes tipos de discursos y narraciones, mediante situaciones significativas de comunicación y talleres para la producción, y textos escritos que permitan desarrollar la escritura con fines comunicativos de acuerdo con la complejidad de los estudiantes y los grados en los que se encuentran.</li> <li>• La evaluación se realizará con base en las interacciones que el docente vaya teniendo con el estudiante estableciendo el nivel de producción y comprensión de lo tratado en la conversación, haciendo las modelaciones adecuadas de acuerdo con las respuestas o capturando las intenciones que el estudiante tiene, pero que aún la lengua no le permite expresar totalmente. Puede ir observando y, en la interacción, hacer las devoluciones que le permitan ir creciendo en ese proceso. Con la escritura ocurre lo mismo, no sólo debe esperarse que responda correctamente una prueba escrita, sino también que se evidencie la construcción de conocimiento y comprensión de la información.</li> </ul>
Los tres tipos de población	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La utilización de las tecnologías en poblaciones en contextos de diversidad darán cuenta de las habilidades didácticas y pedagógicas de los maestros, en los procesos evaluativos.</li> <li>• El ingenio pedagógico del docente estará ligado a la adaptación permanente de estrategias evaluativas y será constante para las poblaciones con limitación visual, sorda o indígena.</li> <li>• Antes de evaluar, es necesario que el profesor conozca los programas y aplicativos necesarios para las poblaciones que educa.</li> <li>• Es necesario que el docente entienda que los procesos de evaluación con población ned son más lentos.</li> <li>• El docente, antes de evaluar, identificará los conocimientos previos para establecer las capacidades de las poblaciones en ned.</li> <li>• Conocer la historia de vida de los estudiantes en contextos ned.</li> <li>• Identificar las formas distintas de aprender y de producir lo que uno está trabajando con el fin de valorar las particularidades.</li> <li>• Se priorizarán instrumentos de evaluación por niveles, no por grados.</li> <li>• Las evaluaciones de entrada ayudarán a ubicar cuál es el nivel de aprendizaje de un niño, sin restricción solo al grado en el que esté.</li> <li>• Cuando sea necesario, las evaluaciones dependerán según el grupo y las personalidades de cada quien. Para unos podrá ser oral; para otros, escrita.</li> <li>• Siempre se empleará la evaluación para aprender algo más.</li> <li>• La evaluación no necesariamente tiene que ser dentro del aula. Se debe tener en cuenta que las lenguas participan en cada uno de los espacios y escenarios donde se encuentra el estudiante sordo, ciego o indígena.</li> </ul>

\*Sánchez González *et al.* (2002)

Es evidente que la escolarización de las poblaciones de interés del consorcio CALE, tiene en cuenta que los procesos de evaluación demandan consideraciones especiales con respecto a los modos en que se llevan a cabo regularmente las evaluaciones en las aulas. Se hace necesario articular las

estrategias de enseñanza a las situaciones de las poblaciones y las habilidades que pueden favorecer el aprendizaje, para luego considerar los aspectos que se han de implementar durante la evaluación, con el fin de dar un tratamiento apropiado a cada una de las diversidades. Valorar, por ejemplo, la oralidad (oral o visogestual) como una opción más apropiada para ciertas condiciones de los estudiantes; la expresión corporal como una vía que facilita la expresión en ciertas circunstancias; la emergencia de cosmovisiones provenientes de culturas diversas y que intervienen en las posibles respuestas a las preguntas del profesor. Los saberes elementales y las actividades que conduzcan a ellos podrían ser las mismas, aunque puede haber diferentes ritmos de adquisición y de nivel terminal, como lo señala Not (1992), para otro tipo de poblaciones.

## 4. ELEMENTOS PARA LA GENERACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA «DESARROLLAR NARRATIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EL CICLO DE PRIMARIA, EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD»

---

### 4.1. Introducción

Considerando que una *secuencia didáctica* es:

*[...] la estructuración curricular de una secuencia temporal de unidades didácticas, a propósito de la orientación dada por unos objetivos de un programa o de una asignatura, y de la necesidad de desarrollar un aprendizaje sobre contenidos en un marco de acción curricular (CALE, 2012),*

CALE seleccionó el tópico disciplinar de la narratividad para ofrecer elementos de ejemplo de una secuencia didáctica. Como tal, este tipo de secuencia representa el recorrido pedagógico y didáctico propuesto para el aprendizaje de elementos relacionados con el tópico disciplinar y con el logro de objetivos diseñados para este fin.

Una secuencia didáctica puede constituir un ciclo corto dentro del desarrollo de una asignatura o de un curso, o puede configurar el desarrollo de un tópico curricular a lo largo de varios ciclos de escolaridad. En este sentido, presentamos el tópico de la narratividad y proponemos distintos aspectos de cómo se desarrolla a lo largo de la escolaridad primaria. Con esta base, se espera que el profesor construya la propuesta de unidades didácticas y de estrategias de trabajo para su desarrollo.

Dos grandes aspectos orientan el diseño de la secuencia didáctica: las razones que justifican el tópico seleccionado y la identificación de los aspectos que forma en el profesor de lenguaje y comunicación.

### **1) ¿Por qué proponer una secuencia didáctica en narratividad en la formación de un profesor?**

*Proponemos uno de los grandes tópicos para la formación del sujeto discursivo en el campo del lenguaje y la comunicación, la narratividad, para articular aspectos filosóficos (narrar cómo la experiencia de ser, de decir y de hacer parte de la cultura a través del lenguaje verbal: de las lenguas y de las tradiciones), intelectuales (los procesos lingüístico-discursivos implicados en la formación del pensamiento narrativo), lingüístico-discursivos en la cultura (expresiones narrativas históricamente construidas constitutivas y constituyentes: los géneros, las formas textuales, intertextuales e hipertextuales, las gramáticas narrativas); semiótico-estéticos (las expresiones, sus formas y sus signos; el carácter creador).*

Se tratará, entonces, la dimensión de competencia, de posibilidad humana; la dimensión estructural; la dimensión semiótica y estética; la dimensión pedagógica y didáctica: lo curricular, lo didáctico.

### **2) La formación en una didáctica de la didáctica de la narratividad: aspectos en que se forma el profesor sobre este tópico**

- a. Comprender la dimensión epistemológica de la narratividad: aspectos históricos, filosóficos, políticos y antropológicos, cognitivos y socio-culturales, lingüísticos, discursivos y semióticos.
- b. Formar al futuro profesor como sujeto narrador en contextos socio-culturales diversos y en modos distintos (oral, escrito...).
- c. Comprender y actuar la dimensión pedagógica curricular de la narratividad: el para qué de la formación narrativa en sí mismo, en los niños y niñas y en los y las jóvenes; la selección, organización y secuenciación de contenidos y procesos narrativos con fines educativos, en diálogo con factores macroestructurales (los currículos oficiales, los proyectos institucionales, las propuestas del área de lenguaje y comunicación) y factores microestructurales (el plan del curso, las condiciones de los y las estudiantes...).
- d. Comprender y actuar la dimensión didáctica de la narratividad: la transposición didáctica. Diseñar (construir propuestas didácticas para formar niños, niñas y jóvenes en condiciones diversas [sensoriales, lingüísticas, sociales y culturales]); gestionar las propuestas (realizar, observar las propuestas), evaluar (el desarrollo de las propuestas).

- e. La formación técnica desde una perspectiva epistemológica, ético-política y funcional en el uso de las TIC y de otras tecnologías para el desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- f. La formación en y para la diversidad lingüística, cultural y poblacional.

## 4.2. Un concepto de narratividad

*Hemos seleccionado la expresión de narratividad en tanto nos sitúa en la experiencia de narrar, en el acto de narrar (Bruner, 2004), y nos lleva a considerar la cualidad de las narraciones en el reconocimiento de que cuando abordamos la narración, se trata de situaciones y acontecimientos temporalmente organizados. Así, la narratividad es una de las experiencias lingüístico-discursivas más importantes en la vida de las personas y, en especial, en la vida de los niños. Según Bruner (2004, p. 25) la modalidad narrativa trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio, y se ocupa de las intenciones, de las acciones y de las vicisitudes humanas (Calderón y León, 2010).*

*La narratividad puede entenderse, desde la propuesta de Darío Villanueva presentada en su «Glosario de narratología» (1995 [1989])<sup>1</sup> como: «Conjunto de propiedades que caracterizan la competencia narrativa y se dan en los discursos producidos por ella». Por competencia narrativa asume la «Capacidad para producir y comprender un discurso narrativo gracias al dominio del código correspondiente». Presentada así, la narratividad implica la praxis narrativa, es decir, el uso del discurso narrativo y las condiciones de orden cognitivo y de conocimiento sobre la narración que debe tener el hablante o usuario del lenguaje, entendido aquí no solo como facultad humana, sino como sistema de significación. Así, se alude en sentido amplio a los lenguajes verbales y no verbales. Se involucran además las lenguas y otros sistemas semióticos de comunicación utilizados como mediaciones para la producción y comprensión del discurso narrativo.*

*Para Bruner (2004) existen dos modalidades de pensamiento o modalidades de funcionamiento cognitivo: el paradigmático (o argumentativo) y el narrativo. Cada uno de estos identifica un modo de percibir y construir la realidad (y las realidades), es decir, se identifican como modos de conocer. Así, mientras el modo paradigmático intenta ser un sistema de naturaleza matemático formal de descripción y explicación, el narrativo se basa en la*

<sup>1</sup> Consulta realizada en: <http://faculty.washington.edu/petersen/321/nrrtrms.htm>.

preocupación por la condición humana. A cada modo de pensamiento le corresponde un tipo de abstracción. Mientras que el pensamiento paradigmático llega a ser abstracto por su interés en los aspectos conceptuales, más universales o generales, la capacidad abstractiva del pensamiento narrativo surge de su interés por lo particular. Como lo señala Bruner (2004, p. 32), este pensamiento «se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso». El contar historias es un procedimiento opuesto al pensamiento paradigmático, ya que la historia surge de lo que es absolutamente particular, de lo que es sorprendente, inesperado. En últimas, eventos que se apartan totalmente de lo establecido.

En la noción de discurso se sigue a Bajtín (1979) en la idea de realización del lenguaje en la vida social. La referencia a *la narración sitúa un tipo particular discursivo*. García Landa (1998, p. 19) define la narración como «la representación semiótica de una serie de acontecimientos». Tales acontecimientos siguen orientaciones temporales y espaciales en sucesión. Van Dijk (1980) pone en relación los conceptos de texto y discurso, indicando que el discurso es el texto en contexto. El texto es configurado por el tejido semiótico (verbal y/o no verbal) que constituye el discurso. En relación con *los textos narrativos*, Van Dijk (1997) indica que *son las narraciones que se producen en y para distintos contextos comunicativos*. Se entiende entonces que pueden darse narraciones en las conversaciones cotidianas, en relatos históricos, biografías, anécdotas, por ejemplo, utilizando distintos sistemas semióticos de comunicaciones verbales y no verbales (orales, gestuales), en las producciones escritas, visuales o audiovisuales, que pueden elaborar personas como prácticas discursivas en las diferentes áreas y espacios de conocimiento social y humanístico.

*En el arte literario, contar o relatar se convierten en la función básica del género narrativo*. Para Serrano (s. f.), estos son modos ontológicos de existencia: «aprender y fijar el tiempo, ordenar lo circunvalante, tornarlo inteligible, convertirlo en conceptos», son formas para la experiencia; «lo que ya no percibimos vuelve a nosotros relatado, contado, fijado a la temporalidad por medio de la palabra» (Serrano, s. f., p. 207). Se vuelve figuración, invención, posibilidad de existencia.

*En la literatura, el género narrativo recoge todas las posibilidades creativas del arte del lenguaje para la generación de formas narrativas*. Dice al respecto Serrano Poncela (s. f., p. 206): «Cuando se tiene conciencia del predominio de la imaginación sobre la materia indiferenciada del mito y este proceso imaginario se apoya, gradualmente, sobre los recursos expresivos

de la *poiesis* aparecen las formas literarias narrativas: parábola, apólogo, fábula, leyenda, cuento-novela, más tarde».

*La narratividad desde la literatura pone en articulación la experiencia lúdica y estética.* Esta puede indicarse, interpretando a Serrano, diciendo que corresponde a «la experiencia abierta, intuitiva e imaginaria constitutiva de la *poiesis*». Es la emergencia del *ludus imagnosus* que trae «lo ausente, lo posible, lo mediato y lo deseable» (Serrano, s. f., pp. 208-209) a través de la lectura y la creación narrativa que siempre entra en relación con la propia vivencia. Las experiencias y vivencias constituyen un referente para comprender la visión de mundo que ofrece el escritor. Cada lector recrea un texto posible a partir de su subjetividad. Por lo tanto, el sentido que atribuya el lector siempre será distinto, incluso del texto real.

Desde el marco anterior, *narrar* es referir una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación de la situación inicial.

*El poder del narrador es en principio el poder del uso del lenguaje; el narrador actúa mediante la palabra, y su poder como hablante es pues definible en términos retóricos. Más específicamente, narrativo es el poder de configuración que dispone sobre el relato: el de dosificar y distribuir la información (García Landa, 1998).*

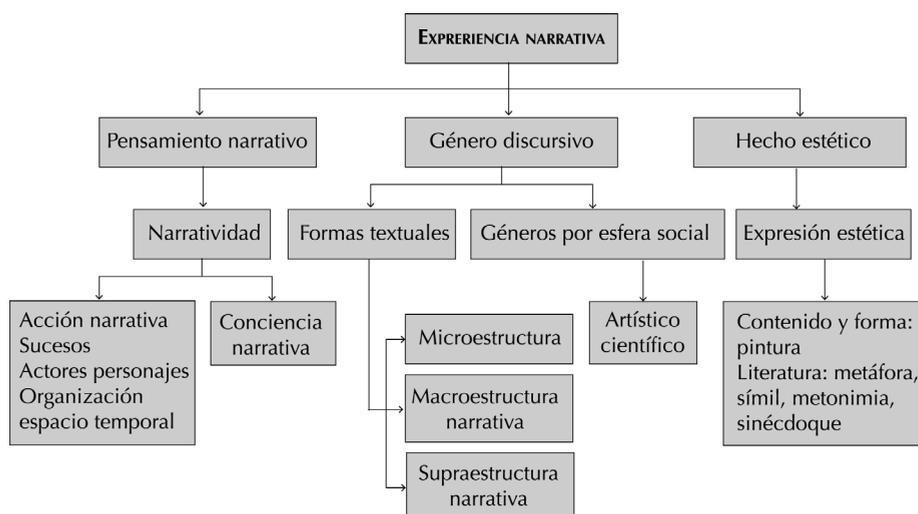
### 4.3. Aspectos de narratividad relacionados en el ciclo básico de primaria

La comunidad cale presenta una propuesta de los aspectos de la narratividad, identificados como prioritarios en los grados de educación primaria. En general, se observa que toda la educación primaria incluye sistemáticamente la narrativa, y que aun las formas de comunicación de los conocimientos en este ciclo de escolaridad se realiza empleando modos narrativos. También se observa una falta de referencias conceptuales sobre la narración o sobre la narratividad para los profesores; eventualmente tiende a concebirse de manera espontánea, en detrimento de elementos de fundamentación para los procesos narrativos en el ciclo de primaria. En la formación en lenguaje y comunicación en el ciclo básico de la educación primaria, la narratividad es esencial teniendo en cuenta la función cognitiva que tiene en la construcción de la experiencia de realidad(es) y la función social en la participación de la experiencia de narrar. Veamos algunos de los elementos identificados para el ciclo de primaria.

Primero y segundo	Tercero y cuarto	Quinto
<p>Se recomienda privilegiar <i>la experiencia narrativa oral o visogestual</i>: la escucha de textos narrativos, como cuentos, fábulas, anécdotas, y en ellos detenerse en los personajes, las acciones y los lugares; propiciar la acción narrativa de los estudiantes (anécdotas, cuentos, etcétera).</p> <p>Como trabajo hacia la comprensión de estructuras de textos narrativos, identificar inicio de las acciones, desarrollo y finalización. Predicción del contenido de textos narrativos a partir del título, imágenes e inicio.</p> <p>Generar conciencia de la relación entre las formas temporales y los denominados verbos; entre la nominación de personajes, lugares, cosas, etcétera, y formas lingüísticas denominadas sustantivos. Entre las cualidades de los anteriores elementos y su relación con los adjetivos.</p> <p>Inicio de la conciencia ortográfica: uso de mayúsculas y formas de conectar ideas. Uso de pausas en la lectura de las narraciones.</p> <p>Planificación y producción de textos narrativos empleando dibujos y palabras, y creando personajes y acciones.</p>	<p>Avanzando en lo anterior, además:</p> <p>En la actividad de lectura: comprender e identificar temas, situaciones, personajes (caracterizaciones), siluetas textuales.</p> <p>En la actividad de escritura: elegir tipos de textos y propósitos comunicativos. Buscar información en distintas fuentes (personas, medios de comunicación y libros, entre otras). Elaborar u organizar ideas. Desarrollar aspectos semánticos-lexicales para descripciones y narraciones.</p> <p>Desarrollar conciencia lingüística: fonética, fonológica, ortográfica y lexical (actitud de auto-revisión y co-revisión) en relación con la producción de escritos propios y de los compañeros. Comprender y aplicar algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres), aspectos de prosodia: mayúsculas, signos de puntuación de la lengua española.</p> <p>Desarrollar conciencia pragmática: uso social de modos discursivos descriptivos, narrativos, fórmulas de cortesía.</p>	<p>Avanzando en lo anterior, además:</p> <p>Para el grado quinto se constituye en la categoría que permite identificar la tipología narrativa a través de los géneros (relatos cotidianos, relatos históricos, biografías, anécdotas, cuentos, fábulas, leyendas, mitos, entre otros; así como la posibilidad de identificarse en los mundos posibles que aparecen en ellos.</p> <p>Se espera una experiencia que permita a los estudiantes comprender el modo de organización narratológico básico, las formas que adopta en el diálogo con otros lenguajes como el cómic, en textos audiovisuales (en el cine) o en formatos más recientes como el videojuego.</p> <p>Se espera que se realicen creaciones de narraciones nuevas, se analicen, se comparen y se identifiquen aspectos semánticos, gramaticales y pragmáticos en los textos que se producen.</p>
<p>Todos los relatos, cualquiera que sea el medio por el que se transmitan, presentan los siguientes elementos: personajes, acciones o acontecimientos, tiempo de desarrollo del relato, espacios o escenarios donde ocurren los acontecimientos, trama o estructura y narrador. Fuente: <a href="http://titxer.edublogs.org/files/2008/04/la_narracion.pdf">http://titxer.edublogs.org/files/2008/04/la_narracion.pdf</a></p>		

En general, se considera que en el momento en que el profesor emprenda el diseño didáctico para el desarrollo narrativo en sus estudiantes, cualquiera que sea el ciclo escolar, habrá de considerar al menos tres entradas

distintas –pero complementarias– que configuran la experiencia narrativa. La siguiente figura representa los aspectos constitutivos de experiencia narrativa, que se convierten en componentes temáticos para los programas de los profesores.



Así, cuando se trabaja sobre la dimensión cognitiva –siguiendo a Bruner (2004)–, estaremos aportando a la configuración del pensamiento narrativo. Por ello los elementos involucrados tienen que ver con la acción narrativa y la comprensión de los factores involucrados en ella, como la presencia de agentes o actores (personajes), de sucesos (realizados o ocurridos) y la ubicación espacio-temporal de tales sucesos o acciones. De igual manera, en esta dimensión se desarrolla la conciencia narrativa; es decir, la capacidad metalingüística y metacognitiva para valorar, reflexionar y hablar de la narración (distinguir formas y expresiones), de lo narrado (valorar las historias), del lenguaje de la narración (identificar fallas en las construcciones, anticipar, inferir).

Por otra parte, la entrada por las manifestaciones narrativas (en textos verbales –orales o escritos– y no verbales), exige el trabajo desde géneros discursivos, tanto desde la perspectiva de las prácticas discursivas en las esferas sociales (Bajtín, 1982) como desde los modos textuales (Van Dijk, 1980, 1997; Adam, 1992). En este sentido, se requiere el trabajo sobre los aspectos estructurales y funcionales de los textos narrativos; el trabajo sobre la comprensión y la producción de tales textos y sobre su reconocimiento y adecuación en situaciones sociales y culturales específicas (la literatura, las situaciones de diálogo narrativo, las tertulias, la prensa, la radio, etcétera).

En tercera instancia, la entrada a la narración por la vía de la experiencia estética instaura el trabajo del profesor en el ámbito de la creación de la experiencia literaria y artística en general, en la posibilidad de educar la contemplación y la experiencia estética individual y colectiva, de valorar las relaciones sensoriales, emotivas y axiológicas con la expresión narrativa en distintas manifestaciones artísticas: verbal, pictórica, musical, mímica, cinematográfica, etcétera.

#### 4.4. Aspectos para tener en cuenta en el desarrollo narrativo para las poblaciones CALE

Los aspectos identificados en el cuadro anterior han de ser tenidos en cuenta en todos los contextos educativos, en las aulas, atendiendo la diversidad cognitiva, sensorial, física y socio-cultural y lingüística que, además, enriquece los procesos interpretativos de los estudiantes en función de la experiencia narrativa que todos pueden vivenciar. En este sentido, los diseños de los escenarios en las aulas deben prever las disposiciones pedagógicas y didácticas necesarias *para la participación de todos*, incluyendo condiciones particulares. A continuación se destacan algunos aspectos por poblaciones:

Aspecto de la narración	Sordos o con limitación auditiva	Limitación visual	Indígenas
Reconocer origen, características, tipologías y diferencias de géneros narrativos (mitos, leyendas, fábulas, cuentos, autobiografías, cómic, caricatura, anécdota, chiste).	A partir de la expresión visogestual en lenguas de señas, en textos ilustrados y escritos. Incluir repertorios ricos de textos literarios, de tradición oral y escrita, de la cotidianidad periodística y cultural en general.  Realizar comprensión semiótica de textos narrativos en producciones ilustradas, acompañadas de narraciones en lenguas de señas con modelos sordos.	A partir de la expresión oral, enriquecer la capacidad de escucha, de disfrute de las narraciones.  Realizar comprensión semiótica de textos narrativos en producciones en audio (audiolibros), audiovisuales, electrónicas o virtuales (empleando audiodescripción), provenientes de medios de comunicación masiva: radio, prensa, TV e internet (páginas web y en redes sociales), empleando lectores de pantalla y recursos didácticos manuales	A partir de la expresión oral en lenguas indígenas y en español. Es necesario incluir este tipo de aspectos y de temáticas en los programas de estudio de educación básica, porque constituye una opción para que cada persona que integra una comunidad o población indígena rescate su historia cultural: que se narren diferentes episodios de su vida, dejando así una historia oral de sus pueblos con base en las realidades que viven.

Aspecto de la narración	Sordos o con limitación auditiva	Limitación visual	Indígenas
		y tecnológicos de apoyo que estimulen la utilización de todos los demás sentidos para su comprensión.	
Fomentar la lectura de diferentes géneros narrativos a partir de la expresión (de los estudiantes) en relación con la historia, los personajes, los sucesos, los elementos temporales y espaciales que constituyen las narraciones.	Propiciar la experiencia de la descripción de personajes, de lugares y de condiciones en lenguas de señas y en formatos pictóricos, empleando mímica en expresiones teatrales. Construcción de frisos y de secuencias temporales. Complemento con texto escrito.	Propiciar la experiencia de la descripción de personajes, de lugares y de condiciones en forma oral, en grabaciones de audio y pasar a la experiencia de lectura en texto Braille y en textos mediante lectores de pantalla. Desarrollar la audio-descripción para la construcción de secuencias temporales narrativas y de mapas que organicen espacialmente los mundos y los objetos que se identifican en distintos tipos de textos.	Propiciar y enriquecer la experiencia de la narración propia en lenguas 1 (indígenas) con la participación de los mayores, los contadores de las comunidades. Vincular la expresión pictórica para la descripción de personajes, de lugares y de condiciones en forma oral. Emplear las grabaciones de audio para traducir a lengua española en forma oral y escrita, reconociendo secuencias temporales.
El narrador requiere establecer una relación entre actores (o personajes del relato; son quienes realizan las acciones), los tiempos o momentos de ocurrencia de las acciones y los lugares de los acontecimientos. También ofrecen una evaluación de los hechos a través de sus puntos de vista y de su modo de contar.	<p>Propiciar, en cualquier condición, la experiencia afectiva a partir de la vivencia narrativa, la identificación de conocimientos y las reglas morales de cada pueblo o comunidad expresados en las narraciones. Los niños de ciclo de primaria se encuentran formando aspectos de su conciencia que se corresponden con tres dimensiones básicas del humano: sentimientos, conocimientos y motivaciones.</p> <p>En general, se recomienda identificar y utilizar elementos narratológicos en la producción de autobiografías, comics, caricaturas, historietas en animé, entre otros.</p> <p>Formar el hábito lector a partir del gusto e interés por las narraciones literarias para niños y jóvenes (de ámbitos nacionales y universales).</p> <p>Realizar comprensión semiótica de textos narrativos en distintos formatos (audios, visuales, audiovisuales, electrónicas o virtuales) provenientes de distintos contextos y medios, empleando recursos tecnológicos de apoyo y de mediación.</p> <p>Experienciar, a través de distintos juegos o prácticas lúdicas creativas, la producción de textos narrativos utilizando todos los sentidos y la interacción de la literatura con otras artes.</p>		



## 5. ORIENTACIONES PARA LA OPERACIONALIZACIÓN DE LOS REFERENTES

---

Este apartado aborda orientaciones para los niveles que dentro del proyecto ALTER-NATIVA se denominan macro, meso y micro. En el nivel macro se consideran las instituciones que generan e instrumentan políticas educativas (ministerios, secretarías); en el nivel meso se consideran las instituciones formadoras de profesores (universidades, institutos de educación, escuelas normales, facultades de educación y de ingeniería) en tanto que el nivel micro curricular comprende comunidades de profesores, formadores de profesores en ejercicio y en formación inicial.

### 5.1. Macronivel. Ministerios. Políticas Públicas

#### ***La atención a la diversidad es una expresión de los derechos humanos y ciudadanos***

El reconocimiento de la dignidad de las personas ha propiciado un creciente reconocimiento de los derechos civiles y culturales de poblaciones, hasta hace algunas décadas invisibles para los estados nacionales. La comprensión de que los individuos iguales en abstracto no existen, sino que cada persona vive en condiciones sociales particulares –histórica y culturalmente situadas– ha llevado a reconocer que el respeto a la dignidad de las personas, el ejercicio de sus derechos humanos, solamente puede realizarse dentro de las normas, valores y expectativas de las sociedades en que viven.

Por otra parte, la atención a la diversidad no puede ser un servicio focalizado para las minorías, es para todos; sin embargo, no en el sentido de educación «universal», sino en el sentido de educación con igualdad.

En materia educativa, universalizar un bien significa no solo garantizar su acceso, sino también generar condiciones para que quienes accedan a él lo hagan en condiciones de igualdad. La expansión de los sistemas escolares ha sido, por este motivo, una gran conquista democrática. Entre tanto, la enorme diferenciación y segmentación institucional que hoy caracteriza los sistemas escolares latinoamericanos, constituye una recurrente deuda y una persistente injusticia social. El acceso a la escuela se realiza así en condiciones de extrema desigualdad entre los niños latinoamericanos. Una desigualdad generada por las marcas de origen que carga la población infantil (pobreza, discriminación étnica y racial, inequidades de género, precariedad en las condiciones de vida, de acceso a los bienes básicos, a los servicios de salud, etcétera) y a la propia fragmentación de los sistemas educativos nacionales. De tal forma, la misma cantidad de años de escolaridad no supone la misma oportunidad educativa cuando se compara a dos niños de cualquier ciudad latinoamericana. Para saber a qué oportunidades educativas tienen acceso los niños, es necesario saber en qué barrio viven, cuál ha sido el nivel educativo alcanzado por sus padres, la ocupación que ellos ejercen y los ingresos de que disponen, entre otros datos. La enorme pulverización del sistema hace que, en un mismo barrio, las diferencias entre las instituciones educativas se hayan tornado tan enormes que una misma cantidad de años de escolaridad llegue a ser hoy un indicador incomparable (Gentili, 2010).

En el Referente 2 se menciona el sentido *inclusivo* –más que de *cobertura* universal– de una educación igual para todos. Las personas con discapacidad asisten poco a la escuela primaria y cada vez menos a los siguientes niveles; algo similar ocurre con las poblaciones indígenas. Si bien su condición diferenciada responde a situaciones distintas –diferencia de capacidades y diferencia cultural, respectivamente–, comparten situaciones similares de discriminación y exclusión social. Discriminación y exclusión que se manifiestan también en el ámbito educativo. Son excluidos y discriminados no solo en tanto personas, sino también como miembros de grupos sociales. No es que tal o cual persona no tenga acceso a la escuela; es que toda persona que no escuche, no vea o no hable nativamente la lengua nacional, es sistemáticamente ignorada en los procesos educativos, lo cual niega el ejercicio de sus derechos más elementales.

### ***Políticas de integración e inclusión educativa***

De ahí la necesidad de contar con políticas claras para la integración y la inclusión educativa de las poblaciones vulnerables y en contextos de

diversidad. Una educación que ofrezca las mismas posibilidades de aprendizaje para *todos* los niños en educación básica supone, por tanto, desarrollar los medios educativos para incluir a educandos diversos.

En los proyectos pedagógicos nacionales la integración e inclusión educativa debe ser una consideración de principio. Afecta tres aspectos esencialmente:

- La estructura y organización de las instituciones educativas.
- El diseño curricular.
- La formación de maestros.

### ***Tecnologías y diversidad***

Entre los saberes básicos que deben aprenderse actualmente, el uso de los medios informáticos ocupa un lugar preponderante. El conocimiento básico de la informática se ha convertido en instrumento necesario para una sociedad del conocimiento y la información. Esto significa que el acceso limitado al manejo de la informática se traduce en una mayor «brecha digital». Usualmente son los sectores menos favorecidos quienes están más rezagados en este aspecto. En contextos de diversidad, son los sectores diferentes quienes suelen tener menos acceso a la información digital o encuentran mayores obstáculos para hacerlo.

Por otra parte, no es solo cuestión de acceso, también lo es de adecuación a la perspectiva «cultural» de los educandos. Algunos ejemplos: madera vs. leña, la enfermedad y la salud y el orden natural, referentes visuales para hacer entender, etcétera.

## **5.2. Mesonivel. IES. Proyecto Pedagógico**

### ***Formación de docentes sensibles a la diversidad, pero también profesionalmente preparados para enfrentarla***

Una de las carencias más sensibles es la falta de maestros de educación básica con una formación *profesional* que incluya la atención de la diversidad. Por las razones que sean, lo cierto es que los maestros de educación básica (por no decir nada de profesores en niveles superiores) son relativamente pocos. Con frecuencia –en los casos donde se puede conseguir– la atención educativa de calidad para niños con discapacidad resulta muy costosa, y en el caso de las poblaciones indígenas, se está lejos de contar con estándares similares a los de la educación similar ofrecida a niños no

indígenas. Todo lo cual contribuye a una gran desigualdad en la oferta educativa, acentuando aún más las brechas sociales entre diversos segmentos de la población.

### ***Recuperar el énfasis pedagógico frente al social y cultural***

Usualmente el tratamiento de la diversidad se concentra en aspectos sociales o culturales, ya sea mediante el combate a la discriminación (sobre)protegiendo a niños indígenas en la interacción escolar, o mediante la exaltación de virtudes culturales (comida, música, vestido, artesanía, fiestas). Se considera que, de este modo, se conocen y se hacen respetar las diferencias étnicas en las escuelas. Sin embargo, las cuestiones pedagógicas quedan en un segundo plano. Preguntas como las siguientes no suelen ser atendidas como responsabilidad de los profesores en contextos de diversidad: ¿cómo lograr aprendizajes significativos pertinentes?, ¿cómo incluir los saberes previos en los procesos didácticos?

Por ello es necesario ubicar las problemáticas pedagógicas en un primer plano en los programas de formación de docentes para contextos de diversidad.

### ***Tecnología, diversidad y educación***

El traslape entre las tecnologías de la información y la comunicación y la atención educativa de la diversidad en educación constituye uno de los principales retos de los proyectos pedagógicos en la actualidad. De hecho, a primera vista parecen antagónicos. La tecnología aparece como uno de los productos más acabados de la globalización y como uno de los factores de uniformidad cultural, es decir, como contraria al mantenimiento de la diversidad. Sin embargo, el desarrollo mismo de las tecnologías de la información ha llegado a un punto en que pueden ser «personalizadas» para diferentes tipos de usuarios. Cada vez son más comunes aquellos aditamentos para facilitar el acceso a personas con discapacidad visual o auditiva. También los hay para comunidades hablantes de lenguas con poca presencia en los productos informáticos. Por ejemplo, la interfaz en quechua o mapudungun del sistema operativo Windows y la suite Office de Microsoft.

Con todo, la tecnología usualmente requiere estándares comunes para ser realmente operativa. Entre esos estándares habría que contar el de los usuarios, o sea, usuarios con competencias básicas comunes. Es decir, el

uso de tecnologías de la información y la comunicación requiere de cierto conocimiento básico –«alfabetización informática»– acerca de su funcionamiento o, mejor dicho, acerca de la lógica de su funcionamiento. No es infrecuente encontrar que el uso que se hace de los aparatos informáticos sea totalmente «empírico»: se sabe qué pasos seguir, pero sin la menor idea acerca de las razones de que así sea, lo que limita considerablemente su utilización a un uso rutinario y muy poco creativo.

Incorporar las tecnologías de la información –TIC– en contextos de diversidad, requiere que se utilicen de una manera más bien creativa. Estas pueden ser un medio poderoso para avanzar hacia una educación más equitativa, es decir, que contribuya a disminuir la brecha entre los diversos segmentos sociales. Ello supone que los maestros sean capaces de hacer uso de ellas en alguna medida. No es el caso en la actualidad, al menos no de manera habitual. Los maestros generalmente reflejan el grado de alfabetización informática de su entorno social.

### ***Diseño curricular, inclusión y pertinencia socio-cultural***

Introducir perspectivas diversas en el currículum y la organización escolar ha mostrado ser un problema difícil de resolver, en parte por la variedad de formas de entenderlo y conceptualizarlo, en parte por la dificultad inherente para superar prácticas y concepciones profundamente enraizadas en las instituciones y los procesos escolares, y en parte por la considerable desigualdad social que perpetúa las condiciones de exclusión y discriminación. Los dos primeros casos caen dentro de la esfera educativa, en tanto que el tercero queda fuera de ella. Aunque avanzar en los dos primeros contribuye a superar el tercero.

## **5.3. Micronivel. Formadores de profesores (tanto en servicio como en formación inicial)**

### ***Tratar las diferencias socio-culturales como experiencias, como prácticas sociales y como contenidos***

Si bien se ha superado el tratamiento asistencialista o folklorista de las diferencias (aunque hay frecuentes recaídas), todavía es común que la diversidad sea abordada en la escuela como un contenido, como algo para ser aprendido. Un ejemplo: en una escuela de una comunidad indígena, mientras se veía en clase el tema de los saludos según la «costumbre» tra-

dicional (para lo cual los niños habían consultado con los ancianos de la comunidad y reportaban en clase cómo debía saludarse de acuerdo con la «tradición»), entró al aula un visitante acompañado por el director de la escuela. Inmediatamente los niños se pusieron de pie y a coro saludaron «buenos días, señor director». Es decir, el tipo de saludo en ejercicio en la escuela, es el saludo escolar o hispanohablante, en tanto que las formas de saludo propias de su pueblo eran solo cuestión de contenidos escolares, no una experiencia de la vida escolar. Esto es algo que los maestros que trabajan en contextos de diversidad deberían superar. La diversidad debe ser parte de la «vida» escolar.

Aun en los casos en que se procura incluir la diversidad como contenido en el currículo, con preocupante frecuencia el currículo oculto –las prácticas y experiencias cotidianas en la interacción escolar– «enseña» a los educandos que las diferencias que caracterizan a la diversidad no son diferencias legítimas realmente. No solo se trata de «saber», también hay que «hacer» en la diversidad. En el Bachillerato Comunitario Mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México), los alumnos aprenden las bondades de las técnicas de cultivo tradicionales, no únicamente por medio de libros o conferencias, ellos mismos cultivan sus plantas con técnicas tradicionales y con técnicas modernas. Ellos pueden «ver» la diferencia en los resultados y las razones de que así sea.

La igualdad y el respeto a la dignidad de las personas no se «aprende» solamente mediante el estudio, sino también –y quizás principalmente– mediante prácticas que familiarizan con la diversidad; y en ese mismo ejercicio los educandos que provienen de poblaciones diversas «aprenden» que su tradición cultural o su condición social o personal no es algo anómalo, sino que es una forma legítima de ser.

### ***Proyectos didácticos y prácticas sociales***

Los maestros de educación básica pueden recurrir a la elaboración de proyectos didácticos que simulen prácticas sociales del lenguaje, de manera que el desarrollo del lenguaje y la comunicación que propician sea más significativo. Las prácticas sociales mediante proyectos didácticos permiten aprender contenidos a través de acciones, de prácticas. Esto es algo que debe tomarse en consideración al momento de trabajar en la integración tecnológica para la formación de maestros en contextos de diversidad.

Por otra parte, la formulación de proyectos didácticos permite manejar de manera más explícita los enfoques o criterios de aprendizaje, así como las pautas para la integración tecnológica.

Los proyectos didácticos buscan llevar a cabo una tarea o un objetivo que requiere de varias actividades, así como de la interacción de varios participantes involucrados en alcanzar el objetivo o en realizar la tarea asignada<sup>1</sup>. Se aprende haciendo e interactuando, y reflexionando sobre lo que se hace. Integran los contenidos ordenadamente y hacen el aprendizaje más significativo. Y en este proceso, es más fácil introducir aspectos de la diversidad también en el hacer y no solo en el saber.

### ***La integración tecnológica***

Estar familiarizado con las TIC es ahora una condición necesaria para una adecuada formación de maestros. Al igual que el resto de los recursos educativos en contextos de diversidad, debe ajustarse a las necesidades de acceso y de pertinencia socio-cultural de las poblaciones a quienes debe atender. De otra forma se convertiría, como es ya en algunos casos, en factor de separación social.

El acceso a información y diversos recursos didácticos (videos, gráficos, mapas o recursos para sordos o personas con limitación visual) contribuye significativamente a reducir la brecha digital. Hay que considerar, sin embargo, la conveniencia de que los formadores de profesores y los profesores mismos sean capaces de, en primer lugar, utilizar los medios audiovisuales o digitales y, en segundo lugar, ser capaces de utilizarlos de acuerdo con las condiciones de las poblaciones objetivo. Es decir, el reto no es solo difundir el uso de TIC, sino también de adaptarlas a situaciones de diversidad.

1 Ver: <http://es.scribd.com/doc/50618213/12/%C2%BFQué-son-los-proyectos-didácticos>; Dirección General de Educación Indígena, 2008.



## 6. LÍNEAS DE DESARROLLO

---

### 6.1. Otras áreas distintas a lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias naturales, que podrían realizar un ejercicio de Referentes Curriculares

Suele ocurrir que el desarrollo implica extensión muy general del término. No obstante, se puede definir como crecimiento en cualquier aspecto: social, físico, pedagógico... hasta educativo. Así como los términos relacionados con desarrollo son extensos, muchas áreas podrían trabajarse a partir de la construcción de la propuesta desarrollada en estos referentes curriculares. Por tanto, esta tarea no puede ser superflua. Al contrario, es importante contar con dos elementos importantes: el contexto y la experiencia. Experiencia y contexto resulta la fórmula perfecta para delimitar, de alguna manera, otras áreas diferentes a matemáticas, lenguaje y comunicación y ciencias naturales, para trabajarse en la perspectiva de construcción consensuada de referentes curriculares. La experiencia es invaluable, es decir, única en cada situación particular. Así, sucede que cada país aporta una acción muy valiosa en cada caso particular y desde cada experiencia específica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el contexto del proyecto ALTER-NATIVA permitió identificar líneas transversales a partir de cada cultura que muestran la peculiaridad de cada persona, grupo y comunidad. Lo interesante es que la unión de ambas situaciones abre una acción especial dentro de las líneas de desarrollo que proponemos. Permiten considerar aspectos culturales únicos, como el desarrollo de diversidad de poblaciones en múltiples posibilidades de intercambio de experiencias que posibilitan el enriquecimiento de cada experiencia particular. De esta manera es definitivamente posible enunciar

diferentes áreas sugeridas por la comunidad CALE. Las áreas sugeridas son área de formación laboral y área de ciencias sociales y artes.

### ***Área de formación laboral***

El área de formación laboral en muchos casos está contemplada dentro de la formación escolarizada. Muchas Instituciones educativas contemplan, dentro su diseño curricular, la inclusión de asignaturas que desarrollen la formación laboral. Un ejemplo se presenta en la formación de los escolares a partir de quinto de primaria hasta quinto de secundaria en el Perú. Si bien la formación laboral está en el programa de estudios del Ministerio de Educación del Perú, no existe un currículo estructurado que contemple los contenidos para cada uno de los oficios que están contemplados en esta área. Los talleres que los alumnos escogen cuando llegan a quinto de primaria son: Industria alimentaria; Industria del vestido (costura y bordado); Electricidad; Carpintería, Cosmetología y Ofimática. Seguramente muchos son los casos como este en ALYC, y cabe mencionar que la principal preocupación se encuentra en la formación de profesorado dedicado específicamente a estas áreas politécnicas que requieren los países, en una concepción de desarrollo social y sostenible, así como desde la perspectiva de la inclusión social. Esa es la principal justificación para considerar la formación laboral como motivo de desarrollo de referentes curriculares.<sup>1</sup>

### ***Área de ciencias sociales y artes integrales<sup>2</sup>***

Es importante que todas las áreas de formación escolar puedan reflexionar sobre la manera en que se han formado los profesores en ellas y las implicaciones en la educación básica y media o primaria y secundaria.<sup>3</sup>

A partir de esta introducción, se puede mencionar la estructuración de dos áreas: artes y ciencias sociales.<sup>4</sup>

Las artes, tanto en su ámbito erudito como popular, contribuyen en cualquier tipo de formación, sea pedagógica, sea terapéutica, por lo que con-

1 Ver Programa de Estudios del Ministerio de Educación del Perú. UNMSM-Perú.

2 En Bolivia se entiende por artes integrales: música, danza, arte dramático y artes plásticas.

3 Ver propuestas de formación de profesores para los ciclos de educación básica y media en Colombia y los programas que ofrece la UDEFJ de Colombia.

4 La estructuración de las dos áreas –artes y ciencias sociales– que se presenta en este documento, hace referencia a la propuesta curricular de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.

llevan varias posibilidades de desarrollo. La música, por ejemplo, se podría tomar desde aspectos diferenciados, primero, si se considera que es un arte, aspecto que la acerca a la literatura. En ese sentido, la música se podría trabajar, incluso, de forma terapéutica. En segundo lugar, la música en cuanto a lenguaje, y más allá de su connotación estética, es tan precisa como la matemática, si se la toma, más que como arte, como disciplina, y podría contribuir de manera significativa en los procesos cognitivos, afectivos y socio-culturales, además de ser universal.

La expresión corporal –dentro de esta la danza, el teatro y otras artes que nacen del cuerpo y desde aquél se toman en cuenta en cualquier tipo de desarrollo integral– ayuda sobremedida a la población diversa. Aunque cualquier deporte podría desarrollar integralmente al individuo, de manera complementaria a cualquier otra área, la expresión corporal se justifica porque el fomento de esta inteligencia y de esta experiencia implica muchas posibilidades, según la necesidad (es el caso de las poblaciones sorda y ciega) o en contextos interculturales (caso de la población indígena).<sup>5</sup>

Otra área desde la que se podrían generar referentes curriculares, es la de ciencias sociales. Por ejemplo, la historia: las historias oficiales suelen narrar de tal modo los sucesos que las poblaciones minoritarias son borradas propiciando su marginalización o ilegitimidad social. Las poblaciones afroamericanas son un buen ejemplo, pero no el único.<sup>6</sup> Es necesario trabajar RC que incorporen historias marginales, o si se quiere, las otras historias de las diferentes poblaciones. En este punto se pueden trabajar también aspectos específicos de las ciencias sociales (historia, geografía, formación cívica, economía, sociología y otras), pero enfocados desde la particularidad de cada población. Porque cada una hace parte de los currículos educativos y formación pedagógica en las áreas descritas, similares a los que hemos construido. Además se trabaja con las mismas poblaciones con las diversidades existentes.<sup>7</sup>

Finalmente se sugiere desarrollar RC para idioma extranjero; cabe aclarar que desde una perspectiva intercultural, específicamente, el inglés. Apertura que se encuentra en un desarrollo más allá de aspectos ideológicos o culturales e implica una práctica constante y pragmática.

5 Ver propuestas curriculares en México. Aportado por la UPN-México.

6 Por ejemplo, en la UMSA-Bolivia.

7 Ver propuestas curriculares en Nicaragua. Aportado por URACCAN-Nicaragua.

## 6.2. Otras poblaciones que debieran ser integradas a un estudio de RC

### ***Población Down***

El contexto actual tiene una serie de situaciones y posibilidades diferentes en este tipo de población.<sup>8</sup> Se toma en cuenta que cualquier población es importante o no lo es en extremo. Pero sí cobran real atención dentro de la comunidad, poblaciones en diversidad o de la diversidad. Este sería el único justificativo y suficiente para mencionar a la población Down dentro de la construcción de RC.

### ***Poblaciones de zonas marginales***

Las poblaciones vulnerables son subalternizadas e inferiorizadas en condiciones de riesgo por extrema pobreza, hablantes que no manejan el castellano porque están en proceso de adquisición de este como L2 y que en su gran mayoría tienen como L1 una lengua indígena; poblaciones que principalmente proceden de Los Andes peruanos y que, al migrar a Lima u otras ciudades de la costa peruana, se establecen en zonas urbano-marginales donde viven en condiciones precarias con respecto a la satisfacción de las necesidades básicas, situación que propicia condiciones de baja autoestima en términos personales y sociales, al ser poblaciones objeto de violencia estructural. Generalmente involucra mujeres y niños, dado su mayor potencial de vulnerabilidad. Por ejemplo, en Lima la recepción de población migrante se distribuye tanto en el cono norte, como en el sur y el este. Se considera que estas poblaciones deben ser instruidas priorizándose la formación laboral, dadas las necesidades urgentes de inclusión social. Sería necesario elaborar RC rescatando los saberes previos latentes en estas poblaciones, que involucra tanto a las familias nucleares como a sus correspondientes redes sociales. Así será posible el encuentro entre los saberes ancestrales y la instrucción formal escolarizada.<sup>9</sup>

### ***Poblaciones vulnerables de niñez rural***

Poblaciones en contextos diversos de ruralidad. Toma en cuenta principalmente el área rural. Al estar lejos del ambiente citadino, la población diversa del área rural tiene, generalmente, menos oportunidades y, por tanto,

8 Por ejemplo en UMSA Bolivia.

9 Como lo propone el equipo de UNMSM-Perú.

es más vulnerable dentro de cualquier aspecto de desarrollo y formación. Así, se tiene en las siguientes poblaciones niñez vulnerable:

- *Niñez agricultora* (siembra y colecta de cultivo perenne o de temporada).
- *Niñez trabajadora de la costa* (colectores de cangrejos, curiles y ostras por temporada).
- *Niñas en condiciones de vulnerabilidad*: relegadas a tareas domésticas y/o abusadas sexualmente.
- *Niñez con discapacidad*: Síndrome Down, parálisis cerebral y discapacidad intelectual.<sup>10</sup>

Es importante tener en cuenta este tipo de población, que usualmente está asociada a la limitación social o económica e incide directamente en la limitación por condiciones técnicas o por contexto rural, entre otras. Es prioritario trabajar con estos tipos de población por su necesidad, ya que su vulnerabilidad es una urgencia y una alerta para incluirlos en políticas que les permitan llevar adelante líneas de desarrollo adecuado. Se piensa que es importante trabajar con este tipo de población para que, principalmente, desde su situación no sea relegada y tenga mayor atención, pues también son vulnerables por condiciones de acceso a conexiones básicas como teléfono e internet.

### ***Poblaciones adultas***

Poblaciones adultas (30-50 años de edad) para la educación en primaria y secundaria. Por las diversas modalidades que se implementan en Nicaragua en relación a estas poblaciones y su preparación.<sup>11</sup> Incluso se debe tomar en cuenta población adulta analfabeta. ¿Cuántos habrán que no se les permitió ingresar al desarrollo educativo?

### ***Población vulnerable migrante***

En cada lugar o sociedad, las formas de división social suelen generar sectores que la jerarquía social marginaliza, y esta situación se expresa en que no tienen lugar en el ámbito educativo. Tal es el caso de peruanos y bolivianos en Argentina, por ejemplo, o mexicanos en Estados Unidos. También ocurre con los sectores sociales marginales urbanos en casi todas las ciudades latinoamericanas. Los valores y formas de relación e interacción son distintos a los de la escuela, que tiene grandes problemas para asimilarlos en el sistema educativo. Por lo dicho antes, las poblaciones afroa-

10 Reportado por el equipo de la UCA-El Salvador.

11 Aportado por equipo URACCAN-Nicaragua.

americanas pueden considerarse como un ejemplo de vulnerabilidad.<sup>12</sup> Vale la pena señalar que el proyecto ALTER-NATIVA, en las áreas de matemáticas y ciencias naturales, trabajó con poblaciones en situación de vulnerabilidad socio-económica, especialmente dada por el desplazamiento forzado (caso colombiano).

### ***Población con problemas de movilidad física y psicomotriz***<sup>13</sup>

Es probable que dentro de este tipo de población exista una situación de integración más amplia. Sin embargo, se convierte en población vulnerable dentro del ámbito educativo. Este permite situaciones posibles de desarrollo. Muchas veces la población con limitación de movilidad tiene límites y se convierte en población vulnerable, diversa. Entonces, es importante tomar en cuenta la situación de desarrollo de RC.

## **6.3. Otras metodologías que podrían emplearse para realizar referentes o propuestas innovadoras**

En síntesis, la mayoría de las universidades aluden al método de Investigación Acción Participativa. Se nota esa preferencia de forma explícita o implícita porque todos aluden a una participación activa de la comunidad. Otra metodología, entonces, que se podría trabajar, es la de Investigación Acción, que se justifica simplemente porque cada miembro de la comunidad trabaja de alguna manera como actor socio-cultural, forma parte de los problemas contextuales de población diversa, sea como educador o como investigador, por lo que se desarrolla de una manera más amplia y enriquecida al ser actor e investigador a la vez.

## **6.4. Conclusión**

La sistematización y aporte de las diferentes universidades permitió siempre desarrollar este documento. Se rescata, sobre todo, la relación de perspectivas manejadas con el otro, de quien siempre emergió la experiencia particular. El dicho de que «nadie experimenta en cabeza ajena» ha sido superado aquí con este ejercicio de escritura, en el que cada uno sí se trató de situar en el lugar del otro. Se compartió información, se cruzó esta información y, finalmente, se hizo posible no solo experimentar en otra

12 Aporte del equipo UPN-México.

13 Aporte del equipo UDFC-Colombia.

cabeza y otra cultura, sino que se pudieron enriquecer desarrollos propios a partir de los desarrollos en otras comunidades. Esto permite valorar, ver y entender otras perspectivas que pueden, a su vez, ahondar y trascender en otras posibles líneas de referentes curriculares.



## 7. REFERENCIAS

---

- Abril, G. (2003). *Cortar y pegar. La fragmentación visual en los orígenes del texto informativo*. Madrid, España: Cátedra.
- Acosta, A. (2001). *Poder, políticas y cambio institucional en la educación superior latinoamericana*. Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/Revista/21/Poder.htm> el 10 de enero de 2012.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París, Francia: Nathan.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- ALTER-NATIVA, Equipo coordinador (2010). Formulario de solicitud de subvención. ALFA III. Recuperado de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/file-storage/view/propuesta/FORMULARIO\\_SOLICITUD\\_SUBVENCION.pdf](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/file-storage/view/propuesta/FORMULARIO_SOLICITUD_SUBVENCION.pdf)
- Álvarez, B. y Majmudar, J. (abril, 2001). ¿Quién está preparando a nuestros hijos para el siglo del conocimiento? *Latin America and the Caribbean Regional Office-WB*. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/quien\\_preparando\\_nuestros\\_hijos\\_BM.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/quien_preparando_nuestros_hijos_BM.pdf)
- Álvarez, M. (1993). Tipos de Escrito I. En *Cuadernos de la Lengua Española*. Madrid, España: Arco Libros.
- Amadio, M. y UNESCO-IBE (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008* (Informes regionales y por países núm. 09). Educación Inclusiva. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/News/2009/amadio\\_analisis\\_educacion\\_inclusiva\\_NR2008\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/News/2009/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf)

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Andricaín, S. (1997). *Escuela y poesía*. Colombia: Magisterio.
- Aparici, R. (2000). Comprender la información. En *Tabanque. Revista Pedagógica* (14), 19-27.
- Apple, M. (2002). *Educación como Dios manda*. Barcelona, España: Paidós.
- Armento, B. J. (s. f.). El desarrollo profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Trivé (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias Sociales* (pp. 19-40). Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (M. Sandoval Pineda, trans.) (2.<sup>a</sup> ed.). México: Trillas.
- Baquero Másmela, P. (diciembre, 2006). Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 49, 9-22.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala et al., *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica. Recursos*. Barcelona, España: Octaedro.
- Benveniste, E. (1982). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Bogotá, Colombia: Corprodic.
- Bernstein, B. B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En *Lenguaje y sociedad* (pp. 235-248). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Bigelow, A. (1994). El lenguaje en los niños ciegos: su relación con el conocimiento del mundo que les rodea. *ICEVH*, 81 (5).
- Biondi, J. J. y Zapata, E. (2006). *La palabra permanente*. Perú: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales* (M. Pérez Rivas, trans.). Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

- Bolívar Botía, A. (2001). Globalización y educación. *Revista de educación* (núm. extraordinario 1), 265-288.
- Borja, M. (2012). *Literatura y medios de comunicación masiva en la lectura para niños y jóvenes*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: SEP-CIESAS.
- Bourdieu, P y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (4ª. ed.). México: Editorial Laia.
- Bronckart, J. P. y Plazaola-Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brousseau, G. (2002). Les grandeurs dans la scolarité obligatoire. En J. L. Dorier, M. Artaud, R. Berthelot y R. Floris (eds.), *Actes de la 11e école d'été de didactique des mathématiques*. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2004). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage. Recuperado de [http://math.unipa.it/~grim/brousseau\\_montreal\\_03.pdf](http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf)
- Bruner, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bruner, J. S. (2000). Cultura, mente y educación. En *La cultura de la educación*. Madrid, España: Gráficas Rógar.
- Bruner, J. S. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. S. y López, B. (2004). Dos modalidades de pensamiento. En *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (1a. ed.). Barcelona, España: Gedisa.
- Buckingham, D. (2002). Media education and the end of the critical consumer. Cátedra UNESCO de Comunicación InCom-UAB. Recuperado de <http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/buck.pdf>
- Bueno, G. (2011). *Televisión: apariencia y verdad* (BEG-Biblioteca Económica). Gedisa, España: Gedisa.
- Calderón, D. I. (2012). El lenguaje en las matemáticas escolares. En *Perspectivas en la didáctica de las matemáticas*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Calderón, D. I., García, A. y León, O. L. (abril, 2012). Acuerdos desde las didácticas específicas para la orientación de las acciones didácticas del profesor. ALTER-NATIVA. Recuperado de <http://alternativa.udg.edu>
- Calderón, D., León O. y Orjuela, M. (2012). El bilingüismo: español-lengua de señas colombiana en el aprendizaje de sistemas de numeración. En *La oralidad en contextos diversos. Aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 361-375). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.
- Calderón, D. I. y León, O. L. (2001). *Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Calderón, D. I. y León, O. L. (2010). *Desarrollo de competencia comunicativa en matemática con estudiantes sordos*. Bogotá D. C., Colombia: Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D. I., León, O. L. y Equipo de investigadores del INCI. (2010). *Incidencia de las representaciones sociales sobre la ceguera en el acceso del niño ciego a la educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: INCI-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. En *Revista Enunciación*, 10, 113-118. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D. (2005). Dimensión cognitiva y comunicativa de la argumentación en matemáticas. (Tesis Doctoral). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Calderón, D. I. y Molina, C. (1999). Institución educativa y técnicas grupales. En *Módulo de Comunicación para la Especialización en Docencia Universitaria*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Caro, L. y Arbeláez, N. (septiembre-diciembre 2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-23. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1987/2006). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, Daniel (2006). Tras las líneas. Sobre lectura crítica. En *La lectura crítica*. Barcelona, España: Anagrama.

- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a la filosofía de la cultura*. (E. Ímaz, trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (1999). *La era de la información* (vols. 1-3). España: Siglo XXI editores.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. (M. Polo, trad.). Barcelona, España: Gedisa.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. (L. Fóllica, trad.). Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Recherches en didactique des mathématiques. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage.
- Chirinos Rivera, A. y Zegarra Leyva, M. (2004). *Educación indígena en el Perú* (Investigación). Perú: Dirección de investigación, Supervisión y Documentación Educativa-Ministerio de Educación. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/xtras/Educ.indig.enPeru.pdf>
- Christ, W. y Potter, W. (marzo, 1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48 (1), 5-15.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid, España: Síntesis.
- Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (CALE). (2012). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (cale) (ed.). (2011a). Contextualización población indígena en Perú. Recuperado de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)
- Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (CALE) (ed.). (2011b). Contextualización población sorda en Colombia. Recuperado de [http://alter-nativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alter-nativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)
- Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (CALE) (ed.). (2011c). Contextualización población indígena y sorda en Bolivia. Recuperado de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)
- Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (CALE) (ed.). (2011d). Contextualización población indígena en México. Recuperado de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)
- Comunidad ALTER-NATIVA de lenguaje y educación (CALE) (ed.). (2011e). Contextualización de la población ciega en Colombia. Recuperado de [http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page\\_num=0](http://alternativa.udg.edu/dotlrn/clubs/proyectoalternativa/one-community?page_num=0)

- CRES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado de [http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres\\_espanol.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf)
- Crosso, C. (septiembre, 2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 79-95.
- Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. California, Estados Unidos: Association for Bilingual Education.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. (Colección Pedagogía). Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.
- Delgado Gallego, M. E. (2006). Prácticas y representaciones sociales acerca de la ceguera en la ciudad Cali. Presentado en foro Miradas desde las representaciones sociales acerca de la ceguera. Cali, Colombia: Universidad del Valle/INCI.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (compendio). París, Francia: UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF).
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. París, Francia: Les Éditions de Minuit.
- Díaz Couder, E. (1998). Diversidad cultural y educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* (17), 11-30.
- Díaz Couder, E. (2000). Diversidad socio-cultural y educación en México. En S. Comboni y J. M. Juárez (eds.), *Globalización, educación y cultura* (pp. 105-148). México: UAM.
- DGEI (2008). *Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena*. Lengua Indígena. México. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/publicaciones/ParametrosCurricula.pdf>
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2010). Vulnerabilidad educativa. Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/vulnerabilidad-educativa.pdf>
- Dodenzzi, J (2001). Política lingüística y educación en el contexto latinoamericano: el caso del Perú. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/4\\_el\\_espanol\\_en\\_contacto/godenzzi\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/godenzzi_j.htm)

- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Dubois, M. E. (1994). El proceso de la lectura. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Duval, R. (2004). *Los problemas fundamentales en el aprendizaje de las matemáticas y las formas superiores en el desarrollo cognitivo*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Echeverría Esponda, J. (1999). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona, España: Ediciones Destino.
- Echeverría, R. (1996). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general* (C. Manzano, trans.). Biblioteca Umberto Eco. Barcelona, España: Lumen.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practica, knowledge*. Londres, Reino Unido: Croom-Helm.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. (P. Manzano, trad.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Feixa, C. (2003). Generación @ La juventud en la era digital. *Revista Nómadas* (13), 77-91.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. et al. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, España: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. España: Paidós Ibérica.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (Serie Pedagogía. Teoría y Práctica) (pp. 13-26). España: Graó.
- Flores, J. (2004). Algunas reflexiones sobre ambientes de aprendizaje. *Hojas universitarias*. Recuperado de <http://curso.ihmc.us/rid=1JX43080-1YLBT7Y-YWS/Reflexiones%20sobre%20ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>

- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Editorial Mc Graw Hill.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto. Genealogía del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar* (A. Garzón del Camino, trans.). (Criminología). México: Siglo XXI Editores.
- Freinet, C. (1993). *Educación a través del trabajo*. Nueva York, Estados Unidos: Edwin Mellen Press.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva. Reedición Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción* (P. Díaz Cortés Ferrando, trans.). México: Ediciones Diana.
- Gallino, L. (1990). El problema MMMM: Modelos mentales mediados por los media. *Videoculturas de fin de siglo* (pp. 47-54). Madrid, España: Cátedra.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. West Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. En *Psicología, psiquiatría y psicoanálisis*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Morata.
- Geneviève, J. (1996). Television, a cognitive terminal. *The French journal of communication*, 4 (1), 189-208.
- Gentili, P. (2010). Las deudas educativas del Bicentenario. En *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* (35), CLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa* (81-82), 67-72/73-78.
- Goodman, K. (1982). *Lenguaje integral*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Goodman, Y. (1998). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. México: Siglo XXI Editores.
- Grosjean, F. (marzo, 2000). El derecho del niño sordo a crecer bilingüe. En *Revista El Bilingüismo de los sordos*. Santafé de Bogotá, Colombia: INSOR, Ministerio de Educación Nacional, 1 (4) 16.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching (P. de Vicente Rodríguez, trans.). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 24.
- Gutiérrez, Y. (2011). Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media. Tesis Doctoral (sin publicar). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gumperz, J. (1982). *Contextualization conventions. Discourse strategies*. Cambridge.
- Gunbern, R. (2001). *El eros electrónico*. Barcelona, España: Gedisa.
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hamer, R. (2003). El papel de la lengua materna en la enseñanza: particularidades en la educación bilingüe. En L. E. López e I. Jung (eds.), *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. (pp. 248-260). Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). La distinción y el asco: las políticas emocionales del fracaso escolar. En *Barbecho. Revista de reflexión socioeducativa*, 3. Disponible en <http://www.barbecho.uma.es/documentospdf/barbecho3/a3b3.pdf>.
- Henao, O. y Ramírez D. (2006). Experiencias e investigaciones sobre las TIC aplicadas a la atención de personas con necesidades educativas. *Revista Comunicación y Pedagogía* (213), 56-63.
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). La educación frente a la pujante industria cultural. *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI* (pp. 125-137). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Huergo, J., Irschick, C. y Morawicki, K. (2006). La dimensión educativa de los espacios mediáticos. *Revista virtual Nodos* (5). Recuperado de <http://www.revis-tanodos.com.ar/>
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa (J. Gómez Bernal, trans.) *Revista Forma y Función*, 9, 13–37.
- INCI (2007). *Prácticas y representaciones sociales acerca de la ceguera en la ciudad de Cali* (Investigación). Cali, Colombia: Universidad del Valle/INCI.
- INCI y DPN (2008). *Desarrollo Humano de la Población con Limitación Visual por Departamentos* (Estudio). Programa Nacional de Desarrollo Humano (PNDH) (p. 52). Bogotá, Colombia: Instituto Nacional para Ciegos y Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de [http://www.inci.gov.co/doc\\_estadisticas/documento\\_final\\_ICV\\_PLV\\_6\\_abril\\_1.pdf](http://www.inci.gov.co/doc_estadisticas/documento_final_ICV_PLV_6_abril_1.pdf)
- Inostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación docente*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Inostroza, G. (1997). *La práctica: motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Inostroza, G. (1997). *Talleres pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Iser, W. (1997). Ficcionalización: la dimensión antropológica de las ficciones literarias. En A. Garrido Domínguez (ed.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 43–68). Arco Libros. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5CIser.pdf>
- Jolibert, J. (1996). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y Equipo de docentes, V. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos* (vivencias de aula). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, España: Síntesis Editorial.
- Juego, pensamiento y lenguaje. (1983). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Presentado en Reunión Anual de Llanduddo, Gales, Gran Bretaña. Recuperado de [http://www.sdbaro.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego\\_pensamiento\\_lenguaje.pdf](http://www.sdbaro.org.ar/files/formacion/pedagogia/documentos/juego_pensamiento_lenguaje.pdf)
- Jung, I. y López, L. E. (eds.) (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Madrid, España: Morata.
- Kaplún, M. (1996a). *El comunicador popular*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.

- Kaplún, M. (1996b). Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas. En G. Orozco y M. Bisbal (eds.), (pp. 197-218). México: Universidad Iberoamericana.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. y García, R. L. (2000). Semiótica discursiva. *El discurso como estructura y proceso* (pp. 373-416). España: Gedisa.
- Landow, G. P. y Ducher, P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Hipermedia. Barcelona, España: Paidós.
- Lavega Burgués, P. (1996). El juego popular/tradicional y su lógica externa. *Actas del I Congreso Internacional de Luchas y Juegos Tradicionales* (pp. 793-810.). Presentado en Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno. Madrid, España: TGA.
- León, O. L. y Calderón, D. I. (2004). *El proyecto de aula en la didáctica de las matemáticas*. Bogotá, Colombia: Corpoeducación-Alcaldía de Pasto Secretaría Municipal.
- León, O. L., Rocha, P. y Vergel, R. (2008). *El juego, la resolución de problemas y el proyecto de aula como dispositivos didácticos en las didácticas de las matemáticas y de la estadística*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Revista Lectura y vida* (17).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llinares, S. y Krainer, K. (2006). Mathematics (students) teachers and teacher educators as learners. Past, Present and Future. En Á. Gutierrez y P. Boero (eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education Past Present and Future* (pp. 429-460). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- López López, M. del C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Loughlin, E. C. y Suina, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid, España: Morata.
- Luque, S. y Alcoba, S. (1999). *Comunicación oral y oralización* (pp.15-42). Barcelona, España: Ariel.
- Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de alfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Alianza Psicología.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas* (D. Gutiérrez Martínez, trans.). Barcelona, España: Icaria.
- Mancovsky, V. (2009). La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase. Documento de trabajo (vol. 35, p. 39). Presentado en Seminario permanente de investigación, Argentina: Universidad de San Andrés. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files//EscEdu/DT/DT35-MANCOVSKY.pdf>
- Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2. Ejemplar dedicado a: la educación ante la sociedad del conocimiento), 531-593.
- Martinet, A. (1984). *Elementos de lingüística general*. (J. Calonge Ruiz, trans.) Biblioteca Románica Hispánica (3a. ed.). Madrid, España: Gredos.
- Martos García, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde *El Quijote*. *Revista OCNOS* (5), 55-68.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Revista Lectura y vida*, 26 (4), 6-17.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. y Bogado, A. (1985). *Maestros, artesanos intelectuales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones-CIUP, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID.
- McCarty, T. L. (2011). *Ethnography and Language Policy*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada*. México: Siglo XXI Editores.
- Mead, G. H. (1972). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social* (1a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Merino Obregón, R. y Quichiz Campos, G. (2010, 20 de julio). Perspectiva de la literacidad como práctica social. Recuperado de *Blog PUCP*, Disponible en <http://blog.pucp.edu.pe/media/229/20100720Literacidad%20como%20practica%20social.pdf>

- Messaris, P. (1998, marzo). Visual aspects of media literacy. *Journal of Communication*, 48 (1), 70-80.
- MEN (2003). *Estándares básicos de matemáticas y lenguaje educación básica y media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN-INSOR-FENASCOL (1998). Orientaciones para la Integración escolar de estudiantes sordos. Santa Fe de Bogotá, Colombia: MEN.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Cuestiones de antagonismo. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Montemayor, C. (1999). *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. Antropología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morawicki, K. (2006). *La lucha de los Innombrables. Lo educativo y lo político en espacios comunicacionales juveniles*. La Plata, Argentina: UNLP.
- Morduchowicz, A. (2000, agosto). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (23).
- Moreno Angarita, M. (2004). *Inclusión social, medios y discapacidad: El caso de la comunidad sorda colombiana* (Investigación) (p. 11). Barcelona, España: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/190\\_angarita.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/190_angarita.pdf)
- Noguera, C. E. (2003). Epílogo: del currículo a la evaluación. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2a. ed. corr., act., pp. 175-231). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Not, L. (1983). *Las Pedagogías del conocimiento*. (S. R. Madero Báez, trans.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Novak, J. D. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Núñez, M. P., Fernández, E. y Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 12, 149-169.
- Núñez, M. P. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Lenguaje y Textos*, 16, 155-172.

- O'Donnell, J. J. (1998). La pragmática de lo nuevo: Tritemio, McLuhan, Casiodoro. *El futuro del libro: ¿esto matará eso?* (p. 301). España: Paidós Ibérica.
- ODHAG (2005). *Exclusión Social* (Académico) (p. 47). Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Novak, J. D. y Gowin, B. Guatemala. Recuperado de [www.odhag.org.gt/pdf/R\\_EXCLUSION\\_SOCIAL\\_OK.pdf](http://www.odhag.org.gt/pdf/R_EXCLUSION_SOCIAL_OK.pdf)
- Olerón, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Madrid, España: Morata.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Orozco Gómez, G. (1997). Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. *Nómadas* (5), 10-22.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Orozco Gómez, G. (2003). Desordenamientos educativos en el ecosistema comunicacional. *Comunicación educativa en la sociedad de la educación* (1a. ed., pp. 97-110). Madrid, España: UNED.
- Orozco Gómez, G. y DECS Universidad de Guadalajara. (1998). Hacia una pedagogía de la televidencia. *Comunicación y Sociedad*, 32, 169-200.
- Paolillo, J., Pimienta, D., Prado, D., et al. (2005). *Measuring Linguistic Diversity on the Internet*. World Summit on the Information Society. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001421/142186e.pdf>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (coord.) (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paz, O. (1994). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peronard, M. (1998). *Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas*. Cali, Colombia: Universidad del Valle (videoconferencia).
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Semiología y epistemología. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/93427602/Peirce-La-ciencia-de-la-semiotica>
- Peirce, C. S. (1988). *El hombre, un signo. El pragmatismo de Peirce* (J. Vericat, trans.). Barcelona, España: Crítica.

- Pellicer, D. (1992). Storytelling in Mazahua Spanish. *International Journal of the Sociology of Language*, 96, 74-88.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*, 50, 65-80.
- Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir, el discurso público en la era del espectáculo*. Barcelona, España: Ediciones de la Tempestad.
- Raabe, J. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París, Francia: UNESCO.
- Real Academia Española (RAE). (2009). *La Nueva Gramática de la Lengua Española*. Tomo I. España: RAE.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona, España: Montesinos Editor.
- Rodríguez, A. (s. f.). *Sobre ambientes de aprendizaje*.
- Rodríguez, M. E. (2001). Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos. *Antología de proyectos pedagógicos* (pp. 17-44). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía Arauz, R., Correa-Chávez, M. y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent observation. *Annual Review of Psychology* (54), 175-203.
- Roncal Martínez, F. (2005). *Evaluación del aprendizaje*. Guatemala: Programa la-sallista de formación docente departamento de educación distrito de Centroamérica.
- Rojas Álvarez, G. (2007, septiembre). Competencia: de la economía a la educación. *Educación y Cultura* (76), 23-28.
- Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz Barrero, O. L. (2000). *Orientaciones generales para la enseñanza del sistema de lectoescritura Braille*. Colombia: INCI.
- Sánchez González et al. (2002). Adaptaciones de acceso al currículo para el alumnado con discapacidad visual grave. Recuperado de: [http://www.jun-tadeandalucia.es/averrones/caidv/interedvisual/ftp/ac\\_curr\\_dvg.htm](http://www.jun-tadeandalucia.es/averrones/caidv/interedvisual/ftp/ac_curr_dvg.htm)

- Sandoval Forero, E. A. y Mota Díaz, L. (2007). Indígenas y democracia en las tecnologías de información y comunicación (TIC). Presentado en VI Jornadas latinoamericanas de estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.ocyt.org.co/esocite/Ponencias\\_ESOCITEPDF/1MEX059.pdf](http://www.ocyt.org.co/esocite/Ponencias_ESOCITEPDF/1MEX059.pdf)
- Santos Guerra, M. Á. y de la Rosa Moreno, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Educación Inclusiva*, 2 (1), 123-140.
- Santos Guerra, M. y de la Rosa Moreno, L. (2009). Evaluación y discapacidad. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista de Educación inclusiva*, 2, (1).
- Sarmiento Gómez, A. (2010). *Educación en Colombia. Preescolar, Básica, Media y Superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Proyecto Educación Compromiso de Todos. Gente Nueva. Recuperado de [http://www.fcorona.org/descargas/publicaciones/educacion/EDU\\_52\\_Situacion\\_Educacion\\_Tercera\\_Edicion.pdf](http://www.fcorona.org/descargas/publicaciones/educacion/EDU_52_Situacion_Educacion_Tercera_Edicion.pdf)
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida* (A. Díaz Soler, trans.) (2a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Searle, J. (1980) *Actos de habla*. Madrid, España: Cátedra.
- Smith, F. (1989). *La comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Francia: PUR.
- Serrano Poncela, S. (1974). *Formas simbólicas de la imaginación*. Venezuela: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (vol. 1, pp. 9-91). Barcelona, España: Paidós/MEC.
- Sibilia, P. (2006). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. y Muller, R. (2004). La experiencia de la sordera y el camino de la ciudadanía sorda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad. Experiencias con la palabra*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávil.

- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible*. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>
- Skliar, C. (2009). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9824/9023>
- Soler, S. (2013). Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad. *Signo y pensamiento* (32)62, pp. 64-80.
- Soler, S. (2008). Pensar la relación ACD y educación. *Discurso y Sociedad*, 2 (3), 642-678.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. En *Forma y Función*, 24, (1).
- Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. México: UNESCO. Recuperado de <http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2008/Indigenas/libro%20pdf/Libro%20Stavenhagen%20UNESCO.pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores* (Estudio). Políticas Sociales (p. 68). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/docuemnto\\_cepal.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/docuemnto_cepal.pdf)
- Svartholm, K. (s. f.). *Reading strategies in bilingually educated deaf children: some preliminary findings*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Horsori.
- Todorov, T. (1988). El origen de los géneros. En A. Garrido Domínguez (ed.), *Teoría de los géneros literarios* (pp. 31-48). Arco Libros.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.

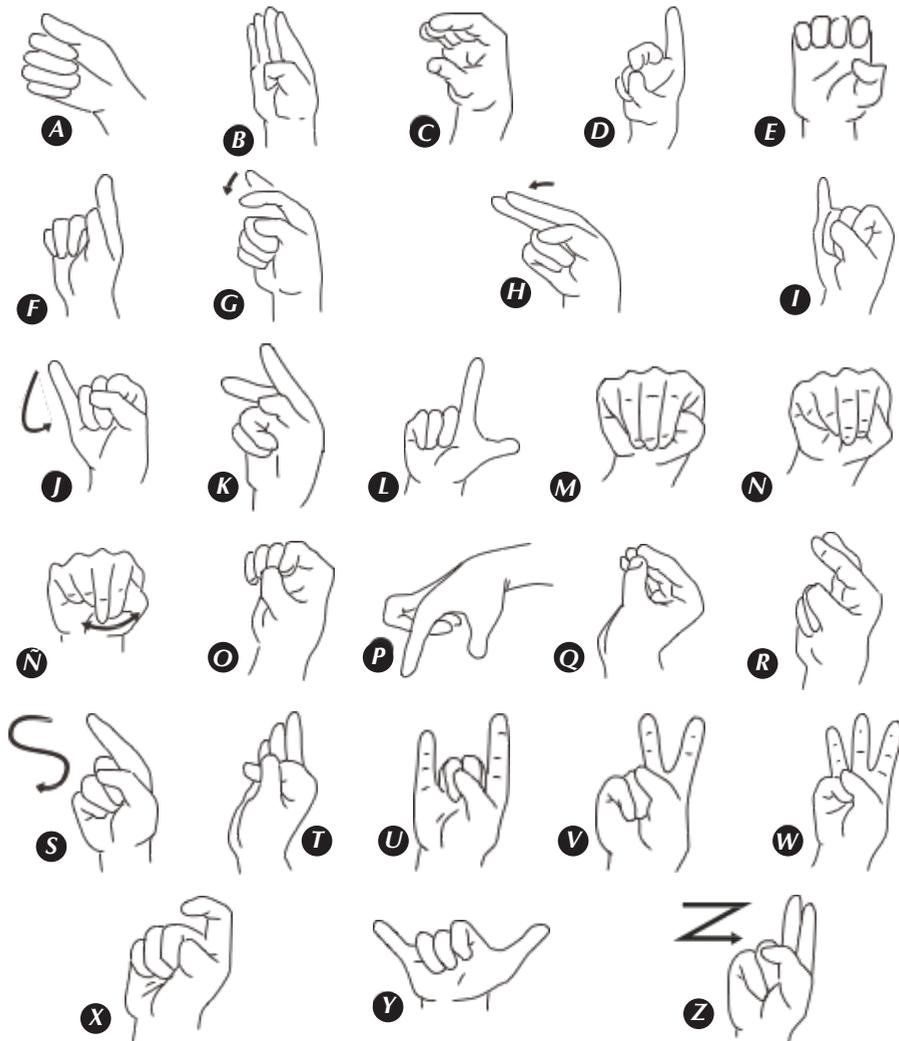
- Torres, R. M. (1996). Formación Docente: Clave de la reforma educativa. Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-ORELAC, Santiago. Recuperado de <http://www.fronesis.org/documentos/Clave.doc.pdf>
- Treviño, E. (2005). Estado del arte. Desigualdad y discriminación en educación. Una mirada para América Latina. En R. Hevia (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Santiago: UNESCO.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Santiago, Chile: ORELAC/UNESCO Santiago y LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore y Londres: Johns Hopkins University Press.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*.
- UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. París, Francia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNESCO y ORELAC (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135468s.pdf>
- UNESCO y ORELAC (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Análisis curricular*. Bogotá, Colombia: ORELAC/UNESCO Santiago.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). CINDE.
- Varese, S. (1992). De la aldea a la transnacionalización: Los pueblos indios ante el tercer milenio. Ponencia presentada en el *III Coloquio Paul Kirchoff*. México.
- Vega, R. y Corral, R. (2006). La fuente epistemológica del currículo, referente imprescindible en el diseño de una carrera dirigida a la investigación científica. *Revista e-Curriculum*, 2, 003. Recuperado de [www.pucsp.br/ecurriculum](http://www.pucsp.br/ecurriculum).
- Vergel, R., Rocha, P. y León, O. (2006). *El juego, la resolución de problemas y el proyecto de aula como dispositivos en la didáctica de la matemática y de la estadística*. XXII Coloquio Distrital de Matemáticas y Estadística (pp. 1-38). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

- Vigil, N. (2012). Un intento por aclarar las diferencias entre oralidad y lengua oral. *Conferencia central en el primer seminario Oralidades, literaturas e interculturalidad*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras escogidas* (vol. 2). Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. (1987), *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (2005). *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico* (David A. Rincón Pérez, trans.). *Diálogo abierto, psicología* (vol. 88). México: Ediciones Coyoacán.
- Villanueva, D. (1995 [1989]). Glosario de Narratología, en *Comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón: Ediciones Júcar, pp. 181-201.
- Vinent Solsona, M., Sarmiento Lozano, J., Ortiz Jiménez, J. G., Jurado Valencia, F., Castillo Ballén, M. J., Rodríguez Luna, M. E., Rodríguez Pérez, J. E., et al. (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Análisis curricular* (D. Bogoya Maldonado, ed.). Bogotá, Colombia: ORELAC/UNESCO Santiago.
- Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, España: Alianza
- Wade, P. (2006, junio). Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: Poblaciones afrolatinas (e indígenas). *Tabula Rasa* (4), 59-81.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zavala, V. (2001). Vamos a letrar nuestra comunidad: Reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes Peruanos. En S. López, G. Portocarrero, R. Silva y V. Vich (eds.), *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones* (pp. 233-252). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (ed.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad visual*. Serie computadoras portátiles para las escuelas de educación especial. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [http://curriform.me.gov.ar/especial/file.php/1/Cuadernillos\\_Secuencias\\_Didacticas/M-Visuales\\_1-48\\_Fpdf](http://curriform.me.gov.ar/especial/file.php/1/Cuadernillos_Secuencias_Didacticas/M-Visuales_1-48_Fpdf)

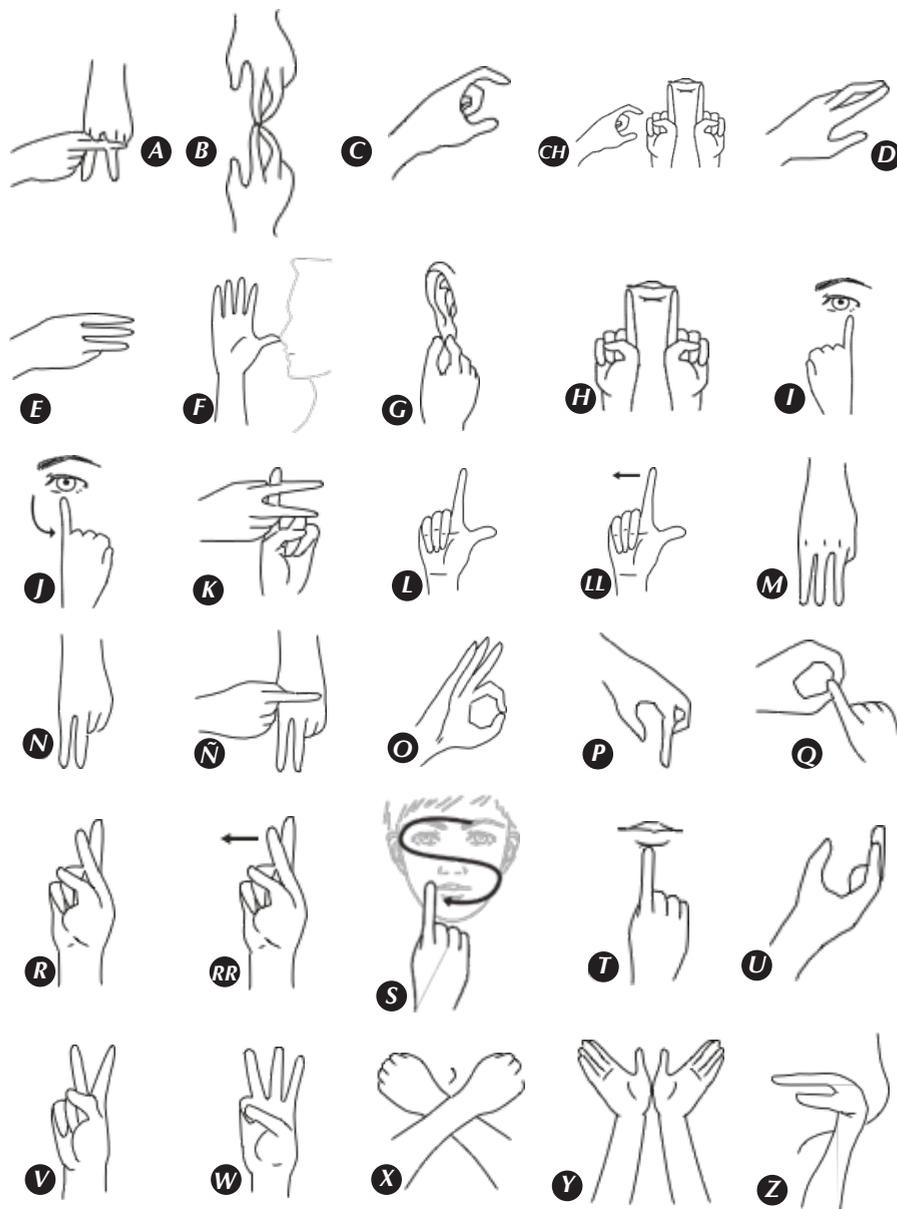


## 8. ANEXOS

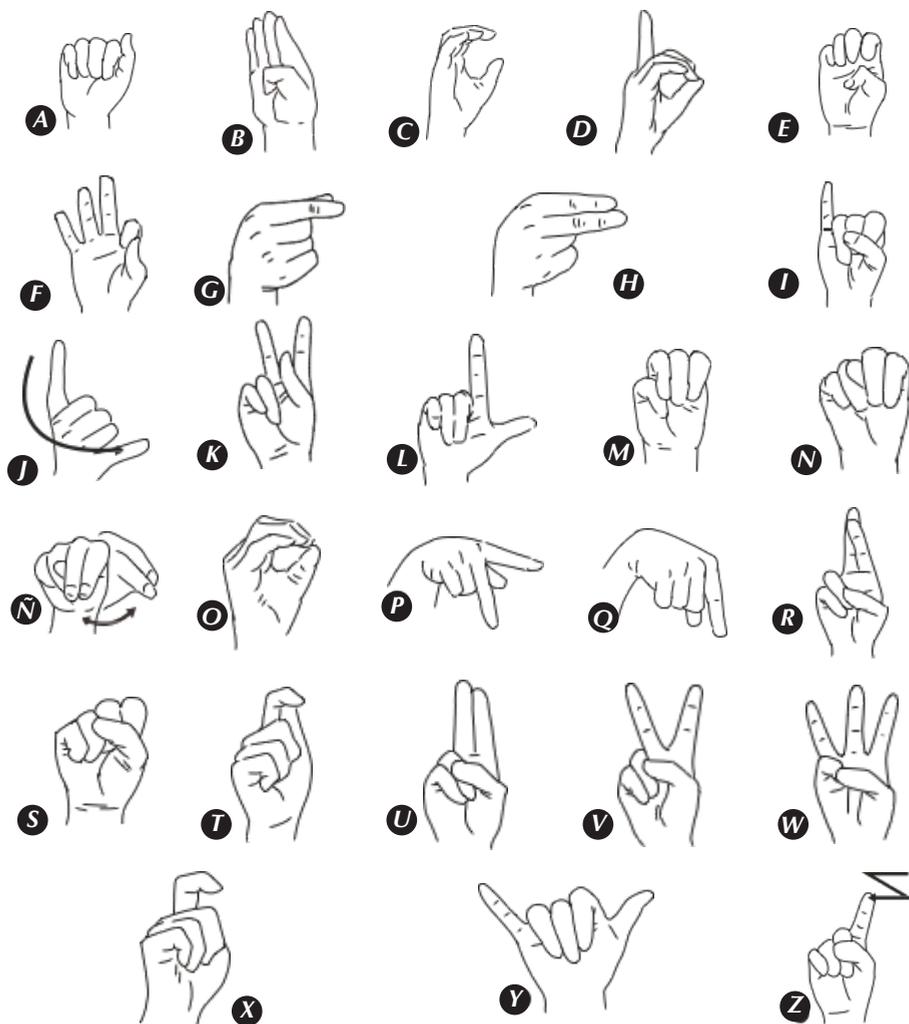
### Anexo 1. Alfabeto dactilológico colombiano



## Anexo 2. Alfabeto dactilológico salvadoreño



### Anexo 3. Alfabeto dactilológico boliviano



Esta segunda edición de *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de Lenguaje y Comunicación en y para la diversidad*, estuvo a cargo de la Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia, con la cooperación de los miembros del proyecto ALTERNA-TIVA. La presente reedición se imprime en 2014.



Este libro fue compuesto en caracteres  
Optima y Trebuchet MS.  
Impreso en 2014  
en los talleres de Javegraf.  
Bogotá, Colombia.

Calderón, Dora Inés

Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad / Dora Inés Calderón, Sandra Teresa Soler Castillo. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.

223 páginas ; 24 cm.

ISBN 978-958-8832-87-6 / ISBN digital 978-958-8832-88-3

1. Lenguaje y lenguas - Enseñanza 2. Lingüística – Enseñanza 3. Comunicación intercultural 4. Planificación curricular 5. Innovaciones educativas 6. Formación profesional de maestros I. Soler Castillo, Sandra Teresa, autora II. Tít.

372.6 cd 21 ed.

A1457355

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Presentamos a la comunidad educativa de Iberoamérica la Segunda Edición de un producto pedagógico, de tipo curricular, resultado de una acción realizada desde la voz de sus actores: formadores de profesores de lenguaje, profesores en formación y en ejercicio, quienes emprendieron una reflexión sobre lo que es necesario tener en cuenta en la formación de profesores del área de lenguaje, para mejorar su acción pedagógica y didáctica en contextos de diversidad, propósito orientado por la convicción ético-política de que la educación, y específicamente la formación de profesores, se constituyen en uno de los pilares de la posibilidad de construir sociedades más justas, más equitativas, más comprensivas y auto comprensivas, mejor orientadas hacia su propio progreso y, con base en lo anterior, que convivan mejor.

La primera edición estuvo a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, y fue uno de los productos del proyecto «Referentes curriculares con incorporación tecnológica para la facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, para atender poblaciones en contextos de diversidad», Proyecto ALFA III, financiado por la Unión Europea y liderado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Esta segunda edición estuvo a cargo del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, sede Universidad Distrital FJC, como parte de su compromiso con el proyecto ALTER-NATIVA desde su formulación y en apoyo a la conformación y desarrollo de la «Red ALTER-NATIVA Educación y Tecnología en y para la Diversidad».

