



Enseñanza inclusiva: rampas y prótesis didácticas

Descripción: Diseño y armado de material didáctico inclusivo “ideovisual”, sensorio-experiencial y pragmático atendiendo la diversidad funcional (cognitivo-cognoscitiva); material concreto y ejemplos de estrategias y recursos prácticos para la enseñanza y promoción de aprendizajes significativos, desde esqueletos interpretativos hasta referenciales conceptuales e interpretativos (posicionales, 3D, interactivos) de bajo costo (con material reciclado). Ideas Didáctica procedimentales. Material modelo: <https://asociacioneducar.com/rampasdidacticas> (Julio Pereyra)

Desarrollo: Nos supone remitirnos a las formas de enseñanza en un sentido técnico-metodológico, cuyo abordaje práctico-funcional (operativo) de la didáctica (como *techné*) supone no acotarse a los modos y formas de “enseñar”, sino contemplar también en el análisis (y reflexión) del papel que juegan en los modelos de “educar” los recursos, meda adecuación, pertinencia y adaptación de modalidades y medios de implementación de -y en- las instancias didácticas (Behares, 1998), ya del/al contenido (lo epistemológico-disciplinar), ya a los sujetos intervinientes (lo psico-cognitivo) nos permite hablar (referirnos) a la existencia de al menos tres tipos-o categorías- de didácticas: una didáctica general (DG), que hace a la consideración de las estructuras psico-cognitivas e intelectuales de los sujetos (el cómo aprenden); una didáctica específica (DEf), que hace a la correspondencia entre formatos y medios con las demandas epistemológico-disciplinares específicas –concretas (qué aprenden); y una didáctica especial (DEp), que hace a la implementación de formatos e insumos acordes a las demandas particulares que impliquen cada Consideraciones Educativas Específicas (CEE) (Didáctica fisiologizada; Pereyra, 2014b).

Es en este último tipo (la DEp) en el que centraremos nuestro análisis y propuestas, lo que nos obliga a conceptualizar qué entenderemos como CEE. Estas siglas serán entendidas en nuestra lectura como la necesidad/demanda de Consideraciones Didácticas Especiales (CDE) (Pereyra, 2014) ante problemáticas cognitivo-cognoscitivas específicas (o generales) de los estudiantes, particularmente cuando medie/a una disfunción biofisiológica.

Así, como analógicamente una disfunción física es amortiguada con el diseño ergonómico de prótesis o adaptaciones del medio, consideramos que puede hacerse una extrapolación a lo técnico-didáctico en el sentido de la necesidad/posibilidad de adecuar pertinentemente insumos o estrategias para compensar los déficit cognitivos y/o cognoscitivos según corresponda (ergonomía



educativa; Pereyra, 2014b). En virtud de lo expuesto, consideramos la posibilidad de diseño y desarrollo de prótesis didácticas, las que entendemos como las formas metodológicas en las prácticas de enseñanza cuya implementación es en razón de compensar/amortiguar los déficit y/o problemáticas educativas que implican las diferentes CEE.

Se complementan (o alternan) de esta manera con lo que denominaremos Rampas Didácticas, que en razón de la misma lógica y racionalidad técnico-procedimental que las prótesis se refieren concretamente a insumos y materiales didácticos (medios alternativos).

Las respuestas práctico-procedimentales corresponden a estrategias y acciones específicas por parte del docente. Sin embargo en la configuración, diseño e implementación de formas prácticas de educar, deben diferenciarse las CDE de las Consideraciones Educativas Especiales (CEE). La razón es que, mientras que estas últimas suponen la modificación (alteración) de nivel y grado de los contenidos disciplinares (reformulación curricular y/o epistemológica), las primeras mantienen acérrimamente la Transposición Didáctica (Chevallard, 1991) y solo plantean la necesidad de alternativas metodológico prácticas.

Es decir, las CEE supone una formación distinta en sentido pedagógico, mientras que las CDE suponen una formación diversa en sentido didáctico. Las CDE suponen un complemento entre una vigilancia epistemológica (Chevallard, 1991) y una vigilancia didácticos e insumos.

En resumen: no es enseñar diferentes cosas (distintos contenidos); es enseñar lo mismo de diferente modo.

Cuando al titular el presente trabajo, referimos a “didáctica en transposición” pretendemos sostener que la atención de las NEE (pre)supone asignarle una serie de significado y sentidos que conducen a una reflexión del rol que juega el pienso didáctico (reflexión) y la didáctica aplicada (praxis) en los procesos de enseñanza.

Se sitúa así el cómo (lo metodológico-procedimental) al mismo nivel –e importancia que el qué (el conocimiento/el saber/lo epistemológico) y que el para (marco educativo/lo pedagógico); se puede entender así que los obstáculos didácticos son, ante –la- presencia de CEE, tan condicionantes y/o determinantes como los epistemológicos (Pereyra, 2013b).

Las NEE/CDE no siempre (solo) acarrear dimensiones cognitivas (cómo aprende), sino también paralela y simultáneamente las cognoscitivas (cómo conoce).



Esta “accesibilidad educativa” (acceso al proceso de enseñanza y aprendizaje no simplemente al sistema; Pereyra, 2014a), abordada desde un orden pragmático, hace a la imperiosa demanda de un banco de insumos referenciales de propuestas y principios (de acción) pero, tomando la precaución de que estos no sean entendidos como meros manuales de aplicación automática-mecánica. Tal banco/centro de recursos (e insumos materiales) debiera tener como fin el quiebre con la tendencia al desarrollo (e implementación) de medidas arbitrarias basadas en un “creo que...”; dotando a los educadores de las herramientas y competencia para diseños funcionales-operativos (competencias didácticas; Pereyra, 2014b).

Esto permite un marco de racionalidad pertinente al entender: el por qué (fundamentación/argumentación de la acción), el para qué (cuál es la función de implementación, que se quiere compensar y/o amortiguar: cognitivo y/o cognoscitivo), y el para quién (considerando las demandas y necesidades específicas de los sujetos y/o CEE) se diseñan y estructuran las acciones práctico-procedimentales (la praxis).

Del encuentro entre estas tres líneas de reflexión, es que el hacer docente entrama una real conciencia didáctico-inclusiva.

Pero para lograr alcanzar esa reflexión y cuestionamiento de y a su metodología de enseñanza, el educador debe primeramente reconocer la existencia – y necesidad- de esas prótesis y/o rampas didácticas. Entendiendo esto, el enseñante se transforma en un ingeniero didáctico en tecnología didáctica cuando refiere a medios e insumos; y en un diseñador educativo cuando refiere a la organización y articulación modos-medios (lo que llamaremos Arquitectura Didáctica).

La didáctica (como praxis técnica) deja de ser así un mero estilo o modelo de enseñanza para configurarse como un desafío y/o ejercicio intelectual y profesional ya no de orden teórico-abstracto (meramente epistemológico), sino por el contrario un reto práctico concreto (Litwin, 1997).

Esto supone quitar del lugar tradicional a la didáctica (en marco de la Transposición Didáctica; Chevallard, 1991), añadiendo a sus concepciones curriculares-epistemológicas (DEf) y psico-intelectuales (DG) el factor/dimensión bio-fisiológico (DEp); esto equivale a decir que cada modalidad o tipo didáctico tiene correspondencia con otros subtipos didácticos: la didáctica curricularizada/ epistemologizada (Bordoli, 2007), la didáctica psicologizada y la que proponemos en nuestros textos la fisiologizada.

Las estrategias de compensación de déficits (Pereyra, 2014b) sugieren asignar y considerar el papel vital que juegan las ayudas y soportes (didáctico-educativos) -ya de andamiaje cognitivo (Ausubel, 1976), ya de andamiaje cognoscitivo (Pereyra, 2014a)- tanto dentro como fuera de los espacios



álucos. Para ello es necesario la conjugación de entender, comprender y atender las NEE. Desde un sesgo práctico de acción–intervención, el educador ha de asignarle -y se han de adquirir- en esa línea papeles y significaciones a cuestiones que ante la no presencia de CEE serían secundarias y/o siquiera tomada en consideración.

La necesidad de articulación, alternancia y complemento de estos niveles y consideraciones se conforma como un axioma didáctico cuya característica principal es la multifocalidad paradigmática que supone. Esto implica poner en juego una nueva lógica (y racionalidad educativa) en un cuasi-variación paradigmática que hace a la conjugación en el sujeto educando (alumno-estudiante) de un sujeto epistemológico (Vigotsky, 1995), uno psico-cognitivo (Piaget, 1983) y uno bio-morfo-fisiológico (Pereyra, 2013b; Pereyra, 2014b).

Este nuevo lugar que ocupa el pienso didáctico en los procesos de enseñanza implica el abandono de una concepción que se acabe en el rol facilitador y de promoción de aprendizajes (Andamiaje; Bruner, 2004), sino que considere el (re)pienso de y para mitigar los impactos.

Esto no es más que una visión ergonómica de la *techné* educativa (Pereyra, 2014), que sin embargo asienta las bases de una accesibilidad e igualdad educativa que garantiza ya no desde preceptos socio-culturales y/o hasta normativos la inclusión, sino desde lo educativo concreto: la enseñanza (didáctica).

Autor: Julio Pereyra (Profesor de Fundación Faro Patagonia/ Argentina) <http://faropatagonia.org/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1976) Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. Edt. Trilla, México.
- Behares, L. (1998) Didáctica Mínima: Los Acontecimientos del saber. (2da edición), Psicolibros, Montevideo.
- Behares, L. (1998) Didáctica Mínima: Los Acontecimientos del saber. (2da edición), Psicolibros, Montevideo.
- Bordoli, E. (2007) Curriculum como configuración discursiva del saber. Psicolibros: Montevideo.
- Bruner, J. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Edt. Morata SL, Madrid.
- Chevallard, Y. (1991). La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado. Aique, Bs. As.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza en el nivel superior. Paidós Buenos Aires.



Meirieu, Ph. (2002). Aprender sí, pero ¿cómo? Octaedro: Barcelona.

Meirieu, Ph. (1993) Frankenstein Educador. La Ertes S.A.:Barcelona. Pereyra, J.M. (2013a) Tecnología, educación y accesibilidad: nociones didácticas, pedagógicas y técnicas sobre nuevos espacios de aprendizaje. En I Congreso Iberoamericano de Investigadores Noveles (aparece en actas): Salto.

Pereyra, J.M. (2013b) Docencia y discapacidad: consideraciones a nivel universitario. En Jornadas 2013: V de Investigación y IV de Extensión III Encuentro de Egresados y Maestrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR): Montevideo.

Pereyra, J.M. (2014a) Inclusión Educativa: El discurso del no saber. El cambio epistemológico de la Discapacidad. XIV Encuentro Regional de Filosofía-Universidad Nacional del Nordeste. (Agosto 2014). (Aparece en compilación y en actas).

Pereyra, J.M. (2014b) Ergonomía Educativa/Didáctica Fisiologizada : estrategias de compensación de los déficit. En III Congreso Provincial de Discapacidad (Corrientes, Argentina) (Julio, 2014)/Monografía Final Seminario Docencia II (Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Uruguay)(2014).

Perrenaud, P. (2000) Novas competencias para ensinar. Artes Médicas do Sul: Porto Alegre Piaget, J. (1983) El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudios sobre la lógica del niño. Edt. Guadalupe, Bs. As.

Ranciere; J. (1997) El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Libros del Zorzal; Buenos Aires.

Vigostky, L. (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Edt. Visor, Madrid.