

Las verdades institucionalizadas y los temores del maestro: una mirada crítica a la escuela.

Yanet Cristina Pino Muñoz¹
Alexander Cruz Fajardo²

Resumen

La escuela se concibe como un espacio de reflexión, encuentro y formación permanente que posibilita a los sujetos el análisis crítico de la realidad para comprenderla y transformarla. Sin embargo, a lo largo de la historia, ésta ha perpetuado modelos tradicionales, impositivos y deshumanizantes.

Por ello, el presente artículo tiene por objeto comprender cómo esos modelos pedagógicos impuestos propician barreras o “verdades institucionalizadas” por la escuela, y las implicaciones que eso genera en las prácticas educativas.

En este sentido, analizaremos barreras relacionadas con los docentes, como el temor que experimentan frente al cambio, lo cual produce prácticas pedagógicas estáticas y tradicionales que limitan la posibilidad de responder a la diversidad de los sujetos y sus necesidades.

Dichas prácticas tradicionales logran que en muchas ocasiones, los docentes propicien conductas de discriminación y homogenización de la población estudiantil, por lo que es pertinente realizar una reflexión crítica respecto a los procesos enseñanza/aprendizaje orientados en la escuela, para movilizar prácticas que minimicen esas pedagogías instituidas y posibiliten otras alternativas que conlleven al fortalecimiento de una educación liberadora y a la eliminación de la exclusión en el ámbito escolar y social.

Palabras clave

Escuela, verdades institucionalizadas, barreras, temores del docente, exclusión, educación liberadora.

Abstract

¹ Licenciada en Etnoeducación y Politóloga de la Universidad del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa La Herradura, Almaguer, Cauca. Correo electrónico. campesinoyescuela@hotmail.com.

² Matemático de la Universidad del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Docente de la Institución Educativa Agropecuaria Máxima Gómez, Morales, Cauca. Correo electrónico. alex23104@hotmail.com.

The school is conceived as a space for reflection, encounter and continuing training that enables individuals critical analysis of reality to understand and transform it. However, throughout history, it has perpetuated traditional, imposing and dehumanizing models.

Therefore, this article seeks to understand how these pedagogical models imposed bring about barriers or "institutionalized facts" by the school, and the implications that this generates in educational practices.

In this sense, we will discuss barriers related to teachers as they experience fear towards change, which produces static and traditional pedagogical practices that limit for the possibility to respond to the diversity of subjects and their needs.

Such traditional practices often make teachers to cause discriminatory behavior and homogenization of the student population, thus it is appropriate to conduct a critical reflection regarding teaching / learning processes oriented toward school, modifying practices that minimize those pedagogies instituted and enable alternatives that lead to the strengthening of a liberating education and the elimination of exclusion in school and society.

Keywords

School, institutionalized facts, barriers, fears of teachers, exclusion, liberating education.

1. Introducción

En primera instancia, definiremos la educación “como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra” (Freire, 1983, p. 51). Esto requiere pensar la educación como un proceso social que se transforma en la praxis y que posibilita movilizar a los sujetos y los colectivos en torno a ideales y proyectos de vida, como lo expone Freire, (1983, p.1), quien plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.

Para Freire, la educación es un proceso de aprendizaje mutuo que surge entre el educador y el educando, en medio de escenarios dialógicos y de reconocimiento, que posibiliten la comprensión, reflexión y cuestionamiento del mundo, y permitan avanzar hacia la transformación del sujeto y la realidad que lo rodea.

Asumir la educación desde esa perspectiva, permite al estudiante posicionarse como sujeto histórico, único y diverso, que no aprende en forma mecánica, sino

que piensa e interpreta, construyendo conocimiento coherente con su entorno real y las relaciones sociales, políticas y culturales que establece.

De esa manera, la escuela adquiere verdadero sentido, pues posibilita al maestro entablar espacios dialógicos con sus alumnos para evitar las relaciones verticales, en las que el docente sea el dueño del conocimiento y se promueva la dominación y alienación del estudiante.

En este sentido entonces, la escuela se convierte en una práctica social que considera las relaciones que entretejen los actores y los espacios en las que surgen; y decide si se mantiene como un lugar de homogenización o exclusión que jerarquiza el conocimiento, o como un sitio de inclusión, reconocimiento y diálogo de saberes.

2. Ataduras históricas

Cabe decir, que si tuviéramos que caracterizar a la escuela desde una perspectiva histórica, se podría afirmar que ha instituido unos saberes como únicos y veraces y ha negado otros diversos y alternativos que se resisten a la homogenización.

De acuerdo con ello, Walsh (2005), plantea que la historia latinoamericana se ha centrado en el eurocentrismo y la colonización del ser, saber y poder. De este modo, la colonización europea (siglo XV) es un fenómeno importante para entender el surgimiento del “eurocentrismo”.

Ese “eurocentrismo” es considerado como un “modelo de conocimiento que representó la experiencia histórica local europea” (Dusel y Quijano, citado por Escobar, 2005, p. 35) como sistema de pensamiento universal y único, y que parte del supuesto de la superioridad de la cultura europea (blanca), sobre las culturas de América (indígenas y afros, éstos últimos traídos de África como esclavos) a los cuales había que civilizar.

En este orden de ideas, los españoles, después de colonizar a sangre y fuego, utilizaron la evangelización y la castellanización para imponer su cultura y creencias, a través de las escuelas (internados) que terminaron imponiendo sus ideologías y prácticas. De acuerdo a ello, Rojas y Castillo (2005) afirman que la educación se convirtió en un sistema de transmisión de culturas e ideologías occidentales (que empleó la religión y la lengua), ejecutado por la iglesia católica en las colonias, el cual buscaba la inserción de las culturas en un proyecto civilizatorio o de aculturación.

Cabe recordar que en la época medieval, cuando la verdad era establecida por la iglesia, el saber era legitimado sino cuestionaba la autoridad divina y el papel de la educación era el de reproducir y mantener la fe religiosa. Aquellos saberes que ponían en duda lo institucionalizado eran señalados como herejes y expuestos al escarnio público, como lo afirma Carderera (1855, p. 145) “el espíritu del evangelio penetraba en la sociedad, y a medida que se extendían sus

saludables doctrinas, las escuelas y establecimientos paganos debían someterse, por fin, a la cultura cristiana”

Asimismo, el término educación se restringió sólo al aula de clase y a la escuela, caracterizada por ser excluyente y homogeneizante, similar a una cárcel o a un centro psiquiátrico, en donde la voz del estudiante no es escuchada pues debe obedecer, repetir y reproducir. De tal suerte que la escuela “no fue pensada como lugar donde se debían desarrollar valores e ilustrar conocimientos de verdad y justicia, de libertad y respeto, de tolerancia y solidaridad, de belleza y bondad” (López Melero, 2001, p. 63), sino como un sitio de transmisión de conocimientos.

Se precisa entonces, que históricamente se ha jerarquizado el ser, el poder y el saber en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo la escuela que también ha instituido verdades que configuran el quehacer del docente. Al respecto García y Quirós (2011, p. 140) afirman:

El sistema está diseñado de tal manera que los estudiantes con mayor capital social (posición social, conexiones sociales, presencia personal, habilidades de lenguaje, etc.) tienen éxito más fácilmente que los de las clases menos favorecidas. La herencia familiar predispone al éxito.

Según este planteamiento, se puede afirmar que a pesar de las tantas luchas, leyes, procesos reivindicativos y discusiones académicas, todavía la educación sigue siendo impositiva y descontextualizada de la realidad y diferencias de los niños y jóvenes.

Se aborda aún la educación como un espacio cerrado que no reconoce lo heterogéneo, ni la diversidad como característica natural de los sujetos, puesto que el contexto educativo, al que se enfrenta el estudiante cuando ingresa al sistema escolar, es el asimilacionista; sistema en que el estudiante debe desprenderse de sus saberes, experiencias, tradiciones e imaginarios, para ser aceptado en ese nuevo contexto que tiende a ser ajeno y extraño para él. Al respecto Ferreiro (2003, p. 2) explica: “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”.

Por su parte, el papel del docente se limita a dictar y transmitir conocimientos percatándose de que los estudiantes se apropien de ellos en forma precisa. Al respecto Zuluaga (1979, p. 9) expone:

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.

De acuerdo con ello, Freire (1970, p. 72) señala que “tal es la concepción “bancaria” de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”, favoreciendo de esta manera la exclusión y la dominación y evitando la reflexión, la crítica, el debate y, por ende, la concientización y la educación como práctica de la libertad, entendida como “la praxis que implica acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 60).

El resultado de ello, como lo expresa Muñoz (1998) es un mundo cada vez más cosificado, despojado y homogenizado, moldeado a través de la imagen de las teorías del desarrollo y con avidez de consumo, en donde el estudiante no se forma con un pensamiento creativo y acertado que le permita ser crítico ante su entorno.

3. Las verdades institucionalizadas como barrera de la práctica docente

“Las escuelas asignan personas y legitiman conocimiento, Legitiman personas y asignan conocimiento” (Appel, citado por Marano, 2005, p. 5)

Si bien es cierto que a partir de la promulgación de Ley General de la Educación de 1994, las instituciones educativas en Colombia adquirieron autonomía para su funcionamiento, aun les resulta difícil salirse del esquema tradicional de enseñanza/aprendizaje y de la condición epistémica colonial, ya sea porque deben asumir políticas y lineamientos del plano nacional e internacional, o porque han privilegiado e interiorizado prácticas y principios exógenos como únicos y verdaderos. De acuerdo a ello, Quintar (2004, p. 21) expone:

Lo colonizado es un modo de pensar lineal causal y explicativo que no reconoce lo relacional, por lo tanto no permite resolver problemas de la realidad vivida, sino que niega esa realidad en nombre de un razonamiento escolar, jerárquico y narcisista dado como verdad.

Estas filosofías institucionales afectan el quehacer del docente, ya sea porque se convierten en una presión administrativa de la escuela, o porque deben pensar su práctica dentro de los límites que éstas imponen, puesto que “en la práctica seguimos sosteniendo el sistema de creencias de que hay una única forma de organizar los procesos de enseñanza y aprendizajes ritualizados”. (Quintar, 2007, p. 12)

En esta dirección, las instituciones educativas funcionan alrededor de unos parámetros diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, y a partir de éstos determinan su organización institucional. Desafortunadamente, las instituciones consideran que para alcanzar mayor eficiencia y calidad, deben imponer autoridad, disciplina, silencio y obediencia. De acuerdo con eso, Freire (2004, p. 62) precisa que:

La postura del autoritario [...] es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su verdad donde radica la

salvación de los demás. Su saber es "iluminador" de la "oscuridad" o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.

Ahora bien, para responder a los parámetros educativos establecidos por el estado, se institucionalizan rituales que al intentar ser modificados pueden generar choques y señalamientos. Al respecto, Vain (2011, p. 1) expone que "los rituales son prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante; y su estudio nos proporciona precisiones respecto a cuál es la ideología que trasmite la escuela".

Esas ideologías que conciben a la escuela como institución de poder y autoridad se caracterizan por imponer prácticas o rituales que incluyen normas de conducta, de organización del aula escolar, de los procedimientos pedagógicos y de los estilos de enseñanza que son inalterables. Por lo cual "en el desarrollo ritualista, la autoridad asume la responsabilidad para decirle a los seguidores la manera como ellos deben hacer las cosas" (Angulo y León, 2010, p. 306). Desde esta perspectiva, el rol de los docentes y directivos es el de enseñar la norma para adiestrar a los estudiantes, quienes deben apropiarse de estas prácticas o rituales para ser parte del sistema, pues de lo contrario, pueden ser señalados de indisciplinados o etiquetados como anormales, asociales o desadaptados.

Entre estas verdades institucionalizadas, que Quintar (2002) las plantea como una "construcción consensuada del mundo moderno" también se destacan la disciplina y el orden en los diversos espacios escolares, donde el trabajo escolar se normatiza para evitar accidentes y críticas de la comunidad; por ejemplo, es usual emplear los cuadernos para dejar suficientes tareas y evidenciar que el docente enseña; también el aula es práctica para mantener la distancia entre docentes y estudiantes, por medio de una relación menos vertical.

Muchas de estas verdades institucionalizadas son impuestas o legitimadas por la misma comunidad, que entiende la educación como la simple reproducción de contenidos, realizados en ambientes de aprendizaje distantes, en los que recurrir a actividades didácticas y lúdicas puede significar desorden, indisciplina o incluso, mediocridad por parte del docente, puesto que estas actividades se perciben como:

Un tiempo "perdido", dedicado a actividades frívolas o improductivas que carecen de valor intrínseco. Los padres, las otras personas que cuidan a niños y los administradores públicos suelen otorgar mayor prioridad al estudio o al trabajo con valor económico que al juego, que con frecuencia se considera bullicioso, sucio, perturbador e invasivo. (Unesco, 2013, p. 12).

Estos asuntos llegan a establecerse como verdades instituidas y generan prácticas escolares y rituales de enseñanza rígidos y verticales, con el objetivo de mantener el estatus y la organización en la institución, asociadas principalmente a estímulos y castigos, apoyados por actividades como la izada de bandera y las sanciones como consecuencias de las faltas cometidas.

Asimismo, para responder al orden y a la disciplina, los eventos institucionales son establecidos por grados, y los estudiantes organizados en filas para mantener el silencio y la distancia entre ellos. Un efecto de ello, es que la escuela tiende a la reproducción, disciplinamiento y adoctrinamiento del estudiante, pues como lo expresa Jackson (1991, p. 76):

Cuando aprende a vivir en la escuela, nuestro alumno aprende a someter sus propios deseos a la voluntad del profesor y a supeditar sus propias acciones al bien común. Aprende a ser pasivo y a aceptar el conjunto de reglas, normas y rutinas en que está inmerso; a tolerar frustraciones mínimas y a aceptar planes y políticas de autoridades superiores incluso cuando su razón queda inexplicada y su significado no está claro. Como los componentes de la mayoría de las demás instituciones, aprende a encogerse de hombros y a decir: "así son las cosas".

De igual modo, estas prácticas evidencian una falsa inclusión, pues la institución educativa otorga el cupo a todos los estudiantes sin hacer distinción (de condición social, cultural, ritmos de aprendizaje, tipos de conductas), pero cuando ellos ingresan al establecimiento educativo deben asumir unas normas académicas y comportamentales que establecen un estereotipo del estudiante, institucionalizado por la escuela. Respecto a ello, De La Vega (2010, p. 4), afirma que es muestra de "[...] una cultura escolar homogeneizante y selectiva, en la cual sigue brillando la silueta promocionada del alumno ideal -hay que definirlo: blanco, saludable y disciplinado-".

La legitimación y adopción de tales verdades generan, como lo expone De La Vega, una cultura escolar homogeneizante que propicia prácticas de exclusión, puesto que esa tendencia de carácter homogéneo implica crear y mantener unos estereotipos o modelos de enseñanza y de estudiante, en los que la diferencia es asimilada y moldeada, o se convierte en objeto de estigmatización y señalización.

Desafortunadamente, los docentes y las instituciones han creado el modelo de estudiante que pretenden formar, y a partir de allí desarrollan prácticas de clasificación entre "buenos y malos", siendo "los buenos estudiantes" merecedores de reconocimiento y aprecio, y los demás, sujetos que deben cambiar, pues de lo contrario, serán señalados como anormales o estudiantes problemas con posibilidades de ser expulsados de la Institución. Al respecto Fromm, (2005, p. 283) expone:

Muchos psiquiatras, incluso psicoanalistas, han dibujado un cuadro de la personalidad "normal", que no es nunca demasiado triste, demasiado airada o demasiado excitada. Emplean palabras como "infantil" o "neurótico" para denunciar aquellos rasgos o tipos de personalidad que no son conformes al modelo convencional del individuo "normal".

Ahora bien, la jerarquización y diferenciación de los estudiantes es la muestra más evidente de exclusión social, cuando se niega la diversidad del sujeto y su posibilidad de ser, decidir y encontrarse con los otros a partir de la diferencia. Es, entonces, cuando ocurre la jerarquización vertical de los estudiantes entre

“buenos” y “malos”, y en donde solo es posible una forma de ser, hacer y pensar, lo cual termina en la idealización binaria del ser y aquel que no esté dentro del modelo, es rechazado, discriminado, porque simplemente es considerado anormal.

Al respecto, Restrepo (2014) expresa:

Con la palabra somos violentos [...], con las miradas somos violentos, también marcamos, también etiquetamos, también segregamos, también etiquetamos, también excluimos y con los contactos también inmovilizamos y aterrorizamos. Tomamos a los niños y los hacemos quedar quietos, disminuyendo sus posibilidades. Cada vez los volvemos más temerosos en el escenario del contexto escolar.

Resulta oportuno entonces, considerar que la escuela formal no puede pensarse como un espacio exclusivo y separado de la vida social, cultural y familiar del estudiante. No solo porque su tendencia sería el desconocimiento del entorno de quien es, gracias a sus experiencias y vivencias, sino porque terminaría perdiendo su misión formativa.

Además, la escuela se convertiría en el lugar de la *no escucha* de lo que sucede en el entorno escolar /social, y de la forma en que se forja el acumulado histórico del sujeto al cual está educando; es decir, la personalidad de los estudiantes, sus proyectos de vida y sus formas de relacionarse o mostrarse ante los demás, serían ignorados por una escuela que no tiene en cuenta las configuraciones subjetivas de cada uno de los educandos.

En esa medida, la escuela también será el lugar del *sin sentido*, pues el estudiante le restará interés, debido a su papel academicista, y a la incapacidad de responder a la complejidad de situaciones sociales y culturales (familia/escuela/comunidad) que afectan la diversidad de los sujetos que se educan en un contexto mediado por las diferencias.

De manera consecuente, al accionar homogenizante, excluyente y asimilacionista de la escuela y de los docentes, los estudiantes asumirán una posición pasiva frente a sus proyecto de vida y la realidad de su entorno, ya que como lo expone Freire (1970, p. 75): “cuando más se le imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos”, puesto que esta educación es la que promueve la ingenuidad y no la criticidad.

La institucionalización de estos presupuestos y su conversión en acciones y prácticas por parte de la institución y el docente, dejan a un lado la posibilidad de una escuela pensada en los sujetos y la transformación de la sociedad, puesto que está diseñada para aceptar a unos sujetos y moldear a otros, calificándolos como incivilizados, improductivos, incultos, anormales, sino cumplen con los parámetros establecidos. Como consecuencia de ello, tenemos un mundo cada vez más homogenizado, con individuos controlados, moldeados y automatizados

a la luz de la imposición de las verdades institucionalizadas, asociadas a la economía y al consumo capitalista.

4. El temor como barrera del quehacer docente

En primera instancia, cabe aclarar que el temor es un estado de ánimo que puede ser de gran importancia para la supervivencia de los sujetos, pues permite al ser humano escapar de los casos de peligro, por tanto, puede considerarse como un mecanismo de alarma instintiva, clave para la supervivencia; pero también, puede convertirse en una enfermedad que ata a los sujetos a paradigmas institucionales y les impide dar pie a nuevas posibilidades de cambio, ya que, según Wolfhard, (2000, p. 1):

El miedo es un tema completamente interdisciplinario. Representantes de diferentes disciplinas lo estudian intensamente: aparte de psicólogos, este tema lo tratan médicos, teólogos, filósofos y también biólogos, sobre todo los especialistas en biología de la evolución.

De acuerdo a esto, hay que admitir que el temor también está presente en la labor docente y es uno de los factores que impide mirar la innovación como una acción alternativa de mejoramiento para que las clases se conviertan en un centro de encuentro de nuevos saberes, de participación bilateral abierta (entre estudiantes y docentes), que permita a los educandos adquirir una educación significativa y con sentido, como lo precisa Korstanje (2009, p. 30):

Los peligros y los miedos derivativos pueden clasificarse en tres clases: a) aquellos los cuales amenazan la corporeidad de la persona, b) aquellos que amenazan la durabilidad del orden social donde esa persona se encuentra inserta, y c) aquellos que amenazan el lugar de la persona en el mundo y su posibilidad de no ser excluido

En este sentido, se puede afirmar que el temor de los docentes frente al cambio, se genera debido a distintos factores. En primer lugar, algunos docentes no se preocupan por cambiar para mejorar, porque no trabajan por vocación; otros, porque la docencia fue la única opción de empleo que encontraron pero no los satisface a cabalidad; y otros, porque consideran que están mal remunerados. Todo ellos los conlleva, a que en muchas ocasiones, no le otorguen importancia a las transformaciones necesarias para educar con calidad.

Al retomar estas precisiones, es evidente que en muchas ocasiones, las actividades pedagógicas crean rutinas tan marcadas que los alumnos conocen cada actividad del docente y cada tarea por desarrollar. Esta situación se asocia también al ambiente laboral que se desarrolla entre los profesores, puesto que la falta de apoyo, compromiso y trabajo colectivo, genera desaliento para encaminar iniciativas pedagógicas significativas y alternativas.

Del mismo modo, existe un fuerte temor frente a los resultados impredecibles, en caso de hacer algo diferente, de enfrentarse a lo desconocido, ya que si no

resulta de la mejor forma, el docente se sentirá incómodo ante sus colegas o sus superiores. En ese sentido, es mejor para el docente ser exitoso ante los demás, haciendo siempre lo mismo, que darse la posibilidad de educar con calidad, haciendo cambios en la estructura de su práctica pedagógica. Al respecto (Garzón, Botina y Salazar, 2013, p. 36) exponen que “El miedo es una emoción que no permite mirar la realidad con proyecciones, el miedo congela, el miedo detiene, el miedo no permite que una persona se desarrolle”.

Estos son algunos motivos que limitan cambios en la educación y generan que se siga educando de manera rutinaria, convirtiendo el proceso de enseñanza/aprendizaje en una educación bancaria, como la denomina Paulo Freire (2008, p. 74), en la cual “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente”, fenómeno también denominado por otros autores como educación tradicional.

Esta forma de educar se ha mantenido durante muchos años en las escuelas, y no ha logrado transformaciones significativas, pero si se ha tornado tediosa para los educandos que muchas veces la reciben con desagrado, ya que no le encuentran sentido.

Aparte de ello, el temor continúa imperante, y crea situaciones de apego a lo cotidiano, produciendo una sensación de confort que rechaza los cambios, y genera un pánico, considerado por Freire, (2004, p. 45) como “el estado de espíritu que paraliza al sujeto frente a un desafío que reconoce sin ninguna dificultad como absolutamente superior a cualquier intento de respuesta”. Es decir, en estado de pánico ni siquiera se contempla el cambio como una necesidad, ya que el temor saca a flote algunos interrogantes pesimistas como por ejemplo: ¿Qué tal si no puedo con aquello nuevo que se quiere implementar?, o ¿Qué tal que los resultados sean negativos, y no se logren los objetivos institucionales?

No obstante, hay docentes que intentan implementar cambios en sus prácticas pedagógicas, pero al encontrarse con el primer obstáculo, desisten y regresan a las formas de enseñanza tradicionales. Al respecto, Freire (2004, p. 46) declara que “uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos”. Del mismo modo, afirma que para enfrentar nuevas experiencias es necesario prepararse, pues es una decisión que todo docente debe tomar con el objetivo de enfrentar los cambios que la sociedad día a día le exige.

5. Rompiendo ataduras de las verdades institucionalizadas y los temores aprendidos.

Ante las verdades históricamente instituidas y los poderes del ser y saber pedagógicos de la escuela, es necesario empezar a redimensionar nuevas prácticas y estimular otros procesos de pensamiento y de escucha. De acuerdo

con ello, López Melero (2001, p.1) plantea que: “la escuela pública se encuentra en la necesidad de enfrentarse al pragmatismo de la eficacia “enlatada” de las verdades impuestas por la cultura hegemónica”. De esta forma, la escuela necesita empezar a cuestionar las verdades establecidas, y romper parámetros, mitos, ritos y creencias que han negado la posibilidad de construir pensamiento crítico y reflexivo, sobre lo cual Walsh (2001, p: 7) expresa:

Pensar un giro descolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con serenidad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías subalternizadas. Requiere tal vez, más importante aun una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las investigaciones que podemos emprender, a construir y generar conciencias políticas, metodologías, descolonizadoras y pedagogías críticas, es necesario también enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas.

De acuerdo con este planteamiento, es necesario descolonizar el conocimiento porque es precisamente éste el que “ayuda a estructurar, legitimar y justificar el poder dominante y la subalternidad” (Walsh, 2001, p. 6). Para ello, es imprescindible, romper esas ataduras y generar procesos de educación pensados desde y para la diversidad, donde se escuchen las voces de los otros, en un ambiente dialógico y respetuoso, teniendo en cuenta los señalamientos de López (2001, p. 24) quien expone que “la cultura de la diversidad no supone sólo un mero cambio estructural en las instituciones, sino que requiere un cambio profundo en lo ideológico-político, en los sistemas de gestión administrativa”.

Este cambio ideológico implica romper con las ataduras ligadas a “las verdades institucionalizadas”, los rituales y los temores que han traído como consecuencia la clasificación, jerarquización y exclusión de los sujetos; en otras palabras, implica el reconocimiento de la diversidad como un valor y no como un obstáculo que hay que someter u homogenizar. Frente a ello, López Melero (2001, p. 65) considera que:

El reconocimiento de la diversidad supone un esfuerzo y un interés por conocer y comprender a cada niña y a cada niño que acude a la escuela como es y no como nos gustaría que fuera y, por otro, la ruptura con la práctica habitual en el profesorado por clasificar a su alumnado y, el consiguiente, sometimiento a una norma institucionalmente establecida, proveniente del diagnóstico médico-psicológico que como una losa determina los designios educativos. Adoptar esta postura es iniciar la ruptura contra el orden que supone la homogeneidad y, a la vez, supone el reconocimiento de la cualidad más natural del ser humano que son las diferencias entre nosotros mismos.

Esta forma de asumir la diversidad supone para la escuela transformar todos los referentes del currículum escolar y generar una ruptura respecto a lo institucionalizado, colonizado y normativizado, para comprender y escuchar las voces de los otros, con sus ritmos y estilos propios de aprendizaje y con sus formas de ver el mundo desde una educación inclusiva. Al respecto Skliar (2014), plantea que “la inclusión es un asunto de convencimiento moral, es un asunto de

convencimiento ético que requiere de nosotros la mayor de las energías y voluntades y la mayor de las generosidades para compartir y vivir”.

De acuerdo a esto, la escuela y los docentes no pueden seguir alimentando la tensión entre los procesos escolares y las vivencias de los estudiantes, la escisión entre escuela y la vida, la polaridad entre el pensar y no pensar, el hablar y el callar, entre el temor y el respeto, entre la incompreensión y el comprender.

En relación a ello, cabe preguntarse ¿cuál es el papel de las instituciones y del docente frente a nuevas situaciones de diversidad en la escuela? Al respecto Freire (1999) expone que no es posible que el educador desconozca las experiencias con que los educandos llegan a la escuela. Por el contrario, plantea que la escuela debe otorgar protagonismo real a sus integrantes, para que puedan participar y reflexionar a partir de sus saberes previos, respecto a su lugar en el mundo y a partir de esa reflexión, interpretar las relaciones y contradicciones de la realidad que viven en relación con los otros. De acuerdo con ello, Freire afirma:

Lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. (Freire, 2004, p. 17).

Una condición necesaria para la transformación de esas barreras institucionales y de aquellas creadas por el mismo docente, con el propósito de avanzar hacia la escuela inclusiva, es la formación y actualización constante de docentes y directivos docentes, ya que como lo expresa Freire (1997, p. 81) “el mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica”.

Ahora bien, la formación docente exige orientarse a superar las contradicciones del sistema educativo y los temores del docente a cambiar. En ese sentido, debe pensarse desde y hacia la perspectiva de una educación liberadora, dialógica y transformadora.

Al respecto, una de las grandes preocupaciones que expone Freire (1970) es frente a cómo los oprimidos podrán participar en la elaboración de una pedagogía para la liberación, cuando los docentes deben asumir unas políticas institucionales que limitan su accionar; y actúan como opresores, cuando orientan sus prácticas de forma autoritaria. Frente a lo cual, Freire plantea que el desafío reside en tomar conciencia de tal condición y partir de ahí para liberarse de sus temores y de los determinismos impuestos.

En este orden de ideas, la formación docente debe estar orientada hacia la construcción de un pensamiento epistémico entendido por Zemelman (2001, p. 5)

como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”, lo que posibilita a los sujetos pensar en contra de los presupuestos, de las verdades, de las certezas, que permean la práctica docente y la mantienen estática.

Asumir esta posición posibilitará a los docentes pensar la escuela por fuera de parámetros y estereotipos establecidos, y reflexionar de forma crítica en torno a su quehacer para considerar las posibilidades de transformar esas prácticas tradicionales y estáticas por unas movibles, incluyentes y liberadoras; como lo plantea López Melero (2001, p. 76):

Se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la Cultura de la Diversidad dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en curioso investigador y un comprometido social que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento instrumentalizado del sistema hegemónico, desarrollando su autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y transformación social, es decir como un profesional emancipado.

En esta dirección, lo trascendente es que los docentes reflexionen sobre lo que significa el arte de ser maestro(a), con el fin de construir una educación para la vida. Para lo cual es importante recordar que solo mediante el análisis sobre lo que se hace es posible mejorar, porque solo quien es capaz de reconocer sus errores puede llegar a corregirlos.

Lo anterior implica también, superar la visión reduccionista de la formación docente, que se asocia a simples capacitaciones, y conducirla a una formación integral y rigurosa que valore y reconozca la experiencia como potencial pedagógico del proceso formativo, y que además se oriente hacia el reencuentro entre la teoría y práctica. De acuerdo con ello Freire (1999, p. 202) señala:

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. Y sin el ejercicio de ese intento de superación, que engloba nuestra subjetividad y que implica el reconocimiento de su importancia, tan menospreciada y disminuida por un dogmatismo que la reduce a un simple reflejo de la objetividad, todo intento de cambiar la escuela para hacerla más democrática tiende a fracasar.

Según esto, uno de los saberes del docente para orientar una práctica pedagógica crítica es que este “se convenza definitivamente que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p.12), y de que la investigación en sus procesos pedagógicos es indispensable, pues de acuerdo a Freire “la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador” (Freire, 2004, p.14).

Por esto, el proceso de transformación demandará, además de una revisión constante de los planes de estudio de la institución, analizar las directrices y lineamientos institucionales, teniendo en cuenta las voces y las experiencias de los sujetos, para que participen en la toma de decisiones escolares, puesto que, como lo explica Restrepo (2014): “en un proyecto inclusivo es necesario movilizar los sistemas a partir de las vivencias de los sujetos; es decir, que es la institucionalidad la que debe transformarse para responder a las particularidades de los sujetos y no lo sujetos ajustarse a la institucionalidad”.

De acuerdo a esos planteamientos, las instituciones pueden pensarse como entes en movimiento, que se construyen en el quehacer cotidiano, con la participación y el reconocimiento de las experiencias de los sujetos, ya que si el docente escucha esas voces, con certeza encontrará alternativas de educación incluyentes. Al respecto Melero (sf, p. 1) expone:

La escuela de la diversidad, a la hora de la elaboración de su Proyecto Educativo, ha de partir de la concepción amplia del curriculum (de un curriculum sin exclusiones), ya que desde el principio se sabe que las personas que hay en el colegio tienen diferencias cognitivas, afectivas y sociales; diferencias de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales, etc., y la escuela de la diversidad es su lugar de encuentro.

En ese sentido, el objetivo principal del proyecto educativo no es responder a la norma, ni orientar a los educandos de manera homogénea, sino atender a la diversidad de los sujetos, para evitar cualquier práctica de segregación. Al respecto, Sacristán (1999), (citado por Melero, sf, p.1) plantea algunas ideas para abordar un curriculum que dé respuesta a la diversidad y la forma de llevarlo a la práctica:

a) El curriculum común responde a la diversidad cultural. Es un curriculum que se desarrolla y tiene su razón de ser como respuesta legítima y tolerante con la pluralidad y diversidad cultural.

b) El curriculum común no tiene que ser todo el curriculum que recibe el alumno. El curriculum común es la base ("core") cultural compartida, pero no es ni ha de ser exactamente igual para todos so pena de volver a negar y homogeneizar las diferencias.

c) El curriculum común es un medio para ayudar a la igualdad de oportunidades, ya que al recoger lo común y básico de cada cultura supone una oferta para participar de los bienes culturales, creando las condiciones de la colaboración e igualdad social.

d) El curriculum común es la base de la educación general o básica que ha de ser además integral. Esta característica típica de la escolarización obligatoria se apoya en los siguientes argumentos: el principio de igualdad de oportunidades educativas; la concepción de la educación como desarrollo integral de la persona y el hecho de que la escolarización, la escuela, es la agencia formativa y socializadora por excelencia en educación.

e) El curriculum común reclama la llamada escuela única y la comprensividad. Un curriculum común sólo ha de poder desarrollarse en una escuela común, en la escuela única para todos. En una escuela que responda y se articule organizativamente de

modo similar en los distintos contextos o ámbitos. En una escuela que responda y se articule organizativamente de modo similar en los distintos contextos o ámbitos.

De esta forma, una de las propuestas realizadas por Sacristán sobre el currículum común, es saber organizar los contenidos culturales, bajo la idea de que cada estudiante posee saberes y ritmos de aprendizaje distintos que no se pueden entender de manera homogénea.

Es así como la revisión y transformación de los planes institucionales puede aportar a la transformación de la escuela y al quehacer docente, para la consecución de nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, de modos de interacción y encuentro en el aula, que favorezcan las relaciones y la configuración de cada uno de los sujetos.

En este proceso es relevante el papel del docente como mediador entre el currículum y los estudiantes. Al respecto, Freire (1999, p. 66) propone como método el dialogo constante entre el educador y el educando, bajo relaciones horizontales que generen un crecimiento mutuo:

Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

En esta medida, la educación liberadora y problematizadora propuesta por Freire rompe con la lógica de la educación bancaria y el pensamiento único, y propone la superación de la contradicción educando/educador como condición para pensar la educación como práctica de la libertad; eso conduce a pensar que “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (1970, p.61).

La praxis educativa desde esos planteamientos, posibilita la formación de pensamientos reflexivos y críticos, que permiten construir procesos de educación inclusiva. Al respecto, López (2001, p. 77) expresa: “el Proyecto Educativo se elaborará pensando en las diferencias de este alumnado y no en niñas y niños hipotéticos. Es decir, teniendo en cuenta que el epicentro del proyecto educativo es la diversidad y no la norma”.

Este estilo de proyecto educativo estará pensado a partir de las diferencias y no desde la homogeneidad, desde las prácticas dialógicas y no desde el silencio, con relaciones horizontales y reciprocas, que faciliten nuevas metodologías y herramientas de enseñanza pensadas para los sujetos reales y diversos.

En ese sentido, la escuela se constituye como un espacio de diálogo pedagógico, político y cultural, en donde la cooperación, la conversación, la autonomía, la alegría y la libertad, sean condiciones necesarias y constitutivas del quehacer pedagógico, con el fin de superar situaciones de dominación, exclusión y discriminación; pues solo ello hará posible cimentar las bases de una vida digna y equitativa, donde la educación se convierta en un eje importante para transformar las relaciones de jerarquización y asimetría sociales.

Esta es la escuela que le permitirá al estudiante desprenderse de los determinismos, de las verdades universalizadas, que le permitan mirarse a sí mismo, al mundo y a los procesos históricos como procesos dinámicos y cambiantes. Esto permitirá repensar constantemente la práctica pedagógica no solo desde el ámbito discursivo del pensamiento, sino transgredir los límites, los miedos, los paradigmas, los estereotipos para llegar a la construcción de conocimiento plural, a la deslegitimación de lo acordado, lo universal y lo único.

Finalmente, estas propuestas suponen una ruptura con lo establecido, con los parámetros y los estereotipos, para avanzar hacia el reconocimiento de lo diverso y generar rupturas frente a las verdades acordadas y los temores creados por el propio docente. Asimismo, brinda espacios de interrelaciones y encuentro entre saberes, sin considerarlos inferiores o superiores, sino diferentes, con la posibilidad de socializar, establecer y compartir experiencias que garanticen el respeto por las particularidades de los otros.

6. Discusión

En los procesos educativos, muchos docentes se excusan en acoger o sólo criticar las políticas educativas y los estándares curriculares. Al respecto, cabe señalar que si bien es cierto que el currículo institucional planteado por el Ministerio de Educación Nacional es homogéneo, pues por ejemplo, exige la orientación de asignaturas obligatorias; también es necesario precisar que éstas no son determinantes o concluyentes de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, pues si se aborda la educación de esta manera, se entraría en una pedagogía sin salida, que no posibilita ninguna oportunidad de transformación pedagógica.

Resulta oportuno entonces, afirmar que la educación y la práctica docente no pueden limitarse y mantenerse impasibles por lo impuesto, por los miedos aprendidos, la rutina y la incertidumbre, que impiden pensar en otras posibilidades, otros enfoques pedagógicos pertinentes que orienten el proceso pedagógico, pues finalmente, son los docentes quienes tienen la última palabra, pues según Vasco (1995) el maestro elige contenidos, formas de expresar ese contenido, orden de enseñanza, terminologías, etc. El docente determina la importancia de los contenidos, de acuerdo al contexto escolar, los estudiantes, el momento, sus representaciones y expectativas políticas.

En esta dirección, pese a que el sistema educativo tiene grandes limitaciones, también es indiscutible que el docente tiene autonomía para desarrollar sus clases, pues, como se anotó, es él quien elige la metodología a utilizar y desde cuál perspectiva orienta los conocimientos. De ahí que sea su decisión si enseña para la memorización y fortalece la homogenización y la dominación, o bien, actúa para la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico, libertario y emancipatorio.

No obstante, la realidad de las escuelas refleja unas prácticas distintas, en muchas ocasiones divergentes respecto a las realidades y necesidades de los sujetos en formación, lo cual hace pensar la escuela y la vida como dos mundos distintos, con perspectivas opuestas que se niegan la una a la otra, sin llegar a complementarse.

Ello es originado porque los maestros, aunque tienen la posibilidad de enseñar otros conocimientos, bajo nuevas prácticas, acordes al contexto del estudiante, a sus realidades sociales, políticas, económicas y culturales, no buscan salirse del esquematismo que los ha caracterizado. Un ejemplo de ello, es el hecho de que la mayoría de los maestros siempre buscan pautas -cartillas, manuales o libros- que guíen sus acciones; herramientas pedagógicas que generalmente son pautas universales aceptadas para reproducir unos saberes exógenos, unos proyectos de vida ajenos y unas verdades institucionalizadas, que producen una educación bancaria, como la ha denominado Freire.

Ante esto, es claro que gran parte de la responsabilidad de esa transformación está en los docentes, para pensar una educación diferente, guiada a la construcción del saber, y la inclusión social. Se trata de una cuestión de compromiso y praxis, es decir, de la relación entre práctica y acción como condición para superar las relaciones verticales ente estudiante y docente y propiciar espacios de aprendizaje significativos.

Con base en ello, la transformación es urgente, y para lograrla hay que empezar por desprenderse un poco de los textos y la rutina, pues los tiempos y los estudiantes cambian y son naturalmente diversos. De ahí que el trabajo consiste en fortalecer dos aspectos: las relaciones estudiante-estudiante y docente-estudiante, y la práctica pedagógica, para permitir la creatividad, la expresión y la interacción entre los sujetos.

No es posible entonces, pensar en una educación incluyente, sin poner en práctica procesos de pensamiento críticos que emerjan desde el dialogo, y que propicien prácticas de libertad para la construcción de seres sociales, históricos y pensantes, formados a través de la educación asumida como posibilidad de transformación social.

7. Conclusiones

Precisando las discusiones que se han desarrollado alrededor de la educación liberadora y la necesidad de transformar la práctica docente, hay que afirmar que es difícil traspasar los límites y presupuestos tradicionales de la formación impuesta por el sistema educativo y los hábitos del docente para mantener el carácter integracionista y homogenizante de la escuela.

Pareciera que el sistema educativo se ha quedado suspendido en el discurso y la ritualización de “verdades institucionalizadas”; proceso que ha estereotipado un ideal de estudiante, que se aleja del sujeto real y diverso, el de carne y hueso que vive y piensa. De ahí que la escuela y la vida se hayan convertido en dos antónimos, difíciles de reconciliar.

Esto, fortalecido en la medida en que la escuela trasmite unas verdades institucionalizadas y las operativiza a través de los rituales escolares, y los docentes transmiten estas ideologías de forma inconsciente y rutinaria por razones como el confort y el temor a cambiar.

Sin embargo, la escuela no es un escenario impermeable a la transformación. Al considerar la imposición de verdades que se ha institucionalizado y perpetuado a través de la historia, es posible pensar en una escuela distinta, de puertas abiertas que le permite al estudiante pensar, reflexionar y cuestionar el entorno en el que vive.

Esta transformación sólo se logra en la medida que las instituciones educativas y los Proyectos Institucionales se reconstruyan constantemente, a partir de las experiencias y necesidades de los sujetos que se están educando. Ello implica además, que el docente asuma una mirada crítica de su práctica pedagógica y se comprometa con su quehacer, de tal suerte que restablezca la relación de complementariedad entre teoría y práctica, para posibilitar espacios reflexivos, y de escucha, basados en el diálogo y el reconocimiento de la diferencia.

En ese sentido, articular las prácticas de la escuela a las necesidades de los educandos, o transformarla en un escenario en donde los sujetos se constituyan y asuman como seres sociales, históricos, críticos y reflexivos es una necesidad recíproca, ya que la escuela necesita vida y los sujetos requieren encontrar en ella un espacio para cuestionar, problematizar y transformar la realidad social que los configura.

Por lo tanto, la transformación de la escuela y los docentes desde una educación crítica y liberadora posibilitará no solo generar rupturas frente a situaciones escolares de estigmatización o señalización, sino además convertir aquellas situaciones históricas de dominación y exclusión sociales en prácticas respetuosas que valoren las diferencias naturales entre los sujetos.

8. Bibliografía

8.1. Fuentes

Angulo Hernández, Lilian Nayive y León Salazar, Aníbal Ramón. (2010). Los rituales en la escuela Una cultura que sujeta al currículo. Educere Investigación Arbitrada. Nro. 49. Mérida: Universidad de los Andes.

Carderera, Mariano. (1855). Diccionario de educación y métodos de enseñanza. T. II. Editorial Madrid. En <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&>. (Recuperado en noviembre 14 de 2014).

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 en octubre 1 de 2013).

Escobar, Arturo (2005). Más allá del tercer mundo, globalización y diferencia. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1983). El acto de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1997). Política y Educación. México: Siglo XXI Editores.

_____ (1999). Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.

_____ (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Segunda Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra, 2ª edición. São Pablo: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, Emilia (2003). Entrevista: "La escuela no forma buenos lectores". La Nación En: http://telopin.com.ar/InternetEducativa/PeriodicoTEduca/articulos2003/Art_La_Nac.htm (Recuperado en noviembre 17 de 2014).

Fromm, Erich. (2005). El miedo a la libertad. Buenos Aires. Editorial Paidós.

García, V, Mauricio y Quiroz, L, Laura. (2011). Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. Revista de economía institucional Nro. 13. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. En:

<http://www.economiainstitutional.com/pdf/No25/mgarcia25.pdf>.
(Recuperado en noviembre 15 de 2014).

Garzón, Margarita, Botina, Mery y Salazar, Jairo. (2013). El miedo en las practicas pedagógicas. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/624/1/EI%20Miedo%20en%20las%20Practicas%20Pedagogicas.pdf> (Recuperado en noviembre 17 de 2014).

Gimeno Sacristán, José. (1999) La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa, 82, 73-78. Recuperado de http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf.

Jackson, Philip. (1991). La vida en las aulas. Segunda Edición. Madrid: Ediciones Morata.

König, Wolfhard H. (2000). El miedo desde la perspectiva de la Psicología profunda y la astrología. Conferencia realizada en el Congreso Mundial de Astrología de Lucerna.

López Melero. (2001). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/11074/1/CC-63%20art%204.pdf> (Recuperado en agosto 23 de 2014).

López, Melero, sf. La organización del centro y del aula como claves facilitadoras del desarrollo curricular para responder a la diversidad. En: <http://tecnologiaedu.us.es/cursos/34/html/cursos/melero/principal.htm> (Recuperado en noviembre 17 de 2014).

Muñoz, José. (1998). Pedagogía y cultura en Aproximación crítica a la Pedagogía. Bogotá: Corpidic.

Quintar, Estela. (2012). Seminario didácticas no parametrales. Popayán: Universidad del Cauca.

Quintar, Estela. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana Nro. 18. Santiago, Chile: Universidad de Los Lagos.

Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. (2005). Educar a los otros. Popayán: Universidad del Cauca.

Restrepo, Paula. (21 de marzo de 2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación

contemporánea. Primer congreso de educación inclusiva. Pensar la diversidad. Manizales, Colombia.

Skliar, Carlos. (21 de marzo de 2014). La cuestión de las diferencias en educación: diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. Primer congreso de educación inclusiva. Pensar la diversidad. Manizales-Colombia.

Unesco. (2013). Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). En: www2.ohchr.org/English/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.17_sp.pdf. (Recuperado en noviembre 13 de 2014).

Vasco, Montoya, Eloisa. (1995). Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Walsh, Catherine. (2001) ¿Qué conocimiento (s)? Reflexiones sobre políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. En: <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html> (Recuperado en agosto 23 de 2014).

_____ (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. Primer seminario Internacional "(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad. Bogotá. Colombia.

Zemelman, Hugo. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En: <file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/1720829167.Zemelman-latinoamericapensamiento.pdf>. (Recuperado en noviembre 16 de 2014).

Zuluaga, Olga Lucia. (1979). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia.

8.2. Referencias

Collazos Osorio, Clara Viviana, González Rouille, Luisa María. (2012). Los lenguajes del poder. Revista Plumillas Educativa, Nro. 10. Manizales: Universidad de Manizales.

Díaz, Víctor. (2004). Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

_____ (2006). Formación Docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus Revista de educación, Nro extraordinario. Caracas. Universidad. Pedagógica experimental Libertador.

- Duhalde, Miguel Ángel. *Pedagogía Crítica y formación docente*. En: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf (Recuperado en noviembre 14 de 2014).
- Fierro María Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. En <http://www.redalyc.org/pdf/342/34201416.pdf> (Recuperado en julio 10 de 2014).
- Fierro, María Cecilia y Carbajal, Patricia. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, Paulo. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. 3ª edición. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Gimeno, Sacristán. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Lander, Edgardo. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf> (Recuperado en septiembre 17 de 2014).
- 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).
- Larrosa, Jorge, Bárcena Orbe, Fernando y Mèlich Sangrà, Joan Carles. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. En: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605> (Recuperado en septiembre 12 de 2014).
- López Melero, Miguel. (2011). *Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y Algunas Estrategias para Construir una Escuela sin Exclusiones*. Revista Innovación Educativa Nro 21. España: Universidad de Málaga.
- _____ (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Universitaria de Formación de Profesorado, Nro 2. España: Universidad de Zaragoza.
- Mignolo, Walter. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En: <http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Lacolonialidad.pdf> (Recuperado en septiembre 19 de 2014).
- Molina, Carlos Alberto. (2014). *Presentación de libro Verdades y mentidas sobre la escuela*. En:

http://www.albertomartinezboom.com/Comentarios/2014_Carlos_Alberto_Molina_Verdades_y_mentiras.pdf (Recuperado en agosto 23 de 2014).

Vain, Pablo Daniel. (2011). Los rituales escolares y las prácticas educativas. En: <http://es.slideshare.net/veraUP/rituales-practicas-y-la-escuela-invisible> (Recuperado en septiembre 19 de 2014).

Quintar, Estela Beatriz. (1998). Conversaciones Didácticas. La enseñanza como puente a la Vida. Argentina: Editorial Educo, Universidad Nacional del Comahue.

Quintar, Estela Beatriz. (2008). Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización. Manizales: Instituto Pensamiento y Cultura en América latina.

_____. *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: <http://www.iiicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf> (Recuperado en agosto 23 de 2014).