

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

POR:

JOHANA ESPINOSA CAJIBIOY
ALEXANDER CRUZ FAJARDO
HELIODORO RUIZ DAZA
YANET CRISTINA PINO MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRIA EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
POPAYAN, CAUCA
2014

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Por:

JOHANA ESPINOSA CAJIBIOY
ALEXANDER CRUZ FAJARDO
HELIODORO RUIZ DAZA
YANET CRISTINA PINO MUÑOZ

Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magíster en Educación
desde la diversidad.

Director:

MAGISTER MARIA CARMENZA GRISALES

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRIA EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
POPAYAN, CAUCA
2014

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Justificación.....	5
Planteamiento.....	7
Contexto.....	9
Antecedentes.....	11
Objetivos.....	13
Referente conceptual.....	14
1. Prácticas pedagógicas.....	14
1.1. De la educación tradicional a la escuela activa.....	14
1.2. Concepciones de las prácticas pedagógicas.....	16
1.3. Estilos pedagógicos.....	18
1.4. Enseñanza.....	19
2. Lectura y escritura.....	22
2.1. Los verbos leer y escribir.....	22
2.3 Enseñanza de la lectura y escritura.....	23
2.3 Leer y escribir en las épocas actuales.....	26
3. Atención a la diversidad.....	27
3.1. Educación inclusiva.....	27
3.2. La otredad.....	33
Metodología.....	36
Tipo de diseño.....	36
Los sujetos de la investigación.....	36
Instrumentos.....	36
Resultados.....	38
1. Prácticas en el aula; encuentros y desencuentros.....	38
1.1. Las marcas de una Escuela Segregadora.....	39
1.2. Encuentro de saberes en el aula actual.....	44
2. De la formación tradicional a la experiencia y actualización como la posibilidad de cambio.....	49
2.1. Las barreras para el aprendizaje.....	50
2.1.1. El miedo como barrera del cambio.....	51
2.2. La reflexión en la transformación de las prácticas.....	52
3. La escuela como escenario de movilizar sujetos y comunidades.....	53
Discusión.....	60
Conclusiones.....	63
Recomendaciones.....	64
Bibliografía.....	65
Anexos.....	76

AGRADECIMIENTOS

Este proceso investigativo no hubiera sido posible sin la colaboración de los y las docentes de la Institución Educativa La Herradura, Municipio de Almaguer Cauca, quienes nos abrieron las puertas en sus escuelas y posibilitaron espacios para reflexionar, conversar, compartir y pensar en torno a su quehacer.

A María Carmenza Grisales orientadora y consejera.

A nuestras familias que entendieron nuestras ausencias.

JUSTIFICACION

El derecho a la educación es uno de los aspectos que más aporta para que el ser humano tenga garantizada una adecuada calidad de vida. Este aspecto conduce al desarrollo individual, familiar, social, económico y político, como lo sostiene Freire (1971, p. 7) cuando señala que: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

De esta manera, el autor convoca a los docentes a desarrollar las características de la educación integral, tanto en nuestras aulas como fuera de ella, pues valga recordar también que ser docente no se limita a cumplir con esta función solo dentro de una institución educativa, el rol no se abandona nunca y va con nosotros a donde quiera que estemos. Por lo tanto, cada acción docente debe estar sustentada y practicada de la mano de más saberes, de otras necesidades, todo en pro de quienes recibirán nuestro aporte como docentes.

En tal sentido, ese actuar como docente está ligado, por decirlo de alguna manera, a aquellos conocimientos adquiridos en una academia, a través de una experiencia recibida cuando se es alumno, con unas temáticas y metodologías empleadas para dar una clase, bajo un estado de ánimo óptimo para desarrollar el trabajo, en sí, con unas adecuadas prácticas pedagógicas.

Por lo anteriormente expuesto, es de gran importancia escudriñar teorías que apunten a retomar, adoptar y adaptar conceptos y metodologías que logren hacer de la escuela un espacio para compartir, divertirse, aprender y enseñar, antes que tener acciones de imposición, juzgamiento, rotulación o discriminación, con métodos y didácticas que conlleven al docente a ser un amigo, un guía o un compañero.

De la mano con la práctica pedagógica, se rescata el proceso de lectura y escritura impartido por aquellos docentes de dichas áreas, pues leer y escribir son habilidades complementarias de suma importancia para el desarrollo sociocultural del individuo; proceso que inicia en las primeras etapas de vida, conllevando a que el sujeto opere de manera consciente para reflexionar con criterio y argumentos, afectando su vida personal, familiar y comunitaria, como lo sustenta el siguiente enunciado: “El sistema de escritura es parte del mundo social que desde la infancia se construye mediante el lenguaje. Como objetivo cultural, la alfabetización se expresa a través de una gran variedad de usos de representaciones gráficas, como también por medio de las ideas y conocimientos que acerca de ella pueden intercambiarse” (Domínguez y Farfan, 1996, p. 21).

Sin embargo, las dificultades de muchos estudiantes a la hora de comprender, reflexionar e interpretar, entre otros aspectos de la lectura, dan cuenta que la escuela no ha avanzado mucho en el desarrollo de estrategias para buscar fortalecer el proceso de lectura y escritura, puesto que:

La lectura se sigue reduciendo a la manera asociación de letras y sonidos, mientras que la escritura se asume como la escritura al dictado y copia de textos. [...] La escritura es un lenguaje dirigido a una persona ausente o a nadie en particular, por lo tanto, hay poca motivación para aprender a escribir a la edad que se suele enseñar, pues el niño no tiene la necesidad de hacerlo, lo cual es muy distinto con el habla. Leer y escribir; estos dos personajes son los personajes de la escuela. A ellos durante años está asociada “la plana de las vocales” y la famosa “mi mamá me ama”, la ortografía la “b” de burro y a la palabras agudas. Extraños signos que dicen cosas extrañas, (Cáceres Cárdenas, 2001, p.29).

De tal suerte, esta investigación es relevante porque permite indagar por las practicas docentes en torno a la lectura y escritura, y estimar cómo éstas son realmente significativas e incluyentes, las cuales ofrecen respuesta a sujetos con diversidad de pensamientos y condiciones socio culturales, económicas y políticas.

El presente trabajo pretende beneficiar en principio a la comunidad educativa de la institución, dando sentido a estas habilidades y haciendo más significativo el proceso docente lecto-escritor como base de la enseñanza, sin dejar de lado el del aprendizaje, a través del fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, teniendo como objeto la formación y orientación de sujetos críticos y reflexivos que posibiliten la transformación social desde la educación.

El proyecto se inscribe en el marco de la maestría de Educación desde la Diversidad, porque se instala a partir de una visión política, pedagógica y cultural de la educación para reflexionar sobre la práctica de los docentes, con respecto a sus procesos de socialización y formación, los sentidos y significados que tienen sobre la escuela, sus procesos culturales, y para establecer su incidencia en el desarrollo de actividades relacionadas con la lectura y escritura de los niños y niñas. De esta manera es posible plantear iniciativas pedagógicas contextualizadas que contribuyan al fortalecimiento de aprendizajes significativos y la generación de sentidos. Al respecto, autores como Celestin Freinet (1978) y Emilia Ferreiro (2000, p. 27) proponen una mirada distinta de la lectura y la escritura, donde “el maestro no es más el único que sabe leer y escribir en el salón de clase; todos pueden leer y escribir, cada quien a su nivel”.

La investigación aportará al propósito de hacer conciencia de las practicas pedagógicas que empleamos los maestros, a partir del análisis y reflexiones hechas por los mismos docentes y por los estudiantes, lo cual será confrontado y argumentado desde autores como Emilia Ferreiro, Celestin Freinet, Paulo Freire, entre otros, conllevando a mejorar las acciones que no estuvieren contribuyendo a una adecuada educación tanto dentro del aula como fuera de ella.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si tuviéramos que caracterizar la práctica pedagógica desde una perspectiva histórica, habría que decir que ésta ha sido principalmente el lugar de la negación, la legitimación y reproducción de unos saberes institucionalizados como únicos, verdaderos, y válidos, y el rechazo de otros, puesto que el docente se ha enfocado solo en la enseñanza de contenidos escuetos que los estudiantes memorizan para repetir al profesor y demostrar que aprendieron la lección.

Esta realidad es desconsoladora, pues los maestros aun teniendo la posibilidad de enseñar otros conocimientos, bajo prácticas distintas, acordes al contexto del alumno, por ejemplo, o bien a sus realidades sociales, políticas, económicas y culturales, no les es fácil salirse del esquematismo que los ha caracterizado. Otro caso de esto, es el hecho de que todo maestro siempre busca pautas –cartillas, manuales y libros- que guíen su acción, las que generalmente son modelos estándar, aceptados por y para reproducir unos saberes, ciertos proyectos de vida ajenos. Fenómeno al que Freire ha llamado educación bancaria, cuando señala: “[...] he aquí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el percibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.” (Freire, 1970, p. 65).

Lo peor es que “la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica” (Ferreiro, 2002, p. 13). Asimismo, la práctica docente sigue provocando choques culturales, porque todavía no se reconoce lo distinto, no se promulga una educación equitativa en la diversidad, y el “fracaso escolar” es evidente. Para el caso de la lectura y escritura existen diferentes niveles de dificultades, ya sea en la comprensión de lectura, interpretación de textos, forma de escritura, creación de texto o redacción, frente a las cuales se atañen causas como el bajo nivel de lectura, la falta de atención a clase, el desinterés frente al proceso educativo, el no desarrollar las tareas y no estudiar para las evaluaciones; es decir, que el “fracaso escolar” no se asocia a la enseñanza o la práctica docente, sino sobre todo al aprendizaje, o sea que se otorga mayor responsabilidad al estudiante (Ferreiro, 2002, p. 14).

En pocas ocasiones se hace reflexión sobre la práctica pedagógica del docente, lo cual juega un papel relevante en el aprendizaje de la lectura y escritura.

La Institución Educativa La Herradura cuenta con un PEI (Proyecto Educativo Institucional) con sus respectivos planes de estudio, planes de área, y enfoque pedagógico (constructivista). Sin embargo, una de las mayores dificultades de quehacer pedagógico de los docentes en llevar a la praxis el saber, los conceptos y contenidos expresados en el PEI. Los mismos docentes reconocen que no hay correspondencia entre la teoría y la práctica, pues no hay

un trabajo interdisciplinario; por el contrario, cada docente orienta sus clases a su manera y de acuerdo a sus condiciones y posibilidades.

Asimismo, es común encontrar en los maestros un interés exclusivo por abordar los contenidos de los libros, y en este sentido, las actividades que ofrece son rutinarias, monótonas, poco agradables y desmotivadoras, todo porque no hacen parte o no corresponden al quehacer-vida del estudiante y su entorno. Esto es notorio en las áreas de lectura y escritura, pues resulta común que el maestro recurra a metodologías como transcripciones o la lectura de cuentos que los libros ofrecen para enseñar procesos de lectura y escritura.

Igual ocurre con las tareas y ejercicios que se asignan, cuando son las mismas que proponen los libros y que por lo tanto no son prácticas diferenciadas de una cultura global, que por ende desconoce, margina o ignora las realidades de la cultura local. De acuerdo a Jurado (1994, p. 45), los procesos de lectura y escritura han propendido por la eficacia y no la conciencia, en cuanto:

Leer y escribir en aras de la eficacia, esto es leer para presentar exámenes, para responderle al profesor lo que él quiere que respondamos y escribir por eficacia mimetizando la voz del profesor o del manual, como si el profesor escribiera para nosotros, es decir, en últimas, leer y escribir evitando a la conciencia, evitando el reencuentro con uno mismo, evitando la autoevaluación y la aventura cognitiva.

En situaciones como estas, en que los saberes no están cargados de sentidos y no favorecen la construcción de pensamiento e identidad, los procesos de aprendizaje también se complejizan para los niños, puesto que al haber una desarticulación entre la escuela y la cotidianidad, el estudiante observa a la escuela como un ente extraño, lejano acaso y difícil de acercarse.

Esto implica que incidan múltiples actores y factores en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. El problema no solamente involucra al estudiante, sino además al maestro, a los padres de familia y la comunidad en general. Además de ello, cada uno de los actores está cargado de procesos sociales y culturales que lo afectan y que marcan sus formas de entender, actuar y pensar.

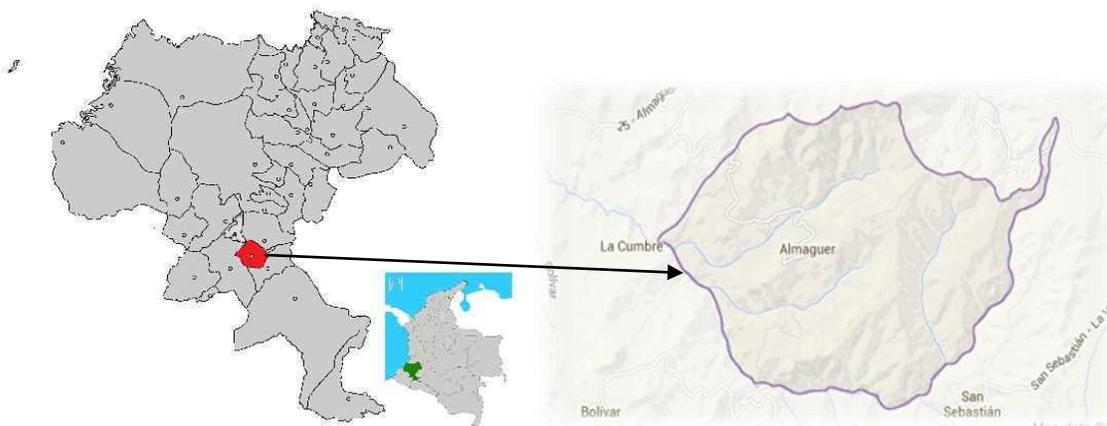
La presente investigación intenta resolver el interrogante acerca de ver ¿cómo desde la lectura y escritura las prácticas de aula de los docentes dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa La Herradura, Municipio de Almaguer?

CONTEXTO

Es necesario tener en cuenta que la historia de la comunidad de La Herradura, con sus relaciones sociales, culturales, económicas, políticas y educativas, ha estado atravesada y marcada por problemas macro estructurales como el narcotráfico, a través de cultivos de uso ilícito (coca). Aunque también sea cierto que posterior a los años 80, el auge del cultivo y procesamiento de coca disminuyó, las secuelas del fenómeno son evidentes.

La comunidad de La Herradura está situada en la parte central del Corregimiento de San Jorge, en el Municipio de Almaguer, al sur occidente del Departamento del Cauca. La habitan laboriosos y honrados campesinos y campesinas pertenecientes en su totalidad a la etnia mestiza. Según datos proporcionados por la Alcaldía Municipal (2012) cuenta con aproximadamente 1.208 habitantes, de los cuales el mayor porcentaje es el género masculino. El estrato socioeconómico de toda la población no supera el nivel uno.

Mapa 1 y 2. Departamento del Cauca, Municipio de Almaguer



Mapa 3. Corregimiento de La Herradura

Foto 1. Herradura, cabecera Municipal



El corregimiento en general posee clima cálido, la mayor parte de la población se dedica a la agricultura, en mayor escala hay cultivos de café, caña y coca, y en menor porcentaje cultivos de pancoger como maíz, frijol, yuca, guandul y frutales como naranjo, mango, maracuyá, mandarina. Estos productos de pancoger son dedicados principalmente al consumo de las familias.

La Institución Educativa La Herradura cuenta con aproximadamente 500 estudiantes, distribuidos en 9 sedes.

La planta docente de la Institución es diversa y de constante relevo, pues aunque gran parte de los docentes son del municipio, se relevan cada año debido al tipo de contrato (oferente), ello impide que se generen procesos educativos a largo plazo. Por otra parte algunos maestros que son nombrados en propiedad pero que no pertenecen a la región, buscan la posibilidad de traslado.

Las condiciones laborales son complejas, ya que la Institución cuenta con nueve sedes de básica primaria, de las cuales 8 son escuelas unitarias, y una sede principal ubicada en la cabecera del corregimiento. En las escuelas unitarias un solo docente debe trabajar con seis grados, en la sede principal un docente atiende a un grado.

El trabajo educativo en una vereda o cabecera corregimental es diferente, ya que las escuelas de las zonas rurales son alejadas. Las escuelas unitarias, donde el maestro trabaja con cinco o seis grados al mismo tiempo en uno o dos salones, debe utilizar cartillas guías, además debe ajustarse a situaciones y problemas ocasionador por la condición socioeconómica de los estudiantes que justifican las reiteradas ausencias a clases en las temporadas de siembra y cosecha.

En la cabecera corregimental los maestros enfrentan otras experiencias, pues se trabaja con un solo grado, hay más posibilidad para utilizar diversas metodologías, y discutir las con otros maestros, también encuentran mejores condiciones materiales. Todas estas condiciones exigen del maestro una forma particular de prepararse y desarrollar sus clases.

ANTECEDENTES

Los antecedentes encontrados a nivel nacional e internacional en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes en lectura y escritura presentan grandes coincidencias respecto al objetivo, la metodología utilizada y los resultados encontrados.

Respecto a prácticas pedagógicas de lectura y escritura, la revisión bibliográfica evidencia que hay un fuerte interés de indagar en torno tres temas principales: concepciones y práctica docente, formación docente, saber pedagógico y práctica docente, y estilos pedagógicos. Para ello, la mayor parte de las investigaciones recurren al enfoque etnográfico, realizado a partir de observaciones y entrevistas. Solo en dos de los estudios encontrados, uno a nivel nacional y otro a nivel internacional, recurren a técnicas cuantitativas como la encuesta, para determinar el estilo o perfil pedagógico del docente.

Gómez (2008), Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga y Terán de Serrentino (2010), como Clemente, Ramírez y Sánchez (2010), refieren sus estudios sobre el saber pedagógico y la formación docente. Al respecto se encontró que si bien la formación y el saber del profesor no lo son todo dentro del quehacer docente, pues éste debe responder a diversas necesidades y situaciones que se presentan en el contexto particular de enseñanza, la formación docente puede modificar de manera positiva la práctica pedagógica.

Sobre los estilos pedagógicos, Valencia Rodríguez y Sánchez León (2009), y González, Buisán y Sánchez (2009), encontraron que los docentes utilizan diversos modelos de enseñanza. Estas prácticas de los docentes están determinadas por la edad, el nivel escolar, el carácter del centro (público o privado) y la formación continua. Finalmente, concluyen que conocer las características de la práctica docente es un paso necesario para determinar las condiciones más pertinentes para transformar la práctica docente y fortalecer el aprendizaje de la lectura y escritura.

Por su parte Pacheco Deilis (2009) muestra cómo los docentes opinan y hacen lo mismo en distintos niveles de enseñanza, asimismo evidenció que los docentes humanistas y menos autoritarios obtienen mejores resultados que aquellos autoritarios. Por otra parte, halló que los docentes orientan sus clases de forma homogénea; es decir, que no hay distinción en el tratamiento a estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje y/o bajo nivel de rendimiento.

Sobre concepciones y sentidos de los docentes en torno a la práctica pedagógica, Santamaría (2009) y Basto Torrado (2011), evidencian que hay una gran diferencia entre las concepciones y sentidos de los docentes y la práctica, pues aunque los profesores conocen la diversidad de modelos pedagógicos, siguen predominando los métodos tradicionales en el aula de clases, además lograron establecer que no todos sus docentes son comprometidos con sus prácticas pedagógicas y el desarrollo de sus estudiantes.

Una de las conclusiones que se puede sacar de los diversos estudios es que la formación y actualización docente, es una de las mayores oportunidades y posibilidades de transformación de la práctica pedagógica.

Respecto a prácticas pedagógicas y atención a la diversidad, se evidencia la utilización del enfoque etnográfico durante el proceso metodológico, fundamentalmente desde técnicas como la observación y la entrevista. En estas investigaciones se puede evidenciar que la mayor parte de los docentes llegan a sentir cariño y tener pena por estudiantes con discapacidades, que además proponen clases homogéneas para grupos heterogéneos, y por tanto, las prácticas de los docentes tienden a ser excluyentes y segregadoras. Se destaca que los profesores no están preparados ni capacitados para educar en la diversidad, por ello la necesidad de brindar formación y capacitación en educación a niños con necesidades especiales y atención a la diversidad.

Darretxe Urrutxi, (2013), Yábar Silvia (2009), Buesaquillo, Gómez Ordóñez, y Guerrero Martínez (2013), Guerrero Rodríguez, Salazar España y Zambrano Martínez Marta (2012), Orozco, Valladares y López (2013) y Campo, Dimas Saucá, Trujillo Agredo y Mosquera (2011), Lledó Carreres y Arnaiz Sánchez (2010), dan cuenta de las concepciones que manejan los docentes sobre diversidad, para comprender las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de sus representaciones. En estas investigaciones se muestra que las concepciones de diversidad están ligadas a la vulnerabilidad y la carencia, además que persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. También se muestra que es necesario transformar la práctica docente y las formas de evaluación, para ello proponen avanzar hacia prácticas incluyentes, potenciando aspectos relacionados con la formación docente, creencias y sentidos de los docentes frente a sus prácticas y cultura y organización institucional.

En esta misma línea, al investigar acerca de concepciones sobre integración escolar de niños con necesidades educativas especiales, Damm Muñoz, (2009) encontró que los docentes muestran actitudes de cariño, afecto, protección, ayuda y pena, y que ello incide en el proceso educativo de integración, el cual tiende a ser segregador, como ya se anotó.

Todas las anteriores investigaciones sobre prácticas pedagógicas, realizadas en distintos lugares del mundo, coinciden en sus propósitos y metodologías, sin embargo los resultados y las conclusiones dependen de los datos encontrados y de la interpretación de cada investigador.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Comprender cómo las prácticas docentes en lectoescritura dan respuesta a la diversidad de los sujetos de la básica primaria de la Institución Educativa La Herradura, municipio de Almaguer, Cauca.

Objetivos específicos:

Identificar las prácticas pedagógicas de los docentes de básica primaria que dan respuesta a la diversidad de los sujetos.

Analizar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes.

Interpretar el sentido que el docente tiene sobre la práctica pedagógica y que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes.

REFERENTE CONCEPTUAL

La conceptualización del proyecto de investigación está argumentada desde tres categorías: prácticas pedagógicas de los docentes, procesos de lectura y escritura y atención a la diversidad.

1. Prácticas pedagógicas

1.1. De la educación tradicional a la escuela activa

Es relevante retomar algunos postulados pedagógicos para contrastar la educación tradicional con la actual, puesto que las prácticas educativas de los siglos XVII y XIX, colocaban al docente como centro del proceso educativo, de tal manera que su quehacer se orientaba de forma descriptiva, instructiva y dirigida, como lo manifiesta Zuluaga (1979, p 9), cuando enuncia que:

Repetir, vigilar y enseñar. Tres funciones del maestro definido a partir de la enseñanza mutua. Tres operaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje; piezas de la máquina de enseñar; determinantes de la relación del maestro con el conocimiento, de su posición de sujeto en la práctica pedagógica: el sistema de enseñanza mutua y sus funcionarios: los maestros y los niños-maestros. Una pedagogía de la repetición y de la disciplina. Disciplina del cuerpo, de la mirada, de la voz; aprendizaje mediante el ejercicio permanente de la repetición, de la vigilancia. La disciplina engranada al mismo sistema de aprender.

Creyendo que lo anterior no se fundaba en las potencialidades por explotar del alumno, este modelo mantuvo al docente como el poseedor de la verdad, para al cabo dejar excluido al alumno del proceso de enseñanza. Así, prácticamente el estudiante se veía inmerso y hasta obligado a memorizar la información que recibía, concluyendo que la realidad era estática y se tomaba por partes más que de forma integradora.

En contraposición, y con aras de demostrar que dicha posición no aportaba a lo que realmente es la educación y lo que ella contiene, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, surge la escuela nueva o activa. J.A Comenius (1592-1670), J.J Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), en la que resalta el papel del estudiante, conllevando esto a reestructurar la función del docente, como lo refiere Dewey (1922: 334), al apuntar que “el interés principal de la educación debe ser el niño, por lo tanto el punto de partida de ella debe estar dado por los interés de los alumnos, por su fuerzas interiores”.

Al respecto, cabe preguntarse ¿cuál es la educación que verdaderamente aporta al ser humano, tanto como a la sociedad? Por lo que Dewey (1922, p. 244) alude a la educación como:

Un proceso social a través de la cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo, así que en la escuela como institución social, se deben concentrar los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer así como para que utilice sus capacidades con fines sociales.

Dicho autor nos invita a reflexionar acerca de cuáles deben ser los contenidos y prácticas que le corresponde realizar a la escuela y a los docentes, para no caer en la monotonía de las acciones educativas tradicionales, hacer partícipes a los alumnos, y ver de manera principal sus necesidades, habilidades y diferencias.

Se entiende el postulado de evolución, cuando hay un guía, un acompañante para adquirir conocimiento, aprender y descubrir lo nuevo, lo cual genera el interés por saber más, teniendo como eje fundamental las ilustraciones, significados, prácticas y tradiciones previas al momento de la enseñanza, y entendiendo siempre presente que cada ser es diferente de otro, poseedor de pensamientos y comportamientos particulares. Por lo tanto hay diferentes ritmos de aprendizaje, y por las múltiples áreas del conocimiento, tanto en cada sujeto como en cada uno de ellos, la diversidad se impone, lo que indica que en algunos aspectos se aprenderá más fácil y rápido que en otros.

En relación a lo anterior, Feldman (2000, p.16) alude que:

Se comienza a pensar la educación centrada en el niño, en su actividad, en su vida actual. Se promueve una escuela abierta que permita que la vida “entre” en la escuela y que los niños puedan vivir en la escuela su presente, como un modo de desenvolverse de un modo creativo hacia el futuro. Es lo que se conoció como “movimiento de la escuela nueva”. El movimiento de la escuela nueva procura cambiar la responsabilidad de la educación, de la tarea del profesor a la autoactividad del alumno, y redefine los roles de la institución y de los que participan en ella.

Lo anterior, corroborando la postura que tenemos sobre la importancia dada al hecho de no existir la verdad absoluta, pues mientras los docentes tienen la posibilidad de adquirir conocimientos en una academia de la ciudad, siendo ésta un poco más actualizada que la del contexto rural, y que esas adquisiciones son las que ayudan a mejorar la educación, a veces se contraponen con las realidades del lugar de trabajo, cuando se trata de un territorio alejado de las capitales, y que requiere de ser conocido y sentido para adoptar y adaptar las metodologías y prácticas nuevas que conlleven a generar un buen proceso de enseñanza, de forma reiterativa y de apoyo entre docente y alumno.

De los profesores depende mucho el interés de los estudiantes por adquirir conocimientos y realizar adecuados procesos de enseñanza. Si en el guía no hay un adecuado apoyo a los alumnos, mediante prácticas amenas y amables, lúdicas o de solidaridad, posiblemente no se genera la motivación en los estudiantes para continuar en las aulas y descubrir la importancia de adquirir conceptos.

Ahora bien, también se debe tener en cuenta el interés y la motivación de los docentes, pues es necesario que su práctica se realice con sentido y pertenecía hacia su profesión, la cual ejerce un gran peso para el pensamiento y comportamiento de sus alumnos, puesto que como seres humanos aprendemos de las personas más significativas (familia, docentes, pares).

1.2. Concepciones de las Prácticas pedagógicas

Uno de los tantos ejercicios del docente es el de la práctica pedagógica; aspecto en el que sería de gran importancia la evaluación constante, en el sentido de estimar si el quehacer educativo enriquece de forma individual y general en los ámbitos en los cuales el profesor interactúa, para ver si su manera de entender y transmitir su saber resuelve las múltiples necesidades de quienes asisten a un aula para educarse.

En este sentido, López (2004, p. 27) refiere que todo el proceso educativo, estructurado a partir de las competencias, trasciende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, rompiendo con los paradigmas tradicionales que maneja actualmente el currículo. Y es que precisamente el actuar de los maestros debería estar basado primordialmente en unas adecuadas prácticas pedagógicas, siendo éstas, según Díaz (2006, p. 90) “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos”.

A la vez que Zuluaga (1979, p. 12), opina con relación a éstas que:

Práctica Pedagógica es una noción que designa: 1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

Lo anterior requiere que los docentes asuman las prácticas pedagógicas como procesos curriculares de espacio, maleables, dispuestos, afectivos y efectivos; que sobre todo haya sensibilidad y la tolerancia, e incida sobre los ritmos de aprendizaje del escolar, ya que hay variedad de necesidades, habilidades y potencialidades del y los individuos. Además que se accionen las actividades formativas y educativas en un ambiente particular para un mundo globalizado.

Otro autor que define la práctica pedagógica es Fierro (1992, p. 21), al referir que se trata de:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro.

Lo cual nos remite a hacer hincapié en los docentes, quienes desarrollan un papel fundamental en dichos espacios, puesto que son los encargados de transmitir, generar e influir en los procesos de innovación del conocimiento.

Gimeno Sacristán (1988) expone que la “práctica pedagógica es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en una estructura social” (citado por Martha Vergara, 2005, p. 9).

A su vez, Gimeno Sacristán citado por Diker y Terigi (1997, p. 120) asume que la “Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación”

Analizando lo anterior, se podría preguntar, ¿qué y cómo se puede ejecutar un buen hacer del docente para aportar a un adecuado conocimiento a sus alumnos?, ya que como Giroux (1990) dice de los docentes:

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del “cómo enseñar”, con “que libros” hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos.

De lo expuesto resultan muchas inquietudes acerca de cuál es el verdadero sentir, pensar y actuar de los docentes sobre su profesión, si ellos mismos difieren de la metodología tradicional y que pese a ser crítico de ésta también la practican.

Cabe aclarar que el actuar de algunos docentes está limitado y se reduce por el efecto del mismo sistema educativo. Las estandarizaciones y el currículo que se plantea de manera homogénea, hace que el docente no pueda innovar por más que quiera generar alternativas, y así aportar a un adecuado proceso educativo en la institución educativa, conforme a las necesidades del alumno. Y es lo que precisamente Giroux (1990, p. 171) manifiesta cuando alude a que “Esto se pone en evidencia sobre todo en la proliferación de lo que se ha de llamar materiales curriculares “a prueba del profesor”, la base racional subyacente en muchos de esos materiales reserva a los profesores el papel de simples ejecutores de procedimientos de contenido predeterminado e instruccionales”.

Al respecto hay que plantear que no se puede observar la práctica pedagógica y el saber pedagógico del maestro de forma lineal u homogénea, pues es un tema muy complejo que no se puede generalizar; se trata de una cuestión más bien particular de la historia personal, de los haceres, convicciones políticas y

expectativas de vida, como de los procesos culturales y de socialización, de los propios maestros, los lugares y los tiempos aprendizaje. De ahí que el saber pedagógico y su práctica comprendan el marco teórico aprendido desde el saber académico y la experiencia recogida durante el ejercicio de la labor, tal y como lo refiere Zuluaga (1999, p. 12), al argumentar: “Distingo entre el análisis de la Pedagogía como saber y el análisis de sus procesos de formación como disciplina, para indicar que el saber no está referido solamente al pasado sino también al presente; en este sentido cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela, en la actualidad”.

Asimismo, es de rescatar la importancia que refleja la práctica pedagógica, pues consiste en el punto neurálgico que pone en juego los sentidos de la escuela, y con más peso, el rol del estudiante, además de los sentidos y significados del docente respecto a su labor, en relación al contexto en el que labora y con afinidad a sus respuestas frente a los intereses del estudiante.

Así que la práctica del docente puede ser una práctica con sentido, tal y como lo expone Sacristán para responder a los sentidos de los estudiantes y comunidad o simplemente ser excluyente, homogenizante y sin sentido.

1.3. Estilos pedagógicos

Docentes y otros profesionales de la educación, no pueden desconocer temas alusivos al aprendizaje, incidencia, modelos, conceptos pedagógicos, entre otros aspectos, pese a esto, no muchos tenemos claro su significado y por lo tanto no hay conciencia en la aplicación, de manera adecuada, de los mismos. En gran medida hay desconocimiento de los estilos pedagógicos.

Se podría entender entonces que el desarrollo de un pensamiento autónomo y reflexivo, que oriente las acciones en grupo de generación conceptual, conlleva a crear y superar también la forma tradicional y espontánea de pensar la educación. Esta reflexión no solo se quedaría al interior, como mera intención, pues como implica transmisión, sería una herramienta completa que conlleva a problematizar la educación, y hallar unos adecuados estilos pedagógicos con sentidos y saberes adecuados a los contextos educativos alternativos.

Teniendo en cuenta que la práctica educativa está ligada a la práctica social, la reflexión crítica debe estar presente en los equipos de trabajo que lleva a cabo los procesos y acciones de educación y formación, predominando el diálogo, esto en procura de entender, confrontar y respetar, pensar y actuar diferente; aspectos que son de interés común, teniendo la habilidad de escuchar y no solo de oír, para acaso sentirse libres de exponer y sustentar sus puntos de vista, aunque con dudas y desconocimientos, pero todo con el ánimo de aprender de los demás.

Lo anteriormente expuesto se ve reflejado en el siguiente argumento:

La formación de los profesores basada en la reflexión sobre concepciones y prácticas como propuestas comunicativas y ético pedagógicas, se plantea como una opción que reconoce los estilos pedagógicos y concibe al docente como un sujeto activo, participativo, consciente de sus conocimientos y experiencias y de los obstáculos que pueden presentarle, razón por la cual deben hacerse explícitas y confrontarse. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo cual permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica (Callejas y Corredor, p. 2002).

Se define “Estilo Pedagógico” a esa forma individual, consciente y con sensibilidad del docente de apropiarse la participación pedagógica para aportar al desarrollo integral de sus alumnos. Entiéndase integral a las áreas ético, moral, intelectual, estético, prácticas tradicionales, habilidades, aptitudes, necesidades... puesto que se trata de tener el carácter de pensar y actuar de acuerdo a los procesos educativos, los cuales conlleven a manejar de forma adecuada sus conocimientos, actividades, sentimientos y valores.

El educador, haciendo práctica de su propio estilo pedagógico, asume su rol y lo que ello implica, encamina sus acciones y las asocia con sus propias situaciones vividas a partir de lo personal y educativo como de lo social de la interacción de sus alumnos dentro de un ámbito específico. Por lo que probablemente se podría aludir a cantidad de estilos pedagógicos, ya que como seres únicos e intransferibles, cada quien tiene su modo de adquirirlo y expresarlo.

Por lo que la comprensión de los estilos permite a los profesores entender las opciones que toman y los resultados que obtienen, las relaciones con la institución y con las personas. Procesos muy similares y acordes a lo referido por Callejas M y Corredor M. (2002, p. 5) cuando aluden que “El profesor a través de su formación profesional elabora ideas acerca del enseñar, aprender y evaluar su saber específico, que constituyen un pensamiento docente espontáneo, es decir, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, que orienta su práctica docente”.

1.4. Enseñanza

Así como cada individuo son únicos e intransferibles su forma de pensar y actuar, en lo físico y en personalidad, también lo somos con nuestras actitudes, modos y valores, entre otros. Y no por esto se apartaría a desmejorar las relaciones con el resto de seres que pertenecen a los diversos contextos en el que se interactúa. Por el contrario, esas diferencias contribuyen a que cada ser, desde su propio ámbito, aprenda y admire esas formas y sentidos del otro, basados en el respeto, aceptación, bajo un proceso de reconocimiento visto como aportes mutuos de complementariedad.

Lo anterior, nos remite a preguntarnos si en cierto modo algunos seres humanos estamos dispuestos a aprender del otro, y a pensar cómo sería ese proceso de recibir o emitir información de la diferencia.

Al respecto Freire (2004, p. 28) plantea:

El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

Esta posición es lo que nos lleva a pensar, entender y comprender los modos que tiene cada docente para abordar la enseñanza, y a estimar la variedad de acciones y comportamientos que muestra su práctica pedagógica.

Es decir, que los docentes se adapten a los sentidos, diferencias y necesidades de cada estudiante y no sólo desarrollen un rol de señalador, juzgador, desde la rigidez de la autoridad y el poder. Como dice Hume, citado por Salgueiro, et al (2005, p. 71): “Éste, debería ser capaz de identificar la forma en que el estudiante está resolviendo el problema”, y de “brindarle ayuda cuando cometa errores”. (Hume, citado por Salgueiro, et al, 1996). “A su vez, debería proveerle el conocimiento que requiera para poder solucionar el problema en cuestión con explicaciones en el momento preciso, y adicionalmente podría aprender a partir de la interacción con el estudiante”.

Dado a nuestra experiencia y por referencias de algunos padres de familia, compañeros de trabajo y la comunidad en general, existen docentes que enseñan o transmiten conocimientos de acuerdo a su estilo personal, basado en su profesión, guiados a veces más por su agrado personal o por otras influencias subjetivas que haciendo énfasis o dando importancia al sentir y necesitar del grupo al cual apoya.

Al respecto Zuluaga (1999, p. 14) aporta:

En la cotidianidad de la escuela los conocimientos parecen a simple vista dotados de un inocente e intrascendental destino, a tal punto que el maestro es pensado como el que "transmite" los conocimientos a la manera de un intermediario "neutro" que opera con su palabra "metódica" en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Pero esta concepción transmisionista no es más que un mecanismo de exclusión que expulsa al maestro y a su saber de la enseñanza y que permite saltar de las puertas de la escuela a los "aparatos ideológicos" o al "sistema educativo, reduciendo a un asunto de segunda importancia la naturaleza de los procesos de saber que ocurren en la enseñanza.

De tal suerte que uno de los grandes inconvenientes para un buen desarrollo de enseñanza es la ingenuidad, por decirlo así, que se tiene en relación a la propia manera de aprender y enseñar, lo cual conlleva probablemente a que se genere una práctica habitual, mecánica, sin conciencia ni reflexión.

Con lo anteriormente expuesto, nos remitimos a la enseñanza y a lo que refiere de este concepto López Melero (2001, p. 23): “En la enseñanza no hay nada de

mística: hay sencillamente que saber relacionar lo que se va a enseñar con algo de la vida cotidiana, teniendo en cuenta las condiciones del que enseña y del que aprende, de su contexto de sus vidas, de sus emociones”.

Creemos que la enseñanza no es solamente dirigida, pues es sabido que durante las primeras etapas de vida los seres humanos aprendemos de las personas más cercanas y significativas (padres de familia, pares, docentes), y de estas figuras se toman ejemplos de actitudes, pensamientos y comportamientos, lo que seguramente aporta para instaurar un arraigamiento por las costumbres, cultura y tradiciones, que en este tiempo se están perdiendo. No muy distante, también el actuar y pensar inadecuado de los docentes, con conciencia o sin ella, será transmitido e instaurado en los chicos.

De esta manera, López Melero (2001, p.26) manifiesta lo siguiente sobre la enseñanza:

La enseñanza es una acción transformadora consciente que supone dos momentos inseparables: acción y reflexión de modo dialéctico. La enseñanza es un modo de «hacer aprender a otros, aprendiendo uno mismo». En este sentido, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre nos encontramos ante comportamientos y conductas cargadas de significados. La enseñanza es mucho más que una mera colección de destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse. La enseñanza es un compromiso social, es una responsabilidad moral, para que las niñas y los niños lleguen a ser personas demócratas y libres. Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor.

De acuerdo a la guía de López, tendríamos que concientizarnos acerca de ver la enseñanza no como una sucesión determinada de métodos aislados, queriendo decir con esto que está encaminada a desarrollarse a partir de las particularidades, necesidades y hasta problemas que se presente en el individuo, y en los mismos docentes, pues el objeto de estudio primordial debe generarse bajo la relación sujeto – sujeto (docente - alumno).

Al respecto expone Freire (1999, p. 202):

Cualquier intento de poner en práctica una educación que, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafíe a pensar críticamente, en primer lugar, y que no separe la enseñanza del contenido del enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que "habitan" en ellas, siempre prontas a ser reactivadas.

Para el autor, la escuela debe otorgar protagonismo real a sus integrantes, de tal manera que éstos puedan participar, opinar, dialogar y reflexionar a partir de sus pre saberes, en relación a su lugar en el mundo. A partir de ese diálogo y reflexión entender e interpretar las relaciones y contradicciones de la realidad histórica y coyuntural que vive su comunidad, su región, su país, pues ello

posibilita no solo generar confianza y acercamiento entre los sujetos, sino sobre todo aprendizajes significados.

2. Lectura y escritura

2.1. Los verbos leer y escribir

De acuerdo a Ferreiro (2002, p. 41) “Los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, actividades socialmente definidas”. Sin embargo, para el desarrollo de este proyecto se van a entender como práctica social con sentido, orientados desde y para la diversidad cultural de los sujetos. Según lo expresa Larrosa (2003, p. 53-54):

[...] escribir y leer es como sumergirse en un abismo, en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie sólo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así como una inquietud nueva en la mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante, de una aventura que, al fin, se ha revelado imposible. Y sin embargo, hemos vuelto transformados. Nuestros ojos han aprendido una nueva insatisfacción y no se acostumbran ya a la falta de brillo y de misterio de lo que se nos ofrece a la luz del día. Pero algo en nuestro pecho nos dice que, en la profundidad, aún relumbra, inmutable y desconocido, el tesoro.

Para este autor la lectura supera el desciframiento de códigos, puesto que la tarea de leer es la de construir sentidos; sentidos que están inmersos en el texto y que posibilitan la reafirmación como sujetos, lo cual posibilita mirar otros mundo, otras posibilidades y, sobretodo, nos transforma, por cuanto “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003, p. 25).

Ahora bien, la lectura no se limita al texto como a los contextos. Al respecto Freire (2008, p. 94), entiende la importancia del acto de leer como el

Proceso que implicaba una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.

Según lo expuesto por el autor, la lectura crítica de la palabra se materializa si emerge del contexto y se le otorga significado. Esta lectura del mundo se condensa en aprender a leer las “palabras”, las “letras” de aquel contexto expresado, por ejemplo, en “el canto de los pájaros”, “en la danza de las copas de los árboles sopladadas por fuertes vientos”, “en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en la cascara de las frutas, en los colores del mango, pues

cada color significa un momento, una época (Freire, 2008, p. 96). Leer implica además reconocer el contexto inmediato del estudiante ligado al universo de los mayores; sus cosmovisiones, creencias, principios, prácticas, técnicas y saberes aterrizados en el mundo vivido, pues así como una persona que reside en la ciudad, al llegar al campo se comporta como un “analfabeta”, pues no entiende ni logra interpretar el cantar de los gallos, lo mismo le sucede a un campesino en la ciudad con las sirenas de los bomberos.

De estas apreciaciones emerge la concepción de la lectura como práctica social, en la cual se tiene en cuenta los sujetos y sus diferencias. Al respecto Chauveau, citado por Medina (2006, p. 47) se pregunta:

¿Se pueden asimilar las lecturas utilitarias del dueño de un almacén que lee sus libros de cuentas, a las prácticas del escritor o del universitario que vive en el mismo pueblo? Ambos saben leer, pero, ¿se trata de la misma competencia y de la misma actividad? La lectura y la escritura no son prácticas naturales, no existen en el vacío; su definición depende del contexto histórico y cultural donde éstas ocurren.

En este sentido la lectura y la escritura se pueden entender como una práctica social y cultural; es decir, que se desarrolla en y para un momento histórico, con unos propósitos, intenciones e intereses específicos. De ahí que el uso de la lectura y la escritura adquieran sentido y significado cuando a través de ellas se explica y comprende los significados de la vida, sus prácticas, sus saberes, porque terminan respondiendo a sus necesidades vitales de los seres humanos.

Por esta razón, asumimos la lectura y la escritura como práctica social. Según Lerner (1996, p. 1): “Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...” Ello significa que la lectura y escritura permiten mirar otras realidades, en las que se reconocen diversidad de propósitos de la lectura y escritura, diversidad de modalidades, de textos e interpretaciones que finalmente posibilitan establecer relaciones nuevas entre el texto y las diversas situaciones, con el fin de resolver problemas prácticos.

2.2 Enseñanza de la lectura y escritura

Los procesos de lectura y escritura no pueden tener una concepción homogénea e inmutable, ya que como lo expone Ferreiro (2002, p. 13): “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”. Sin embargo, pareciera que estos procesos se hubieran quedado impasibles e inalterables. Ello se evidencia en la práctica del docente, la cual se resiste al cambio, debido probablemente a que ellos aprendieron a leer y escribir desde una perspectiva tradicional, lo enfatizada solo con el aprendizaje de códigos.

Tal situación ha marcado los procesos de enseñanza, los mismos que han estado orientados de forma mecánica, rígida y descontextualizada solo para aprender a leer y escribir con el fin de transcribir y memorizar letras sin sentido. De acuerdo a Cáceres Cárdenas y Astrid Eliana (2001, p. 9, 29):

La lectura se sigue reduciendo a la manera asociación de letras y sonidos, mientras que la escritura se asume como la escritura al dictado y copia de textos. [...] La escritura es un lenguaje dirigido a una persona ausente o a nadie en particular, por lo tanto, hay poca motivación para aprender a escribir a la edad que se suele enseñar, pues el niño no tiene la necesidad de hacerlo, lo cual es muy distinto con el habla.

Leer y escribir; estos dos personajes son los personajes de la escuela. A ellos durante años está asociada “la plana de las vocales” y la famosa “mi mamá me ama”, la ortografía la “b” de burro y a las palabras agudas. Extraños signos que dicen cosas extrañas.

Al considerar estos procesos como mecánicos, seguramente la metodología utilizada en la enseñanza de la lectura y la escritura también será funcional; es decir, enfocada al sonido y la forma, mas no en el sentido y significado de quien está enseñando y aprendiendo. Pues como lo expone Freinet (1970, p. 209):

Vuestros métodos actuales están absolutamente equivocados. Persuaden a vuestros niños de que deben aprender tal o cual cosa de lo que no distinguen en, absoluto la utilidad, les hacen recitar resúmenes, resolver problemas de una lógica más o menos dudosa y que son con demasiada frecuencia por no decir siempre problemas específicamente escolares; les atiborran de palabras y nociones de las que ni siquiera sienten las relaciones íntimas y que son para ellos piezas arbitrariamente yuxtapuestas. No les dejan nunca la posibilidad de reflexionar, de juzgar, de elegir, de decidir...! Siempre están tan apresurados por “ver” el programa! ¡Y pretenden que sus alumnos estén así mejor armados para comprender, reflexionar, elegir y Juzgar!

De acuerdo al autor los métodos de enseñanza que proponen los docentes conducen a debilitar las facultades de los niños y niñas para la comprensión, juicio y crítica, puesto que sus prácticas y enseñanzas no conducen a que el estudiante reflexione sobre las condiciones y peripecias de la vida, siendo esto la única cosa real que los apasiona. Por el contrario, el docente lleva a la clase textos o libros que disocian con la personalidad de estudiantes, textos lejanos a la realidad de sus pueblos, los mismo “que se pierden ante sus ojos en la bruma indecisa de los mitos y olvidarán que tienen aquí ante sus ojos un pasado próximo o lejano que debería ser su primer y elemental libro de historia” (Freinet, 1970, p. 210).

Abría que agregar que además de disociar con la personalidad también choca con las formas de vida y los procesos socioculturales del estudiante y su entorno, frente a lo cual el autor reconoce como indispensable tener en cuenta para el desarrollo de la clase. Ello implica que el docente debe enseñar a leer y escribir desde y para las situaciones diversas de los estudiantes, pues como lo expone Fijalkow (citado por Medina, 2006: 48): “una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales”.

Al respecto, Ferreiro (2003, p. 2) explica que para el aprendizaje de la lectura y escritura es relevante ofrecer a los estudiantes contextos plurilingües, sin embargo también afirma que

La escuela tiene una tendencia histórica a formar a los chicos para que sean iguales, aprendiendo al mismo ritmo, repitiendo los mismos conceptos. Es difícil introducir el lenguaje de la diversidad. Pero esto es positivo. Cada lengua lleva consigo una cierta visión del mundo y la vida que hay que aprovechar. En una clase pueden convivir alumnos con diversidad de lenguas y culturas, y esto puede resultar interesante. Algo así como lo que ocurre con el proceso de construcción de la Unión Europea, que debe integrar lenguas, tradiciones, culturas tan distintas.

Estas perspectivas llevan a repensar la enseñanza de la lectura y escritura tanto en términos de sentido como en la práctica misma, puesto que como se ha visto la concepción respecto a los verbos leer y escribir (a manera de Ferreiro), marcan las enseñanzas de los docentes, sus métodos y metodologías. De acuerdo a Larrosa (2003, p. 45) “enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura”.

Al establecer el proceso de lectura y escritura como una colocación de una experiencia junto a la otra, desaparece el paradigma tradicional de la jerarquización y la autoridad rígida, entonces emergen relaciones horizontales y dialógicas, en las que es posible aprender enseñando y enseñar aprendiendo. Para hacerlo posible, Medina (2006, p. 48) propone:

Hay que amar la lectura para enseñar a amarla; hay que disfrutar auténticamente leyendo un poema frente a los niños, para enseñarles a amar la poesía; hay que estar dispuestos a escribir y reescribir para lograr que los niños y niñas consideren la producción de textos como una actividad interesante y creativa; hay que manifestar auténtica curiosidad por conocer un hecho o un fenómeno determinado, buscándolo en libros y otros textos, junto con los niños, para lograr que ellos se interesen por el conocimiento.

De acuerdo al autor, el rol del docente no se limita a orientar sino que su quehacer está fundado en el hacer; es decir, que esa colocación de la experiencia del docente, junto a la experiencia del estudiante, implica leer con ellos, junto a ellos pero desde la mirada y acumulado de cada sujeto. Al respecto Lerner (2008, p. 1) señala: “el objeto de enseñanza en la escuela, desde nuestra área, son las prácticas de lectura y de escritura entendidas como prácticas sociales. Se trata de controlar que las situaciones que les planteamos a los alumnos desde el comienzo de la escolaridad guarden estrecha relación con las situaciones de lectura y escritura que van a enfrentar cotidianamente”.

Para lograr este propósito las instituciones educativas deben asumir la responsabilidad de brindar diversas oportunidades a los estudiantes, y así participar de las prácticas de lectura y escritura, donde el docente toma el rol de

mediador como lo expone Lerner (2008, p. 2). “El profesor tiene la responsabilidad de abrirles a los chicos la puerta de ese mundo posible y una de las maneras de hacerlo es leerles o leer con ellos”.

2.3. Leer y escribir en las épocas actuales

Autores como Freinet (1970), Ferreiro (2002) y Freire (2008), cuestionan concepciones y prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura, como aquellas asociadas a desarrollo y ejecución de estrategias orientadas para que los estudiantes decodifique mensajes de determinado texto. De acuerdo a estos autores, dichas percepciones emergen de miradas homogéneas de la lectura y escritura las cuales desconocen las nuevas demandas de la sociedad actual.

A pesar de la no concordancia entre teoría-práctica, la lectura del panorama actual permite comprender que hay una transformación latente de los procesos de lectura y escritura, ya no solo asociados a aprendizajes instrumentales de decodificación sino como verbos y acciones, como prácticas intelectuales, sociales y culturales en las cuales cobran sentido la comprensión, interpretación y producción de textos y contextos, de acuerdo a Chauveau (citado por Medida, 2006, p. 47):

[...] el análisis del contexto actual permite comprender el cambio de función de la lectura y la escritura. Actualmente saber leer y aprender a leer es leer libros y una diversidad de textos complejos; asimismo, saber escribir y aprender a escribir es producir textos en situaciones reales de comunicación. La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos inmediatos e imperiosos.

Y según lo planteado por Ferreiro (2002, p. 41), “estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito”. Por cuanto las exigencias de alfabetización de hoy son complejas, es que las exigencias sociales y laborales son cada vez más elevadas. Ya no solo se trata de alfabetizar para el periódico y la biblioteca sino además saber utilizar el internet, pues las redes sociales, el correo electrónico, las páginas web, están generando cambios importantes en la comunicación. Las nuevas exigencias de la sociedad requieren que el lector diferencie los diversos tipos de textos, que pueda distinguir cuando le están mintiendo por escrito y cuando le dicen la verdad, y que a partir de allí pueda plantear ideas y críticas propias.

Esto explica por qué la lectura y la escritura ya no son consideradas habilidades iniciales o preparatorias para luego adquirir nuevos conocimientos, puesto que en la versión tradicional “solo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la

comprensión) y la escritura eficaz” (Ferreiro, 2002, p. 13). Hoy podrían considerarse como prácticas transversales y multidisciplinares, es decir que la lectura y la escritura no son propias de un área específica, sino que pertenecen a los diversos campos del saber desde los cuales debe potenciarse. En ese sentido, los propósitos académicos ya no son exclusivamente los de conocer códigos y descifrarlos, sino comprender y sobre todo producir sentido.

Esta nueva perspectiva posibilita a los niños y niñas desenvolverse y responder a variadas situaciones, ya sean académicas, sociales, culturales o profesionales, de su presente o futuro.

Para la escuela y el docente este cambio implica generar y posibilitar diversos escenarios de encuentro con variedad textual (de libros, diccionarios, periódicos, recursos virtuales) y contextos (situaciones, lugares, experiencias), que potencie y enriquezca las habilidades de comprensión, interpretación, análisis, reflexión, creación, producción y comunicación.

3. Atención a la diversidad

3.1. Educación inclusiva

Aunque en países europeos el tema de la diversidad y escuela inclusiva se han estudiado desde las últimas décadas del siglo XX, en Latinoamérica y especialmente en Colombia, se trata de un tema relativamente nuevo, fenómeno que ha sido marcado e incidido por organizaciones subalternas en pro de la reivindicación de minorías culturales, religiosas, sexuales, políticas, ambientales, de género y grupos étnicos, entre ellos las comunidades indígenas.

En términos legales la Constitución Política del 91 en Colombia, en el artículo 7 expone que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”, lo que significa que hay un reconocimiento a la condición multicultural y pluriétnica del país. Sin embargo, no especifica a que se refiere la educación diversa e inclusiva, por eso se crea posteriormente el Decreto 804 de 1995, el cual reglamenta la educación para grupos étnicos.

A pesar de estos avances, el tema de inclusión social y su estudio es complejo, y está dado desde diversas perspectivas, lo que ha generado posiciones divergentes, incluso ha distanciado la teoría de la práctica.

De acuerdo a Pujolás (2010, p. 38) “en la práctica no todo lo que se presenta como inclusión, lo es en realidad: a veces se confunde con integración escolar e incluso a veces se percibe como un peligro porque no favorece al alumnado con discapacidades importantes”. Esto se puede explicar en la realidad con el hecho de que estamos en una etapa de transición, de una educación especial y exclusiva para personas con discapacidad, a una educación pensada para la diversidad. Lo

cual ha permitido un avance significativo en lo conceptual pero en la práctica el Estado, la política educativa, las instituciones y los mismos docentes, no estamos preparados para enfrentar dichos retos; ni siquiera hay un conocimiento y socialización del tema. Sin embargo, es relevante y necesario avanzar conceptual y prácticamente hacia su implementación.

Y aunque es un tema complejo y discutido ampliamente, Pujolás propone desarrollar una pedagogía de la complejidad. Al respecto Gimeno Sacristán (citado por Pujolás, 2010, p. 38) entiende la pedagogía de la complejidad como “una estructura educativa capaz de enseñar un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüista, ético y racial de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras”.

De acuerdo a lo anterior, la pedagogía de la complejidad posibilita generar espacios de aprendizaje significativos e incluyentes para estudiantes diversos, respecto a sus condiciones cognitivas, sociales, culturales e incluso económicas y políticas.

Ello implica para los docentes dejar de mirar a los estudiantes como iguales u homogéneos, y proponer estrategias metodológicas que permitan responder a la diversidad de sujetos, los cuales cuentan con una historia, cosmovisión, prácticas, sentidos y formas de vida diversa.

En este sentido, Pujolás (2010, p. 41) expresa que la educación inclusiva “es dar a todos los niños y las niñas, incluso a los que tienen discapacidades más severas, la oportunidad de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común”.

El problema de esta mirada de la inclusión en la práctica es que se ha agotado con la simple integración de sujetos en situación de discapacidad, puesto que la integración es simplemente física, pues no hay integración curricular; de hecho el currículo sigue siendo indiferente de las necesidades de estos sujetos, los cuales son considerados como impedimento, visto como dificultad más, como problema para las instituciones y las aulas de clase (Skliar, 2014).

Ahora bien, el problema de la falsa integración en la escuela común no solo es evidente con la indiferencia frente a los estudiantes en situación de discapacidad, puesto que este tipo de reacciones y respuestas de señalización se presentan frente a todo lo diferente, a lo que se niega a ser estereotipado, lo cual evidencia “una cultura escolar homogeneizante y selectiva, en la cual sigue brillando la silueta promocionada del alumno ideal -hay que definirlo: blanco, saludable y disciplinado” (De La Vega, 2010, p. 4).

Esta idealización del estudiante genera la legitimación de ciertos estilos de aprendizaje y comportamiento y la negación de otros más, donde el Otro es objeto de segregación, estigmatización y señalización.

El origen de estas situaciones en la escuela e incluso también en el entorno social, surge de la manera cómo vemos al Otro, pues como lo explica Skliar (2014) “se sigue hablando de que la diferencia es obstáculo, que la diferencia es inhibición, que la diferencia no puede ser tratada como un elemento positivo.

Al respecto Guarín (2014) expresa que “tenemos que superar la forma de relación hostil para pensar en el nosotros”, y ese pensar “el nosotros” implica necesariamente revertir la mirada de la diferencia como dificultad, como limitación, por una mirada de la diferencia como oportunidad y posibilidad de cambio. Una posibilidad en la que las instituciones educativas no pueden seguir indiferentes de las realidades y necesidades de los sujetos diversos.

Por lo tanto, las escuelas y los docentes tenemos un reto importante, el de posibilitar y potenciar las condiciones y los espacios necesarios para atender a todos los estudiantes, proporcionando elementos de interacción social. Esto con el ánimo de fomentar mentes más críticas y reflexivas para la construcción de la sociedad, teniendo en cuenta que en la diversidad es que se encuentra la gran riqueza de pensamiento. Por ello es interesante la cita que toma López Melero (2011, p. 40) de la Conferencia de Salamanca. UNESCO, 1994: “el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...”

De la misma manera que lo planteo Pujolás, arriba mencionado, después de este postulado consideramos que esa es la práctica que actualmente se debería estar fomentando en cada una de las instituciones, pero la realidad resulta ser decepcionante, porque el mismo currículo ha logrado que los procesos de humanización se disuelvan, y en cambio se creen más bien nuevas barreras, de tipo social y cultural.

Recientemente se hizo un estudio a nivel internacional acerca de la educación. De acuerdo a los resultados, Colombia ocupa el puesto 63 entre 65 naciones, superando solo a Haití. Esto realmente demuestra que nuestro sistema educativo sufre una crisis, está en decadencia. Pero el hecho no es quedarse lamentando sino más bien empezar a actuar, tener en cuenta que aunque se ha establecido un currículo de educación, nosotros como dadores de la educación, podemos adaptarlo de acuerdo a las necesidades que circulan por el entorno educativo. Es el momento de dejar atrás el pensamiento que teme a la diversidad, aunque sea más difícil impartir una nueva clase, porque los estudiantes no estarán en condiciones de entender. “¡dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje!”, sugiere Melero (2011, p. 41).

La educación inclusiva es un proceso por fomentar en cada institución, con los objetivos de aprovechar las riquezas culturales, sociales, políticas, religiosas, étnicas de cada una de estas escuelas, ya que al aprovechar las ventajas de la

diversidad se puede lograr que la educación tome otro rumbo, un camino benéfico para todos en relación, bien sea los estudiantes, los profesores, como también los padres de familia. Cuando muchas personas tienen conocimiento de la riqueza cultural es más fácil derrocar esas barreras de la diferencia que hemos conformado a los largos de los años. Al respecto, Melero (2011, p. 41) afirma que “no se trata de cambiar las personas, sino de cambiar los sistemas. Es un cambio cultural lo que buscamos”

También es muy importante empezar a eliminar aquellas etiquetas que le hemos puesto a los alumnos, por el contrario lo que se debe plantear es la ayuda al otro, que haya un aprendizaje colectivo, una mutua ayuda. Al respecto Melero (2011, p. 44) expresa “en las aulas el profesorado planifica la clase como una unidad, donde todo el alumnado sabe que puede haber algún compañero o compañera con dificultades para el aprendizaje, pero que si le ayuda, va a superarlas”. Por eso se hace necesario que los profesores fomenten el reconocimiento de la diversidad y la otredad como símbolos de la multiculturalidad constitutiva de nuestro país.

Cuando planteamos estrategias para el proceso del aprendizaje “toda el aula se convierte en una unidad de apoyo” (López Melero, 2011, p. 46), puesto que el estudiante hace a un lado su consumo del conocimiento individual; se entonces entra a ser parte de una cultura que está en relación con los demás, conociendo, comprendiendo y respetando las diferencias de cada uno de los compañeros y profesores.

Uno de los estatutos del currículo educativo consiste en que el profesor debe proponer proyectos de investigación que puedan ser realizados en conjunto, incluso con los padres de familia y toda la comunidad educativa, esto para crear en los jóvenes mentes más despiertas y dinámicas. Tengamos presente que muchas veces estos proyectos evidencian los déficit que hay en las instituciones, entonces con más razón se deben implementar en las instituciones, pues de tal manera saldrán a relucir las grandes necesidades del entorno educativo, y con ello se logrará una mayor efectividad y acompañamiento por parte de todos. “Por eso una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar algún proyecto de investigación donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños y niñas de la clase”. (Melero, 2011, p. 47).

En cuanto a la mirada de la diversidad en el contexto escolar, José Gimeno Sacristán nos ofrece puntos de vista significativos a la hora de analizar este concepto, pues la diversidad debe ser tenida como un hecho más que como concepto, y a partir de ello se debe generar un respeto hacia la misma, por cuanto:

Los problemas concretos que tienen los profesores para vérselas con un panorama de alumnos muy distintos en capacidades en cuanto a culturas de referencia y capitales culturales recibidos fuera de la institución escolar, en sus intereses y en aspiraciones,

no tienen que ser vistos como negativos, puesto que son consecuencia de la universalización de la educación, que es un bien social. Desde luego, los profesores tendrían más homogeneidad en sus centros y en sus aulas si solamente un segmento de la población acudiese a ellas. (Sacristán, 1995, p. 57).

Al analizar la perspectiva de la diversidad como un hecho, asistimos a la idea del deber de tratar con ella y no relegarla simplemente al plano conceptual de estudio. La diversidad como hecho se presenta cotidianamente en todas las aulas educativas de nuestro país. Tal es el caso de la Institución Educativa La Herradura, que cuenta con estudiantes provenientes de grupos indígenas y campesinos. La diversidad cultural es un hecho social, representado por los estudiantes que asisten a esta institución. Y como lo expresa Sacristán (sf: 59), “es preciso apreciarla no en el sentido negativo, sino más bien de la posibilidad de verla como un capital mediante el cual se puedan afrontar procesos educativos”. De acuerdo a Gimeno Sacristán (sf: 59) la “diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”.

Refiriéndonos a nuestra Institución, es necesario retomar la condición étnica del contexto, puesto que como sociedad no solo somos diversos culturalmente sino también lingüísticamente. Se dice que actualmente hay 65 lenguas indígenas, 2 criollas y una Rooni en Colombia, entonces como profesores estamos ante un universo de diferencias, y esto permitirá diversificar las distintas maneras de percibir, sentir, y ver el mundo. Para Ayala Abuabara (s.f: 6) “los dialectos sociales deben ser respetados porque implican una concepción del mundo y una tradición a la que el hablante se siente ligado”.

Por esto es fundamental tener una actitud más liberal, de apertura cultural, por parte de los educadores, tanto en la dimensión social como en la lingüística, pues reconociendo la diferencia y la riqueza implícita en ella se superaran todas las barreras impuestas por el sistema tradicional excluyente, teniendo un pensamiento más respetuoso y consciente de ello. Además que “los dialectos sociales, sin importar la condición sociocultural de sus usuarios, deben ser mirados, con respeto por parte de los educadores y dejar de considerarlos como hablas sin cultura” (Areiza Londoño, et al, 2004, p. 31). Esta invitación por parte del este autor a los profesores es con el fin de cambiar el pensamiento discriminador que se ha mantenido vivo en cada uno de nosotros.

De igual manera, la diversidad puede ser analizada desde el punto de vista social y cultural, en tanto está presente no sólo en las aulas de clase, sino también en los contextos sociales. Así lo expresa Gimeno Sacristán (citado por Cuervo, 2011, p. 2):

La una [la globalización] como un horizonte para interpretar la realidad y saber a dónde vamos, y la otra [lo local] para entender la dinámica de los sujetos y las culturas, que en realidad es como funcionamos. Se habla de lo “Glocobal” o lo “Local-global”, porque son dos fenómenos que están estrictamente unidos. Hoy puedes

comer paella valenciana y de postre tiramisú italiano. No te das cuenta, lo que pasa es que entran unas cosas para unos y para otros no. No se globaliza para vender el café, pero sí se globaliza para comprar armamento. Hay que ser críticos con la globalización, pero no hay que ser devotos limitados a la cotidianidad, porque así simplemente la cotidianidad no se entendería. América Latina es lo suficientemente diversa -cultural y económicamente como para juntarla en un solo concepto”

Aquí el concepto de diversidad es visto en la perspectiva de la globalización, y como ejemplo contextual podemos citar uno similar al del mismo Sacristán: los aparatos electrónicos que utilizamos en la vida diaria provienen de otro lado del mundo y son iguales para habitantes de este y todos los continentes. Por medio de la globalización extendemos las fronteras, nos volvemos ciudadanos del mundo, y, por lo tanto, sujetos diversos.

El concepto de Inclusión es visto desde el enfoque que proporciona los planteamientos de Freire, al analizar la alfabetización como método para que la población iletrada alcance conocimientos referidos al lenguaje. Freire está abordando la posibilidad de que personas, aparentemente excluidas en la sociedad, logren un lugar significativo en ella no sólo porque adquieren conocimientos relativos al leer y al escribir sino porque, por medio de ellos, pueden expresarse y revelarse, ya que:

La alfabetización no es un juego de palabras, sino la consciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra (...) La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez discurre separado de la existencia. Es significación producida por la “praxis”, palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo (Freire, 1970, p. 16).

Para comprender estos planteamientos, es importante señalar que los conocimientos adquiridos en los procesos de alfabetización no sólo permiten desarrollar las habilidades lectoras y redactoras de las personas que los llevan a cabo, pues lo relevante aquí es que a través de dichos procesos el participante adquiere una consciencia de “su aquí y ahora”, lo que le lleva a instaurar una posición crítica del contexto que le compete, y también de las situaciones que ocurren a nivel global.

En contraposición con el pensamiento de dominación, al cual desde muchas perspectivas estamos sometidos, la alfabetización de Freire pretende enseñar a pensar a partir de procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Como ejemplo contextual podemos citar los diversos congresos, conversatorios, foros, incluso material bibliográfico que se presenta en torno al análisis de la situación política de nuestro país.

Aunque este tipo de eventos y de materiales están dirigido a una población letrada, es importante recalcar que son esfuerzos enfocados a formar una consciencia crítica de la población misma a la que van dirigidos. Portales web

como lasillavacia.com revelan acciones políticas ante las cuales no es posible mantener una posición pasiva, es imperativo hacer, desde una consciencia crítica y no desde intereses monetarios o de cualquier otro tipo, reflexiones en torno a lo que es necesario cambiar en el país. Tal vez muchas de las posiciones que se generan, sobretodo en redes sociales, respecto a este tipo de temas, pueden considerarse como mera oposición, pero más allá de eso, antes de declararnos de un lado o del otro, es importante analizar detenidamente lo que allí se expone, puesto que nos afecta más directamente de lo que creemos.

3.2. La otredad

Respecto a este tema, se considera importante verlo desde diversas perspectivas. Primero una definición:

La otredad es una postura epistemológica que explora discursivamente la imagen de las culturas que hicieron su espacio en la periferia u otros espacios culturales intermedios. Establece un saber geocultural, histórico, arqueológico, sociológico y etnológico sobre el otro, una metafísica donde la heterogeneidades y las diferencias se encuentran subsumidas en un lenguaje homogéneo integrados en categorías sustanciales como “pueblo”, “clase” y “nación” (Sosa, 2009, p. 349)

En este análisis se aborda la otredad desde la perspectiva social, en la que está incluida una visión de Latinoamérica, mas también la podemos ver desde el ámbito educativo en el que la otredad puede explicarse mediante la forma en la cual se perciban los actores educativos, tanto en la manera de ver al otro, como en la forma de verse a sí mismo. En este concepto se incluyen los de inclusión\exclusión y de diversidad, pues la forma de percibir al otro diverso implica incluirlo o excluirlo de mi entorno personal. Citamos aquí un estudio de Luis Villoro:

(...) visión plural de la otredad: el otro se dice de varias maneras, o bien, el acceso a la otredad (al otro y a lo otro) atraviesa por distintos estadios o momentos. básicamente se pueden puntualizar en la reflexión de Villoro cuatro: 1) el estadio interpersonal: el otro yo, el tú, esto es, la experiencia personal de la intersubjetividad de la que se ocupa en sus textos iniciales de corte existencialista; 2) el estadio intercultural: el otro humano que pertenece a “otra” cultura; la alteridad tiene aquí un sentido estructural, socio histórico, y tiene que ver con los estudios y reflexiones de Villoro sobre la problemática indígena de nuestro país y la temática cultural en general; 3) el estadio metafísico: el otro absoluto, lo divino o lo sagrado, presente en sus ocasionales pero significativos textos de filosofía de la religión; y, finalmente, 4) el estadio de la praxis social: los otros, la pluralidad, la comunidad humana, ámbito donde de alguna manera se medía la pura relación de exterioridad y exclusión entre el yo y el otro, entre la conciencia y el mundo, entre lo humano y lo divino, en fin, entre modernidad y tradición. Este estadio tiene que ver tanto con los textos de teoría del conocimiento como con los de ética y de filosofía política (Ramírez, 2007, p.144)

Citamos este estudio de Villoro porque consideramos que contiene varias de las instancias que abarca el concepto de otredad. De ellas resaltamos la

primera y la segunda (el estadio interpersonal: el otro yo, el tú; esto es, la experiencia personal de la intersubjetividad 2) el estadio intercultural: el otro humano que pertenece a “otra” cultura; la alteridad tiene aquí un sentido estructural, socio histórico) y las identificamos en el contexto inmediato con nuestra propia experiencia docente. En nuestra profesión es indispensable pensar al otro como sujeto, asociándolo con lo que soy como individuo. El otro, desde nuestra perspectiva, no puede tratarse como un objeto ni tan solo un sujeto externo; debe verse en su integridad, incluyendo aquí su procedencia y, por supuesto, el respeto y la inclusión ante la misma.

Por otra parte, y como lo afirma Meléndez Rodríguez (2009, p. 119): “No obstante, lo más difícil estaba por venir, ya que estar de acuerdo con el discurso de la Declaración no parecía ser suficiente para llevar su contenido a la práctica. Las orientaciones sobre cómo hacer la inclusión educativa no fueron planteadas a consecuencia, ni se vislumbraba la enorme complejidad de las políticas, planes, transformaciones y acciones coordinadas que debían ser decretados”. Cuando se refiere a la Declaración de Salamanca, de este modo vemos que son muchos los países incluido Colombia, los que están involucrándose con el tema de la educación inclusiva.

En la teoría es bastante fácil hacerlo pero al parecer en la práctica es demasiado complejo llevar a cabo el proyecto. Esto nos hace ver que no se trata de una problemática nacional, al contrario, ya hemos sido absorbidos por la globalización, y por lo tanto hemos sido manipulados por las grandes potencias para que la educación esté a favor de la economía capitalista, y ahora nos dicen que debemos atender en la escuela a todos los sujetos sin excluirlos, ello sin tener en cuenta las necesidades educativas de cada uno. Mas en la práctica, insistimos, no se capacita a los docentes ni son claras las orientaciones del trabajo que debemos realizar en las instituciones, pues al docente le toca improvisar y tratar de dar la mejor atención para la diversidad de sujetos que llegan al aula.

De la misma manera, como lo explica Meléndez Rodríguez, es necesario también tener en cuenta a la pedagogía crítica en las propuestas de educación inclusiva, sobre todo en los países con desventajas en diferentes aspectos (como en lo económico, en cuanto a tecnología y el poco apoyo del Estado). Que esta sea también una buena opción de educación inclusiva, así como una excelente forma de transformar a los sujetos, cuando abre el camino hacia la libertad, el empoderamiento y la emancipación de los menos favorecidos, como lo afirma Magendzo (2002), citado por Meléndez Rodríguez (2009, p. 124): “la Pedagogía Crítica promueve la acción social y hace posible el desarrollo de la conciencia crítica, además de la educación en Derechos Humanos como el sentido último de la emancipación”.

De la misma manera, y como lo afirma Monsalva (1996, p. 13) “aquí se debe señalar que la integración se consolida en el espacio de las relaciones, las que deben tener como característica principal el respeto y la valoración del otro; sin esta condición la igualdad sólo constituiría un juego de uniformidad legalista”.

Confusión en la que se está cayendo por parte de muchos docentes, donde se está integrando diversidad de sujetos, para cumplir con la normatividad del Estado que promueve la educación inclusiva, pero no se le da el verdadero valor de cada uno y se está trabajando como si fuese un grupo homogéneo, lo cual ha contribuido de gran manera para el fracaso escolar de un gran porcentaje de estudiantes.

“El problema suscita cuando las diferencias son consideradas como entidades cerradas, esencialmente constituidas”, afirman Duschatzky y Skliar (2000, p. 9). Esto quiere decir que estamos en un grave problema si creemos que las culturas son estáticas, pues éstas son cambiantes como las lenguas, siempre en un constante movimiento, aunque muchas culturas han desaparecido otras siguen luchado para sobrevivir, y les ha tocado adaptarse conforme a las necesidades del momento, cumplir con los requerimientos de la época en las que se han encontrado. Por eso es que también hay multiculturalidad en ellas, pues le ha tocado incorporar otras ideas con el fin de preservar sus propias creencias, sus ritos, su visión cosmogónica, demostrando que no es imposible vivir con el Otro.

Todo ser humano necesita de la diferencia para subsistir, siempre se necesitara de un apoyo externo, de una comprensión exógena, puesto que es necesario reconocer que no estamos solos en la sociedad, que habitamos en conjunto y en relación al otro, por eso el tener en cuenta la “otredad” acarrea un sentimiento de amor y humanidad. Para López Melero (2012, p. 134) “educar es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia”. Así lograremos que en la sociedad se den oportunidades de apreciación del otro, para aprender del conocimiento y a la enseñanza de ese “otro”.

Nosotros, los educadores, debemos fomentar la cooperación, puesto que ésta es una característica fundamental del ser humano. Cuando da para sí la confianza y el respeto, elimina esa creencia de competitividad e insolidaridad hacia la diferencia; lo ideal es desencadenar que lo diferente de la vida humana no es ningún defecto sino un valor de cada uno de las personas. “Concluyendo que en el mundo no estamos, lamentablemente solos”. (Duschatzky y Skliar, 2000, p. 9).

Finalmente, debemos decir que la construcción de la educación es un reto enorme para los profesores, pues como ya dijimos el currículo vigente lo podemos modelar conforme a las necesidades de nuestro alrededor, la manera es implementar diversas estrategias para que sean llamativas, agradables y formativas, con el fin de cambiar o mejorar el pensamiento de los alumnos frente a la sociedad, a la diversidad y al otro, puesto que reconocer la riqueza cultural de lo diverso es lograr una ganancia para el desarrollo personal y colectivo.

METODOLOGÍA

Tipo de diseño:

La investigación se abordó desde el método etnográfico, al considerar que gran parte del proceso de investigación lo fundamenta el análisis de las múltiples formas de vida de la comunidad. Lo anterior se hizo mediante el trabajo de campo, y éste con la aplicación de la observación participante y las entrevistas que posibilitaron el acercamiento a los actores, los sentidos de la vida, su cotidianidad, los saberes y sus prácticas.

Con relación a lo anteriormente, San Vicente (sf, p. 7) señala que la etnografía:

alude al método o conjunto de métodos, cuya principal característica consistiría en que el etnógrafo participa descubriendo elementos y datos de la vida diaria, del pensamiento y de la creencias de las personas a las que debe entrevistar; intentando recopilar toda la información disponible sobre el tema que investiga. Los investigadores sociales deben de observar y analizar el contexto en el que se suceden los acontecimientos que deben estudiar. Se suele afirmar que la Etnografía es la forma más básica de investigación social

Los sujetos de la investigación

La investigación buscó atender la pregunta de cómo los docentes dan respuesta a la diversidad de los sujetos en sus prácticas de aula con la lectura y escritura. Para lo cual la investigación se desarrolló en 8 sedes de la Institución Educativa La Herradura, abordando un total de 10 docentes.

Instrumentos

Basados en el método etnográfico se realizaron entrevistas, didactobiografías y observaciones de clases.

Inicialmente se desarrollaron observaciones directas a las clases de los docentes para denotar las formas de planeación, conceptualización y acción específica en los espacios del aula. También el ejercicio permitió valorar algunas ideas respecto a la enseñanza, el aprendizaje y el maestro.

Luego se llevaron a cabo las entrevistas a partir de una pregunta principal (hablar sobre el proceso de enseñanza), con el fin de evaluar la influencias de los diferentes factores en la práctica pedagógica de los docentes, con el fin de construir un horizonte práctico y teórico de las experiencias, así como un reconocimiento general de los aspectos positivos, a la vez que negativos de los procesos de práctica.

Finalmente, se realizaron didactobiografías, las cuales se orientaron desde 4 preguntas fundamentales: ¿Para ser el maestro/a que soy ahora, y hacer lo que hago, ¿Quién he sido antes?; Se dice y digo que la educación es importante... en mi hacer de todos los días ¿Qué la hace importante?, Se dice que los niños son el futuro... en el futuro de mis alumnos ¿Qué presencia tendré?, Se dice que el cambio es importante... para ser parte del cambio ¿En qué necesito cambiar yo?

La herramienta posibilitó concientizar y discernir en los docentes sobre la importancia e influencia que tiene su profesión en los estudiantes, con quienes se comparte el diario vivir; a la vez dar cuenta de lo que han hecho y necesitan hacer para su buen actuar como docentes.

Una vez realizado el trabajo de campo, se codificó la información desde las tres categorías principales: prácticas pedagógicas, lectura y escritura, y atención a la diversidad. Categorías a partir de las cuales se obtuvieron subcategorías, las que posteriormente arrojaron unas categorías emergentes.

Al final, las categorías emergentes posibilitaron el análisis de la información y mostrar algunos resultados de la investigación que se presentan a continuación.

RESULTADOS

1. PRÁCTICAS EN EL AULA; ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Reflexionar en torno a cómo enseñan los docentes es relevante por cuanto permite conocer lo que sucede al interior y fuera del aula, máxime cuando se trata de enseñanza – aprendizaje; es decir, de estimar las metodologías, formas y técnicas que éstos utilizan para regular la comunicación, orientación, ejercicio del habla, del pensamiento, opiniones y posiciones que los sujetos partícipes del proceso educativo.

Dichos aspectos son algunos de aquellos que hacen parte de la práctica pedagógica, por lo cual terminaría siendo un reto para el docente luego de ser conscientes que en alguna medida no se logra la recíproca formación entre enseñanza – aprendizaje. De ahí la necesidad de adoptar, adaptar y ejecutar prácticas pedagógicas que lleven a los estudiantes a ser sujetos capaces de desenvolverse lo mejor posible en los diferentes aspectos de su vida.

Teniendo como base que el ser humano aprende y actúa desde su infancia, influenciado por diferentes factores como son las personas más allegadas, los espacios en los que crece, los medios de comunicación y de la sociedad en sí, resulta apreciable analizar cómo los docentes realizan prácticas que han interiorizado como resultado de haberlas recibido antes a través de la familia, la educación formal y los hábitos sociales; circunstancia que a la vez determina si éstas aportan o no logran el reconocimiento del estudiante de los factores del conocimiento esperado, o por el contrario se hace uso de algunas acciones que obstruyen el buen desarrollo del proceso educativo, al no atender las necesidades presentadas a los alumnos, o bien porque se deja de lado aquellas experiencias que traían consigo.

Los momentos anteriores son los que probablemente influyen y conllevan a la práctica a ser un ejercicio de reproducción de la homogeneidad, a afianzar la indiferencia, el desarraigo, la desmotivación o la deserción escolar, entre otros. Por lo establecido, el docente debe descubrir por sí mismo cuáles metodologías, acciones, modos o prácticas son las más eficaces, y cuáles aporten para suplir las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, para entonces ejecutarlas y mejorar la efectividad en su labor; trabajo que lleva consigo cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo señalado, vale repensar ¿cuáles son aquellas acciones que se deben emprender a favor de la atención educativa, y lograr que el estudiante adquiera destrezas, habilidades, arraigo y practica de aquellos aspectos que favorecen la creación de un ser activo, dinámico, líder, creativo, innovador, analítico, y que defienda su postura respecto a la realidad?

1.1 Las marcas de una Escuela Segregadora

Frente al enunciado “escuela”, muchos podríamos remitirnos al espacio generado para la integración, y destinado para aprender, divertirse, adquirir o afianzar conocimientos; el lugar en el cual se aprende a la vez que se practican los derechos humanos, la igualdad, el respeto, la tolerancia, la equidad y la solidaridad, entre otros valores, con el objetivo de formar buenos ciudadanos que contribuyan a crear una sociedad mejor.

Ideas que parecen no desarrollarse en buena medida en algunas instituciones educativas, y que conllevan a que la escuela sea el lugar de la segregación, ya que ésta se resiste a impartir y practicar el respeto del otro, pues es común ver que algunos docentes y directivos todavía mantienen prácticas pedagógicas con acciones negativas que dan lugar a señalar las diferencias, perpetuar las desigualdades, reproducir los prejuicios de la sociedad antigua, de señalar el lugar en la jerarquía social basado en el color de piel, por ejemplo; en fin, ejecutar acciones de dominación.

De tal suerte que en los espacios educativos creados para estimular el proceso de aprendizaje – enseñanza, se observa que no se tiene en cuenta las necesidades y sentir de los estudiantes, pues hay división por edades, segmentación de los contenidos curriculares y de las áreas temáticas. Por lo general la lectura es de forma de un ejercicio memorístico y con poco sentido práctico. La escuela de hoy en día no tiene en cuenta el entorno o el ambiente de sus alumnos, lo cual lleva a que los chicos se sientan ajenos y extrañen su realidad, y sean sometidos a un proceso educativo, que más que llevarlos a un descubrimiento, los conduce a reprimir lo que son y piensan, tal y como lo señala Freire (1990, p. 188), citado retomado por Miguel López Melero (2001, p. 7): “la verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse”.

Lo anterior, se ve reflejado en las versiones que dan algunos docentes entrevistados para la investigación:

“No se podía exponer el punto de vista de uno mismo porque se disgustaban y alegaban (docentes) que las cosas eran tal cual ellos lo manifestaban”. E9

“Era una relación como que el profe era el que sabía, porque uno sentía temor al pedirle una explicación al docente”. E4

“Lo que puedo recordar en mi primaria es la metodología tradicional que utilizaron conmigo, los regaños delante de los demás compañeros, los pellizcos de algunos docentes, a la vez que sus malas caras, lo que en mí generaba miedo hacia ellos, sentimientos de rabia a la vez que desmotivación por ir a la escuela y desarrollar mis tareas”. E9

Y es que algunos docentes reconocen que hay una gran distancia entre el discurso y la práctica. Pese a que todo profesor obtiene conocimientos teóricos aprendidos en diversos escenarios como la academia (normal, pregrados, post grados), prevalece en él las prácticas prejuiciadas de la exclusión, lo que bien lo alejan del reconocimiento de una adecuada practica pedagógica, la cual dé respuesta a la versatilidad de necesidades, formas, miradas y sentidos plurales que tienen cada uno de sus estudiantes.

También es preciso anotar que algunos docentes recurren a menudo a metodologías tradicionales, en vista de que de uno u otro modo les dan resultado, pues basado en éstas la calificación resulta certera para lo que se espera al final del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sustentación similar a la anterior, se puede observar en el soporte de Rodríguez, Renata (2013, p. 53-54), al retomar el planteamiento de Schön (62), cuando refiere que:

La importancia de reconocer que, sumado al conocimiento teórico que posee todo profesional, está presente un conocimiento tácito, inherente a la acción inteligente. Este saber se construye de manera interactiva al reflexionar “sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma y sobre el saber intuitivo implícito en la acción.

Planteamiento del cual la autora opina, refiriendo lo siguiente:

Para él, el bagaje teórico del profesional, muchas veces, no lo ayuda a resolver los problemas cotidianos, y entonces el profesional recurre fundamentalmente a su experiencia práctica para lograr dar respuesta a las dificultades. O sea, el conocimiento práctico se vuelve indispensable para el desempeño profesional. La reflexión en la acción, o desde la acción, se da en la marcha de la acción misma. Reflexionamos y actuamos frente a una situación mientras ocurre la acción. Las decisiones se basan en nuestro repertorio de experiencias, o sea, se pone énfasis en el conocimiento experiencial.

Prácticas que, según lo citado, no son muy distantes de las que se ejecutan en nuestra región, pues al retomar algunas de las transcripciones de la entrevista a los docentes participantes de esta investigación, denotan vivir la misma situación:

“no he dejado de lado algunas prácticas tradicionales como el dictado, las planas, la transcripción de textos, las letras, el abecedario” (E9).

“Desde pequeñita me enseñaron a leer de forma repetitiva y a transcribir, porque uno no hacia el proceso de lectoescritura sino a transcribir lo que el profe hacía en el tablero. En cuanto a la lectura era una lectura mecánica porque nos sacaban adelante y uno hacia un ejercicio de escritura solamente leer, de escribir y de leer” (E4).

Lo anterior revela que las prácticas educativas están basadas en la reproducción de contenidos, el desconocimiento del contexto, la empatía entre los docentes y estudiantes como el manejo de la autoridad por parte del docente que desconoce las necesidades y sentir de los niños y niñas.

En tal sentido, la investigación dilucidó que es fuerte la tendencia tradicional y segregadora de la práctica pedagógica. La segregación se basa en las acciones

de algunos docentes centradas en los estándares convencionales de la institución, a la vez impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, para dejar de lado los sentidos reales de los estudiantes; lo cual hace que no se reconozca la diferencia constitutiva de las múltiples formas sociales contemporáneas, a fin de cumplir las peticiones establecidas por los entes estatales, lo que conduce a incumplir con las necesidades de los estudiantes.

Además se dilucidaron acciones basadas en ejercicios del pasado, actividades en las que se da cuenta que toda práctica conlleva a que la disciplina sea el eje central en los estudiantes, a la vez que se transmiten conocimientos acumulados por la sociedad. Uno de los ejercicios realizados, con el fin de asegurar que el comportamiento fuese “correcto”, con una disciplina adecuada, es correlacionar esta acción con la religión católica, práctica, que tenía y aún tiene de gran peso en las instituciones educativas, y que hace que los docentes la compartan a sus estudiantes dentro del aula, tal y como se describe en lo observado en la clase de algunos docentes:

Profesor: antes de empezar la clase vamos a hacer una oración a la virgen María para que todos nos salga bien, repitan madre nuestra... Los niños repiten la oración dicha por la docente por párrafos.

Profesora: ahora cantémosle a la virgen, Dios te salve María... Los niños cantan a la par que la docente. (O2)

Profesora: bueno niños vamos a rezar, vamos a hacer la oración, vamos a darle gracias a Dios nuestro padre por permitirnos estar aquí de nuevo, vamos a pedirle que nos ilumine y nos proteja en este día. En el nombre del padre, del hijo y del espíritu santo amen. Padre nuestro que estás en el cielo danos hoy nuestro pan de cada día, perdona nuestras ofensas no nos dejes caer en tentación y líbranos de todo mal amen (O8).

Docente: vamos a hacer la siguiente oración: Padre Nuestro que estás en el cielo... Santa María, Madre de Dios..... Canción: Viva La Fe viva la esperanza, viva el amor (bis) Que viva Cristo, que viva Cristo que viva eeeee Que viva que viva cristo, que viva que vida cristo. (O5)

En los relatos de las anteriores prácticas educativas se evidencia que no hay atención adecuada a la diversidad de los sujetos, puesto que se lleva a cabo el ritual solamente de la religión católica, en el cual los niños que pertenecen a otras religiones se mantienen sentados y en silencio y no se genera el espacio para que esos otros compartan sus rituales. De hecho, la Institución participa y organiza actos católicos como la fiesta patronal de la virgen, y las primeras comuniones en horarios escolares, horarios en los cuales los niños que pertenecen a otras religiones son enviados a sus casas.

Asimismo, lo anterior muestra que a la fecha los docentes no tienen en cuenta, porque no reconocen ni acaso respetan, la libertad de culto, derecho constitucional, pues el ser humano tiene la libertad de elegir la práctica religiosa que desee. Y aun así se impone el acto de rezar, el cual se desarrolla en la mayoría de las aulas visitadas.

Otro proceso que lleva a remitirnos a una escuela segregadora son las actividades que integran la practica pedagógica de algunos docentes participes de la investigación, cuando éstos llevan a cabo acciones que se despliegan en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura del grado primero, puesto que en todas las sedes los docentes utilizan el método silábico, mediante el cual los estudiantes semana a semana aprenden sonidos y fonemas por separado. A continuación se presentan las transcripciones de algunas observaciones de las clases:

Profesora: bueno niños, por favor van a sacar el cuaderno de letras, español... vengan un momentico al tablero... en la semana nosotros vimos una letrica nueva cierto, que letrica era, quien repaso en la casa, que letra vimos?

Niños: la i

Profesora: muy bien...que palabritas escribimos con la vocal i... acuérdense, hicimos un animalito que ustedes lo pintaron de verde, y empieza con esta vocal i, quien se acuerda que animal es? (O2).

Profesora: entonces vemos que esta letra (señala la H), es de compañera no.

Profesora: Que dice aquí (la profe señala la palabra y los niños leen

Niños: hipopótamo, huevo, hoja, huerta,

Profesora: esa letra es de compañera, por ejemplo si está acompañada con la A como sonaría (escribe en el tablero HA)

Niños: ha,h e,h i, ho, hu

Profesora: suena a, nocierto.

Profesora: Ahora en sus cartillas van a buscar esta letra (señala en el tablero la H, mientras los niños buscan en su maletín la cartilla NACHO). (O4)

Profesora: los de preescolar y primero a hacer un circulo y sentarse en la parte de adelante.

A continuación hace la siguiente Lectura: Lola la leona sola se alisa el pelo, lame su piel y pasea la loma. El lunes si sale el sol, pide soda o limonada en la sala a Don Simón.

Profesora: Los de primero se van a parar al lado del tablero. Ahora si me van a decir una palabra de la primera lectura o de la segunda lectura.

Niños. La Leona (la profe escribe en el tablero La leona)

Profesora: Otra palabra

Niños: que la leona se lamia la piel

Profesora: bueno, piel (Escribe piel en el tablero). Quien era el perezoso?

Niños: el lápiz

Profesora: recuerdan otras palabras

Niños: Que salía a la loma

Profesora: loma. Que palabras yo escribí en el tablero

Niños: Leona, lápiz

Profesora: A donde se fue la leona

Niña: a la loma

Profesora: Cuando yo pronuncio lllllloma, lllllleona. Todos vamos a pronunciar el sonido llllllll

Que palabras escribo con esa letra que suena llllllll

Niños: Lima, loma, lápiz. (O5)

Profesora: Bueno ahora como más o menos entendieron y hemos sacado muchas cosas del invierno, entonces los niños de primero como ya se saben el abecedario van a escribir en el cuaderno de letras del abecedario en forma vertical, ósea de arriba hacia abajo empezando con la a, b, c y así sucesivamente, con cada letra del abecedario, me van a formar una palabra, si escribimos la letra a que palabra seria?

Niños: agua, asiento, ayer.

Profesora: eso, entonces así con las demás letras hasta llegar a la última. Cuál es la última letra del abecedario?

Niños: la z. (O10)

Lo anterior refleja prácticas educativas que son homogéneas, a la vez que diseñadas solo a partir de la memorización del sonido de las letras y el aprendizaje colectivo, no de manera individual. Si bien estas acciones aportan al proceso de lectura y escritura, no se piensa en incorporar las múltiples maneras que tenemos los seres humanos de aprender de muchas otros modos y estrategias, a veces correlacionando una cosa con otra, como lo muestra Robert B. Westbrook (1993, p. 6) al retomar el postulado de Dewey que afirma: “cuando el niño entiende la razón por la que ha de adquirir un conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo. Por consiguiente, los libros y la lectura se consideran estrictamente como herramientas”. Y son precisamente los libros, las letras, las frases, entre otros, las únicas bases que utilizan los docentes de la cita anterior. Experiencia que refleja que la educación se limita a ejercer su papel encaminado a lo cognitivo, sin reconocer que la lectura va más allá de leer una palabra o textos, pues la lectura también implica leer el contexto, leer el mundo, leer la realidad en que se encuentra inmerso el niño.

Ahora bien, no se podría dejar de lado el hecho del poder o sobre estima que a veces se genera en algunos docentes al tratar a los estudiantes como sujetos inferiores a él, mediante expresiones con las que se apuntan al bajo nivel de intelectualidad de los chicos. Y es precisamente en esta observación donde resulta evidente la manera en que la docente vulnera los valores del respeto, la igualdad y la tolerancia, cuando dice: “Santiago cuántas ha encontrado... ninguna, en todo el día... haciendo nada como siempre Santiago” (O2). “El niño que encuentre de primero la palabra cuento la lee, quien dijo ya?.La encontró Camilito? Lea mijo, lea para todos - relato, narración breve, chisme. Listo? en breves palabras no dijeron lo que es un cuento” (O7). “Entonces les voy a leer un cuento ... sillencioooooo. Para leer los cuentos como deben estar ustedes? Atentos juiciosos”. (O8). Hecho al que se refiere López Melero (2001, p. 23): “a veces, el profesorado emite juicios y valoraciones sobre la competencia cognitiva y sobre la educabilidad de las personas excepcionales, olvidando que una variable importante en la educabilidad de aquellas depende de la competencia cultural y de la educativita del propio profesorado”.

Las prácticas pedagógicas de los docentes realizadas por comodidad, confort, por miedo al cambio o la transformación, a la vez que acentuadas por la tradición cultural, se mantienen porque su efectivas solo para la trasmisión de conocimientos, enfatizando en la cantidad y no en calidad de información que los chicos puedan obtener y que resulta similar al que se impartió por parte de docente, lo que justifica o mantiene al profesor con tranquilidad a la hora de evaluar los contenidos que no se renuevan.

A la par de lo dicho, estas prácticas propenden por imponer la imagen del docente como modelo a seguir, pues es quien tiene la verdad y la debe transmitir, quien puede opinar, dirigir y, por consiguiente, dominar, lo cual lleva a que se vea

al estudiante como una vasija vacía a la que se debe depositar los conocimientos. Este modelo ve al estudiante como un ser pasivo al que se debe moldear, un chico que debe ser dócil y ser disciplinado (quieto, callado, obediente), implicando con ello que se anule, se aparte y por ende se lo discrimine.

Sumado a lo anterior, la investigación refleja la indiferencia por parte de los docentes hacia las verdaderas necesidades de los niños, cuyas carencias no son sentidas desde su propio contexto. Muchas veces se trata de problemas comunes y que fácilmente se lograrían resolver, mas la falta de interés hace que la imaginación, el análisis y la creatividad sean aspectos escasos, que no se fomentan y que se deberían aprender en la escuela para proyectar a otros espacios.

Aunque la Institución cuenta con un enfoque pedagógico (constructivista), unos planes de prácticas comunes a todas las sedes, no es posible relacionar las prácticas pedagógicas de los docentes con un único estilo pedagógico, tal y como evidencian las entrevistas, didactobiografías y observaciones, pues ya se dijo que las prácticas educativas tienen un antes, un ahora y un después, tiempos en los cuales están en juego aspectos como la formación docente, la vocación, los sentidos de la práctica, las creencias y valores de los docentes, la planeación, los recursos, el contexto, la actualización y la experiencia vivida. De ahí que algunos docentes aluden a prácticas tradicionalistas, de escuela nueva, constructivista, dependiendo el grado, el tema, el dinamismo del docente. De hecho, un mismo docente utiliza diversos estilos en una sola clase, encontramos por ejemplo la fila, el señalamiento, junto a la actividad de conjunto, el dialogo, la pregunta.

1.2 Encuentro de saberes en el aula actual

Dentro de las muchas acciones reflejadas en el aula como formas de compartir y adquirir conocimiento, procesos de aprendizaje, reconocimiento del otro, juego o interacción, entre otros, se desarrolla el encuentro de saberes; espacio ideal para que el docente y el alumno intercambien momentos en los que el aprendizaje mutuo es el punto de encuentro de la diferencia. A la hora de establecer actividades de interacción, este ejercicio se realiza de manera transversal, donde la opinión y el saber previo tiene valor para generar meditación y descubrimiento de nuevos aportes al tema tratado, lo cual permite al estudiante y al docente razonar acerca de cómo el ser humano se está dotado de habilidades y capacidades que le permiten adquirir conocimiento de forma más fácil, y que para conocer algunos aspectos de la vida no es tan necesario alejarse del propio contexto; en fin, se llega a reconocer que el aprendizaje se da de forma individual y colectiva, y de múltiples maneras.

En este sentido, para que un docente haga práctico el llamado encuentro de saberes, en primera instancia debe reconocer sus formas de ejercer el proceso enseñanza – aprendizaje, saber qué de ello retomar y qué de ello reemplazar; en otras palabras, hacer consciente el hecho de desplegar su actuar en la multitud de

miradas, mediante relaciones intersubjetivas, espacios abiertos a la tolerancia, la igualdad y la creatividad, donde el impulso y apoyo para el descubrimiento del saber lo da el mismo estudiante, ese que logra libertad de expresión, y hace uso de la innovación, lo que seguramente dará paso al incremento o mejora del aprendizaje significativo.

En últimas, lo que busca el encuentro de saberes es generar un espacio de diálogo en el cual compartir conocimientos con el alumno. Espacio de diálogo porque se habla y escucha, ya no bajo un acto de repetición diaria de conceptos o de enseñanza reproductora, puesto que no se trata de un proceso de transmisión unilateral, ahora se da importancia al reconocimiento y participación de los estudiantes y, por ende, se practica el respeto hacia los demás, como lo refiere Freire (2004, p. 30), cuando alude a que el deber ser del docente es “respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso”.

Al querer dilucidar con nuestra investigación si en la Institución Educativa La Herradura los profesores hacen uso del llamado encuentros de saberes, las observaciones de clase evidenciaron que ellos utilizan diversas metodologías, mostrando que éstas dependen de las decisiones, experiencias, tradiciones, vocación, creatividad, contenidos a orientar, el grado, la forma de planeación y de los recursos con los que cuenta el docente. Aspectos que contempla López, Melero (2001, p. 23) de los docentes, al manifestar que “la enseñanza está unida a sus enseñantes: Éstos no pueden desprenderse en su vida de aquélla. La enseñanza tiene biografía. El profesorado es una persona y, como tal, tiene ideología, sentimientos, creencias, sexo, etc.”.

Entre tantos recursos y herramientas metodológicas se destacan la clase magistral, actividades lúdicas o de conjunto, lecturas, salidas del aula, dictados, escritos, relato de experiencias propias, relación del tema con el contexto, entre otros. Esto se observa en la didactobiografía de uno de los docentes que participó de la investigación.

Trabajo en una escuela unitaria donde manejo 6 grados. En algunos temas, parto de los conocimientos que tienen ellos, por ejemplo en grado cero y primero mi enseñanza es a partir de un juego, de una dinámica, depende del tema que voy a enseñar. Con los grandes si depende del tema, empiezo a preguntar lo que saben y ya con mis conocimientos y con mis ejemplos fortalezo esos conocimientos que ellos tienen.
(D5)

En la mayoría de los casos el proceso educativo anteriormente expuesto, responde a diversos estilos pedagógicos, pues un solo maestro puede llegar a utilizar varios al mismo tiempo. Por ejemplo, utiliza el relato de experiencias propias, afianzado mediante un dictado; otro docente combina una salida de campo con una explicación dentro del aula, a la vez que se escribe lo más importante del tema visto, mientras que otra docente afianza la explicación de un nuevo concepto con la representación del mismo por los mismos estudiantes. En este punto es notable el interés de los docentes por lograr el aprendizaje del estudiante, tal y como lo expresa en la didactobiografía una docente que se

vincula a la investigación: “Mis experiencias pedagógicas son muy buenas ya que llevo diferentes didácticas para dar mis clases y hacer de ellas que los niños me entiendan con facilidad, ya que un buen maestro lo primero que hace es hacer que sus niños le entiendan” (D3).

Similar a la práctica educativa que ejerce el docente de la cita anterior, se muestran las versiones de las entrevistas de dos maestros más, participantes de la investigación: “como estrategias he tratado al máximo de ser dinámica permitiendo que el estudiante explore y sea artífice de su propio aprendizaje” (E7), “Utilizo láminas, cartillas, juegos educativos entre otros pero en su mayoría comparto experiencias con ellos, sin dejar atrás lo teórico (E6). Las prácticas de los docentes muestran cómo éstos hacen uso de la estrategia de aprendizaje individual, aunque se trate de un trabajo guiado.

Las prácticas hacen notorio la manera de generar espacios para dar importancia a la exploración y las experiencias pedagógicas propias. Basado en ellas es posible dar sentido a lo vivido por los estudiantes y examinar sus saberes, con lo cual se da paso a un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante la expresión de lo vivido que se relaciona con los nuevos acontecimientos, a los cuales se les da significado y sentido.

A continuación se muestra la transcripción de las entrevistas de algunos docentes en la que se puede determinar el espacio que dado para legitimar el lugar del otro; aspecto importante a la hora de practicar una buena labor docente:

Mis estrategias son: ser dinámica, le permito al estudiante que sean ellos autónomos de su aprendizaje ya que parto de su saber y entro a ser no alguien quien impone sino como su guía y acompañante en su proceso de aprendizaje. (E6)

Para orientar mis clases me baso en las experiencias metodológicas que he tenido, utilizando el debido material para cada área y tratando de cada vez mejorar en lo posible, si he fallado en alguna metodología pues tratar de ir cambiando en las metodologías que a través del tiempo uno las ha aprendido junto con las que el Ministerio de Educación nos manda. (E1).

En lo plasmado, se evidencia cómo los docentes hacen consciente que en algún momento el uso de una práctica pedagógica en buena medida no aporta a que sus estudiantes adquieran los conocimientos esperados, entonces ve la importancia de cambiar de metodología y la manera de orientación para lograr un buen proceso de enseñanza – aprendizaje, indicando la importancia a la forma cómo establece su relación con sus estudiantes y el gran significado e influencia que ésta tiene sobre el proceso de aprendizaje.

A la vez, con su acción de cambio, el docente da respuesta a las necesidades e inquietudes reales de los chicos, esto mediante el proceso de reflexión que tiene sobre su propia práctica, a través de lo cual aprende de ella y modifica sus acciones para mejorar la actual práctica pedagógica. Acción que está muy relacionada con la teoría de Àngels Domingo Roget (sf, p. 1), en la que relata la posición de Schön, cuando se refiere a la orientación práctica o a la reflexión en acción, manifestando:

Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de *reflexión en la acción* y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

Lo anterior también nos remite a considerar lo dicho por Rodríguez Renata (2013, p.54):

¿Qué entiende Schön como práctica profesional? El actuar en situaciones profesionales de diversas índoles, además de situaciones que se repiten una y otra vez, de manera muy similar, o, por supuesto, con algunas variantes. Entendida así la práctica, el reflexionar sobre y desde ella implica focalizar la atención en los diferentes aspectos involucrados en la acción, generando nueva comprensión sobre la situación o situaciones vividas. Así, puede enfrentar y analizar situaciones problemáticas construyendo “experimentos de encuadre” que le ayuden a resolverlas o a asumir una postura u otra frente a ellas. Se convierte entonces, en un investigador desde un contexto práctico, capaz de cuestionar su acervo teórico y buscar nuevas respuestas.

A la par de lo citado, damos paso a la transcripción de la observación de otra clase de un profesor que, luego de una pequeña salida del aula, retoman el tema de la lluvia, mediante gráficos plasmados en un mural hecho dentro del salón:

Profesor: bueno cuando observamos el firmamento que miramos?

Niños: las nubes

Profesor: bien las nubes, y que nos querran decir

Niños: que iba a llover

Profesor: lo que hacen es lo siguiente, está el sol calentando muy fuerte cierto?, entonces que pasa, ellas por la mañana no es que bajen a tomar agua no, lo que pasa es que como ha calentado el sol al otro día empieza lo que sucede cuando ustedes colocan una olla sobre el fogón, entonces que pasa?

Niños: se calienta, hierve

Profesor: y cuando empieza a hervir que sale?

Niños: unas bombitas

Profesor: bueno, y de ahí?

Niños: el vapor

Profesor: ahh muy bien, empieza a salir el vapor, entonces miren hagamos de cuenta que en la imagen que mirábamos allá, está el río, como ha calentado bastante el sol, al otro día hasta por la noche entonces que hacen después las nubes, ellas no es que tomen el agua, sino que el mismo río como se calentó es el que va a ir produciendo lo mismo que hace la estufa, ósea hace que el agua produzca vapor entonces se van formando nubes por acá y va ir absorbiendo ese vapor y empieza a subir, cuando ya ha recogido bastante vemos que se empieza a ...? en la tapa que sale?

Niños: agua

Profesor: eso, unas gotas de agua ya se han formado cierto?, entonces lo mismo es acá, como ya se está acumulando todo esto ya empieza a formar agua en estado líquido, acuérdense que sube en estado gaseoso y se va llenando de agua y ahí si empieza a llover (O9).

Esta clase se desarrolla en un escenario distinto al aula de clase, en la que una corta salida de campo se presta para el encuentro e intercambio de saberes, clase en la que a partir de un tema específico (señales naturales) se potencia el tema mediante la reciprocidad del conocimiento, lo que permite el reconocimiento del contexto y la reflexión en torno a un mismo tema, mostrando con ello la gran importancia de aprender compartiendo. Para el proceso de la adquisición de un nuevo concepto, se destaca del proceso educativo la buena base que tienen las tradiciones, costumbres e ilustraciones previas, tomadas del propio contexto, pues el ser humano aprende mediante el enfrentamiento de las situaciones de su propia vida, de las necesidades y de su entorno, tal y como lo manifiesta Robert B. Westbrook (1993, p. 2) retomando la teoría de Mayhew y Edwards (1966, p. 41), por lo cual “el niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando las actividades hacia “resultados positivos”. De tal suerte que la práctica del docente refleja las acciones que conllevan al estudiante a ser sujeto con espíritu creativo y autónomo; descubridor, investigador y motivador. Se constata el principio educativo que pretende formar seres independientes, participes en buena forma de los contextos en los que se desenvuelve.

A la par de lo anterior, se retoma la transcripción de los datos de la didactobiografía de una docente, texto en el cual refleja su acción metodológica diseñada para formar seres humanos independientes, que se valgan por sí mismos:

En mi quehacer diario la educación es parte fundamental ya que es el pilar de toda sociedad, para la cual pretendo formar hombres y mujeres que se puedan desenvolver en sus comunidades, demostrando los valores que día a día he inculcado (D2).

Otro aspecto significativo de resaltar del encuentro de saberes es el espacio creado para que los chicos compartan, además del docente, con los mismos compañeros, mostrando con ello el uso dado a la práctica pedagógica, con miras a desarrollar el conocimiento mediante el aprendizaje colaborativo; espacio que permite el aprendizaje mutuo y no solamente de forma individual. Este ejercicio fortalece el apoyo mutuo, la seguridad, la motivación, el compañerismo, el reconocimiento del otro, el respeto y la inclusión. La siguiente observación de clases lo testimonia:

Profe: Ahora en sus cartillas van a buscar esta letra (señala en el tablero la H, mientras los niños buscan en su maletín la cartilla NACHO)

Niño; yo no tengo

Profe: únase con los compañeritos que no tengan cartilla (los niños se organizan de dos y tres, buscan señalan, leen)(O4).

En últimas, tanto los docentes como las personas inmersas en el proceso educativo debemos comprender que cada ser humano tiene un estilo, un ritmo y un modo de aprendizaje particular, por lo tanto cada quien posee necesidades, habilidades y potencialidades que deben tenerse en cuenta a la hora de desarrollar acciones dentro y fuera del aula, lo que conlleva a que la formación impartida en el aula esté basada en la realidad de las situaciones de todos y cada

uno de los estudiantes. Lo mismo aplica para las experiencias y vivencias de los propios docentes, con el fin de consolidar un modelo de enseñanza – aprendizaje con sentido y significado sociales.

De la mano de lo anterior, una práctica pedagógica en la que se haga uso del encuentro de saberes, puede ser emprendida a partir de la transversalidad de las áreas compartidas con los estudiantes, a la vez que la integración de los intereses y necesidades de los mismos con las actividades que desarrolle el docente, esto permitirá generar un proceso de enseñanza – aprendizaje que conlleve a que el estudiante interiorice los conocimientos de mejor manera.

Otra de las estrategias de un adecuado encuentro de saberes, es la ejecución del trabajo colaborativo dentro de la práctica educativa; acción que permite abrir espacios tanto para los estudiantes como para los mismos docentes, con el fin de compartir, generar empatía y armonía, aprender y enseñar, sentirse acompañado, apoyado, reconocido, líder y democrático; valores y aspectos que logran un aprendizaje significativo y de calidad.

2. DE LA FORMACIÓN TRADICIONAL A LA EXPERIENCIA Y ACTUALIZACIÓN COMO POSIBILIDAD DE CAMBIO

Pensar en la práctica del docente implica reflexionar sobre el antes, el durante y el después de un proceso incidido por diversos actores y factores. Estos componentes se relacionan con la historia de vida, los procesos de socialización y de formación académica; los contextos de trabajo, las experiencias adquiridas, las políticas educativas, las identidades construidas, las organizaciones e instituciones a las cuales pertenece, sus expectativas u opciones políticas, entre otros (Castillo y Cortes, 2002).

Es por ello que el maestro se convierte en un hacedor del saber, dependiendo de su contexto, relaciones sociales, época, y tiempo de vivencia. De acuerdo a Fierro, Rosas y Fortoul (1999, p. 43) “el trabajo docente es un trabajo que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico, en el cual se imprimen ciertas exigencias, las cuales influyen en el espacio, en donde este se desarrolla”; es decir, que todos estos factores estampan su huella en cada docente, marcando su práctica de una forma única e irrepetible, dándole a cada docente un camino para desarrollar su labor. A respecto un profesor expone que

Para orientar mis clases me baso en las experiencias metodológicas que he tenido, utilizando el debido material para cada área y tratando de cada vez mejorar en lo posible si he fallado en alguna metodología, pues tratar de ir cambiando en las metodologías que a través del tiempo uno las ha aprendido junto con las que el ministerio de educación nos manda (E1).

Aquí se ve que otro factor que invita al cambio: los años de trabajo docente se constituyen en una trayectoria de la experiencia profesional y personal para ejercer la labor docente, así como la reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas, las cuales permite a los educadores evaluar su labor y estar en continuo cambio, al ritmo de las dinámicas de la sociedad. Respecto a la experiencia García (2001), citado por (Paramo, 2008, p. 18) señala que “las dimensiones que son mejor evaluadas en los docentes experimentados son la claridad, el entusiasmo, la promoción de preguntas y la discusión y la apertura hacia las opiniones de otros”.

2.1. Las barreras para el aprendizaje

De acuerdo con López (2011, p. 42) estas barreras “son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. Además explica que las hay de tres índoles: políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza - aprendizaje), donde, además en la parte de las barreras culturales, se ubica el mal concepto que se tiene de la existencia de alumnos normales y especiales; es decir, la polaridad binaria de señalar a buenos y malos, lo que muestra claramente la estigmatización pronto convertida en segregación, sumado a las barreras de naturaleza didácticas relacionadas con la competitividad promovida desde las mismas aulas, la fragmentación del currículo en las diferentes disciplinas, la no unión entre escuela y familia para educar conjuntamente, y la actitud negativa de los docentes para re-profesionalizarse o actualizarse con el fin de entender y atender la diversidad.

En cuanto a las barreras didácticas, en muchas situaciones son heredadas de la formación profesional. Por eso dar a conocer la trayectoria académica de los docentes es relevante, en la medida que posibilita establecer una relación entre ésta y la práctica docente. Con respecto a la educación recibida, los docentes cuentan acerca de los métodos de sus profesores, las metodologías, la relación docente-estudiante. Asimismo, la mayor parte de ellos expresan haber vivido una educación tradicional, la basada en la memoria, la lección y el castigo, A propósito del tema una docente narra que

Desde pequeña me enseñaron a leer de forma repetitiva y a transcribir, porque uno no hacía el proceso de lectoescritura sino a transcribir lo que el profe hacía en el tablero en cuanto a la lectura era una lectura mecánica porque nos sacaban adelante y uno hacía un ejercicio de escritura (E4).

Estos docentes fueron sometidos a metodologías rigurosas que contemplaban agresiones verbales y físicas, lo cual era aceptado por los padres de familia, puesto que “apoyaban al docente, como que castíguelo, si no le hace caso pégueme, ellos decían que la letra con sangre entra” (E4). Situación que igualmente se evidencia con el siguiente testimonio.

Lo que puedo recordar en mi primaria es la metodología tradicional que utilizaron conmigo, los regaños delante de los demás compañeros, los pellizcos de algunos docentes a la vez que sus malas caras lo que generaba en mí miedo hacia ellos, sentimientos de rabia a la vez que desmotivación por ir a la escuela y desarrollar mis tareas (E9)

El encuentro en el aula “Era una relación como que el profe era el que sabía, porque uno sentía temor al pedirle una explicación al docente”. (E4) lo cual imposibilitaba el diálogo, la participación, la interacción y la escucha, ya que era un encuentro distante para recibir información, y reproducirla de forma verbal. De acuerdo a Luis Not (1983, p. 27-28): “La transmisión de los contenidos es probablemente la más arcaica y la más simple forma que haya adoptado la pedagogía del conocimiento: la idea primordial consiste en que el saber pase del que sabe al que ignora”.

Al respecto Eloísa Vasco (1995, p. 36) plantea:

Es común y no debe sorprender, que el maestro se apoye en procesos metodológicos de los cuales él tuvo experiencia como alumno. El maestro en formación aprende, no solo las formas de enseñar que le enseñaron desde planteamientos teóricos, sino las formas que más o menos inconsciente (y aun en contra de lo que haya podido decir) utilizaron los maestros. La modificación de estas formas de enseñanza interiorizadas por imitación de los propios maestros es muy difícil

De acuerdo con la autora, las metodologías y formas de aprendizaje vividas durante el proceso de formación tienden generalmente a reproducirse, y aunque no se evidencia de forma directa, se puede ver al relacionar los testimonios de algunos docentes con las prácticas pedagógicas de otros, en las cuales se refleja las actuaciones con los testimonios presentados.

2.1.1. El miedo como barrera del cambio

Una forma precisa de comenzar a hablar de los miedos de los docentes es relacionar este concepto con lo dificultad, o como señala Freire (2004, p. 42): “se dice que alguna cosa es difícil cuando el hecho de enfrentarla u ocuparse de ella se convierte en algo penoso, es decir, cuando presenta algún obstáculo. “Miedo””. En la educación los maestros sienten un temor, o quizá varios miedos más, con respecto a su labor. Uno muy frecuente es el de innovar. El miedo a tener o no tener cambios positivos en la adquisición/transmisión de saberes se ha convertido en una barrera para ellos. Al respecto una docente confiesa:

Existen muchas metodologías para enseñar a leer y a escribir pero siempre he tratado de seguir con la misma porque me da miedo aplicar nuevas metodologías porque la pregunta que siempre me hago “que tal no lean, ni escriban” entonces siempre me he quedado con lo que me ha dado resultado y creo que debo enfrentarme a varios cambios porque no todos los niños aprenden de la misma manera (D5).

Mientras una metodología funcione para unos cuantos, que en ocasiones se dice la mayoría, es acaso suficiente para no intentar trabajar de otra forma, la que quizá resulte más efectiva para el proceso de enseñanza e inclusión. En este sentido, el miedo a no lograr los objetivos propuestos durante el año escolar limita al docente y no lleva al profesor a recurrir a metodologías o estrategias de enseñanza diferentes a las tradicionales, en este caso la docente se remitió al silabeo, a la realización de planas y a la enseñanza de la lectura y la escritura que va de lo particular a lo general.

En este sentido Riera, et al (2005, p. 388) encontraron en su investigación que algunos docentes sienten que el cambiar, “hace temer la pérdida de algunas cosas que la metodología tradicional aseguraba. Incluso algunos docentes afirman que la metodología tradicional es más segura porque ha demostrado ser eficaz durante muchos años”.

Pero ¿qué factores inciden para que los docentes permanezcan con sus mismas prácticas? El miedo a cambiar es un factor con gran influencia sobre la actualización de la práctica pedagógica, pues “el miedo atenaza, sin duda. Paraliza a las personas y a las organizaciones. Les deja anclados en lo que son y hacen, sin capacidad de reaccionar” (Lasagna, 2012, p. 1). Al respecto, una docente comenta:

Muchas veces siento que cuando se me presentan dificultades con ellos generalizo sin tener en cuenta el porqué de sus actuaciones, en cuanto a mi labor como docente trato de guiarlos pero siempre se presentan dificultades en el aprendizaje, y es aquí donde veo la necesidad de innovar pues es urgente que a estos estudiantes se les brinde ayuda para que puedan obtener sus logros en el aprendizaje (D2).

Cabe notar que en muchos casos hay conciencia de que se debe estar en constante cambio, en permanente actualización. Lo que se logra con la reflexión sobre la labor desempeñada, con la investigación y la actualización. Pero al respecto del tema, el testimonio de la docente, con muchos años de experiencia, es el de seguir anclada, atenazada a la forma tradicional de ejercer su trabajo.

2.2. La reflexión en la transformación de las prácticas

La reflexión es un proceso activo, una actividad consiente y continúa que relaciona las diversas maneras de retomar un concepto o una actuación para conseguir diferentes resultados. En la labor docente la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y los resultados que se obtienen de ellas, es una acción primordial para cualificar dichas prácticas y lograr impartir educación de calidad. El docente, como actor primordial del cambio educativo, debe pensar en sus alumnos, reflexionar acerca de sus prácticas educativas, pensar en que los conocimientos no solo deben ser transmitidos del docente al alumno; además de dar un significado para sus vidas, una relación con sus conocimientos propios y así transfórmalos en aprendizajes significativos.

La práctica docente es una acción compleja, ya que el profesor debe tener una buena actitud para ser un eficaz mediador entre el alumnado, los conocimientos y el aprendizaje significativo. Y es aquí donde radica la importancia de una buena profesionalización para ejercer esta labor, tal y como lo indica una docente: “Me licencié en la universidad Javeriana, para saber más, para saber cómo llegar mejor a los estudiantes” (E1).

En este sentido Vargas (2008, p. 88) refiere que “la mayoría de los docentes rurales consultados opinan que la formación recibida en las universidades les ha permitido laborar en las escuelas rurales, no tanto por los conocimientos adquiridos, los cuales juzgan como muy teóricos y alejados de la realidad rural, sino por las actitudes y destrezas que aprendieron en ellas”.

Sin embargo, existe la necesidad de apertura, porque queda abierta la posibilidad de cambio, por efecto de las continuas evaluaciones y reflexiones de los docentes en torno a sus prácticas pedagógicas, y también con respecto a la cambiante realidad en la que se vive y los entornos dinámicos con los cuales los actores de la educación se desenvuelven. Al respecto una docente dice: “Soy consciente que el cambio debe ser continuo ya que el mundo así está cambiando y debo estar obligada a cambiar con él para ser una buena maestra” (D8).

Son relevantes las experiencias vividas en la labor como docente, los procesos de socialización política y comunitaria, y las posibilidades de actualización pedagógica, como se evidencia en el siguiente testimonio: “en la medida que uno va desempeñando su labor va cambiando sus prácticas, trata de mejorarlas y hace lo posible porque los niños comprendan las orientaciones” (E4). Lo anterior hace notar también que el mismo quehacer y las realidades y situaciones del día a día, exigen la búsqueda constante que posibilitan la transformación de las prácticas. Es por eso que los docentes se esmeran por estar a la vanguardia de los cambios sociales y tecnológicos, y así posibilitar el desarrollo cada vez más óptimo de su labor, pero que además permiten una mejor relación entre docentes, estudiantes y contexto.

3. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE MOVILIZAR SUJETOS Y COMUNIDADES

Detrás de toda práctica docente se encuentran unos sentidos y significados, los cuales se materializan en el quehacer cotidiano del aula y con la relación estudiante-docente. De acuerdo a Verón (1998, p. 125) el sentido es una producción colectiva, que tiene origen en la experiencia, la formación recibida y el contexto social, estos sentidos no solo están afectados por factores externos, sino además por factores internos, es decir por las propias interpretaciones y subjetividades de cada sujeto”.

Para Díaz (2006, p. 92). en toda acción educativa está en juego un conjunto de valores que sustentan fines, que a su vez corresponden a una imagen de hombre, en una sociedad determinada y que se difunden, de manera sistemática y metódica. Lo que orienta y sustenta la educación es la finalidad. Esta es la respuesta al ¿para qué educar?

Por otra parte, la práctica docente configura una complejidad, ya que se ha abierto paso, en el plano teórico-metodológico, para enriquecer los campos de estudio tanto de las ciencias como de las relaciones humanas. Esto propone trabajar desde el pensamiento, el comportamiento y la manera de entender los fenómenos que ocurren en diferentes disciplinas del conocimiento. La práctica docente fundamenta la interconexión de elementos, por ello es anti reduccionista y pretende establecer vínculos entre docente y estudiante, los que permiten entender de manera profunda y general cada caso específico en el aula.

La percepción que tiene el docente sobre el proceso educativo y de aprendizaje de sus estudiantes, la forma como sueña la escuela, las perspectivas de su práctica y la relevancia que le otorga, son factores que inciden en su quehacer diario, ya que es la puesta en escena de sus objetivos, expectativas e intenciones. Al respecto Sacristán, citada por Martha Vergara (2005, p. 9), plantea que la práctica pedagógica es “una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en una estructura social”.

Para la práctica docente el maestro tiene en cuenta el pensamiento del estudiante como herramienta principal, ya que éste tiene una aplicabilidad bastante amplia, por tal razón nuestro objetivo como docente es relacionarlo con la educación y específicamente con el quehacer diario, ya que en el aula se viven diferentes situaciones y emociones, en muchos casos negativas. Es reto del docente enfrentarlas mediante su pedagogía y su práctica, con el propósito concreto de establecer desde allí métodos y replanteamientos para la solución de dicho problema.

Respecto a la importancia de la educación y su papel en la formación de los estudiantes, los docentes dan respuestas en torno a tres temas fundamentales: formación para la vida en valores, formar para un futuro mejor, y la formación de líderes. En este sentido los docentes se esfuerzan para que sus estudiantes se formen en valores, pues se cree que si esto se hace con la mayor responsabilidad del caso, ellos van a tener un buen futuro y, por ende, van a ser los líderes de sus comunidades.

Se tiene arraigado tal pensamiento que no hay nada más importante, por eso los docentes de la institución educativa la Herradura responden y trabajan en orientaciones y actuaciones que permitan ser el ejemplo a seguir por los estudiantes. Uno de ellos dice:

“Siempre hablo a mis niños con ejemplos de la vida y los aconsejo que continúen con su estudio para que sean unas personas con vocación, donde no se queden

haciendo las actividades que hacen sus padres, sino que puedan continuar para que sus vidas sean diferentes, pues llevo ejerciendo catorce años como docente y me siento muy feliz cuando a los estudiantes de la secundaria los hacen hacer anécdotas o historias sobre su vida y siempre me recuerden porque he tratado de dar lo mejor de mí”.

Para los docentes es muy importante que sus estudiantes lo sigan como ejemplo, no es de mucha importancia vivir en el campo como siempre han vivido sus padres y abuelos, para ellos es muy importante que se eduquen y que salgan delante de una forma diferente.

El docente vive muy preocupado por el futuro de sus estudiantes, por eso sus prácticas pedagógicas las encamina a esa formación. Al respecto un docente dice: “El sentido de la escuela para mí es educar a los niños o como tratar de educarlos en los valores y también incentivarlos hacia el amor por el estudio y el trabajo, que prácticamente el estudio hace de que los niños y la juventud progrese más en valores y progrese más en conocimiento” (E1).

Para el profesor también es muy importante hacer que el estudiante crezca, tanto en lo académico como en lo personal. Al cumplirlo se siente muy satisfecho con lo que hace, que es formar personas respetuosas, con valores, lo cual permite tener “una persona bien educada en el futuro”, estímulo para alcanzar el progreso y el bienestar.

Afirmaciones como estas son la bandera de la práctica pedagógica de los docentes de la institución, ya que si se forma a los estudiantes en liderazgo y valores. Se cree que ellos van a tener un mejor futuro como personas en cualquier campo en el que se desempeñen, por eso otro docente dice que es muy importante formar “seres humanos capaces de valerse por sí mismos, que hagan respetar sus derechos a la vez que respeten los de los demás. Seres humanos que contribuyan al bienestar propio y de su comunidad” (E10).

Para la práctica pedagógica de los docentes significa que es muy importante formar estudiantes que no dependan de nadie; o sea, que sean capaces de valerse por sí mismos, ser personas autónomas, respetuosas y respetadas; personas que sobresalgan en sus comunidades, líderes capaces de sacar adelante a las comunidades. Todo esto implica que el docente está inculcando valores, amor por lo propio y liderazgo comunitario cada día. Se puede decir que en la Institución es muy importante formar personas para la vida, en valores y liderazgo. Esta es una de las prioridades de los profesores, ya que se cree que al formar personas respetuosas de los valores, éstas van a ser personas de bien, porque además que se les inculca mucho el amor por el estudio y el trabajo, ya que estos valores generan desarrollo y bienestar para las comunidades y, por consiguiente, una mejor calidad de vida.

Por otra parte, también es importante tener en cuenta que desde la práctica docente se pueden adelantar muchos procesos, entre otros, pensar en una práctica integral, donde no se tenga en cuenta solo el conocimiento sino también

su contexto y al ser humano como tal, con la cual se podría rebasar los métodos tradicionales de enseñanza del conocimiento. La práctica docente integral se fundamenta en educar para la vida, por cuanto se tienen en cuenta todos los aspectos del ser que refiere “lo que está tejido junto”, lo que vincula y lo que une.

De tal suerte que las practicas docentes son útiles, en la medida que el docente tenga en cuenta lo positivo del aula, lo que le permite mejorar día a día, y en cierto sentido transformarse en nuevas relaciones dialógicas, las que resuelven posiciones antagónicas. Así las dualidades de cuerpo-mente, razón-emoción, serían reemplazadas por orden-desorden, caos-sistema, las cuales, más allá de reducir, pretenden abarcar y no separar lo opuesto.

Lo anterior permite una ampliación conceptual que elimina las fronteras disciplinares y establecer nuevos vínculos, permitiendo la aparición de nuevos conceptos. De aquí que la racionalidad abierta y dialogante sea una de las principales características de la práctica docente, en donde el centro de todo es la persona y no el conocimiento. En este sentido los docentes son muy preocupados porque el estudiante se eduque bien, se forme en valores y sea un buen líder y, por ende, buena persona en el futuro.

Hay otros docentes que al hablar de su práctica pedagógica dicen que “se puede hacer mucho por la comunidad desde este campo, pues enseñar no solo lo académico sino formas de vivir, de compartir, de entender y de hacer” (E9). Para el docente su quehacer diario y su práctica pedagógica hacen de la escuela el sitio ideal para formar personas de bien en todos los campos, ya sea en lo emocional, lo académico y lo personal, pues es el espacio social donde se imparten muchas herramientas que le van a servir para convivir mejor, ya sea en la familia o en la comunidad, y ser una persona sociable, alguien con quien se puede compartir. El ejemplo de vivir en sociedad se forja desde la escuela, pues hablar de la formación académica en la escuela es aprender a ser persona, ya que se enseñan muchas cosas que lo van a guiar como sujeto que tiene derechos y deberes, que ejerce al salir al mundo, a la universidad de la vida. Este nivel de la educación es también importante para enseñar al estudiante a hacerse una persona competente en cualquier campo, sobre todo en lo laboral, que es lo que al final le va a brindar mayores posibilidades de una mejor calidad de vida.

La práctica docente permite tener una mirada diferente del mundo desde las aulas, ya que amplía la perspectiva y la mirada que se tiene de la vida. Centrada en los estudiantes la formación nueva brinda una calidad de vida definida por la organización y la auto organización, proceso en donde se le da la posibilidad al estudiante de pensar de una manera distinta ante cualquier problema. Esto significa entonces abordar la escuela desde la perspectiva dinámica, la que expresa la educación como una forma de organización social donde nada es estático, y los procesos tienen efectos que van más allá de interacciones y retroacciones, lo cual convierte el aula en un centro de producción de ideas y conocimiento útil para el estudiante con el fin de enfrentar la vida mejor preparados.

La práctica docente es una alternativa para desarrollar procesos de conocimiento social que puedan ser constituidos en la inter-relación personal, en la comunión de ciencias tanto humanas como del conocimiento científico, las cuales han estado tradicionalmente separadas y en constante conflicto.

De otro lado, otros docentes piensan la práctica docente como la posibilidad de logros comunes; es decir, para cumplir unas metas trazadas desde un proyecto colectivo y, en ese sentido, construir un futuro con calidad. Al respecto se expresa lo siguiente:

“Para mi educación es como un proceso que todo ser humano debe tener para lograr sus objetivos y metas” (E6).

La educación es el mejor camino para lograr salir adelante, es sabido que por medio de la educación se tienen más oportunidades y mejores posibilidades de vivir, máxime cuando una persona educada en el mundo actual se puede desempeñar con más libertad en el campo laboral. En el mismo sentido, una docente dice: “con la gran ayuda que les doy ahora más adelante van a ser personas con grandes sueños que poco a poco llegaran a su meta final (D3). Para ella la labor como docente es muy importante y confía en que lo que está haciendo sea bien logrado, lo cual le permite a los estudiantes tener buenas bases para enfrentar el futuro cumpliendo día a día las metas y las expectativas de vida propuestas.

Al interrogarlo por la educación otro docente dice: “es el proceso que nos da herramientas para poder mejorar nuestra calidad de vida, esto abarcando lo que conlleva a pensar de manera adecuada y poder defendernos ante cualquier situación de la vida, sabernos expresar ante cualquier necesidad, contribuir a mejorar la calidad de vida de los que están a nuestro alrededor a la vez que la nuestra (E10).

Por lo anterior se ratifica que las practicas pedagógicas desarrolladas por los docentes son importantes, ya piensan que la educación es la base fundamental para crecer en todo sentido, bien sea en el campo laboral, económico, emocional y, sobre todo, para crecer personalmente dentro de la sociedad en la que vivimos actualmente. No sobra señalar que si se crece personalmente por consiguiente también crece las relaciones con las personas que están alrededor, de tal suerte que la educación es muy importante, ya que es la base para el desarrollo de cualquier sociedad.

Pensar entonces en una reforma de la estructura educativa que parece seguir anclada a los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, es una prioridad. Una reforma que debe construir un tipo de educación de cara a la realidad del contexto en el que nos desenvolvemos, razón por la cual es fundamental entender, como en el pensamiento complejo, que nuestras instituciones educativas están conformadas por sujetos heterogéneos, que de otra manera conforman un sistema organizado. En este sentido, cobra vital relevancia la diversidad como componente de la práctica docente, a partir de la cual se

pueden desarrollar nuevas expectativas educativas, en donde el docente tenga elementos importantes para transformar su práctica, la cual le da el protagonismo suficiente al estudiante, ya que se busca poner en el centro del conocimiento al sujeto y no al objeto, por lo cual la educación se convierte en eminentemente humana, siendo esto lo ideal cuando se quiere formar personas para la vida.

Hoy en día la práctica docente se presenta como una alternativa teórico-metodológica que estimula el pensamiento del estudiante y también lo hace en el sentido de ser una nueva forma de pensar las relaciones de los individuos al interior de una colectividad, de tal manera que las concepciones y las prácticas que tienen los docentes de las Instituciones se convierten en un elemento para reconfigurar el sistema educativo con base en la diversidad.

Por su parte, otros docentes observan la educación como la posibilidad de formar líderes que aporten a sus comunidades y la sociedad. Al respecto, se exponen lo siguiente: “en mi quehacer diario la educación es parte fundamental ya que es el pilar de toda sociedad, para la cual pretendo formar hombres y mujeres que se puedan desenvolver en sus comunidades, demostrando los valores que día a día he inculcado” (D2).

Ser líder es muy importante puesto esto permite a la comunidad contar con un estímulo para alcanzar el progreso comunitario. Y ser persona de bien, y además ser líder, contribuye al bienestar y la calidad de vida de toda la comunidad que lo rodea. En el mismo sentido otro docente opina lo siguiente: “Tendré presencia de unos estudiantes líderes capaces de liderar diferentes aspectos que conlleven a una buena solución de problemas y sacar sus comunidades adelante” (D6). Ahora bien, al preguntar por la clase de persona que la escuela debe formar, una docente responde: “Se quiere formar un ser integro capaz de desenvolverse en cualquier contexto, una persona líder y activa” (E6). Esto da con la visión de tener que formar personas para la vida, capaces de salir adelante en cualquier contexto y siempre con miras a que sean útiles a la comunidad.

Los docentes tienen una visión social de progreso para construir con sus estudiantes, y una perspectiva de la educación como el pilar de todo bienestar, al respecto una docente dice: “Mi labor todos los días va enfocado a guiar y dar una esperanza de superación a niños y niñas con visión de progreso, de emprendimiento, de dejar a un lado la costumbre de sentir pereza por estudiar (D6). Asimismo, los docentes son conscientes de inculcar el amor por el estudio a sus alumnos, ya que tener estudio brinda mejores condiciones de vida para las personas que tienen a cargo, si bien al estudiar se aporta no solo al desarrollo de sus comunidades, sino también al desarrollo del país, tal y como lo dice una docente: “La hace importante el saber que mi contribución en la educación es un granito de arena para sacar adelante este país el cual anhelamos en paz y armonía” (D8). Todo esto evidencia cuán importante es la educación hoy día.

Los testimonios evidencian que los docentes otorgan sentido a las prácticas pedagógicas y a la educación. En primer lugar como posibilidad de crecer

personalmente, de formarse para ser personas integrales, con valores y saberes que posibiliten enfrentarse mejor a los problemas de la vida, y por otra, de aportar a la transformación de la sociedad.

Estos propósitos hacen evidente una perspectiva integral de las prácticas pedagógicas, ya alejadas de las visiones tecnicistas y mecanistas, y más cercanas a la pedagogía crítica de la complejidad, lo cual significa que los docentes tienen claro su rol en la construcción de aprendizajes significativos, los cuales fortalecen la responsabilidad de la formación en sus aulas.

Además del rol académico, los docentes le dan mucha relevancia a educar para la vida, formando personas en valores, personas líderes capaces de sacar adelante sus comunidades como líderes y forjadores de un buen desarrollo comunitario, además de ser personas respetuosas e integrales en todo sentido. Con esa expectativa los docentes hacen su labor y con la ilusión que un día sean reconocidos por los estudiantes mediante gestos de agradecimiento por la educación impartida, lo cual es motivo de orgullo por la labor cumplida. De otro lado, al analizar a los docentes encontramos que buscan entender la relación que se presenta dentro de aula y del sistema educativo, como son los elementos del saber: docentes, prácticas pedagógicas y estudiantes.

De igual forma, la práctica docente establece la conexión entre conocimiento y sujeto, con el fin de entender cómo la mirada o el reconocimiento de las emociones positivas o negativas de los estudiantes, influyen en la educación y en la formación como personas.

Desde nuestro punto de vista la práctica docente constituye una alternativa a la educación más humana, centrada en la situación del estudiante y no en los planes de estudios –aunque estos también son importantes– los que muchas veces están descontextualizados.

Finalmente, se busca desde la práctica docente poner en el centro de la discusión el ya conocido planteamiento que identifica la educación no como transmisora sino como generadora de conocimientos, los cuales les sirvan a los estudiantes para tener una mejor calidad de vida, al servicio de las comunidades.

DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidenciaron que existen varias tendencias en cuanto a las prácticas pedagógicas matizadas o afectadas por diversos factores, como lo exponen diferentes investigaciones y actores como Vasco (1995), Zuluaga (1999), y Gómez (2008), entre éstos, las vivencias y formas de socialización del docente, la formación recibida, las creencias y concepciones del profesor, vocación, la experiencia, o cualquier otro factor que haya llevado al docente a ejercer esta labor (Vasco, 1995).

Entre estas tendencias se encontraron prácticas que se desarrollan en ambientes de aprendizaje diferentes a los tradicionales. En la medida que hay un reconocimiento de los saberes del estudiante, hay motivación, se propicia el pensamiento creativo y posibilitan su participación y el encuentro de saberes en el aula. Estas prácticas docentes innovadoras son esporádicas; situación que se presenta debido a barreras generadas por el temor a cambiar, a no salirse de un estado de comodidad o confort en el que de alguna manera el docente ya conoce el resultado que obtendrá, mientras que la innovación le generará resultados impredecibles.

Por otra parte, se encontraron prácticas tradicionales y segregadoras, las cuales se caracterizan por la reproducción de contenidos, enseñanza de conocimientos aislados, bajo el encuentro distante entre docente-estudiante, la ausencia de dialogo en el aula, la señalización y estigmatización de los alumnos, convirtiéndose así en una práctica rutinaria y estática, fundamentada en el simple cumplimiento de programas y que niega los sujetos y sus realidades.

Estas prácticas son preocupantes porque como lo expresa De La Vega (2010), son la muestra fehaciente de una cultura escolar homogenizante, caracterizada por la uniformidad de las prácticas pedagógicas y de las expectativas esperadas del docente respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de los sujetos diversos, lo cual explica el señalamiento y estigmatización de lo diferente. Esto resultados coinciden con la mayor parte de los estudios encontrados en torno a prácticas pedagógicas y diversidad, en los que se destaca la escasa preparación y mínima actualización de los docentes para educar en la diversidad. Éste es uno de los mayores retos académicos que enfrenta el docente en la actualidad.

También la investigación evidenció que uno de los factores de mayor incidencia en este tipo de prácticas, es la formación tradicional, debidos, entre otras cosas, al temor a cambiar y el confort de continuar enseñando lo mismo de la misma forma. Se encontró que la mayor parte de los docentes se educaron bajo prácticas tradicionales. Al respecto, Caldera de Briceño, et al explican que (2010, p. 35) “La práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura”. Asimismo, Vasco (1995) señala

que estas prácticas tradicionales recibidas en la formación tienden a ser reproducidas más adelante en la labor como docentes.

Con el paso del tiempo todas estas formas de enseñanza se han enraizado tanto en los docentes, que se ha convertido en el eje conductor de las prácticas pedagógicas para una gran mayoría, tan es así que ya es bastante difícil salir de la comodidad que produce trabajar en una “zona de confort”; también es notorio el temor de los docentes de salir de esa zona de confort en que se encuentran. Al respecto, Forés, et al (2014, p. 207) exponen que la zona de confort es “ese espacio que controlamos, en el cual nos sentimos cómodos, protegidos, donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera”, y que por tal motivo los resultados son predecibles y no son desconocidos, pero que no permite el paso a nuevas formas de enseñanza – aprendizaje, donde hay mucho por descubrir, tanto para docentes como para estudiantes pero que producen miedo debido a lo impredecible de los resultados, debido a la posibilidad de fracasar, pues en muchas ocasiones no se sabe si se es competente para los nuevos retos que la educación plantea.

Ahora bien, algunos autores plantean la relación entre concepciones y creencias de los docentes y prácticas pedagógicas. Al respecto, los estudios revisados “evidenciaron que las creencias de los profesores ejercen una fuerte influencia en las prácticas y en el éxito de los alumnos en el aula. En el área de lengua, por ejemplo, algunas teorías indican que las prácticas de los profesores en el aula son modeladas por sus concepciones teóricas o creencias que ellos tienen sobre la instrucción en lectoescritura” (Pacheco, García y Díez, 2009, p. 6). Sin embargo, las prácticas de los docentes llevan a pensar que no en todos los casos hay una relación entre concepción de la educación y prácticas; por el contrario, para el caso particular de esta investigación se encontró que hay una contradicción entre el discurso; es decir, la forma de concebir la educación y el quehacer cotidiano en el aula, pues se evidenció actos de exclusión y estigmatización por parte de algunos docentes que plantearon concepciones de educación cercanas a la inclusión, autonomía, el liderazgo y el desarrollo humano. Al parecer, el discurso solamente representa un ideal de lo que debe ser la práctica pedagógica pero en la práctica no se refleja ese ideal.

Tema respecto del cual Freire (2004) expone que persiste una “tensión dialéctica entre la teoría y la práctica”, aunque la mayoría plantean miradas de la educación y la escuela asociada al contexto y a las necesidades del estudiante, en su práctica desarrollan clases que no corresponden a esa mirada integral de la educación.

Freire afirma que (2003, p. 52) “es preciso que el docente empiece a construir su coherencia, que disminuya la distancia entre su discurso y su acción”. Al respecto, las investigaciones revisadas coinciden que una de las mayores posibilidades y oportunidades que tiene el docente para transformar su práctica docente es la actualización, pues se plantea como “una cuestión imprescindible para evitar la

rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo” (Díaz, 2006, p. 98).

Ahora bien, los cambios de las prácticas no se producen con la sola participación en programas educativos, pues muchos de ellos limitan la actuación del docente al de simple consumidor y reproductor de teorías creadas en otros contextos, frente a lo cual esta actualización debe garantizar y posibilitar la reflexión de su misma práctica, para mejorarlas o transformarlas, y en esa medida producir nuevos saberes aplicados a necesidades contextualizadas.

Un requerimiento para tal fin es que los programas de formación y actualización docente deben responder a las necesidades de los docentes de las diversas regiones, así como también a las complejas realidades socioculturales donde se labora, ya que no es posible implementar iniciativas exógenas de manera efectiva o pensadas, planeadas y organizadas desde afuera.

Igualmente relevante es la reflexión que realice el docente, pues se trata de un proceso de autocrítica de su propia experiencia en el que debe reconstruir situaciones de su quehacer con el fin de pensar y analizar su ejercicio y entonces lograr una comprensión consciente de su práctica. En esa medida se abre el camino para construir unos significados y acciones que hagan posible generar iniciativas educativas innovadoras e incluyentes, las cuales puedan dar respuesta a las poblaciones con diversidad.

En ese sentido, la reflexión del quehacer docente posibilita que éste construya una mirada crítica de su accionar en el aula, lo cual le posibilita además la construcción de conocimientos propios en torno a su experiencia. Y es precisamente en este momento cuando el docente logra posicionarse y dar sentido a su labor, pues habrá logrado disminuir la distancia entre el discurso y su práctica, entre sus concepciones y acciones.

Entender el rol del docente desde tal perspectiva, implica no solo una modificación de sus prácticas y de sus contenidos, sino ante todo de otorgarle nuevos sentidos al proyecto de vida pedagógico, que posibilite avanzar hacia una propuesta de educación inclusiva para generar la ruptura frente a los determinismos y paradigmas históricos y abrir el campo de oportunidades que respondan a los sujetos diversos y sus diferentes ritmos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la Institución Educativa La Herradura cuenta con un PEI (Proyecto Educativo Institucional), y éste tiene respectivos planes de estudio, planes de área, y enfoque pedagógico (constructivista), una de las mayores dificultades de los docentes en su quehacer pedagógico es poder llevar a la praxis el saber, los conceptos y contenidos expresados en el PEI, pues, la práctica pedagógica demuestra una cosa distinta. En muchos casos los métodos y metodologías no corresponden, e incluso chocan con el modelo planteado en el PEI. Ello evidencia que no hay correspondencia entre la teoría y la práctica.

Respecto a las concepciones en torno a la educación, se evidencia una contradicción entre decir y hacer, por la cual el discurso docente muestra claridad en cuanto al rol del maestro, en la medida de que se piensa la escuela más allá del aula, pero en la mayoría de los casos los procesos de enseñanza se orientan a cumplir de manera formal con los contenidos y estimar los resultados, más que al fortalecimiento de los procesos sociales del conocimiento.

Muchas de las prácticas tradicionales, homogenizantes y segregadoras, están incididas por barreras asociadas a factores personales e institucionales. Entre los factores personales encontramos el confort, el temor a cambiar y la falta de actualización docente. Entre los factores institucionales tenemos los paradigmas y privilegios que se construyen en el discurso institucional y que limitan la labor docente.

Mientras no se generen iniciativas individuales y colectivas por parte de los docentes y la institución para movilizar las prácticas pedagógicas, éstas permanecerán estáticas, negándose a la posibilidad de impartir una educación desde la diversidad de los sujetos.

La reflexión sobre la práctica pedagógica es una oportunidad que puede ayudar a superar las barreras constituidas históricamente por los maestros y las instituciones desde paradigmas tradicionales.

RECOMENDACIONES

Los docentes deben avanzar de la teoría a la práctica, para lo cual es necesario derribar las barreras que los limitan y que terminan reproduciendo prácticas segregadoras y excluyentes.

El mayor reto que tiene la Institución es avanzar en la construcción de procesos e iniciativas que posibiliten fortalecer el quehacer pedagógico del docente, de tal manera que se genere rupturas frente a las formas tradicionales de educar y broten otras más pensadas en la diversidad de los sujetos. Para ello, el Estado, las Instituciones y el docente deben gestar iniciativas que posibiliten la transformación de la práctica pedagógica como la actualización docentes; la que bien puede convertirse en una oportunidad para revertir las barreras y paradigmas que han limitado la práctica docente.

Se plantea la apertura de la comunidad de aprendizaje para que los docentes que están realizando un proceso de cambio puedan relacionar sus experiencias con el fin de mejorar el proceso de educación, a la vez que se mejoren sus prácticas pedagógicas. Al respecto, se enuncian los siguientes interrogantes para un futuro proyecto de investigación:

¿Cuáles cambios voluntarios se requieren para proporcionar el desarrollo de las comunidades de aprendizaje?

¿De qué manera la percepción de la comunidad de aprendizaje puede engrandecer el desarrollo del aprendizaje continuo?

Con todo ello se busca originar entre los docentes acciones que motiven una reflexión sobre su práctica pedagógica, y crear espacios de aprendizaje que generen nuevas prácticas, las cuales deben ser orientadas, seguidas y estimuladas en un clima de confianza.

En fin, desarrollar la práctica del encuentro de saberes, en vista de generar un espacio que permita interacción y contacto del docente con el estudiante, es una de las estrategia que se torna el pilar para generar conocimiento de manera guiada, y con el apoyo mutuo que tiene como base el respeto, la inclusión y el reconocimiento, a la vez que la adquisición de nuevos conocimientos por parte del docente.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes:

- Areiza Londoño, Rafael, Cianeros Estupiñan, Mireya y Tabares, Luis Enrique. (2004). *Hacia una nueva visión Sociolingüística*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Ariza R, Porlan, García, Rivero y Del Pozo, Martin (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos*. En: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf> (Recuperado el 8 de octubre de 2013).
- Basto-Torrado, Sandra Patricia. (2011). *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación Nro. 6. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Buesaquillo, Marleni, Gómez Ordóñez, Eliana y Guerrero Martínez Gema del Rocío. (2013). *Prácticas pedagógicas y diversidad*. Instituto Universitario CESMAG. Maestría en Educación desde la diversidad. Universidad de Manizales. San Juan de Pasto.
- Bulla De Torres, Marleny (2009). *Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto escuela incluyente*. Revista Investigativa Nro. 19. Armenia Colombia: Universidad Quindío.
- Cáceres Cárdenas, Astrid Eliana. (2001). *Andares y desandares de la lectura y escritura*. Pontificia Universidad Javeriana, Centro Universidad Abierta. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Edición Centro Universidad Abierta Javeriana.
- Campo, Adriana, Dimas, Sauca Avirama, Trujillo Agredo, Israel y Mosquera, Luis Enrique. (2011). *La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del cauca*. Universidad de Manizales.
- Caldera de Briceño, Reina, Escalante de Urrecheaga, Dilia y Terán de Serrentino, Mirian (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. Revista de Pedagogía Nro 88. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Callejas Rendón, María R, et al. (2002). *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. Revista Docencia Universitaria No.1.

- Cañal, P. Y Porlan, R. (1986). *Enseñanza-aprendizaje por investigación: La urgente necesidad de un modelo didáctico global*. Actas IV Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, Sevilla.
- Castillo, Elizabeth, Cortes José David. (2002). *Los maestros de ciencias sociales. Historias escolares y proceso de socialización escolar*. Ediciones Uniandes. Bogotá.
- Carmona, Alvarado, Farid. (2004). *El docente como mediador de convivencia en el aula de clases*. Revista Psicogente. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, Barranquilla, 2004, No. 12 148 – 152.
- Casado, Ángel y Sánchez-Gey, Juana. (2009). *Sobre la vocación de maestro*. Revista Tendencias Pedagógicas 14, 2009, pp. 209 – 215. En: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009_14_15.pdf. (Recuperado en julio 20 de 2014).
- Clemente, María, Ramírez, Elena, Sánchez y María Cruz. (2010). *Theoretical approaches and teaching practices in early literacy instruction*. Cultura y Educación Nro 3.
- Damm Muñoz, Ximena. (2009). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Nro. 1. Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile.
- De La Vega, Eduardo (2010). *La escuela de la diversidad: promesas, ficciones y posibilidades*. En: <http://cedum.umanizales.edu.co/virtual2/course/view.php?id=458> (Recuperado el 1 de octubre de 2013).
- De león C, Iván J. (2005). *Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación*. Revista de Investigación N° 57. Caracas. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Dewey, John (1922). *La educación como política*. En: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf> (recuperado el 20 de septiembre de 2013).
- Dewey, John (1927). *Los fines, las materias y los métodos de educación*. En: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf> (recuperado el 20 de septiembre de 2013).
- Díaz, Víctor (2006). *Formación Docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus Revista de educación. Nro extraordinario. Caracas. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Los Libertadores.

- Diker, Gabriela; Terigi, Flavia. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós, Argentina.
- Domínguez, María y Farfán, Mabel. (1996). *Construyendo desde lo cotidiano. Pedagogía de la lectoescritura*. UNESCO. Santiago de Chile.
- Duschatzky Silvia y Skliar Carlos. (2000). *La Diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los Discursos de la Diversidad y sus implicaciones Educativas*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario N°7. Rosario, Argentina: Ed. Bordes.
- Entrevista a Delia Lerner. 18 de marzo de 2008. En:<http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/2008/03/entrevista-delia-lerner.html> (recuperado el 10 de junio de 2013).
- Feldman, Daniel. (2000). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente. 1a ed. Buenos Aires. En: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica%20general.pdf?sequence=1> (recuperado el 18 de abril de 2014).
- Fernando S, Zulma C, Ramón G. (2005). *Los estilos pedagógicos en el modelado del tutor para Sistemas Tutores Inteligentes*. En: <http://laboratorios.fi.uba.ar/lsi/R-IEMA-2-4-2005.pdf> (recuperado en julio 25 de 2013).
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Fierro, Cecilia, Fortour, Berta, Rosas, Lesvia. (1993). *Trasformando la práctica docente*. Paidós. España.
- Freinet, Celestín. (1970). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua*. Editorial Fontanella. Barcelona.
- Freire, Paulo (1971). *La educación como práctica de la libertad*. 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo.
- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México.
- Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina. Bogotá.

- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Paulo, Freire. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Editorial Siglo XXI. México.
- Guirín, Joaquín. (1998). *Estrategias Organizativas en la atención a la diversidad*. En: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn22-23p239.pdf> (recuperado 25 de marzo de 2013).
- Gimeno, Sacristán (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, José (sf). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* En: <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf> (Recuperado en mayo 20 de 2014).
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- Gómez, Antonio. (2008). *La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa Nro 39. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González, Fernando. (2008). *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. En: <http://search.conduit.com/Results.aspx?q=El+sujeto+y+la+Subjetividad%3A+Algunos+de+los+dilemas+actuales+de+su+estudio%E2%80%9D&hl=en&SearchSourceOrigin=10&SelfSearch=1&> (Recuperado en 1 de diciembre de 2012)
- González. G. M. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, N° 2.
- González, Xosé-Antón, Buisán, Carmen y Sánchez, Susana. (2009). *Teacher's practices for teaching literacy*. Infancia y Aprendizaje, Nro 2.
- Guerrero, Rodríguez, Libia Lorena, Zambrano Martínez, Claudia Liliana y Salazar España, Ana Janeth (2012). *Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos*. Revista Plumilla educativa. Manizales: Universidad de Manizales.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e Interés*. Taurus, Madrid.

- J. Riera, M.A. Prats, X. Àvila, P. Sánchez, N. Núñez. (2005). *Expectativas y temores docentes ante la implementación de las TIC en los centros educativos*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad RamonLlull. Barcelona.
- Jurado Valencia, Fabio. (1994). Seminario La aventura semiótica *Lectura, incertidumbre, escritura*. Bogotá.
- Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós. México. En <http://www.redalyc.org/pdf/342/34201416.pdf> (Recuperado en julio 10 de 2014).
- Guarín, Germán. (21 de marzo de 2014). Primer congreso de educación inclusiva. Pensar la diversidad. *Significados de la diversidad en la vida moderna*. Manizales-Colombia.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. En: img48.xooimage.com/files/3/0/f/larrosa-1f21718.pdf (Recuperado en mayo 30 de 2013).
- Lasagna, Marcelo. (2012). *El Miedo: barrera o facilitador de la innovación*. En http://blog.latercera.com/blog/mlasagna/entry/el_miedo_barrera_o_facilitador (Recuperado en julio 10 de julio de 2014).
- Leire, Darretxe Urrutxi (2013). *Analysis of inclusive and exclusive practices in two schools in the basque country*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Nro 2. Universidad de Costa Rica.
- Lerner, Delia (1996). *Es posible leer en la escuela. Lectura y vida*. En: http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf (recuperado en junio 10 de 2013).
- López, Jiménez, N. (2004). *Transversalidad curricular*. En: http://www.huilavirtual.org/transversalidad/download/TRANSVERSALIDAD_CURRICULAR_Nelson_E._Lopez_J.pdf (recuperado en mayo 20 de 2013).
- López. L. E. (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. Revista iberoamericana de educación, N° 13.
- López Melero, Miguel. (2011). *Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y algunas estrategias para construir una Escuela sin Exclusiones*. Innovación Educativa, Nro. 21. España: Universidad de Málaga.

- López Melero, Miguel. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Universitaria de Formación de Profesorado Nro. 2. España: Universidad de Zaragoza.
- López, Melero. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Revista de Educación Nro3.15-53. Universidad de Huelva.
- Lledó Carreres, Asunción y Arnaiz Sánchez, Pilar. (2010). *Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Nro 5. España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Martin, Leonardo. (2008). *La formación de docentes en Aragón, Paradojas en la formación docente Elementos para avanzaren su reflexión y planteamiento de propuestas*. IDIE, Bogotá. En <http://www.oei.es/idie/PARADOJASENLAFORMACIONDOCENTEweb.pdf> (Recuperado en julio 10 de 2014).
- Maciel, de Oliveira, Cristina. (2003). *Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Maldonado: OEI. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/467mACIEL.pdf> (recuperado en julio 20 de Julio de 2014).
- Martínez G, Pedro. (2009). *Estilos de Enseñanza: conceptualización e investigación*. Revista Estilos de Aprendizaje, N° 3, Vol 3. España.
- Medina, Alejandra. (2006). *Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamental las Prácticas Docentes?* Psykhe Nro. 2. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meléndez, R, Lady. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. En [http://www.google.com.co/url?sa Fpublicaciones%2Fpdf 2FEducacion-Inclusiva](http://www.google.com.co/url?sa=Fpublicaciones%2Fpdf%2FEducacion-Inclusiva) (recuperado en octubre 10 de 2013).
- Not, Louis. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura Económica. Colombia.
- Monsalva, M, Sergio. (1996). *Educación: comunicación, psicología e integración*, En: <http://www.resiliencia.cl/investig/educompsiint.pdf>, (Recuperado en octubre 10 de 2013).
- Morin, Edgar (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Edit. Seix Barral.

- Orozco Tobas, Ada Milena (2012) *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. Universidad de Manizales.
- Pacheco, Deilis, García, Jesús-Nicasio y Díaz, Carmen. (2009). *Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura*. Revista European Journal of Education and Psychology Nro 1. España: Editorial CENFINT.
- Páramo, Pablo. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. Investigación pedagógica, Universidad de la Sabana. Bogotá, En: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/715/169> (Recuperado en septiembre 10 de 2014).
- Ramírez, Mario Todoro. (2007). *Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro*. Diánoia Nro 58. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Salgueiro, S. Cataldi Z, García R. (2005). *Los estilos pedagógicos en el modelado del tutor para Sistemas Tutores Inteligentes*. Laboratorio de Sistemas Inteligentes. Facultad de Ingeniería. Universidad de Buenos Aires. En <http://laboratorios.fi.uba.ar/lsi/R-IEMA-2-4-2005.pdf> (recuperado el julio 25 de 2013).
- Savater, Fernando. El valor de educar. (1997). Barcelona: Editorial Ariel.
- Salomón. K. (1998). *Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe*. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Salmon.pdf (Recuperado en marzo 26 de 2013).
- Santamaría, Luz Mery, Aristizábal, Olivia, Gómez, Ruby, Escobar, Ruth Yamile, López, María Dolores, Castelblanco Romero, Jubal, Cifuentes, César Augusto, Ospina Tabares, Luz Mary y Murillo, Jhon Jairo (2009). *Sentidos que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestros de la escuela Normal*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Nro 1. Universidad de Caldas.
- Sosa, Elizabeth. (2009). *La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. Revista Letras Nro 80. Venezuela: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
- Skliar, Carlos (21 de marzo de 2014). *La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad*. Primer congreso de educación inclusiva. Pensar la diversidad. Manizales-Colombia.

- Torga, M. (sf). Vigotsky y Krashen: *Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Escuela Superior de Idiomas. Universidad Nacional del Comahue. En <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf> (Recuperado en agosto 8 de 2014).
- Valdivia, Silvia. (2010). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Revista ISEES Nro 8. Perú: Universidad Nacional del Altiplano del Perú.
- Valencia Rodríguez, William A y Sánchez, María Cristina. (2009). *Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente Lejano del departamento de Antioquia, Colombia*. Revista ISSN. Nro 6. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Vargas, F, Claudio, A. (2008). *Diagnóstico situacional de la labor docente y de la oferta de formación de educadores rurales en Costa Rica* Revista Electrónica Educare, vol. XII. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Vasco, Montoya, Eloísa. (1995). *Maestros, alumnos y saberes*. Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vergara, Martha. (2005). *Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria*. REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en educación. Nro. 1. Madrid, España: Universidad Autónoma de México.
- Verón, E. (1998). *La Semiosis Social*. Barcelona: Gedisa.
- Viveros, Patricia. (sf). *La mente bien ordenada*. En: http://ticadocente.bligoo.com.mx/media/users/13/669001/files/77986/LA_MENTE_BIEN_ORDENADA.pdf (Recuperado el 5 de junio de 2014).
- Zuluga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Riera, M.A. Prats, X. Ávila, P. Sánchez, N. Núñez. (2005). *Expectativas y temores docentes ante la implementación de las TIC en los centros educativos*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad RamonLlull. Barcelona.

Referencias

- Aristizábal, Magnolia. (2006). La categoría "saber pedagógico". Una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. ITINERANTES Nro. 4: Popayán: Universidad del Cauca
- Bedacarratx, María de los Ángeles. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Bombini, Gustavo. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 1ª ed.
- Clavijo Olarte, Amparo. (2007). Prácticas innovadoras de lectura y escritura. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Coromoto Valera, Dalis, Rojas Paredes y Alexis del Carmen. (2007). El docente y el encuentro con la lectura. *Educere*, vol. 11, Nro. 39, octubre-diciembre, 2007. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Darretxe Urrutxi, Leire, Goikoetxea Piédrola, Javier y Fernández González, Almudena. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país.
- Duque Linares, Jorge (2004). Conferencia "La perseverancia". Colombia.
- Fierro, María Cecilia y Carbajal, Patricia (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Finocchio, Ana María (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. En: en <http://books.google.com.co/books?id=4nvJFZ-g20EC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=cartas+a+cristina&source=bl&ots=ioFhdq>. (Recuperado en abril 4 2014).
- García Cabrero, Benilde, Loredó Enríquez, Javier y Carranza Peña, Guadalupe. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión* REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa. México: Universidad Autónoma de Baja California.

- Gómez Gómez, Diana Constanza, y Villada DÍA Carolina (2012). *Exclusiones silenciosas*. Revista Plumilla Educativa. Manizales. Universidad de Manizales.
- López Melero, Miguel. (1999). *La educación intercultural: la diferencia como valor*. Universidad de Malaca. España. En: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&u> (Recuperado en junio 10 de 2014).
- Morales, Óscar Alberto. (2002). *Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica*. Educere, vol. 6, Nro 19. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Quiñonez, Sandoval, Doly Magaly. (2012). *La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad*. Universidad de Manizales.
- García, J. (2002). *Encuentro y desencuentro de los saberes en torno a la africanía latinoamericana*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp: 145-152. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/chucho.doc> (Recuperado en julio 25 de 2014).
- González Serra, Diego, Jorge. (2008). *Psicología de la motivación*. Ecimed. La Habana. En: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/PsicologiadelaMotivacion.pdf Recuperado en octubre 15 de 2013).
- Guiso, A. (2000). *Potenciando La Diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.- FUNLAM. En: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf (Recuperado en julio 12 de 2014).
- Hernández, Oscar G. (2010). *El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15, Nro. 46. Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- López, J. (2008). *La escuela inclusiva: modelo integrador en la escuela primaria*. Revista innovación y experiencias educativas. Nro 45. Granada.
- López, Melero. (2006). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga (España). En

<http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7765/33194385.pdf?sequence=1v> (Recuperado en julio 12 de 2014).

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, E. (2008). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. Revista Educeres Artículos Arbitrarios. ISSN: 1316 - 4910, N° 42. p. 455 – 460.

Zuleta, Estanislao. "Conferencia sobre la lectura" En: Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995. p.p. 11-37.

ANEXOS

Anexo 1. GUÍA DE OBSERVACION

INMERSIÓN INICIAL EN EL CONTEXTO

FECHA DE OBSERVACIÓN: _____ INSTITUCION
 EDUCATIVA: _____
 GRUPO: _____ ÁREA DISCIPLINAR: _____
 TEMA: _____
 HORA DE INICIO: _____ HORA FINALIZACION:

ANOTACION DESCRIPTIVA	ANOTACION INTERPRETATIVA	ANOTACION TEMATICA
<p>El investigador anota en forma de descripción detallada lo que sucede en relación al evento estudiado.</p> <p>Se narran los hechos ocurridos, qué, quién, cómo, cuándo y dónde.</p>	<p>El investigador hace comentarios sobre los hechos, es decir, las interpretaciones de lo que está percibiendo sobre significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes.</p>	<p>Ideas, hipótesis, preguntas de investigación vinculadas con la teoría, conclusiones, preliminar y conclusiones que a juicio del investigador, vayan arrojando las observaciones.</p>

Observaciones Generales:

Nombre de quien realiza la Observación

Anexo 2. Preguntas orientadoras

Esta entrevista se basa en una guía de preguntas en las cuales el entrevistador puede introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

La entrevista se inicia con una pregunta general:

¿Cuál es su concepto de educación?

¿Qué es para Usted la enseñanza?

Hábleme del aprendizaje.

Entrevista

- ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?
- ¿Cómo concibe el desarrollo humano?
- ¿Qué tipo de procesos educativos se han de promover para que ese ser humano se desarrolle de manera integral?
- ¿Qué experiencias se pueden utilizar para promover ese desarrollo?
- ¿Quién o quiénes deben llevar la batuta en ese proceso?
- ¿Cuál es su concepto de educación?

Anexo 3. Didactobiografía

1. Para ser el maestro/a que soy ahora y hacer lo que hago... ¿Quién he sido antes?
2. Se dice y digo que la educación es importante... en mi hacer de todos los días ¿Qué la hace importante?
3. Se dice que los niños son el futuro... en el futuro de mis alumnos ¿Qué presencia tendré?
4. Se dice que el cambio es importante... para ser parte del cambio ¿En qué necesito cambiar yo?