

ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUYENTES Y EXCLUYENTES DE LOS DOCENTES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA LA HERRADURA CAUCA¹

Elcy Johana Espinosa Cajibío²

Heliodoro Daza³

RESUMEN

El presente artículo intentó develar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las docentes que orientan los procesos de lectura y escritura, para comprender si responden a la diversidad de los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa La Herradura, ubicada al sur occidente del departamento del Cauca, Colombia.

El trabajo se realizó aplicando una metodología etnográfica, que consiste en que el etnógrafo participa descubriendo elementos y datos de la vida diaria, del pensamiento y de la creencias de las personas. La muestra estuvo conformada por 10 docentes quienes nos permitieron la aplicación de entrevistas, didactobiografías y observaciones de clases con intención de recolectar y analizar información para nuestro estudio.

De acuerdo a lo analizado, emergieron categorías relacionadas con las prácticas en el aula; los procesos de transición entre la formación tradicional y la actualización como posibilidad de cambio y la escuela como escenario propicio para movilizar sujetos y comunidades respetuosos de la diversidad.

Palabras clave: lectura y escritura, diversidad, barreras, segregación, inclusión.

INCLUSIVE TEACHING BETWEEN PRACTICE AND EXCLUSIVE OF TEACHERS IN THE PROCESS OF READING AND WRITING AT SCHOOL THE HORSESHOE CAUCA

¹Este artículo se desarrolló como prerrequisito para optar al título de Maestría en Educación desde la diversidad, de la Universidad de Manizales; presenta los resultados de la investigación desde enero de 2013 hasta la fecha y hace parte del macroyecto: Las prácticas pedagógicas de los docentes en los procesos de Lectura Y Escritura: Análisis de caso de la Institución Educativa La Herradura – Almaguer Cauca.

²Psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán (2010). Docente orientadora de la Institución Educativa Brisas, Patía, Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Correo: psico.johaes@gmail.com.

³Licenciado en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Magdalena (2011). Normalista Superior, Normal Superior Sagrado Corazón de Jesús, San Pablo, Nariño (2006). Docente tutor MEN. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Correo: helios227@hotmail.com.

ABSTRACT

With this present article I try to uncover the pedagogical practices developed and performed by those who teach orientating the reading and writing process, to find out if they are corresponding to the vast diversity of the IE La Herradura, located at the south west of the department of Cauca in Colombia.

We performed this work applying an ethnographic methodology in which the ethnographer gets to know more deep into the social mind, beliefs and the elements of the community daily life. The sample was done with tree docents who allowed us interviews and class observation so we could collect data later analyzed to complete our study.

According to this analysis, categories related with the teaching practice emerged, the transition process between the traditional education and modern formation is a big change and the school as proper scenery to educate in respect and value the rich diversity.

Keywords: Writing, Reading, diversity, barriers, segregation, inclusion.

1. Presentación

El presente artículo sintetiza los planteamientos derivados de la investigación denominada *Entre prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes de los docentes en los procesos de Lectura y Escritura en la Institución Educativa La Herradura* ubicada en el corregimiento de San Jorge, en el Municipio de Almaguer (Cauca).

La investigación fue realizada durante el período comprendido entre 2012 y 2014, bajo la dirección y asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad Carmenza Grisales. Este estudio es parte del macroproyecto nacional denominado: Didácticas alternativas: una posibilidad para atender la diversidad en el aula, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

2. Justificación

La educación es uno de los factores que más contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, pues conduce a su desarrollo individual, familiar, social, económico y político. De hecho, para Freire (1971, p. 7) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” Sin embargo, dicha transformación se dificulta cuando en las aulas se orientan prácticas pedagógicas que reproducen conductas discriminatorias.

Por esta razón, es de gran importancia escudriñar teorías que apunten a retomar y adaptar conceptos y metodologías que logren hacer de la escuela un espacio para compartir, divertirse, aprender y enseñar en medio de la diferencia, antes de generar

acciones de imposición, juzgamiento, rotulación o discriminación. Lo anterior requiere prácticas educativas comprometidas con la defensa de una sociedad más democrática, más justa y, por tanto, más libre.

Una estrategia apropiada a este propósito podría ser el empleo de la lectura y la escritura como procesos formativos que contribuyan al respeto por la diferencia, ya que a través de estas prácticas puede generarse un clima de reflexión con los niños y las niñas que permita realizar intervenciones educativas para promover el respeto por los demás, de modo que la diversidad deje de verse como un lastre que dificulta el aprendizaje, y se generen procesos pedagógicos inclusivos que posibiliten el reconocimiento de los otros.

Por ello, es preciso comprender de qué manera se llevan a cabo las prácticas educativas en lectoescritura y si dan respuesta a las diferencias existentes en las aulas de clase, pues la diversidad, más que un problema, es un reto que reclama la actitud responsable de los y las docentes para conducir a cada uno de los alumnos al nivel máximo de desarrollo personal y social.

En este sentido, esta investigación es relevante porque permite indagar por las prácticas docentes en torno a la lectura y la escritura, y estimar cómo estas son realmente significativas e incluyentes y si dan respuesta a los sujetos en medio de la diversidad.

3. Planteamiento del problema

Si tuviéramos que caracterizar la práctica pedagógica desde una perspectiva histórica, se podría afirmar que esta ha perpetuado la legitimación y reproducción de unos saberes institucionalizados como únicos, verdaderos y válidos, y el rechazo de otros, a partir de lo cual se ha generado un proceso de educación bancaria, tal como lo señala Freire (1970).

Al mismo tiempo, ha funcionado como vehículo de reproducción de conductas discriminatorias, de actitudes fundadas en prejuicios raciales y sexistas y de discursos que promueven la homogeneización de las personas, negando la diversidad que las caracteriza.

En este sentido, las instituciones educativas “son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas; son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento o, por el contrario, la transformación de las prácticas que las constituyen”. (Carr y Kemmis., 1988, p. 205).

Entendidas así, las instituciones educativas son maleables y pueden transformarse positiva o negativamente, dependiendo de las prácticas ejecutadas por los sujetos que las integran. Por esta razón, nuestro interés investigativo se centró en comprender las respuestas de los y las docentes ante la diversidad del aula, e identificar cómo la han asumido a través de la lectura y la escritura como procesos cognitivos necesarios para llevar a cabo las transformaciones sociales.

En esta dirección, es notable observar que en muchas instituciones existen todavía maestros a quienes no les resulta fácil salirse del esquematismo que los ha caracterizado y continúan enseñando bajo parámetros que no están acordes al contexto de los alumnos, ni de sus realidades sociales, políticas, económicas y culturales.

De igual manera, muchos profesores continúan usando cartillas, manuales y libros que orienten sus clases, guiados por estándares impuestos para reproducir unos saberes en forma mecánica, propiciando una educación bancaria, como lo señala Freire (1970, p. 65), cuando la define como: “[...] 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.”

En esta dirección, se confirma que “la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica” (Ferreiro, 2002, p. 13). Por ello, la práctica pedagógica sigue provocando choques culturales, porque todavía no se reconoce lo distinto, no se promulga una educación equitativa en la diversidad, y se continúa contribuyendo al “fracaso escolar”.

En el caso de la lectura y la escritura existen diferentes niveles de dificultades, relacionados con la comprensión, interpretación y producción textual, generados por factores como el poco hábito de lectura, la falta de atención en clase, el desinterés frente al proceso educativo, y la falta de preparación académica de los educandos, sumada a la enseñanza tradicional que reciben.

En el caso de la Institución Educativa La Herradura, los procesos académicos se guían por un PEI (Proyecto Educativo Institucional) con sus respectivos planes de estudio y enfoque pedagógico (constructivista). Sin embargo, una de las mayores dificultades del quehacer pedagógico de los docentes que allí laboran, es llevar el saber a la praxis, pues los contenidos expresados en el PEI, en muchas ocasiones no son coherentes con las verdaderas necesidades de los educandos, de acuerdo al contexto que los rodea.

Ello ha estimulado que la docencia se enfoque en abordar los contenidos de los libros y en ofrecer actividades rutinarias y desmotivadoras, que no son parte del entorno cultural de los alumnos, que por ende desconocen, marginan o ignoran las realidades de su cultura local. Esto es explícito en las áreas de lectura y escritura, pues resulta común que el maestro recurra a metodologías como transcripciones mecánicas de textos o a lecturas que no resultan del agrado de los estudiantes.

Los anteriores factores inciden en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, que requieren del apoyo y la intervención de toda la comunidad educativa para que posibiliten la construcción de conocimiento con sentido, que surja desde una posición crítica por parte del estudiante para que se forme con un pensamiento acertado que le permita tener una formación axiológica que garantice el respeto por la diversidad.

3.1 Pregunta de investigación

¿Las prácticas de aula de los docentes que orientan los procesos de lectura y escritura intentan dar respuesta a la diversidad de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa La Herradura, Municipio de Almaguer?

4. Objetivo

Comprender cómo las prácticas pedagógicas de los docentes que orientan los procesos de lectura y escritura intentan dar respuesta a la diversidad de los sujetos.

5. Antecedentes

Para lograr comprender las estrategias pedagógicas orientadas por los docentes a través de los procesos de lectura y escritura y analizar si responden a la diversidad de los sujetos, se hizo un rastreo de las investigaciones realizadas al respecto, y se encontró que existen estudios que tienen por objetivo indagar respecto a temas como las prácticas pedagógicas, la formación de los docente, y los saberes y estilos pedagógicos. Para ello, algunas investigaciones recurren al enfoque etnográfico, realizado a partir de observaciones y entrevistas. Otros estudios utilizan técnicas cuantitativas como la encuesta, para identificar el estilo o el perfil pedagógico del docente.

En primera instancia, encontramos un amplio campo de estudios que analizan el saber pedagógico y la formación docente. Por ejemplo, autores como Gómez (2008), Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga y Terán de Serrentino (2010), Clemente, Ramírez y Sánchez (2010), afirman que si bien la formación y el saber del profesor no son los únicos factores relevantes en su quehacer, estos sí deben responder a diversas necesidades y situaciones que se presentan en el contexto particular de enseñanza, y desarrollar la práctica pedagógica coherente con los intereses de los educandos.

Una segunda tendencia de investigaciones se enfoca en los estilos pedagógicos, con planteamientos de autores como Valencia Rodríguez, Sánchez León (2009), González, Buisán y Sánchez (2009), quienes identificaron que los docentes utilizan diversos modelos de enseñanza que son determinados por la edad de los profesores, el nivel escolar de los educandos, el carácter público o privado de las instituciones educativas y la formación continua de los educadores. Por lo tanto, concluyen que conocer las características de la práctica docente es un proceso necesario para determinar las condiciones que permitan transformar los procesos educativos y fortalecer el aprendizaje de la lectura y escritura.

Así mismo, al referirse a las concepciones y sentidos de los docentes respecto a la práctica pedagógica, Santamaría (2009) y Basto Torrado (2011), evidencian que hay una gran diferencia entre las concepciones y sentidos de los docentes frente a la práctica pedagógica y el desarrollo de la misma, pues aunque los profesores conocen la diversidad de modelos pedagógicos existentes, siguen utilizando los métodos tradicionales. Además, estos estudios también precisaron que no todos los docentes son

comprometidos con sus prácticas educativas y la formación integral de los y las estudiantes.

De igual modo, respecto a las prácticas pedagógicas y a la atención a la diversidad, existen investigaciones con enfoque etnográfico que permiten evidenciar que gran parte de los docentes orientan las clases como si los grupos fueran homogéneos, negando la diversidad en las aulas escolares y propiciando prácticas excluyentes y segregadoras.

De esta manera, los estudios resaltan que muchas veces los profesores no asumen una postura que les permita educar desde la diversidad, por ello requieren formación que les posibilite transformar las prácticas que puedan negar las diferencias, en alternativas que aporten a la construcción de los procesos de inclusión desde la lectura y la escritura.

6. Descripción teórica

El fundamento teórico de la investigación retoma categorías como las prácticas pedagógicas de los docentes, los estilos pedagógicos, la atención a la diversidad y los procesos de lectura y escritura; conceptos que consideramos trascendentales para ampliar nuestra comprensión respecto a las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes al orientar los procesos de lectura y escritura y la forma como intentan dar respuesta a la diversidad.

6.1 Prácticas pedagógicas: 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, posicionaban 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.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que los procesos pedagógicos tradicionales no se centraban en las potencialidades del alumno, sino que ubicaban al docente como el poseedor de la verdad, excluyendo al alumno del proceso de enseñanza. De esa manera, el estudiante se veía obligado a memorizar la información que recibía, construyendo conocimiento estático que no propiciaba su pensamiento crítico.

En contraposición, y con aras de demostrar que dicha posición no beneficiaba los procesos educativos, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, surgió la escuela nueva o activa propuesta por teóricos como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778) y Pestalozzi (1746-1827), quienes en sus planteamientos resaltaban el papel del

docente como transformador de su quehacer y el del estudiante como protagonista del aprendizaje, como lo refiere Dewey (1922, p. 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 intereses de los alumnos, por sus fuerzas interiores”.

Relacionado con ello, afirman que, para que la enseñanza esté centrada en el niño, es necesario que los profesores provoquen el interés de los estudiantes por el conocimiento mediante prácticas amenas y amables, para que, como lo afirma Feldman (2000, p.16) “los niños puedan vivir en la escuela su presente, como un modo de desenvolverse de un modo creativo hacia el futuro”. Todo ello, depende de la motivación de los docentes, para que posibiliten que sus prácticas sean coherentes con los gustos e intereses reales de los educandos.

6.2 Prácticas pedagógicas desarrolladas por las y los docentes

La práctica pedagógica, entendida como “un proceso estructurado a partir de las competencias, que trasciende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y rompe con los paradigmas tradicionales que maneja actualmente el currículo” López (2004, p. 27) es un aspecto que requiere evaluación constante para que los docentes asuman sus procesos de manera flexible, con disposición al cambio, para posibilitar espacios de relaciones en medio de la sensibilidad y la tolerancia, que favorezcan el respeto por la diversidad.

Por ello es necesario interrogarse: ¿cómo se puede fortalecer el quehacer del docente para aportar a un adecuado proceso de aprendizaje de los alumnos?. Para responder dicha pregunta, es sustancial tener en cuenta que el actuar de algunos docentes está limitado por el efecto del sistema educativo, que impone estándares de manera homogénea, como lo manifiesta Giroux (1990, p.171) cuando afirma 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”, que impiden que el docente pueda orientar sus clases y desarrollar estrategias de manera autónoma, conforme a las necesidades de los educandos.

Al respecto hay que plantear que no se pueden determinar las prácticas y los saberes pedagógicos del maestro de forma homogénea, pues es un aspecto que no se puede generalizar; se trata de una cuestión particular relacionada con la historia personal, las convicciones políticas, las expectativas de vida, los procesos culturales, los lugares y los tiempos aprendizaje de los propios maestros, 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”.

Es entonces la práctica pedagógica, el punto neurálgico que pone en juego los significados de la escuela y el rol del estudiante, además de las construcciones de sentido del docente respecto a su labor, en relación al contexto en el que labora y los intereses del estudiante. Así que la práctica del docente puede adquirir sentido, si, como lo expone Sacristán, responde a la diversidad de los estudiantes y de la comunidad y evita las prácticas excluyentes y de discriminación.

6.3 Estilos pedagógicos

Teniendo en cuenta que los procesos pedagógicos están relacionados con la práctica social, la reflexión crítica debe estar presente en todos los actores involucrados en los procesos educativos para participar en la formación de los educandos en medio de procesos dialógicos, que posicionen la diversidad como una característica natural en los sujetos que enriquece las relaciones personales.

En esta medida, se concebirá el “Estilo Pedagógico” como la forma individual y sensible del docente para contribuir al desarrollo íntegro de sus alumnos. Entiéndase esa integridad relacionada con lo axiológico, lo intelectual, lo estético, lo cultural y todo lo que caracteriza la subjetividad de los educandos, que permita comprender y construir sus conocimientos, actividades y valores.

En ese sentido, es preciso comprender la existencia de múltiples estilos pedagógicos, ya que cada docente tiene sus modos de desarrollar los procesos de aprendizaje. La comprensión de esos estilos permite a los maestros entender sus procesos educativos, y determinar las relaciones que establece con la institución y los educandos. Procesos muy similares y acordes a lo referido por Callejas y Corredor (2002, p.5) cuando manifiestan 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”.

6.4 Lectura y la escritura. Los verbos leer y escribir

Desde este estudio, los verbos leer y escribir se asumen como prácticas sociales con sentido, orientados desde la diversidad de los sujetos. De acuerdo con Larrosa (2003), la lectura supera el desciframiento de códigos, puesto que la tarea de leer es la de construir sentidos inmersos en los textos y que posibilitan a los sujetos su transformación para vislumbrar otros mundos, otras posibilidades y, sobre todo, transformarse a sí mismos, puesto que “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).

Así mismo, para Freire (2008), la lectura crítica de la palabra se materializa y adquiere significado si emerge del contexto de los educandos y desde las prácticas académicas se relacionan las lecturas con sus propias realidades y visiones del mundo.

6.5 Enseñanza de la lectura y escritura

Si bien es cierto que, Ferreiro (2002, p.13) afirma que “la lectura y la escritura son construcciones sociales y cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”, pareciera que estos procesos se hubieran quedado impasibles e inalterables, concibiendo la enseñanza como algo mecánico, rígido y descontextualizado.

Tal situación ha marcado los procesos de enseñanza que han sido orientados en forma mecánica y descontextualizada, pues aprender a leer y escribir se ha simplificado en transcribir y memorizar letras sin sentido, como lo señala Cáceres (2001, p. 9):

La lectura se sigue reduciendo a la mera 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, pes el niño no tiene la necesidad de haberlo, lo cual es muy distinto con el habla

Dichos métodos de enseñanza, según Freinet (1970, p. 209), conducen a debilitar las facultades de los niños y las niñas y su capacidad de comprensión, juicio y crítica, puesto que no conducen al estudiante a reflexionar sobre sus propios procesos vivenciales, sino que se les exponen textos que disocian con sus características personales y se alejan de sus realidades contextuales.

Frente a ello, es trascendente que el docente enseñe a leer y escribir desde y para las situaciones diversas de los y las estudiantes. Para ello, es necesario que la escuela no tienda a homogenizar las formas de desarrollar el aprendizaje ni continúe negando la diversidad provocando “una pedagogía igualitaria”, que, “en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales” (Fijalkow citado por Medina, 2006, p.48).

Lograr este propósito en las instituciones educativas implica brindar diversas oportunidades a los y las estudiantes, y permitirles que puedan participar de las prácticas de lectura y escritura, donde el docente no imponga sus conocimientos sino que actúe como mediador y facilitador del aprendizaje.

6.6 Leer y escribir en las épocas actuales

Frente a la orientación de lectura y escritura, autores como Freinet (1970), Ferreiro (2002) y Freire (2008), cuestionan las prácticas tradicionales de enseñanza de dichos procesos, como aquellas orientadas a que los educandos decodifiquen mensajes de determinados textos, pues dichas percepciones evitan la construcción de un pensamiento crítico que demanda la sociedad actual, como lo expone (Chauveau, citado por Medida, 2006, p. 47):

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

Además, las exigencias de la alfabetización actual son complejas, pues ya no sólo se trata de alfabetizar para el periódico y la biblioteca, sino de tener dominio en el manejo de la internet, pues las redes sociales, el correo electrónico, las páginas web, requieren que el lector diferencie diversas tipologías textuales, y que las pueda interpretar y construir procesos críticos y argumentativos respecto a ellas.

Esto explica por qué la lectura y la escritura ya no son consideradas habilidades iniciales o preparatorias para luego adquirir nuevos conocimientos, sino prácticas transversales y multidisciplinares que pertenecen a los diversos campos del saber desde los cuales deben potenciarse las habilidades de los educandos.

Esta perspectiva posibilita a los niños y niñas desenvolverse y responder a variadas situaciones, ya sean académicas, sociales, culturales o profesionales, de su presente o de su futuro. Para la escuela y los docentes 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 potencien y enriquezcan las habilidades de comprensión, interpretación, análisis, reflexión, creación, producción y comunicación de cada uno de los alumnos.

6.7 Atención a la diversidad: Educación inclusiva

Aunque en países europeos el tema de la diversidad y escuela inclusiva se ha estudiado desde las últimas décadas del siglo XX, en Latinoamérica y especialmente en Colombia se trata de un tema relativamente nuevo que ha sido marcado 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 qué 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 la inclusión social y su estudio es complejo, y se ha abordado desde diversas perspectivas, generando posiciones divergentes, incluso distanciando la teoría de la práctica, situación que sustenta Pujolás (2010, p. 38) al referir que “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”. De hecho, el currículo sigue siendo indiferente ante las necesidades de los sujetos, los cuales son considerados como impedimento para las instituciones y las aulas de clase.

Por tal motivo, lo que se propone desarrollar es una pedagogía de la complejidad que genere 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 y proponer estrategias metodológicas que permitan responder a la diversidad de sujetos, quienes cuentan con una historia, cosmovisión, prácticas, sentidos y formas de vida diversa.

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 del pensamiento. Así, cuando planteamos estrategias para el proceso del aprendizaje se logra lo que refiere López, (2011, p. 46) “toda el aula se convierte en una unidad de apoyo”, indicando que el estudiante no adquiere conocimiento de forma individual sino mediante su relación dialógica y de forma cooperativa con el docente, compañeros y el contexto; se construye entonces una cultura que está en relación con los demás, conociendo, comprendiendo y respetando las diferencias de cada uno de los compañeros y profesores.

En este orden de ideas, el concepto de Inclusión es visto desde el enfoque que plantea Freire (1970), al analizar la alfabetización como método para que la población iletrada alcance conocimientos referidos al lenguaje. Freire expone la posibilidad de que las personas, aparentemente excluidas en la sociedad, logren un lugar significativo en ella, no sólo porque adquieren conocimientos al leer y al escribir sino porque, por medio de ellos, pueden expresarse y revelarse a través de una conciencia reflexiva.

Para comprender estos planteamientos, es importante señalar que los conocimientos adquiridos en los procesos de alfabetización no sólo permiten desarrollar las habilidades académicas de las personas sino que a través de dichos procesos se adquiere una conciencia 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.

6.8 La otredad

Este análisis abordará la otredad desde la perspectiva social que 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 mismos. En este aspecto se incluyen los conceptos de inclusión\exclusión y de diversidad, puesto que la forma de percibir al otro, que es diverso implica incluirlo o excluirlo de mi entorno personal como se muestra en seguida

(...) 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 (Luis Villoro citado por Ramírez, 2007, p. 144)

Lo citado contiene varias características de la otredad, de las cuales resaltamos el estadio interpersonal: el otro yo, el tú; esto es, la experiencia personal de la intersubjetividad y el estadio intercultural: el otro humano que pertenece a “otra” cultura; la alteridad tiene aquí un sentido estructural, socio histórico, por cuanto es indispensable pensar al otro como sujeto, asociándolo con lo que soy como individuo.

Ahora bien, aunque en la teoría parece sencillo, en la práctica resulta complejo llevar a cabo un proyecto de inclusión, más con la globalización manipulada por las grandes potencias para que la educación esté a favor de la economía capitalista. Una educación pensada hacia la homogenización de los sujetos a partir de la creación de un modelo de estudiante ideal y perfecto en donde no caben otras formas de ser, pensar y actuar porque serían considerados anormales o desadaptados.

Y pese a que en este momento nos dicen que debemos atender en la escuela a todos los sujetos sin excluirlos, no se tiene en cuenta las necesidades educativas de cada uno, entonces la propuesta de inclusión se termina limitando a la creación de una escuela común, asimilacionista que desconoce los diversos ritmos de aprendizaje del sujeto.

7. Metodología

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico-colaborativo. Se consideró esta metodología al concebirla como la más adecuada para la comprensión de un fenómeno social como son las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas escolares.

7.1 Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se aplicaron técnicas etnográficas como la observación participante, las entrevistas y la construcción de las didactobiografías en

ocho sedes de la Institución Educativa La Herradura, con la participación de 10 docentes, que posibilitaron el acercamiento a sus sentidos de vida, su cotidianidad saberes y prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, la realización del trabajo de campo implicó la codificación de la información desde tres categorías principales: Prácticas en el aula; Encuentros y desencuentros; de La formación tradicional a la experiencia; la actualización como posibilidad de cambio y la escuela como escenario para movilizar sujetos y comunidades; las cuales surgieron de los datos proporcionados por los docentes que hicieron parte de la investigación y permitieron la realización de las entrevistas estructuradas y semiestructuradas, el registro de datos, el análisis de las observaciones y la elaboración de las didactobiografías.

7.8 Procedimiento

Se realizó la investigación analizando las prácticas pedagógicas de los y las docentes al orientar los procesos de lectura y escritura, observando sus clases para comprender si intentan dar respuesta a la diversidad que caracteriza a los educandos.

De esa manera, realizamos entrevistas estructuradas y semiestructuradas a los docentes, y mantuvimos un proceso dialógico con ellos para que nos expresaran con libertad sus experiencias pedagógicas y nos permitieran comprender si respondían a la diversidad de los sujetos y la configuración de sus particularidades.

También los docentes realizaron las didactobiografías en las que plasmaban sus percepciones y opiniones respecto a su labor docente a lo largo de sus años de experiencia.

Todo lo anterior nos permitió caracterizar las prácticas pedagógicas que desde los procesos de lectura y escritura intentan dar respuesta a la diversidad como característica natural en los ámbitos escolares y sociales.

8. Resultados

Después de analizar las prácticas pedagógicas de los y las docentes frente a los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas y la diversidad que los configura, identificamos categorías emergentes como las siguientes: las marcas de una escuela segregadora; el encuentro de saberes en el aula actual; las barreras para el aprendizaje; el miedo como barrera de cambio y la reflexión en la transformación de las prácticas.

8. 1 Las marcas de una escuela segregadora

Frente al enunciado “escuela”, podría considerarse como el espacio 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.

No obstante, estas ideas parecen limitadas medida cuando algunas instituciones educativas propician la segregación, e impiden el respeto del otro, pues es común ver que algunos docentes y directivos todavía propician acciones negativas que dan lugar a señalar las diferencias, perpetuar las desigualdades, reproducir los prejuicios de la sociedad antigua y ejecutar acciones de dominación.

Desafortunadamente en los espacios educativos creados para estimular el proceso de aprendizaje – enseñanza, se observa que no se tienen en cuenta las necesidades de los estudiantes, pues hay división por edades, segmentación de los contenidos curriculares y de las áreas temáticas. Por lo general, la lectura es 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 estudiantes se sientan ajenos, extrañen su realidad y sean sometidos a un proceso educativo que los conduce a reprimir sus verdaderas formas de ser y de actuar.

Lo anterior, se ve reflejado en las versiones que dan algunos docentes de la Institución Educativa La Herradura, quienes expresan sobre su propio proceso educativo lo siguiente:

“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

La educación recibida por los que ahora son docentes, marca sus propias prácticas, enmarcadas en metodologías tradicionales, las cuales muchas veces caen en los prejuicios de la exclusión, alejando al docente de una adecuada práctica pedagógica que dé respuesta a la versatilidad de necesidades, formas, miradas y sentidos plurales que tienen cada uno de sus estudiantes.

En nuestro contexto educativo, vemos entonces, cómo se perpetúan prácticas tradicionales como las señaladas por los docentes: “no he dejado de lado algunas prácticas tradicionales como el dictado, las planas, la transcripción de textos, las letras, el abecedario” (E9). Ello revela que las prácticas educativas tradicionales de algunos docentes aún se mantienen a la hora de evaluar de forma cuantitativa a los estudiantes.

En tal sentido, la investigación dilucidó que es fuerte la tendencia tradicional y segregadora de la práctica pedagógica, basada en las acciones de algunos docentes centrados en los estándares convencionales de la institución, que ignoran los sentidos reales de los estudiantes; lo cual hace que no se reconozca la diferencia como característica inherente en los sujetos.

Además, se dilucidaron acciones relacionadas con la imposición de la disciplina como eje central de dominación. 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 aún tiene valor 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)

Otro proceso que lleva a remitirnos a una escuela segregadora son las actividades que integran la práctica pedagógica de algunos docentes partícipes 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 aprenden mecánicamente sonidos y fonemas por separado. Ello 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.

Ahora bien, no se puede dejar de lado el poder que a veces usan algunos docentes al tratar a los estudiantes como sujetos inferiores a ellos, mediante expresiones con las que se refieren al bajo nivel académico de los educandos, por lo cual es 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? López Melero (2001. p. 23) se refiere a ese hecho, afirmando que: “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 educabilidad del propio profesorado”.

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 y que debe ser dócil y disciplinado (quieto, callado, obediente), implicando con ello que se anule, se aparte y por ende se lo discrimine.

8. 2 Encuentro de saberes en el aula actual

Dentro de las 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 estudiante intercambien momentos en los que el aprendizaje mutuo es el punto de encuentro en medio de la diferencia.

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 retomar de ello y qué 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.

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, entre los cuales se destacan la clase magistral, las actividades lúdicas, las lecturas, las salidas del aula, los dictados, relato de experiencias propias, relación del tema con el contexto, entre otras actividades que definen sus prácticas pedagógicas.

En la mayoría de los casos el proceso educativo responde a diversos estilos pedagógicos que puede usar el maestro. 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: “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).

En general, 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 ven la importancia de cambiar de metodología y la manera de orientación para lograr un buen proceso de enseñanza – aprendizaje, otorgando relevancia a la forma cómo establece su relación con sus estudiantes y el gran significado e influencia que ésta tiene sobre el proceso de aprendizaje.

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. De esa manera, la práctica 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, partícipes en buena forma de los contextos en los que se desenvuelve.

Un aspecto significativo de resaltar del encuentro de saberes es el espacio creado para que los estudiantes compartan con el docente y con los mismos compañeros, mostrando así el uso dado a la práctica pedagógica, con miras a desarrollar el conocimiento mediante el aprendizaje colaborativo. 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).

De acuerdo a 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 la mejor manera posible.

8.3 Las barreras para el aprendizaje

De acuerdo con López, (2011, p.42) las barreras para el aprendizaje son consideradas como “obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. Además, explica que estas limitantes se dividen en tres clases: políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza - aprendizaje).

De esta forma, en las barreras culturales, se ubica el concepto equivocado respecto a 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, sumada 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, es relevante dar a conocer la trayectoria académica de los docentes, para establecer una relación entre ésta y la práctica docente. La mayor parte de ellos expresa haber vivido una educación tradicional, 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 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 (E4)”.

Estos docentes fueron sometidos a metodologías rigurosas que contemplaban agresiones verbales y físicas, lo cual era aceptado por los padres de familia. Además, 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. Al respecto Vasco, (1995, p. 36) plantea que 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 notar al relacionar los testimonios de algunos docentes con las prácticas pedagógicas de otros, en las cuales son coherentes las actuaciones con los testimonios presentados.

8.4 El miedo como barrera del cambio

Una forma precisa de comenzar a hablar de los miedos de los docentes es relacionar este concepto con la dificultad que, al decir de Freire (2004, p. 42), se convierte en algo penoso, en obstáculo por el miedo que impide innovar, tal como lo señala una docente de la Institución:

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).

En este sentido, Riera (2005, p. 388) encontró 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”.

El miedo al cambio es un factor que influye en la práctica pedagógica, aunque, es preciso señalar, que en muchos casos hay conciencia sobre la necesidad del cambio, lo que se logra con la reflexión sobre la labor desempeñada, con la investigación y la actualización.

8.5 La reflexión en la transformación de las prácticas

La reflexión es un proceso activo, una actividad consciente y continua 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.

La práctica pedagógica 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”. Aun así, siempre debe quedar abierta la posibilidad de cambio en torno a las prácticas pedagógicas y 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 para así posibilitar el desarrollo cada vez más óptimo de su labor y establecer una mejor relación entre docentes, estudiantes y contexto.

8. 6 La escuela como escenario para movilizar sujetos y comunidades

Detrás de toda práctica docente se encuentran sentidos y significados, los cuales se materializan en el quehacer cotidiano del aula y con la relación estudiante-docente. 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 del hombre en una sociedad determinada y que se difunden, de manera sistemática y metódica”.

En la práctica pedagógica 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 docentes 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.

Así mismo, para el profesor también es muy importante posibilitar que el estudiante avance tanto en los aspectos académicos como personales. Al cumplirlo se siente muy satisfecho con lo que hace, que es formar personas respetuosas y con valores, como lo expresa un docente “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).

De tal suerte que las prácticas pedagógicas son útiles, en la medida que el docente tenga en cuenta lo positivo de los educandos, lo que le permite mejorar día a día, y transformarse en posibilitador de relaciones dialógicas, que permitan el respeto por las diferencias.

Lo anterior permite una ampliación conceptual que elimina las fronteras disciplinares y establece prácticas dialogantes como ejes de los procesos pedagógicos, en donde lo fundamental no es el conocimiento sino el sujeto. En este sentido, algunos docentes investigados se mostraron preocupados porque el estudiante se eduque bien, se forme en valores y sea una buena persona para la sociedad.

En este sentido, la práctica pedagógica innovadora permite tener una mirada diferente del mundo desde las aulas, ya que amplía la perspectiva que se tiene de la vida. Así, se aborda la escuela desde una concepción dinámica, en donde nada es estático, y los procesos convierten el aula en un centro de producción de ideas y conocimientos útiles para el estudiante.

De acuerdo con lo expuesto, una adecuada práctica pedagógica es también la posibilidad de obtener logros comunes; es decir, cumplir unas metas trazadas desde un proyecto colectivo y, en ese sentido, construir un futuro con calidad. Al respecto, una docente expresa lo siguiente: “Para mí, educación es como un proceso que todo ser humano debe tener para lograr sus objetivos y metas” (E6).

Por lo anterior, se ratifica que las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes son importantes, ya que consideran que la educación es la base fundamental para crecer en todo sentido, bien sea en el campo laboral, económico, emocional y, sobre todo personal.

Hoy en día la práctica pedagógica, 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 a la sociedad. Al respecto, en la didactobiografía, un docente expone 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 que esto permite a la comunidad contar con un estímulo para alcanzar el progreso comunitario y contribuye al bienestar y a la calidad de vida de toda la sociedad.

En tal dirección, 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 señala: “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).

Vemos entonces que 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 íntegras, con valores y saberes que posibiliten enfrentarse mejor a los problemas de la vida, y en segundo lugar, de aportar a la transformación de la sociedad.

Estos propósitos hacen evidente una perspectiva integral de las prácticas pedagógicas, alejadas de las visiones mecanicistas 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.

De igual forma, la práctica pedagógica 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 su formación como sujetos diversos.

9. Conclusiones

Si bien es cierto que la Institución Educativa La Herradura cuenta con un Proyecto Educativo Institucional, una de las mayores dificultades que presentan los docentes en su quehacer pedagógico es poder llevar el saber a la praxis, pues la práctica pedagógica, desde la orientación de los procesos de lectura y escritura, demuestra que en muchos casos, los métodos y metodologías no corresponden a la diversidad de los sujetos.

Respecto a las concepciones en torno a la educación, se evidencia una contradicción entre teoría y práctica, 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 al cambio y la falta de actualización docente. Entre los factores institucionales, 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.

10. Recomendaciones

Es necesario que los docentes avancen de la teoría a la práctica, para derribar las barreras que los limitan y que propician prácticas segregadoras y excluyentes. El mayor reto que tiene la Institución en ese sentido, es avanzar en la construcción de procesos 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 generar iniciativas que posibiliten la transformación de la práctica pedagógica, tales como la actualización docente la cual puede convertirse en una oportunidad para revertir las barreras y paradigmas que han limitado la práctica docente.

Se plantea entonces 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.

De igual manera, se enuncian los siguientes interrogantes para un futuro proyecto de investigación:

¿Qué 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?

Originar entre los y las docentes acciones que motiven una reflexión sobre su práctica pedagógica, y espacios de aprendizaje que generen nuevos procesos orientados a establecer un ambiente de confianza y respeto por las diferencias.

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 estrategias que se torna como 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.

11. Bibliografía

Fuentes

- Basto Torrado, Sandra Patricia. (2011). *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (6), 393-412
- 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. Colombia: Edición Centro Universidad Abierta Javeriana.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo, Elizabeth, Cortes José David. (2002). *Los maestros de ciencias sociales. Historias escolares y proceso de socialización escolar*. Ediciones Uniandes. Bogotá.
- Callejas, Rendón, María Mercedes. (2002). *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. Revista Docencia Universitaria No.1.
- Clemente, María, Elena Ramírez, and María-Cruz Sánchez. (2010). "Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita". España: Revista C&E. Cultura y Educación, Vol. 22, nº3.
- Dewey, John (1922). *La educación como política*. 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*.
- 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).
- Ferreiro, Emilia. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, Celestín. (1970). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Freire, Paulo. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. 3ª edición. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Editores Siglo XXI.

- Freire, Paulo. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. En: <http://img48.xooimage.com/files/3/0/f/larrosa-1f21718.pdf> (Recuperado En mayo 30 de 2013).
- López, Jiménez, Nelson Ernesto. (2004). *Transversalidad curricular*. En: http://www.huilavirtual.org/transversalidad/download/TRANSVERSALIDAD_CURRICULAR_Nelson_E._Lopez_J.pdf (Recuperado en mayo 20 de 2013).
- López, Melero, Miguel. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Revista de Educación Nro3.15-53. España: Universidad de Huelva.
- 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.
- 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.
- Ramírez, Mario Teodoro. (2007). *Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro*. Diánoia Nro 58. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Reina Caldera de Briceño, Dilia Escalante de Urrecheaga, Mirian Terán de Serrentino. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. Caracas Venezuela: Revista de Pedagogía, Vol. 31, Nº 88, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Riera, J. 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. Barcelona: Universidad Ramon Llull.
- Vasco, Montoya, Eloísa. (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vargas, Fallas, Claudio, Antonio. (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.
- Valencia Rodríguez, William A y Sánchez, María Cristina. (2009). *Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente*

Zuluga, Olga. (1979). *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo xix, proyecto filosofía y pedagogía.* Medellín: Universidad de Antioquia facultad de educación centro de investigaciones educativas. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial.

Zuluga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber.* Universidad de Antioquia, Medellín: Editorial. Siglo del Hombre Editores, Anthropos.

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:*
[https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=Duque+Linares%2C+Jorge+\(2004\).+Conferencia+%E2%80%9CLa+perseverancia%E2%80%9D.+Colombia](https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=Duque+Linares%2C+Jorge+(2004).+Conferencia+%E2%80%9CLa+perseverancia%E2%80%9D.+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=4nvJFZg20EC&pg=PA27&lpg=PA27&dq=cartas+a+cristina&source=bl&ots=ioFhdq>. (Recuperado en abril 4 2014).

Gómez Gómez, Diana Constanza, y Villada Día Carolina. (2012). *Exclusiones silenciosas*. Revista Plumilla Educativa. Manizales: Universidad de Manizales.

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).

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).

López, Jiménez, Nelson. (2008). *La escuela inclusiva: modelo integrador en la escuela primaria*. Revista innovación y experiencias educativas. Nro 45. Granada.

López, Melero, Miguel. (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=1> (Recuperado en julio 12 de 2014).

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

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.

Pérez Luna y Alfonzo Moya, Norys. (2008). *Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela*. Venezuela: Revista Educere Artículos Arbitrarios. ISSN: 1316 - 4910, N° 42. pp. 455 – 460.

Quiñonez Doly, Solarte Eddy, Ospina Martin. (2012). *La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan*

de la educación desde la diversidad. Manizales: Revista Plumilla Educativa. pp 349-368. Universidad de Manizales.

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