



José Pablo Monsalve, *Sin título*, 2005.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN.  
UNA NUEVA MIRADA DE LAS  
PRÁCTICAS DOCENTES

María Isabel Divito

**RESUMEN**

EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN. UNA NUEVA MIRADA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

*Partiendo de la experiencia particular de la autora en educación especial, este texto se centra en presentar el proyecto "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". Su propósito es investigar, en el contexto del pensamiento complejo, la vinculación entre la educación y la comunicación como promotora de la comprensión intelectual y humana.*

**ABSTRACT**

SPECIAL EDUCATION AND COMMUNICATION. A NEW GLANCE AT TEACHING PRACTICES

*Based on the author's experience in special education, this text is centered in presenting the project: "educommunication practices. Its impact in understanding the subjects that interact in teaching-learning situations". It's purpose is to research, in the context of complex thoughts, the tie between education and communication as supporters of intellectual and human understanding.*

**PALABRAS CLAVE**

*Educación y comunicación, educación especial, modelo complejo, práctica docente, enseñanza para la comprensión, lectura y escritura*

*Education and communication, special education, complex model, teaching practice, teaching for understanding, reading and writing.*



# EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMUNICACIÓN. UNA NUEVA MIRADA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

María Isabel Divito\*

## INTRODUCCIÓN

**P**rofundas transformaciones ha vivido la educación especial en los últimos veinte años. Las reformas educativas producidas en América Latina, y los cambios políticos, sociales, económicos e ideológicos producidos en la sociedad contemporánea, han obligado a repensar los objetivos y las metas que la educación especial debe tener, no como un sistema paralelo que atiende los marginados de la educación general, sino como un sistema de apoyo que busca la integración de todas las personas en la escuela y la comunidad.

En el marco de los principios de integración e inclusión se busca, por todos los medios, facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos con necesidades educativas es-

peciales (NEE), no sólo desde las patologías que el alumno presenta, sino mejorando la escuela y la enseñanza. Esta ha sido una preocupación que nos ha motivado a trabajar con discapacitados desde hace mucho tiempo, y un reto que hemos asumido enfocando la prevención, las estrategias para mejorar la calidad de vida y la integración social en igualdad de derechos.

Nuestro interés se ha mantenido durante tantos años, en la convicción de que muchas personas con discapacidad pueden lograr lo que se proponen si quienes le rodean pueden minimizar sus discapacidades y modificar las condiciones del contexto. Por esta razón, la tarea ha estado siempre orientada a trabajar con el niño, la familia y la comunidad en distintos ámbitos.

Licenciada en Psicología, Especialista en Didáctica y en Educación Especial. Profesor titular efectivo responsable de las cátedras Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica, Residencia Docente y Eje de la Praxis VII del Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Argentina. Directora línea B del Proyecto de Investigación "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje". E-mail: [mdivito@unsl.edu.ar](mailto:mdivito@unsl.edu.ar)

El propósito de esta comunicación es compartir las experiencias que estamos llevando a cabo para el análisis de las prácticas docentes, teniendo en cuenta las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Es de nuestro interés revalorizar las prácticas en investigación y docencia que han contribuido a conformar una concepción epistemológica acerca de la educación especial a partir de la cual orientamos nuestra práctica.

## UN BREVE RECORRIDO EN LA HISTORIA PERSONAL

Una breve síntesis del camino recorrido dará una pauta de las diferentes posturas teóricas que sustentaron nuestro trabajo en distintas épocas y la variedad de campos abarcados. Todo esto es el cimiento que sustenta las investigaciones que hoy llevamos a cabo, siempre en pos de conocer y mejorar la situación de aquellos que por distintas causas no tienen las mismas posibilidades de integrarse en la sociedad.

En la década del setenta, quien escribe este artículo trabajó como maestra y directora en escuelas rurales, especiales y grados de recuperación con alumnos discapacitados mentales, sensoriales y motores. Entonces la educación especial funcionaba como sistema paralelo a la educación común, con grados especiales para los que no se adecuaban a la homogeneidad esperada por la escuela, donde primaba una orientación funcionalista y tenía vigencia el conductismo como base en las tareas pedagógicas. Sin embargo, la escuela rural, con todas sus deficiencias, fue una experiencia distinta y digna de análisis, aunque éste no sea el espacio para hacerlo: la permanencia de todos los alumnos en el mismo grado (de primero a sexto), ricos, pobres, muy inteligentes, deficientes, eran atendidos por dos maestros de escuela común que con la ayuda de la comunidad, perseverábamos en la búsqueda de una enseñanza de calidad para

grupos totalmente heterogéneos. La atención a la diversidad, diríamos hoy.

Continuamos luego trabajando en la formación de los docentes especiales en los ámbitos universitarios. La teoría y la práctica estaban también marcadas por los efectos del enfoque pedagógico de la tecnología educativa: el docente trasmisor del conocimiento, el alumno pasivo, receptivo, obediente.

Sin embargo, con la instauración de la democracia en nuestro país en la década del ochenta, muchas cosas cambiaron en la educación especial: se comenzó un proceso de revisión de los planes de estudio del profesorado, la teoría y la práctica se fueron nutriendo de los debates que se daban en el campo educativo. Se planteó la necesidad de revalorizar la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. Autores como Apple, Carr, Kemmis, Diaz Barriga, entre otros, sustentaban esta concepción. Ya no se trataba de aplicar un método aséptico, en cualquier lugar y a cualquier persona, sino que tomaron vigencia planteamientos políticos y sociales que modificaron la concepción del sujeto de la educación especial, su lugar en la sociedad, sus deberes y derechos como ciudadanos, diferente manera de pensar la diversidad racial, religiosa, intelectual. Estas perspectivas intentaron consolidar nuevas líneas teóricas críticas para orientar prácticas educativas alternativas para la transformación social (Castels *et al*, 1994).

Con estos cambios sociales, políticos y culturales se extendió, desde la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), la práctica de los docentes especiales a lo que se llamó *rehabilitación comunitaria*: trabajo en los barrios, escuelas y centros comunitarios, para elaborar proyectos donde se atendiera a las personas con discapacidad en el contexto social y con la participación de distintos agentes sociales. Desde este ámbito se incentivó la actualización de los egresados a través de cursos de grado y posgrado.

En la misma línea de trabajo se creó, en la década del noventa, el Proyecto Cruz del Sur, subvencionado por la Fundación Bernard Van Lee. Fue una experiencia de educación no formal en cuatro barrios marginales de la ciudad, que se planteó con el objetivo de evitar la exclusión y marginación, atenuando los factores de riesgo que inciden en el fracaso escolar. Se enfatizó en el proceso de alfabetización temprana y se atendió a niños de dos a seis años con los adultos que interactuaban cotidianamente con ellos. Las actividades se realizaron durante cuatro años mediante talleres de trabajo con los niños, con la familia, con los docentes y las madres animadoras preparadas especialmente para el trabajo en los talleres de aprendizaje.

En el marco de los proyectos de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, buscando nuevas experiencias para mejorar las prácticas en educación especial, conformamos un grupo interdisciplinario que se fue constituyendo paulatinamente en una comunidad pedagógica y de investigación de referencia para el análisis de nuestras prácticas.<sup>1</sup> Filósofos, psicólogos, matemáticos, biólogos, historiadores y pedagogos que trabajan en los distintos niveles del sistema educativo y en la formación de docentes para el sistema, fuimos convocados para abordar una problemática común: la reforma de la enseñanza, bajo el convencimiento de que no sería sólo una reforma programática, sino sobre todo paradigmática, abordando la relación del docente con el conocimiento. Detrás de este desafío, inscribimos nuestra voluntad de cambiar las prácticas docentes en educación especial y así encontramos en el pensamiento de Edgar Morin una fuente de reflexión, cuando señala que en educación hay que "contri-

buir eminentemente al desarrollo del espíritu problematizador donde la filosofía adquiere significación, como un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana" (2001a: 25). En este punto trabajamos abocados al análisis de las prácticas en los distintos niveles del sistema educativo, siendo la enseñanza en educación especial una de las problemáticas abordadas.<sup>2</sup>

## EN LA ACTUALIDAD

Varios de los integrantes del Proyecto anterior, en la actualidad, hemos constituido un nuevo proyecto denominado "Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje", que dirige María F. Giordano. El propósito de este nuevo proyecto es seguir analizando las prácticas docentes, incluyendo la problemática de la educación y la comunicación, particularmente en educación especial, desde la Línea B dirigida por mí.

La fecundidad del *modelo complejo* de la práctica docente utilizado en diversas experiencias de investigación nos permitió incorporar nuevas categorías y atravesamientos. Nos proponemos investigar ahora, en el contexto del pensamiento complejo, la vinculación entre educación y comunicación, y su impacto en la comprensión humana e intelectual de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Esta propuesta se encamina en la búsqueda de un dispositivo pedagógico que contemple:

Hacemos referencia al Proyecto de Investigación Consolidado N.º 419301: "Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas dirigido por la Profesora Violeta Guyot en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Hacemos referencia a la línea B del Proico 419301 que enfatiza en el análisis de las teorías y las prácticas en educación. La misma se encuentra coordinada por María F. Giordano, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

El paradigma de la complejidad, para reformular las prácticas docentes en educación especial.

La enseñanza para la comprensión como enfoque didáctico que posibilita un marco para enseñar a pensar, lo cual implica poder actuar reflexivamente con el conocimiento (Perkins, 1995). El aprender a aprender, para facilitar la comprensión y los hábitos de estudio en lugar de memorizar y retener nociones. La educación familiar, ya que ningún recurso ni ayuda es más importante para un niño con discapacidad que la participación de sus propios padres o adultos significativos en los aprendizajes. La lectura y la escritura como procesos de comunicación social. El desarrollo de la creatividad y la imaginación como eje transversal de todas las actividades que se lleven a cabo. La incorporación de los medios de comunicación en las prácticas desde una perspectiva crítica y participativa.

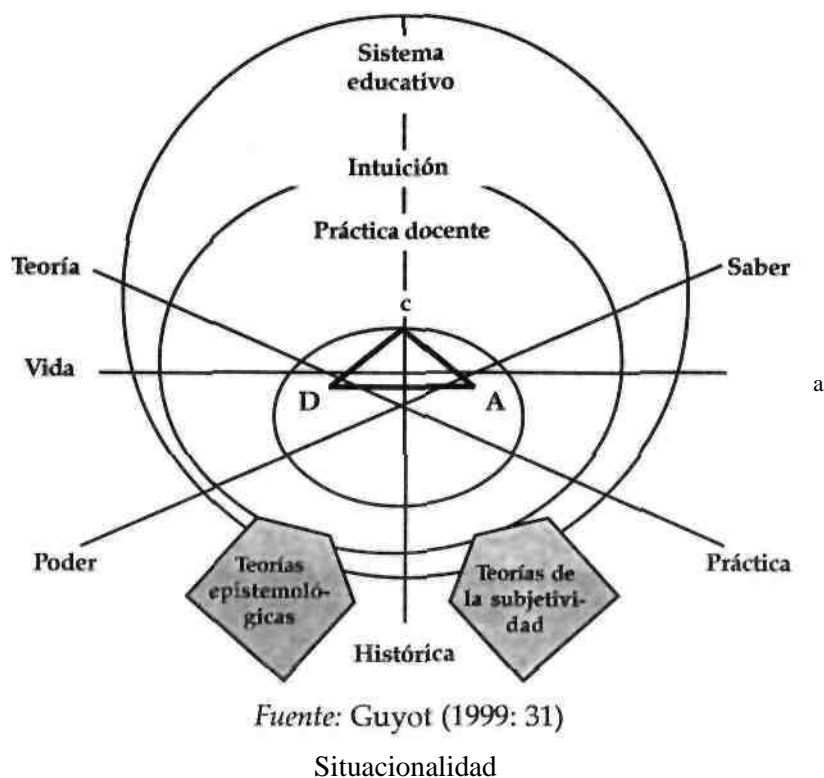
## ELEMENTOS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

### EL MODELO COMPLEJO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En la ruta que hemos venido construyendo hacia mejores prácticas, la consideración de la práctica docente desde un modelo complejo ha cubierto el espacio de necesidad para entender aquellas que realizamos en el ámbito de la educación especial. Este modelo surgió en el marco del proyecto de investigación anterior y continúa permitiendo realizar un profundo análisis de las prácticas, visualizando la complejidad que las mismas implican a partir de la relación docente-alumno-conocimiento (Proyecto de investigación consolidado N.º 419301).

El análisis de la práctica docente se realiza a partir de dos grandes vías de abordaje (véase figura 1):

Figura 1. Modelo de la práctica docente



las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad, introduciendo algunos ejes fundamentales para su análisis: la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana (Guyot, 1999: 26).

Tal como se visualiza en la figura 1, la práctica docente es una situación muy compleja y no puede ser resuelta sólo desde la perspectiva pedagógica, sino que requiere, para su abordaje, de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología. Por estas razones, la práctica docente es una práctica social, humana, ética, que no se puede mejorar desde instrumentos técnicos predeterminados. Cada práctica es especial, única; por tanto, mejorarla implica un profundo análisis por parte de los profesores. Estas consideraciones son clave para poder pensar las prácticas docentes desde otro lugar, de tal modo que pierden valor aquellas que se llevan a cabo a partir de un método rígido y estandarizado para todos los sujetos, en todos los lugares.

En cada situación de enseñanza hay un entrecruzamiento de subjetividades donde cada uno de los actores aporta sus conceptos, representaciones y conocimientos que se confrontan y reformulan de acuerdo con la situación particular planteada.

El juego de intersubjetividades lleva a meditar acerca de los *preconceptos* que los docentes se forman de los alumnos que fracasan en la escuela, aquellos rotulados con el nombre de determinadas patologías, sin analizar todos los factores que inciden en el desarrollo de la práctica y que determinan el éxito o el fracaso en los aprendizajes.

Este planteo debe realizarse desde un enfoque que cuestione el paradigma de la simplicidad, teniendo en cuenta que la enseñanza en este ámbito ha sido siempre simplificada, en la creencia de que así se aprende con mayor facilidad, y desde una sola mirada: el alumno discapacitado como causa del proble-

ma y único punto a modificar. Esto no es así, y el paradigma de la complejidad es lo que nos permite reflexionar y reformular las prácticas docentes en educación especial.

Edgar Morin sostiene:

*El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (2001b: 38).*

Sin embargo, en el espacio del aula y la escuela especial, el paradigma de la simplicidad ha servido para dar respuesta a los determinados problemas de la enseñanza. Por el contrario, creemos que cada situación de enseñanza es una situación de incertidumbre que requiere siempre estrategias diferentes. Tal como señala Morin, una estrategia es "abierta, evolutiva, afronta lo imprevisto, lo nuevo mientras que el programa no improvisa, no innova. El método es obra de un ser inteligente que ensaya estrategias para responder a las incertidumbres" (Morin, 2003: 31).

#### LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

La enseñanza para la comprensión ofrece un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad, lo cual sería una de las máximas aspiraciones de la enseñanza. La comprensión incumbe la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera.

Comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o "desempeños" que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía. Implica ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de manera innovadora (Blythe, 1999: 39).

Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: *pensamiento y acción*, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Pogré y Lombardi, 2004) El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las instituciones educativas que de lugar a otros modos de enseñar.

#### *ENSEÑAR A PENSAR. APRENDER A APRENDER*

Desde nuestra experiencia, hemos puesto en juego todos los medios para que los estudiantes aprendan a relacionarse de otra manera con el conocimiento, porque el enseñar debe tener una dimensión distinta en educación especial: no se trata de seguir condicionando al mejor estilo conductista, ni de adiestramiento, como si ellos no pudieran movilizar estrategias de pensamiento. En realidad, muchas veces no lo hacen porque no se lo enseñamos, no lo hacen porque no damos tiempo y espacio para usar el pensamiento. Se trata de colocar en otro lugar al sujeto de la educación especial, no como un discapacitado, sino como una persona que puede pensar y aprender de manera diferente (Divito y Pahud, 2004: 29).

Estamos convencidos que *enseñar a pensar, aprender a aprender* es un medio eficaz para superar muchos de los problemas planteados

en los niños con NEE. Así lo exige hoy la sociedad tecnificada y competitiva del mundo laboral. Los alumnos necesitan aprender a usar herramientas para dar respuesta a problemas complejos de la escuela y de la vida, y ese es un objetivo que deberemos plantearnos si queremos lograr la integración o inclusión social de todas las personas sin discriminación.

No obstante las buenas intenciones, muchas veces se cae en el uso de programas de instrucción programada para condicionar a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para modificar determinadas conductas en forma bastante automática: organizar ideas, memorizar, dirigir la voluntad y la atención, trabajar en grupo, obedecer órdenes, etc. No es tan simple lo que pretendemos. Enseñar a pensar, desde nuestra perspectiva, abarca cambios de conducta y el mejoramiento de los procesos intelectuales, pero también se trata de poder utilizar el pensamiento en muchas facetas de la vida en relación con los valores humanos, planteados en términos de elecciones y consecuencias.

Enseñar a pensar no se limita sólo a la esfera del conocimiento, sino que abarca también la imaginación. Incluye el pensar con algún propósito, fomenta la expresión de valores, actitudes, sentimientos, creencias y aspiraciones (Raths *et al*, 1986).

Desde esta perspectiva, se debe dotar a los alumnos con las suficientes herramientas para solucionar problemas; deben ser capaces de entender el significado de las actividades escolares e intentar sacar partido de ellas, teniendo en cuenta sus intereses, su adaptación social y su autoestima.

Estas herramientas, creemos, podrían ser uno de los objetivos primordiales, por no decir el más importante, en la integración educativa de los alumnos con NEE en la escuela. Ellos deben aprender a estudiar, deben aprender a



comprender y producir textos, y esto es lo que le ayudará a alcanzar los contenidos curriculares que exige la escuela y los conocimientos generales que exige la sociedad.

Los docentes de todas las áreas auriculares deberán enseñar a los alumnos estrategias de aprendizaje, lectura y resolución de problemas que les permitan desarrollar mejor su pensamiento para que tengan éxito en sus aprendizajes, y llegar a ser estudiantes autónomos y críticos en la medida de sus posibilidades.

### *LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL*

El dominio de la lectura y la escritura como herramienta para insertarse en el mundo de la cultura es, sin duda, una meta imprescindible en la formación de las personas. La alfabetización, en sentido amplio, es formar lectores y escritores autónomos sin importar la edad, la condición social, física o intelectual. Desde esta perspectiva, la lengua escrita es considerada, entonces, un objeto social que sirve para comunicarse. Sin embargo, a pesar de su importancia para que nuestros alumnos tengan éxito en la escuela y en la vida, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y de la lectura en la escuela sigue siendo un problema, justamente porque no es vista como un objeto social, sino como un objeto escolar, y esto es clave en la relación docente-alum-no-conocimiento.

Siempre el debate se basó en la búsqueda de los mejores métodos para solucionar el problema de la enseñanza, tomando lo que la psicología conductista determinaba como necesario para aprender: orientación espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso-motriz, buena fonarticulación, ejercicio de la memoria, etc. El desarrollo de las funciones psicológicas básicas es importante en esta perspectiva, porque la escritura está asociada demasiado asociada a la copia y la lectura sólo a la decodificación.

En la actualidad, leer ya no se concibe como descifrado. Las investigaciones han demostrado que éste es un proceso activo donde el sujeto pone en juego estrategias perceptivas, cognitivas y lingüísticas para obtener una lectura con significado, siempre alejándose de aquella vieja visión de que la lectura se enseña en el siguiente orden: lectura mecánica, expresiva y comprensiva. Para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación, pero simultáneamente se debe enseñar las estrategias que conducen a la comprensión.

La escritura por su parte, no es un modelo a ser copiado, porque aprender a escribir no es aprender a copiar. La escritura es "una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, es un objeto social que sirve para comunicarse", señalan Teberosky y Tolchinsky (1995:30), y así debe mirarlo el niño para que comprenda cuáles son sus funciones.

Estamos convencidos de que enseñar a los niños con NEE a comprender y producir textos con sentido los ayudará a:

- superar obstáculos en el acercamiento a los diferentes contenidos curriculares;
- mejorar su autoestima, porque podrá comunicarse a través de la lengua oral y escrita;
- encontrar otros espacios para la recreación, buscando por sí mismo los textos de circulación social que le interesen;
- producir cambios profundos en el modo de pensar, porque podrá acceder en forma autónoma a todo tipo de información.

En función de estas concepciones teóricas, la propuesta es arbitrar los medios no sólo para alfabetizar, sino también para formar usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita.

### CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CREATIVO

La *creatividad* es una cualidad del pensamiento que permite al individuo generar muchas ideas, inventar otras o combinar las existentes de manera novedosa, explorar, descubrir, etc. Su estudio interesa a los investigadores de los campos científico, educativo y artístico, y ha sido definida de diferentes maneras según se la vincule con la conducta investigadora, con la solución de problemas educativos, o con el arte.

Nos interesa especialmente acentuar su inclusión en todos los programas para atender a las personas que tienen NEE, con alta o baja capacidad intelectual. En general, ocupa un lugar relevante en las escuelas que atienden alumnos con altas capacidades: se ven programas para estimular la curiosidad, la imaginación, el pensamiento productivo, las expectativas de alcanzar el éxito, etc. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los programas y escuelas que atienden alumnos con trastornos en el desarrollo, baja capacidad cognitiva o con discapacidades, quizá porque ocupa un lugar prioritario la discapacidad y no las potencialidades, tal vez por aquello de las "profesías autocumplidas", donde las expectativas del entorno determinan las posibilidades. Por el contrario, creemos que todos los individuos tienen potencialidades creativas si se da un lugar para que éstas se desarrollen. En el diccionario de Psicología de Sillamy se encuentra la siguiente definición:

*La creatividad es la disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades dependiendo estrechamente del medio sociocultural. Esta tendencia natural a realizarse necesita condiciones favorables para que se exprese adecuadamente. El temor a desviarse y el conformismo social son el cepo de la creatividad. El niño pequeño que se asombra, se maravilla y se esfuerza para alcanzar las cosas nuevas que le presenta el mundo, pero que aún no ha pasado por la educación, es particularmente creativo (citado en Dadamia, 2001:47).*

Para nosotros es importante pensar, por un lado, que todos los individuos pueden ser creativos; por otro, tomar conciencia de que una educación integral debe contemplar el desarrollo del pensamiento convergente y el pensamiento divergente. Sólo de esta manera lograremos que una persona se desarrolle plenamente.

Las propuestas tanto formales como no formales para las personas discapacitadas deben abrir cauces a la espontaneidad, la imaginación y la fantasía, para que fluya todo aquello que hemos adormecido al ubicarla en el lugar de la pasividad.

### EDUCACIÓN FAMILIAR

Ningún recurso ni ayuda es más importante para un niño con discapacidad que la participación de sus propios padres en todas las actividades de su vida cotidiana. La aceptación que la familia haga de un hijo con discapacidad, es la primera integración de la cual deberíamos hablar cuando se abordan estos temas. Esto es siempre doloroso, con-flictivo y difícil de superar, pero si no se logra se verá en peligro la integración escolar y la integración social, porque de diferentes maneras perjudicará al niño.

La educación temprana de estos niños debe contemplar la participación de las personas de su entorno. En nuestro proyecto se toman temas de la psicología sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky, de donde se desprende la importancia de los otros en la construcción de los procesos psicológicos superiores. A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica, que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en aquellos no se rigen por leyes biológicas, no son innatos, no existen a priori, no las construye el individuo solo, sino que responden a la internalización según la cual una operación interpsíquica se transforma en intrapsíquica a través de las relaciones sociales. El entorno interviene activamente desde que el niño

nace; por eso la infancia es el centro para lograr los mejores aprendizajes.

Con estas ideas hemos de incluir a los padres en la propuesta de alfabetización, construyendo programas donde se pueda considerar el uso de las alfabetizaciones múltiples en las tareas y actividades cotidianas: leer, escribir, hablar y escuchar usando la radio, la televisión, la computadora, los celulares, los videos, el cine, las calculadoras y múltiples exploraciones que podrán compartir con otros padres y con los docentes en diversas instancias del proyecto, porque también éstas son usadas en las prácticas escolares.

Ya no se trata de aconsejar a los padres que le lean un cuento a sus hijos, o que los pongan en contacto con materiales de lectura y escritura. Se trata de hacer todo eso usando también las tecnologías de la información que han aportado cambios considerables en la lectura y la escritura. Estos cambios afectan no sólo al soporte e instrumento, sino también al texto, a las actividades de leer y escribir, a las relaciones entre estas actividades y a los procesos de aprendizaje implicados: se producen cambios en la forma gráfica de los mensajes escritos, en las diferentes formas de leer en papel y en pantalla, cambios por los recursos de multimedia que combinan medios visuales, animación, sonido y textos (los libros parlantes creados para mejorar la comprensión y reducir las dificultades de decodificación en los lectores principiantes), cambios en el procesador de textos y la escritura, el hipertexto como sistema de base de datos almacenados, cambios en la definición de lectura y escritura (Teberosky y Soler, 2003).

***LA INCORPORACIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y PARTICIPATIVA***

No es posible desconocer la relevancia que en el mundo actual tienen las tecnologías de la información y la comunicación para la vida

laboral y personal de todos los individuos. En el caso de alumnos con NEE, con o sin deficiencia, se hace imprescindible la formación en el uso de las tecnologías. Su ausencia en los proyectos educativos puede transformarse en un elemento de exclusión más que de inclusión. Además, muchas veces es el único medio de acceso al currículo y a la información general.

Ejemplo de su importancia es el uso del CD-Rom en los hogares y centros escolares para la intervención en los sujetos con discapacidades lingüísticas. Estas personas tienen problemas para procesar con suficiente rapidez los sonidos y atribuirles significados; con el uso del CD-ROM, las cintas de audio y los dibujos o las imágenes se puede modificar la velocidad de los sonidos, o estimular la producción de sonidos específicos y de determinadas palabras. Se trata de terapias innovadoras que pueden mejorar sustancialmente el desarrollo del lenguaje, una de las muchas barreras pedagógicas que tienen los niños para acceder al currículo y permanecer integrados en las escuelas comunes.

Al mismo tiempo, se está abriendo un mundo de posibilidades para las personas con discapacidad visual. Tal es el caso del libro hablado, los circuitos cerrados de televisión, el retroproyector para imprimir textos escritos en letras más grandes o la conversión de mensajes escritos en mensajes orales mediante un sintetizador de voz o una línea *braille*. Recientemente se ha desarrollado la audio descripción, lo que permite participar de manera activa, en diferentes situaciones sociales, a las personas con discapacidades visuales severas, ya que proporciona información complementaria, basada en claves no visuales, a las imágenes que aparecen en la pantalla (Deutsch, 2003: 470).

Los avances en la tecnología han cambiado la vida de personas con discapacidades severas. Tecnología asistida e instrucción asistida por ordenador, interruptores para prender una

luz y comunicarse por medio de ella, el uso de hardware y del software para que a la enseñanza puedan acceder los alumnos que viven alejados de los centros educativos, el uso de la tecnología para comunicarse con las familias (cintas de video entre la escuela y el hogar, el uso de internet para una comunicación permanente, etc.), entre otras, ha sido de gran utilidad para trabajar con personas que tienen discapacidades múltiples.

Todas estas ayudas que permiten el acceso a una gran cantidad de información, están minimizando los efectos de la discapacidad, lo cual sin duda es uno de los objetivos que se persiguen como prioritarios en las nuevas concepciones de educación especial. Pero hay dos aspectos aún para resolver: el costo de las ayudas técnicas y la información que la población tiene sobre ellas (Deutsch, 2003: 515). Sin embargo, es importante facilitar el uso de las tecnologías en las escuelas, ya que muchas veces pueden ayudar a superar el problema de las diferencias culturales y socioeconómicas que generan el fracaso en la escuela. El uso de internet para conocer diversas culturas, el e-mail para relacionarse con personas de diferentes razas y costumbres, los proyectos de la radio en la escuela para abordar temáticas que surjan de las problemáticas comunitarias, el uso del grabador para realizar entrevistas, el envío de mensajes de texto a teléfonos fijos y móviles de cualquier operador desde el ordenador, etc., permiten superar el obstáculo pedagógico que genera el pertenecer a diversos universos culturales.

Los nuevos medios de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización múltiple (Kaplún, 1992) o alfabetización posmoderna (McLaren, 1994), produciendo en la estructuración de la percepción una suerte de incapacidad para adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Estos medios provocan nuevas

formas de conocimiento, a la manera de una *pedagogía perpetua*, no recortada, organizada, ni controlada por la escuela.

Así, deja de tener gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entrega —sobre todo si tenemos en cuenta la rápida obsolescencia de los mismos— y ocupa, en cambio, un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores, para constituir el educando-hablante que suplante al educando-oyente. En síntesis, educar para una sociedad que requiere ser alfabetizada en los múltiples lenguajes que la atraviezan y configuran. Estos lenguajes constituyen la intrincada trama de mediaciones que operan entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

## UN NUEVO DESAFÍO: EL PLAN DE TRABAJO EN DESARROLLO

En el marco del nuevo proyecto y más específicamente en la Línea B del mismo: "Las prácticas educomunicacionales en educación especial", estamos haciendo un estudio de tres casos: una investigación de tipo longitudinal con niños que tienen NEE sordos, con síndrome de Down, y dificultades de aprendizaje; con los padres y con los docentes que los atienden tanto en los servicios especiales como en el aula común.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Indagar las características de los diversos universos culturales de los sujetos que se

involucran en el proceso educativo: alumnos, docentes y padres en la educación especial.

- Relación de alumnos, docentes y padres con la tecnología de la época.
  - Trayectos personales en la construcción de la relación con la tecnología.
  - Impacto en los modos de pensar, aprender y comprender generados por los diferentes modos de relacionarse con la tecnología.
2. Identificar los modelos educomunicacionales que subyacen en las prácticas docentes que se desarrollan en la educación especial.
    - Relación docente-conocimiento-alumno.
    - Tramas comunicacionales existentes.
    - Evidencias logradas en la relación educación-comunicación.
  3. Indagar la dimensión y el nivel de comprensión alcanzado por los sujetos que concurren a la educación especial, a partir de las prácticas educomunicacionales que se desarrollan.
    - Dimensiones de la comprensión: contenido, métodos, propósitos y formas de comunicación.
    - Niveles de comprensión: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría.
  4. Analizar y evaluar el conocimiento y la comprensión que poseen docentes y alumnos de la educación especial acerca de los lenguajes de los diferentes medios.
    - Lenguajes: gestual, visual, auditivo, audiovisual y multimedial
    - Soportes: papel, cintas magnéticas, CD, DVD y otros
  5. Identificar y analizar las competencias comunicacionales de docentes y alumnos en la educación especial.

- Competencias lingüísticas y no lingüísticas

6. Comprender las significaciones que los sujetos de la educación especial involucrados atribuyen a las prácticas educomunicacionales, a partir de sus sentires y vivencias.
7. Diseñar propuestas e implementar prácticas en alfabetizaciones múltiples transformadoras en la educación especial, basadas en la comprensión que se va alcanzando a partir del conocimiento producido en el marco de la investigación.

### *TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN*

Coherentemente con los supuestos teóricos y epistemológicos asumidos en este trabajo, y en relación con los objetivos, las técnicas que aportan información necesaria para la comprensión del problema objeto de estudio son:<sup>3</sup>

1. Se realizan entrevistas en profundidad, observaciones participantes y no participantes. Estas técnicas de carácter interactivo permiten conocer y comprender los universos culturales de docentes y alumnos, y complementariamente, de los padres del régimen antes mencionado. La caracterización de los mismos constituye la base para la identificación y superación del obstáculo pedagógico en la construcción del conocimiento.

También se obtiene información a partir del análisis de las producciones de los sujetos (orales, escritas, etc.).

2. El análisis de las prácticas docentes se efectúa a partir de la información obtenida a través de observaciones participantes y no participantes: los investigadores, inmersos en la situación natural a estudiar, observarán e indagarán sobre las distintas cuestiones

utilizada como estrategia de validación del estudio.

3 La triangulación de las distintas técnicas empleadas es utilizada como estrategia de validación del estudio.

- nes que van emergiendo. Esto permite comprender en forma holística y contextualizada los modelos educacionales que subyacen a la prácticas educativas. También mediante entrevistas en profundidad a docentes y alumnos.
3. Para determinar la dimensión y el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes y docentes, se consideran tres cuestiones: 1. ¿qué quiero comprender?; 2. ¿cómo lo comprendo? y 3. ¿cómo sé que lo comprendo? Las técnicas que nos proporcionan información sobre los aspectos antes mencionados son: entrevistas no estructuradas a los docentes; diálogo con los alumnos; observaciones participantes y no participantes de las actividades propuestas y del tipo de desempeños que las mismas implican; producciones de los docentes: planificaciones, proyectos áulicos, portafolios, biografías educativas, trabajos de campo, ensayos, etc., y producciones de los alumnos: discursos, textos de uso social, carpetas y cuadernos, trabajos de campo, juegos y dramatizaciones, etc.
  4. Para conocer el grado de conocimiento y comprensión que poseen docentes y alumnos acerca de los lenguajes de los diferentes medios, se utilizan observaciones participantes y no participantes; entrevistas no estructuradas a docentes, alumnos y complementariamente a padres, y análisis de contenido en diferentes producciones.
  5. Para determinar qué tipo de competencias comunicacionales poseen docentes y alumnos, se trabaja con producciones de docentes y alumnos, y observaciones participantes y no participantes.
  6. Para indagar las significaciones que docentes y alumnos de educación especial atribuyen a las prácticas educacionales, a partir de sus sentires y vivencias se trabaja con entrevistas en profundidad.

7. Se generan procesos de reflexión sobre las prácticas que se vienen implementando, de modo que, a partir de la comprensión lograda, se vaya avanzando hacia prácticas de alfabetizaciones múltiples mediante talleres con docentes y padres, y seminarios con docentes y directivos.

#### ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación, la obtención y análisis de la información son tareas complementarias, continuas, simultáneas e interactivas, que se desarrollan en un proceso espiralado. Esto dará la posibilidad de recoger datos complementarios y poner en juego nuevas "hipótesis" o "anticipaciones de sentido" que emergen durante el análisis.

La estrategia fundamental utilizada es el método comparativo constante, que implica conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias por vía inductiva.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLYTHE, T, 1999, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*, Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- CASTELS, M. *et al*, 1994, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona-Buenos Aires - México, Paidós.
- DADAMIA, M., 2001, *Educación y creatividad Encuentro en el nuevo milenio*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- DEUTSCH SMITH, D., 2003, *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, 4.<sup>a</sup> ed., Madrid, Prentice Hall.
- DIVITO, M. y PAHUD, E, 2004, *Las prácticas docentes en educación especial*, San Luis, Ediciones L.A.E. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

GUYOT, V., 1999, "La enseñanza de las ciencias", *Estudios sobre la enseñanza. Laboratorio de Alternativas Educativas*, San Luis, año IV, núm. 17.

KAPLÚN, M., 1992, *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

McLAREN, R., 1994, *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.

MORIN, E., 2001a, *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

\_\_\_\_\_, 2001b, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

PERKINS, D., 1995, *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.

POGRÉ, R y LOMBARDI, G., 2004, *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*, Buenos Aires, Papers Editores.

RATHS, L. E. et al., 1986, *Como enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Argentina, Paidós Studio.

TEBEROSKY, A. y SOLER GALLART, M., comp., 2003, *Contextos de alfabetización inicial*, Barcelona, ICE-HORSORI Universidad de Barcelona, Cuaderno de Educación núm. 39.

TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L., 1995, *MÁS allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Editorial Santillana.

## REFERENCIA

DIVITO, María Isabel, "Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 25-37.

Original recibido: marzo 2005

Aceptado: abril 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

