

**LA ESCUELA REVESTIDA DE COLORES: UNA REFLEXIÓN ACERCA DE LA
INTEGRACIÓN DE LA CULTURA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE
LECTURA Y ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE 6° DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA VILLA MARIA DEL MUNICIPIO DE TURBO, ANTIOQUIA**



**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

AUTORA

**CLAUDIA JANETH SIMANCA MOSQUERA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA- SECCIONAL URABÁ**

ASESOR

**LUIS FERNANDO ESTRADA ESCOBAR
MAGISTER EN EDUCACIÓN, LÍNEA PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOMOS PALABRA: FORMACIÓN Y CONTEXTOS
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA- MEDELLÍN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SECCIONAL URABÁ
2014**

CONTENIDO

Introducción	5
Capítulo 1. Prisma de colores: Luces que reflejan la realidad de la escuela (contextualización de la investigación)	12
1.1 Antecedentes legales	13
1.2 Antecedentes investigativos	19
1.2.1 Aproximación desde el ámbito internacional	19
1.2.2 Aproximación desde el ámbito nacional	22
1.2.3 Aproximación desde el ámbito regional	26
1.3 Antecedentes institucionales	29
1.4 Antecedentes personales	32
1.5 Justificación	34
1.6 Estado del arte	36
1.7 Aproximación a la realidad	38
1.7.1 Objetivo general	43
1.7.2Objetivos específicos	43
Capítulo 2. Siguiendo la ruta del arcoíris: la investigación acción pedagógica como una propuesta para comprender la complejidad de la escuela y construir conocimiento pedagógico a partir de ella	45
2.1. Enfoque de la Investigación	46
2.2. Técnicas de recolección de la información	49
2.3. Participantes	50
2.4. Procedimiento de recolección y análisis de la información	52
2.4.1. Fase de exploración e indagación de la realidad	52
2.4.2. Fase de planeación y aplicación de la propuesta didácticas	55
2.4.3. Fase de análisis de la información	57

2.4.4. fase de evaluación de la investigación	60
Capítulo 3. Dinámicas culturales en la escuela: concepciones de los y las docentes acerca del saber comunitario y su tratamiento pedagógico en el aula	62
3.1. La cultura en la escuela	63
3.2. Nuevas formas de comprender las dinámicas culturales desde el actuar pedagógico	74
3.3. La lectura y la escritura como escenarios de apropiación cultural	83
Capítulo 4. La construcción de identidad cultural en el contexto escolar	91
4.1. Identidades que se configuran	92
4.2. La escuela en la construcción de identidades políticas	97
4.3. El lenguaje como herramienta cultural	100
4.4. La lectura y la escritura como medio para el reconocimiento personal	104
4.5. La escritura como posición personal	107
4.6. La lectura y la escritura como prácticas socioculturales	111
Capítulo 5. Entre lo diverso y lo homogéneo en la escuela: tensiones y posibles vías para encaminar nuevas rutas para la comprensión de la enseñanza del lenguaje en contexto diversos culturalmente	116
5. 1. La diversidad en la escuela	117
5.2. la crisis de la enseñanza del lenguaje	123
5.3. Algunas vías posibles para comprender la enseñanza del lenguaje en el contexto escolar	130
5.4. Una experiencia didáctica desde la perspectiva de la lectura como practica sociodiscursiva	135
5.5. Propuesta curricular para el desarrollo de la lectura y la escritura desde una perspectiva intercultural	137
5.5.1. Una aproximación a los procesos de enseñanza a partir de la interculturalidad	138
5.5.2. Criterios pedagógicos y ejes transversales de la propuesta	140
5.5.3. Estándares básicos de competencias	141
5.5.4. Los ejes transversales	141
5.5.5. las acciones	142

Capítulo 6. Un final que no termina: identidad de los y las maestras, aportes para la formación de docentes de lengua	152
6.1. La identidad del maestro y las maestras	152
6.2. Transformado al docente	157
6.3. Identidades que se fundamentan	160
6.4. Propuesta de formación inicial para docente de lengua de la región de Urabá	163
6.4.1. Generalidades de la propuesta de seminario de investigación para docentes	163
6.4.2. Objetivo general	165
6.4.3. Objetivos específicos	165
6.4.4. Desde el campo de la didáctica	165
6.4.5. Desde el campo del lenguaje y contexto social	165
6.4.6. Desde otros sistemas simbólicos	167
6.4.7. Desde los procesos curriculares	167
6.5. Metodología	167
7. Conclusiones	168
Bibliografía	

RESUMEN

En este escrito se plantea la necesidad de integrar los saberes comunitarios de los y las estudiantes al desarrollo de procesos de lectura y escritura que se llevan a cabo en contextos educativos con presencia de diversidad cultural. Lo cual hace que este trabajo, se profile como un aporte desde el ámbito curricular; ya que se presenta como una nueva perspectiva para orientar procesos de enseñanza intercultural, donde la lectura y la escritural desde su dimensión sociocultural puedan ser asumidas en el aula como en espacios reales de interacción de los diversos lenguajes, narrativas, prácticas y representaciones, que hacen parte de las realidades sociales de los estudiantes.

Desde la asunción de la lectura y la escritura como espacio de cruce de las narrativas que dan cuenta de múltiples identidades que pueblan el universo cultural de los niños y las niñas, se vislumbran nuevas rutas de transformación pedagógica en la práctica de los maestros y maestras que faciliten la construcción de unas dinámicas escolares que guarden una estrecha relación con las formas de vida de las comunidades en las que ésta situada la escuela.

Palabras claves

(Diversidad cultural, prácticas de lectura y escritura, procesos de enseñanza de lenguaje, saberes comunitarios)

INTRODUCCIÓN

La escuela revestida de colores es una investigación de cohorte cualitativa en torno a la lectura y la escritura y las posibilidades que estas prácticas ofrecen en la vinculación de los saberes comunitarios de los y las estudiantes de 6° de la Institución Educativa Villa María en el Municipio de Turbo Antioquia.

Esta idea investigativa surge como una necesidad de hacer visibles la lectura y la escritura en el aula como prácticas socioculturales que brindan la posibilidad a niños, niñas y jóvenes de esta Institución Educativa, de vivir y compartir sus sistemas de creencias, valores y saberes comunitarios que hacen parte de sus realidades sociales, marcadas por la diversidad cultural que se presentan en el municipio de Turbo y en particular en la Vereda Villa María, para ponerlos al servicio de relaciones sociales equitativas que faciliten la constitución de sus subjetividades a partir de la asunción de las diferencias culturales.

De allí, que este trabajo investigativo, no vislumbre situaciones deficitarias en los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en la Institución Educativa en mención, sino que busca visualizar nuevas rutas de acción pedagógica que permitan concretar procesos de enseñanza, en donde estas prácticas sirvan como nuevos escenarios para la configuración de las dinámicas sociales entre sujetos a través de situaciones de interacción y apropiación cultural como una forma de incluir las realidades sociales y culturales de los y las estudiantes a las prácticas escolares de la Institución .

De la misma manera, busca dar respuestas a las políticas educativas de reconocimiento y atención a la diversidad cultural de la población Colombiana y a las iniciativas gubernamentales que buscan la vinculación efectiva de todos los ciudadanos a

prácticas reales de lectura y escritura que guarden estrecha relación con las dinámicas sociales que constituyen la cotidianidad de los y las estudiantes, dentro y fuera de los escenarios escolares

En consecuencia a lo anterior, el presente proceso de investigación toma como punto de indagación el siguiente núcleo de preguntas:

¿Cómo articular los saberes y manifestaciones culturales de las familias y comunidad de los y las estudiantes de 6° al desarrollo de los procesos de lectura y escritura de la Institución Educativa Villa María?

¿Cuál es el papel que desempeña los saberes y manifestaciones culturales de los estudiantes de 6° en los procesos de lectura y escritura de la Institución Educativa?

¿Cuál es la función que cumplen la lectura y la escritura en el reconocimiento de la diversidad cultural en la Vereda Villa María y en la institución educativa?

Dichas cuestiones, no sólo son el centro de interés en este proceso de indagación de la realidad de la Institución Educativa, sino que permitieron definir los objetivos y tomar decisiones acerca del proceso metodológico que respondieran a los intereses de esta investigación. Por lo tanto los objetivos de esta indagación apuntan a:

Objetivo general:

- Fortalecer las identidades culturales de los y las estudiantes de 6° de la Institución Educativa Villa María a través de la inserción de sus saberes comunitarios en los procesos de lectura y escritura que en ella se desarrollan

Objetivos específicos:

- Identificar las relaciones que existen entre el tratamiento que se le da a la lectura y la escritura en la I. E con las conceptualizaciones que se fundamentan en los actuales enfoques de enseñanza de éstas prácticas.
- Diseñar conjuntamente con los docentes de lengua de l. E propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura, que articulen los saberes comunitarios de los y las estudiantes.
- Implementar y evaluar las prácticas de enseñanza diseñadas por los y las docentes de la institución para difundir los saberes culturales que hacen parte también de la escuela

Teniendo en cuenta los propósitos de esta indagación, el modelo de investigación adoptado fue la Investigación Acción pedagógica la cual, se presenta como una opción metodológica, que además de permitir la reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas recurrentes en la Institución Educativa, también facilito convocar a los y las maestras para conformar comunidades de reflexión académica, con el fin de “construir herramientas que permitieran auscultar la práctica pedagógica” (Ávila, 2005, p.505) y diseñar propuestas de intervención en el aula que al ser implementadas y evaluadas habilitaron nuevos caminos para la re conceptualización teórica como una vía para la transformación de los procesos de enseñanza de la lengua según las necesidades y particularidades de la comunidad educativa de la Institución Educativa Villa María.

De allí que este proceso investigativo, logró desarrollarse siguiendo la ruta de acción que se concretó en cuatro fases propuestas por el modelo básico de la Investigación Acción Pedagógica, y que se describe de esta manera:

- Fase de exploración:

Se inicia con el proceso de deconstrucción de las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo los y las estudiantes de la Institución Educativa Villa María y se caracterizan los saberes y sistemas simbólicos de los y las estudiantes de 1° a través de la aplicación de un taller diagnóstico, lo cual dio como resultado la configuración del problema de investigación, las preguntas y sus objetivos

Fase de planeación y ejecución:

En esta segunda fase, tuvo como propósito recoger la información y configurar el marco teórico a través del diseño y la implementación de propuestas de intervención en el aula, para lo cual se delimitaron los instrumentos de recolección de la información y se dio inicio a la configuración del marco teórico de la indagación.

Fase de análisis:

En esta etapa se llevó a cabo el proceso de análisis de la información a través de un proceso de transcripción y análisis de la información, triangulación y categorización de los datos

Fase de evaluación

En esta etapa se pretendió consolidar una comunidad académica entre los profesores que permitiera hacer una evaluación de las etapas desarrolladas, y a la vez participaran con el diseño de una propuesta curricular de interculturalidad a partir de la lectura y la escritura como prácticas culturales en el aula. Situaciones que no logaron realizarse por impedimentos Institucionales y por la falta de motivación de los y las maestras de trabajar en contextos y horarios diferentes al laboral.

El proceso llevado a cabo se relata en el siguiente trabajo a través del desarrollo de seis capítulos. El primero, denominado Prisma de colores: luces que reflejan la realidad de la

escuela, inicia con una contextualización que da cuenta del panorama jurídico, teórico e institucional en el que se sitúa esta investigación a través de un recorrido de antecedentes legales y académicos, así mismo retrata el problema, las preguntas, los objetivos de la investigación y justifica la importancia que ésta adquiere para la educación del municipio de Turbo y la región de Urabá en general.

El segundo capítulo, denominado Siguiendo la ruta del arcoíris, describe el diseño metodológico y el proceso general para su desarrollo a partir de la ejecución de un trabajo sistemático que da cuenta de cuatro etapas que corresponden a la ruta propuesta por Investigación Acción Pedagógica según Bernardo Restrepo (2002).

De esta manera, en este apartado se describen los procedimientos llevados a cabo en cada una de las fases de la investigación: los propósitos que orientaron las acciones, los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de información y los resultados obtenidos en cada etapa; así mismo, se hace mención del contexto educativo, se justifica las razones de su elección, se dan a conocer las preguntas de investigación, los objetivos y los participantes. Al final, concluye con la exposición de las dificultades y los aciertos obtenidos tras el desarrollo del proceso investigativo.

Dinámicas culturales en la escuela: Concepción de los saberes comunitarios de los maestros y las maestras sobre los saberes comunitarios de los y las estudiantes, se presenta como el tercer apartado que revela las tensiones que se presentan en el escenario escolar con la presencia de la diversidad, poniendo el foco de atención en las relaciones asimétricas con el saber que se dan en la práctica pedagógicas de los y las docentes de la Institución Educativa Villa María, De este modo, se presenta un análisis de las concepciones que poseen estos maestros y maestras acerca de los saberes comunitarios de los y las estudiantes y la manera como estas percepciones crean condiciones desfavorables para el ingreso de este tipo

de saber en las dinámicas escolares. También, como una forma de conciliar entre las dicotomías que se presentan entre el saber académico y el cotidiano, se presenta una perspectiva de la lectura y la escritura como espacios de apropiación cultural que se desprende de las reflexiones construidas a partir del análisis realizado a las tres sesiones de lectura desarrollados con los estudiantes de 6°.

El cuarto capítulo, denominado Construcción de la identidad cultural en el contexto escolar es el resultado del tratamiento conceptual que se desarrolla como parte de una indagación a nivel teórico acerca de la manera como los sujetos construyen identidad en procesos de interacción con el lenguaje, para ello se toma como objeto de análisis el concepto de identidad cultural a partir de los estudios realizados por Stuart Hall (2003) y Van Dijk (1997), de igual manera se describe la forma de comprender el lenguaje como herramienta cultural desde los planteamientos de Vigotsky (1931) contrastados con reflexiones generadas a partir de los talleres de lectura desarrollados por los y las estudiantes de 6° de la Institución Educativa Villa María durante el proceso de trabajo de campo y finalmente se muestra una perspectiva de la lectura y la escritura como espacios de deconstrucción de subjetividades a partir del análisis de los relatos escritos por los estudiantes en dichas sesiones de lectura.

Entre lo diverso y lo homogéneo en la escuela, tensiones y posibles vías para encaminar nuevas rutas para la comprensión de la enseñanza del lenguaje en contextos diversos, se ubica como el quinto capítulo, en el cual se exponen las tensiones que se dan entre currículo, diversidad y enseñanza de la lengua en el contexto de la Institución Educativa Villa María, se describe las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en la cotidianidad de este contexto escolar a partir de las voces de los y las docentes implicados y concluye con la exposición de un diseño curricular de lengua para los estudiantes de básica primaria que ayude a crear las condiciones para el inicio de un proceso de enseñanza

intercultural a través de la lectura y la escritura como prácticas culturales en contextos escolares con presencia de diversidad cultural.

A modo de conclusión está el último capítulo que lleva por título Un final que no termina: Aportes para una propuesta para la formación de docentes de lenguaje para la Subregión de Urabá, el cual, recopila a partir de las reflexiones de los y las maestras el sentido que adquiere la labor de los y las docentes y las posibilidades que tienen de tomar parte en la transformación de su realidad educativa a partir de la investigación en el aula, tomando como punto de referencia los planteamientos de Kenneth Zeichner (1993) y Juan Carlos Tedesco (2000). Al final se presentan algunos apuntes sobre la formación de docentes de lenguaje para la subregión de Urabá como parte de los resultados de este proceso de investigación

Se espera entonces, que esta investigación logre convertirse en un aporte importante para la educación de la región de Urabá ya que desde la perspectiva en que aquí se presenta la lectura y la escritura se convierte en primera instancia, en una alternativa de integración de los saberes comunitarios y las particularidades de las comunidades a los discursos y la lógica que regula la práctica de las Instituciones Educativas y como segundo, se perfila como un modelo para iniciar procesos de educación intercultural gracias al diseño curricular para la enseñanza de la lectura y la escritura para los estudiantes de educación básica primaria y la propuesta de formación de docentes de lengua con un énfasis en procesos investigativos de lengua que lograron desarrollarse como producto de este proceso investigativo.

Capítulo: 1 Prisma de colores: Luces que reflejan la realidad de la escuela

La diversidad cultural que está presente en un gran número de contextos geopolíticos en los que se sitúan las instituciones educativas y el triunfo logrado por las minorías étnicas en el reconocimiento de sus derechos sociales y culturales, han permitido que en el interior del sistema educativo se empiece a replantee el discurso tradicional colonial que ha estructurado a la escuela y ha orientado por largo tiempo la práctica pedagógica, para dar cabida a la inserción de nuevos discursos y saberes de la vida cotidiana de las comunidades que la habitan, los cuales, han sido excluidos y marginados de las dinámicas escolares establecidas por las prácticas discursivas que estructuran el hacer pedagógico en la escuela.

En la actualidad, los mismos maestros que fueron formados y sometidos a este sistema, por medio de los estudios que han adelantado en el campo de la educación, han permitido vislumbrar posibilidades de construir una escuela en la que tengan cabida las múltiples visiones de mundo y las realidades sociales de los niños y niñas que la integran.

De esta forma, la presente investigación se sitúa como parte de esta perspectiva de renovación de la escuela y en este punto realiza un recorrido por antecedentes de orden legal, teórico, investigativo, práctico e institucional que dan cuenta del reconocimiento de la diversidad cultural por la vía jurídica y educativa y los esfuerzos adelantados desde la academia por la constitución de unas prácticas escolares más inclusivas de las realidades sociales y culturales de los niños y niñas. Así mismo se integra como parte de esta contextualización las situaciones que hacen de la Institución Educativa Villa María un contexto con presencia de diversidad cultural y la necesidad de configurar prácticas que faciliten construir relaciones más equitativas entre los estudiantes, luego, se exponen las preguntas y los propósitos de la investigación y culmina con la exposición de los alcances que puede llegar a tener este proceso de investigación para la transformación de las prácticas pedagógicas de la Institución.

1.1. ANTECEDENTES LEGALES

A continuación se hará mención de algunas normativas y directrices nacionales e internacionales que pretenden la construcción de un marco de fundamentación y legitimación de asuntos relacionados con la diversidad cultural en el mundo y, en particular, en Colombia. Así, estarán documentos legales de orden mundial como La Declaración Mundial de la Diversidad y La Convención sobre la protección y promoción de las expresiones culturales divulgados por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), la Organización Internacional para el Trabajo (OIT) y a nivel nacional La Constitución Política de Colombia, La Ley General de la Educación, así como un conjunto de leyes, que se desprenden de la norma contemplada en estos estamentos legales.

La reflexión en torno al tema de la diversidad cultural no es nueva en el mundo: hechos conflictivos entre pueblos por diferencias culturales, el irrespeto por la dignidad de algunos grupos étnico y los casos de discriminación de las que han sido objeto las minorías étnicas en el mundo, han fijado la atención en torno al reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de que a partir de la educación se generen acciones encaminadas al respeto y valoración por las diferencias entre los grupos sociales. En los últimos años se han generado toda una serie de directrices de orden jurídico que buscan el respeto y la comprensión de la diversidad por medio de los procesos educativos; de allí la creación de documentos legales divulgados por la UNESCO como La Declaración Mundial de la diversidad, proclamada en noviembre de 2005 y la más reciente Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

Estos documentos normativos reconocen el potencial de la diversidad cultural para el desarrollo social de los seres humanos, ya que ésta, es considerada como parte del patrimonio cultural de la humanidad, de allí que todos los países del mundo deben generar políticas que

permitan no sólo su difusión y conservación sino trabajar a partir de ella para el reconocimiento y proyección de las tradiciones, valores, saberes culturales de los diferentes grupos sociales.

Por su parte, en Colombia con La Constitución Política de 1991 se dio un paso gigante en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; gracias a la lucha de las poblaciones afro descendientes e indígenas ignoradas por la constitución de 1886, permitiendo, de esta manera, que el país dejara de ser una nación de mestizos para reconocerse como una nación pluriétnica y cultural. En el artículo 7, el estado asume su responsabilidad de proteger la diversidad étnica, cultural de la nación, “El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” y en el artículo 70, la presenta como un rasgo distintivo de la sociedad al expresar de forma puntual “La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”.

Este reconocimiento de la diversidad cultural de la nación ha traído consigo una serie de implicaciones como lo plantean Rojas y Castillo (2007); en primer lugar, “ha permitido la representación social de las poblaciones diferenciales a partir de la inclusión de sus formas de vida, saberes ancestrales, maneras de organizarse y sus proyecciones culturales dentro de un proyecto de sociedad pensado desde la multiculturalidad” (p.15) y segundo lugar ha permitido el diseño de una serie de aparatos jurídico e institucionales dirigidos a la atención de dicha diversidad cultural, representados en un conjunto de directrices de legislación, documentos políticos y decretos reglamentarios que se constituyen como parte de las políticas públicas de atención a la diversidad cultural que ha adoptado el país como respuesta a los requerimientos de la norma internacional expuesta en los documentos legales de la (ONU) y

de la OIT, los cuales exigen a los gobiernos la protección de las tradiciones ancestrales, las lenguas y las expresiones culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como el diseño de mecanismos que garanticen sus derechos y el reconocimiento del aporte de éstos en la construcción del país.

Como parte de las leyes que respaldan los derechos humanos y constitucionales de las comunidades indígenas, se presenta El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, una norma que surge como parte de la renovación de los Derechos Humanos de 1957, que cobija a los pueblos indígenas y grupos tribales a través de un marco de reglamentación que demanda a los gobiernos independientes, el diseño de leyes que permitan la contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural. Este convenio se constituye en la garantía de estas comunidades de “asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y su desarrollo económico y a mantener y fortalecer su identidad, lengua y religiones dentro del marco del estado en que viven” (p.4)

Otra de las normas que se destaca entre este conglomerado normativo es La Ley 70, la cual fue diseñada para atender a los grupos de poblaciones de afrodescendiente y su propósito según lo expuesto en el artículo 1 es “establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana”. Por ello, en los numerales 1 y 2 del artículo 3 de esta ley, el estado asume el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de estas poblaciones.

De igual manera, como parte de las acciones gubernamentales de garantizar la participación democrática de las poblaciones afro descendientes en las decisiones que afectan

la vida social del país, y el reconocimiento de sus tradiciones y legado cultural como un eje fundamental de la identidad nacional pensada desde la diversidad cultural, los días 16 y 17 de octubre de 2008 los ministerios e instituciones de cultura de 17 países de América y África, y España suscribieron La Declaración de Cartagena de Indias, Colombia: agenda afrodescendiente en las Américas 2009-2019 en la cual se analizó el ejercicio de los derechos culturales de esta población y se adoptó el compromiso de integrar progresivamente las políticas de cultura a acciones conducentes a garantizar a la mayoría de las poblaciones afrodescendientes su patrimonio cultural y espiritual así como sus creaciones artísticas e intelectuales para la formación de políticas culturales y a promover en sistemas educativos la valorización de la memoria histórica de la población afrodescendiente como una estrategia de reconocimiento de esta cultura en la construcción de un estado pluriétnico y cultural.

Con el diseño y promulgación de la Ley 1381 de enero 2010, el estado colombiano traza un camino importante que conduce al reconocimiento los derechos lingüísticos de los hablantes de los grupos étnicos de Colombia. Dicha ley tiene como prioridad velar por la protección, usos y preservación de las lenguas como parte del patrimonio cultural de la Nación y como derecho fundamental de las poblaciones Colombianas de poseer lenguas maternas diferentes al castellano, ratificando de esta manera, la diversidad lingüística y étnica del Estado Colombiano.

De esta manera, las normativas de las cuales se hizo mención, corresponden a los esfuerzos de un estado que busca proyectarse como incluyente y democrático al brindarle iguales oportunidades a sus ciudadanos de participar y contribuir en la construcción de una Nación que se fundamenta desde la diversidad como un potencial para su desarrollo social y a la vez, se constituye como el resultado de las acciones de las poblaciones excluidas que

reclaman la diversidad como un derecho fundamental y la posibilidad de desarrollarse a plenitud como personas diferentes desde una nación democrática.

Ante este panorama, la educación juega un papel importante en el proceso de reivindicación de los grupos étnicos invisibilizados por políticas excluyentes y discriminatorias en la reestructuración de una sociedad resquebrada por la intolerancia, ya que en ella, se crean lazos para la interacción entre comunidades que faciliten la valoración y el respeto por las diferencias. Por tal razón, en el informe de la Unesco denominado *La educación un tesoro por descubrir*¹, se considera que en “la sociedad actual existe la necesidad de comprender al otro y al mundo a través del diálogo pacífico, de ahí que el fundamento de la educación sea aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás en lo que tiene que ver con su historia, sus tradiciones y su espiritualidad” (Delors, 2001, p 17).

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, en Colombia se han adoptado políticas educativas de atención a la diversidad étnica y cultural “como una estrategia del estado para reconocer dicha diversidad cultural por la vía educativa” (Rojas y Castillo, 2007, p. 17). Por ello en La Ley 115 de 1994, en el artículo 6, establece como principio fundamental de la educación “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” de ahí el surgimiento de la propuesta de educación para grupos étnicos o etnoeducación establecida por el decreto 804 de 1995, que busca “el reconocimiento, valoración, difusión de los saberes ancestrales, modos de vida y la autonomía lingüística de las poblaciones afrodescendientes e indígenas” Del mismo modo, plantea un diseño curricular pertinente a las necesidades e intereses a las realidades sociales de estas comunidades.

¹ Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors el 15 de octubre de 2001

De esta manera, la etnoeducación así como lo plantea La Ley 115 de 1994 “es la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”, La Cátedra de estudios afrocolombianos reglamentada por el artículo 39 de la Ley 70, expresa: “El estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y cultura de estas comunidades”. De esta manera, la Cátedra de estudios afrocolombianos constituye, según lo planteado por Artanduga (1997), “un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos, valores y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características y necesidades aspiraciones e intereses culturales que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos” (p.39).

El anterior marco jurídico le otorga pertinencia a este trabajo investigativo ya que esta propuesta, más que generar prácticas de respeto por las diferencias culturales, busca abrir espacios en el aula escolar donde niños, niñas y jóvenes con saberes y formas particulares de ser producto de los procesos de socialización cultural, puedan ejercer sus derechos culturales de manera que éstos sean valorados en la escuela como parte constitutiva de la identidad plural

1.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En este punto se dará cuenta de las investigaciones llevadas a cabo por docentes y grupos de investigadores que desde diferentes disciplinas han pensado acerca del hecho de integrar los saberes culturales de la comunidad como parte de los conocimientos que se desarrollan en las aulas y las posibilidad que otorga la lectura y la escritura como herramientas que posibilitan un dialogo cultural entre el discurso pedagógico de la escuela y las percepciones culturales de los niños, niñas y jóvenes.

1.2.1. APROXIMACIÓN INTERNACIONAL

Una de las investigaciones que es importante tener en cuenta en este apartado, es el trabajo realizado por Espino (2009), el cual lleva por título Prácticas educativas, escuelas multiculturales o interculturales a propósito de Bagua y los textos escolares, publicado como un artículo de carácter pedagógico donde el autor hace una reflexión crítica en contra de los textos escolares que el gobierno peruano dona a las escuelas. A pesar de que en estos textos se reconocen la diversidad cultural del Perú, no dan cabida a una comprensión acerca de la multiculturalidad donde los y las estudiantes puedan verse y reconocerse en estos textos como parte de un país diverso geográfica y culturalmente y a partir de este reconocimiento se impulse la consolidación de prácticas educativas encaminadas al respeto y la tolerancia por las diferencias, teniendo en cuenta la urgente necesidad que tiene esta nación de construir lazos interculturales para la convivencia entre los diferentes grupos étnicos a propósito de los hechos violentos que han marcado la historia e este país.

Por consiguiente, estos textos escolares en vez de propiciar procesos de valoración por la riqueza cultural, lo que hacen es excluir a los grupos minoritarios para mostrar un Perú que responde a las lógicas mercantilistas de las editoriales, dejando de lado las realidades sociales y culturales de unos grupos étnicos que no se ven representados en unas cartillas que no atienden a sus intereses educativos.

De otro lado, es importante reconocer que en países andinos como el caso de Perú, la presencia de diferentes grupos étnicos ha generado reflexiones y acciones pedagógicas en torno a la diversidad cultural y su tratamiento en el contexto educativo, además del reconocimiento “del otro” como portador de saberes culturales que enriquecen y construyen nuevas posibilidades de conocimiento. Por ello, es pertinente hacer alusión a algunos trabajos de corte práctico los cuales se constituyen como experiencias significativas de maestros o de grupos de grupos de investigadores que han aportado conocimiento al tema en cuestión. Entre este tipo de trabajo se hace mención a las experiencias de sistematización en torno al tratamiento de la lectura y la escritura en relación con los saberes culturales de las comunidades donde la escuela tiene presencia.

Entre estos trabajos se hace alusión a la experiencia de sistematización clasificada entre las presentadas en la convocatoria Innovemos patrocinada por la UNESCO. Una experiencia desarrollada en Perú, específicamente en la Institución Educativa de Parapota provincia de Canchis de la región del Cusco por parte de los docentes Miguel Ángel Torres y Valentín Ccasa (2007), la cual fue evaluada y posteriormente sistematizada por un grupo de profesionales investigadores en la ciudad de Santiago de Chile. Esta sistematización centra su atención en la posibilidad de conceptualizar los saberes culturales de las comunidades étnicas que habitan los andes para ponerlos al servicio de prácticas educativas para la enseñanza y el aprendizaje del código escrito tanto en idioma Quechua como en Castellano, generando de esta manera toda una propuesta de prácticas de enseñanza en la que se asume la enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural.

Lo más significativo que se le reconoce a este trabajo, es que logra realizar unas caracterizaciones de procesos de enseñanza de la lectura y la escritura alrededor del bilingüismo, vinculados con el Saber de la comunidad, hecho que posibilita un afianzamiento

cultural de los y las estudiantes, así como toda una reflexión en torno a la lectura y la escritura como un espacio para el encuentro con la historia, tradiciones y legado cultural de los y las habitantes de Parapota.

Teniendo en cuenta los propósitos que orientan esta propuesta investigativa de caracterizar los saberes culturales de los y las habitantes de Villa María en los procesos de lectura y escritura, la experiencia de sistematización de los y las docentes Torres y Ccasa (2007), hace un aporte significativo, puesto que retratan unas prácticas de enseñanza de la lectura a partir de los saberes culturales de la comunidad donde la escuela hace presencia como un espacio abierto a la construcción de conocimiento a partir de las dinámicas culturales que hacen parte del diario vivir de los y las estudiantes y del sentido que desde esta experiencia se le otorga a la lectura como una práctica social. Situaciones que pueden ser pensadas como referentes para la construcción de nuevos conocimientos que desde los procesos de lectura que se desarrollan en la Institución Educativa Villa María del municipio de Turbo se gesten a partir de la puesta en común de los saberes y tradiciones culturales que hacen parte de la herencia cultural que comparten los niños, niñas y jóvenes de esta comunidad.

Ahora, para dar paso a las investigaciones nacionales, es importante aclarar que en el rastreo que se llevó a cabo no se encontró una investigación que desarrollara el tema de la lectura y la escritura como línea de análisis, sino que se hace referencia a un trabajo de carácter práctico que deja abierta la reflexión en torno al sentido social y cultural que adquiere la lectura y la escritura en la escuela, la mayoría de los estudios de los que se presentan en este apartado, constituyen un marco de interpretación para comprender la presencia de la diversidad cultural en la escuela y el lugar que ocupan los saberes culturales de los diversos grupos étnicos que habitan el territorio colombiano en los procesos de

enseñanza aprendizaje y en la constitución de prácticas educativas encaminadas a la tolerancia y el respeto por las diferencias.

1.2.2. APROXIMACIÓN DESDE EL ÁMBITO NACIONAL

Por su parte, en el ámbito nacional el tema de la diversidad cultural en el contexto educativo ha sido de gran interés ya que se ha generado una preocupación en torno a la escuela como un escenario que además de concretar el derecho a la educación de los y las ciudadanas, es también un espacio propicio para el intercambio cultural y se plantea la necesidad del reconocimiento de las diferencias culturales como una potencial para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza. De allí que el tema de la diversidad cultural en la escuela se analice desde diferentes perspectivas donde tiene cabida aspectos como la inclusión, la educación intercultural como una alternativa para el reconocimiento de la diversidad cultural y la etnoeducación como herramienta para la vinculación de los saberes de la escuela con las dinámicas sociales de las comunidades.

Entre estas reflexiones, se destaca el trabajo interinstitucional e interdisciplinar que convocó a un grupo de instituciones en las que se encuentran universidades, redes de maestros y organizaciones no gubernamentales, quienes pusieron en común sus trabajos investigativos para abordar el tema de la multiculturalidad como el reconocimiento de la diversidad y su desarrollo en Colombia, a través del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas- FLAPE(2005.), dieron a conocer los resultados de sus mesas de trabajo donde enfocaron su atención alrededor de la pregunta por la educación y su relación con la inclusión social y la interculturalidad, cuyos resultados fueron publicados en un artículo titulado Inclusión social, Interculturalidad y Educación (2005)

Dentro de los temas que se desarrollan en este artículo, se hará alusión a la temática que gira en torno a la escuela y la manera en que la diversidad cultural hace presencia en ella

a partir de la interculturalidad, la cual es de pertinencia para la contextualización de este proyecto investigativo, pues crea una aproximación al tema de la diversidad cultural a partir de la inserción de los saberes culturales de los grupos diferenciales en la construcción de nuevos conocimientos que atiendan a las necesidades reales de educación de estos grupos.

Por su parte, esta reflexión plantea como problema el hecho que en los sistemas educativos se practiquen acciones tendientes a la exclusión e invisibilización de los grupos sociales minoritarios presentes en la escuela, al no ofrecer las condiciones necesarias para el ejercicio pleno de sus derechos culturales, negándoles de esta manera, la posibilidad de una educación en igualdad de condiciones. Esta situación surge como el resultado de “una escuela que no ha replanteado su carácter homogenizador y donde se reproducen relaciones de poder tendientes a reproducir las que se dan en otros contextos”(Lerna et al. 2005, p11.). Ante esta situación plantean la necesidad de la educación intercultural en los sistemas educativos como una forma de trabajo a partir de la diversidad cultural en donde se “reconoce que no existe un sólo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento (Lerna et al, 2005, p.8).

En este sentido, este trabajo propone una educación pensada desde la interculturalidad, como una alternativa no sólo para el ejercicio pleno de los derechos educativos conexos con los derechos culturales de los grupos étnicos sino que posibilita el dialogo cultural, la construcción y reconstrucción de conocimientos no sólo de los grupos étnicos sino a todos los grupos sociales y culturales que puedan compartir sus múltiples conocimientos, posibilitando de esta manera, que en las acciones pedagógicas se sobre pase el modelo de simple tolerancia por las diferencias culturales y se garantice el desarrollo personal y social de los y las estudiantes con base en el respeto por los demás.

En este mismo orden, se encuentra el trabajo de Elizabeth Castillo (2000) *Diversidad cultural en la escuela urbana: pensar en la etnoeducación en Bogotá*, el cual, ha obtenido reconocimiento nacional al ser presentado como ponencia en el Segundo congreso universitario: simposio de experiencias pedagógicas en etnoeducación. En este trabajo, Castillo (2000) se pregunta por “la manera como en el mundo escolar urbano aborda y enfrenta la cultura experiencial del alumnado, entendida como el conjunto de concepciones y percepciones sociales y culturales provenientes de los estudiantes como miembros de comunidades singulares” (p.122) como resultado de estas indagaciones explica como la diversidad cultural se presenta en la escuela como un problema que afecta de manera directa su discurso al estar presente en su interior un currículo oculto que contiene maneras diferentes de ser, pensar y actuar en el mundo de los sujetos que habitan la escuela y son portadores de una cultura diferente a la que la escuela ha construido a partir de una tradición cultural hegemónica.

A sí mismo, como parte de los estudios que se han generado en torno a la diversidad cultural en la escuela y el lugar que tiene la lectura y la escritura como mediadora entre los saberes es pertinente referenciar un trabajo de corte práctico denominado *Pedagogía de la afirmación cultural en la escuela Normal Superior Indígena de Uribe* (2001) un estudio de caso que hace parte de las experiencias sistematizadas gracias al concurso de innovación educativa organizado por la UNESCO En el marco del proyecto *Discriminación y pluralismo: enfrentando la diversidad cultural en la escuela*.

Esta experiencia demuestra como la diversidad cultural en la escuela puede ser aprovechada como un potencial creativo y no como una dificultad de la cual se deba hacer frente. Desde esta percepción, un grupo de docentes muestran como las preguntas e inquietudes de los y las estudiantes que son en su mayoría de la etnia wayuu se convierten en

un pretexto para encontrarse con la tradición oral que habita en la memoria de los mayores y donde éstos hacen uso de la lectura y la escritura como diálogo cultural que les permite aprender, documentarse y comunicar a los otros aspectos de su cultura como fuente de saber.

De allí que su pertinencia en cuanto al tratamiento que se le da a la diversidad, radica en la inclusión de los saberes y tradiciones culturales como parte del currículo. Aspectos propios de la cosmovisión Wayüu que tienen que ver con la espiritualidad; sitios sagrados, el origen de los clanes, y de la naturaleza en general por mano de las deidades se configura como parte de los mitos que hacen parte de la memoria colectiva de la comunidad e ingresan a la escuela como parte de las temáticas que se desarrollan en el plan de estudio, de igual manera ocurre con las manifestaciones culturales como los bailes, los instrumentos, el diseño de los chinchorros, de las vasijas y los sombreros, objetos cuya elaboración se aprende de los mayores y poseen una relación con la vida y la muerte como parte de las tradiciones enseñadas por los mayores.

De esta manera, toda esta experiencia con el encuentro de su cultura a través del dialogo y la interacción de los estudiantes con su comunidad permite a los y las estudiantes de la étnia wayüu afirmar su cultura y a compartirla con los otros niños y niñas mestizos o alijunas (como se les dice en su lengua) a través del contacto directo con sus realidad, su lengua y la construcción de historias, cuentos que surgieron en este proceso de reconocimiento de la cultura wayüu en la escuela.

Al igual que en estas investigaciones, a nivel regional no se encontró una aproximación que desarrollara el tema de la lectura y la escritura como parte de un análisis, ya que exclusivamente dedican su atención al tratamiento de la diversidad cultural a través de experiencias investigativa que se han llevado a cabo en las diferentes subregiones de

Antioquia, las cuales centran su atención a la integración de los saberes y tradiciones culturales con los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2.3 APROXIMACIÓN DESDE EL ÁMBITO REGIONAL

En el departamento de Antioquia, por a la presencia de diferentes grupos étnicos que habitan en las subregiones que componen el territorio antioqueño, han permitido que el tema de la diversidad cultural en el contexto escolar sea una tema de interés para investigadores de diferentes disciplinas como la sociología, la antropología quienes han reflexionado acerca de la necesidad de integrar los saberes culturales de los estudiantes como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en las Instituciones, a fin de garantizar una educación que sea pertinente a las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes que hacen parte de estos grupos diferenciales, y se mantenga una conexión entre los saberes que se desarrollan en las escuelas con las realidades de vida que enfrentan estudiantes por fuera de la institución.

Ante esta situación, el grupo de investigación de la Universidad de Antioquia Diverser ha desarrollado algunos trabajos investigativos de orden práctico que sustentan la necesidad de incluir el saber cultural de los grupos diferenciales como parte de los procesos de enseñanza que se desarrollan en las Instituciones educativas de la región. Entre estos trabajos está la experiencia de aprendizaje que surgió a partir del desarrollo de una propuesta de formación investigativa con los y las docentes de los municipios de Vigía del fuerte y Murindó de Urabá , en el marco del proyecto “Construcción de propuestas significativas a partir de la formación en investigación pedagógica y estudios afrocolombianos para la implementación y evaluación de la cátedra de estudios afrocolombiano en los municipios de Murindó y vigía del fuerte, Urabá Antioqueño” del cual surgen unas reflexiones importantes en torno al lugar que ocupan los saberes y tradiciones culturales en el desarrollo de prácticas

educativas que reivindique el legado cultural, la cosmovisión y los imaginarios culturales de las comunidades afro descendientes. Reflexiones que se concretan en el artículo del profesor Fernando Estrada (2011) denominado La escuela o como un lugar de desencuentro cultural.

Los argumentos que sustentan este artículo, aluden a la urgente necesidad de repensar en el lugar que ocupan los saberes comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las posibilidades de organizarlos y categorizarlos dentro del currículo a través de la

Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) en las Instituciones Educativas con presencia de población afrodescendiente, como una alternativa pedagógica que permite reivindicar el aporte social y cultural de estas comunidades en el proyecto de país incluyente y pluriétnico. Además plantean la investigación docente como una estrategia que facilita el tratamiento de la diversidad cultural en las aulas y la consolidación de nuevas propuestas que aporten al desarrollo de prácticas educativas para la convivencia entre los diferentes grupos sociales que habitan en la escuela.

Otra de las experiencias significativas de este grupo de investigación lleva por título Conocer e investigar en contextos culturales diversos. Una experiencia en escuelas indígenas del departamento de Antioquia, el cual surge a partir del proyecto especial Ondas indígenas coordinado por la docente Alba Rojas. Una propuesta que se desarrolló en el marco del proyecto “Concepciones sobre conocimiento e investigación en contextos universitarios e indígenas. Hacia una pedagogía de la investigación que reconozca la diversidad cultural”.

Esta experiencia da a conocer los aprendizajes de la implementación del programa Ondas desarrollado en Instituciones Educativas rurales ubicadas en las cinco zonas del departamento de Antioquia, donde hay presencia de los tres grupos indígenas Embera Chamí, y Dóbida, el cual tiene como propósito el fomento de la investigación en el aula mediante proyectos investigativos que nacen a partir de las preguntas realizadas por los estudiantes “a

partir de sus necesidades, intereses y expectativas que generen procesos metodológicos que ayuden a resolverlas y a comprenderlas” (Rojas, 2007, p.131).

Este programa de fortalecimiento de la ciencia y la tecnología Ondas, dirigido por primera vez a escuelas indígenas, permitió que los estudiantes y profesores pensaran acerca de su cultura y la necesidad de incluir dentro de sus procesos educativos alternativas pedagógicas que permitieran la construcción de conocimientos enmarcados dentro de la vida comunitaria y a partir de la participación efectiva de los líderes y lideresas, padres y madres de familia, y ancianos y ancianas de las comunidades. Es así como a partir de la construcción de proyectos investigativos los estudiantes se preguntaron por el rescate de las expresiones indígenas como fiestas tradicionales, tejidos artesanales, pintura corporal, bebidas ancestrales y plantas medicinales. Experiencias de aprendizaje que son valiosas y que convierten a la escuela en un escenario en el que se afirma la cultura y se abre paso a la creación de relaciones interculturales.

De igual manera, otra de las experiencias significativas de trabajo pedagógico con población indígena de Antioquia es la propuesta pedagógica diseñada por la Universidad de Antioquia denominada Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. La cual surge como una alternativa de reparación a la exclusión que desde la educación superior se la ha dado a los pueblos indígenas. Por ello como forma de compensar esa deuda social con estas comunidades, se busca a través de estos programas, preparar a nivel universitario a maestros, maestras y a autoridades indígenas del departamento de Antioquía, quienes están a cargo de la educación de los niños, niñas y jóvenes para propiciar diálogos de saberes con la cultura desde una perspectiva crítica que dé lugar a la reconstitución de su identidad y al rescate de su legado cultural y ancestral.

Todas estas experiencias relatadas que se han desarrollado a nivel regional, tienen un enorme significado para el desarrollo de esta investigación ya que a partir de todas estos desafíos investigativos desde el hacer pedagógico, se afirma la idea que la diversidad cultural, está lejos de ser una dificultad en el campo educativo, sino todo lo contrario, a través de su tratamiento se facilita la construcción de unos conocimientos que además de valorar y rescatar los diferentes saberes y legados culturales de los grupos étnicos del país, se convierten en las bases para el diseño de prácticas educativas que promuevan el respeto y la valoración de las culturas de los diferentes grupos sociales que hacen parte de la escuela.

1.3. ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

Este proceso de investigación, por la posibilidad de configurar procesos de lectura y escritura que a través de la inserción de los saberes y prácticas culturales de los y las estudiantes, se pueda fortalecer sus identidades y a la vez contribuir a que el espacio escolar se convierta en el epicentro desde el cual los niños, niñas y jóvenes se piensen y actúen como ciudadanos que conocen y ejercen sus derechos culturales desde las posibilidades que ofrecen estas prácticas desde sus dimensiones culturales y políticas. Este tema de investigación en un principio se pensó desarrollar en la Institución Educativa Comunal San Jorge La Piña, un sector rural del municipio de Turbo en el que por situaciones de desplazamientos y la producción bananera es reconocido como contexto diverso culturalmente por la presencia de diferentes grupos étnicos que conforman este territorio de producción bananera y platanera.

Pero a raíz de que durante el proceso de investigación ocurrieron situaciones en las que se hizo imposible continuar el proceso de indagación en esta Institución, fue necesario iniciar nuevamente el proceso de investigación en la Institución Educativa Villa María (Institución donde actualmente laboro) del Municipio de Turbo. Estos inconvenientes, como el cambio de escenario de investigación, permitieron constatar desde las experiencias

adquiridas en estos dos contextos una realidad educativa que viven las Instituciones Educativas con presencia de diversidad cultural, especialmente, en cuanto a la enseñanza de la lengua.

En primera instancia, esta riqueza cultural en ambas Instituciones, es de poca trascendencia en los procesos de enseñanza que en ellas se desarrollan; son para los y las docentes condiciones que se presentan en las aulas y a las que se deben enfrentar en su día a día y están asociadas a formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, la riqueza cultural es aprovechada en otras situaciones que no tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son los actos cívicos o muestras culturales que se presentan en las festividades o eventos que programan la Secretarías de Educación. Pero en sus componentes pedagógicos, en los enfoques y metodologías que describen en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no se vislumbran posibilidades de trabajo a partir de los saberes comunitarios de los y las estudiantes; aunque cada una de ellas ha adoptado el enfoque constructivista y en la Institución Comunal San Jorge La Piña se está implementando la Cátedra de estudios Afrocolombianos (CEA); pero enfocada más a un área curricular que no logra transversalizarse con las demás áreas y los proyectos Institucionales.

Por su parte, las posibilidades de inserción de los saberes comunitarios de los y las estudiantes, desde los procesos de enseñanza se convierte en una lucha de saberes donde termina imperando el saber disciplinar ante las formas de saber que poseen los y las estudiantes, como se logra ver en la posiciones que asume una docente del área de religión en la Institución Comunal San Jorge la Piña:

Pues yo lo que puedo aceptar, usted sabe bien que cada quien tiene su forma diferente de pensar, cada quien tiene un concepto diferente, puede ser el mío, pero yo los acepto todos unificándolos o llevándolos a la palabra de Dios; o sea que cada quien puede dar su concepto muy diferente pero la última palabra es la Biblia. Es bueno escuchar las opiniones

de cada estudiante porque cada persona tiene temas diferentes, yo siempre escucho y a la final me gusta dar el aporte con citas bíblicas que es la palabra de verdad, esa es la base que nosotros debemos retomar y a través de ella salimos de muchas dudas. Porque ella es la que es útil para enseñar y para corregir en justicia. (Docente Comunal San Jorge, entrevista, julio 24 de 2012)

Esta situación, se convirtió en un motivo que obligatoriamente condujo a llevar a cabo indagaciones por los procesos curriculares que se adelantan en las mesas de trabajo que son los espacios que tienen los y las docentes del municipio de Turbo para discusión sobre el hacer en el aula y la planeación curricular. En estos espacios desde la participación en la mesa de lenguaje logró constatar que en ésta, se está pensando en una enseñanza estandarizada de ésta lo cual impide que se toman en cuenta los contextos diversos y las poblaciones educativas exclusivas de grupos de indígenas y de afro descendientes situadas en algunos corregimientos y veredas de éste municipio; se trata de que todos los docentes “hablen el mismo lenguaje,” es decir, han dedicado gran parte del tiempo a construir una malla curricular municipal del área de lenguaje centrada en un enfoque semántico comunicativo que privilegia la enseñanza de temas de orden gramatical y unos procesos de lectura referido a la comprensión textual y no se indaga por otros enfoques de la lectura y la escritura que trasciendan de práctica escolar.

Además, este escenario además de generar reflexiones acerca de la práctica, se ha convertido en un espacio para intercambiar actividades escolares enseñanza, lo cual no permite que se propongan otras formas de pensar el lenguaje, la lectura y la escritura desde otras dimensiones que permitan valorar, afianzar y re significar los saberes de los y las estudiantes y posicionarlos en el contexto escolar como temas de discusión y confrontación que generen nuevos saberes y formas diferentes de relacionarse con la realidad.

Estas situaciones vividas en el proceso de investigación y como docente del municipio de Turbo me permiten retratar un panorama de la educación de Turbo en donde hasta el momento, no se ha generado orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura como práctica sociocultural

1.4. ANTECEDENTES PERSONALES

La escuela revestida de colores, es una oportunidad de investigación que se me presenta como docente para contribuir desde mi quehacer a la generación de prácticas educativas que más que preponderar por el respeto por las diferencias culturales, lo que realmente busca es que los niños y las niñas del contexto educativo de Villa María, puedan fortalecer sus identidades culturales a través de procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, donde se visibilicen y se hagan explícitas sus formas de vida, prácticas y tradición ancestral, como parte del ejercicio pleno de sus derechos sociales y culturales.

Esta idea de investigación tiene sus orígenes en los procesos formativos que llevé a cabo en diferentes organizaciones sociales, en las que destaco la Pastoral Afrocolombiana y en el semillero de investigación *Identidad cultural* de la Universidad de Antioquía seccional Urabá, en los que intentaba a partir de diferentes posturas ideológicas, afianzar valores, legados ancestrales, como una forma de reconocermé como mujer afrodescendiente y comprender el lugar que ocupo dentro de distintos escenarios sociales en los que me desenvuelvo; ya que considero que es necesario comprenderse, escudriñar sus raíces para así conocer de su pasado, pensar en su presente cuál son las posturas políticas que uno debe adoptar, defender, e incluir como parte de las proyecciones que se esperan ver realizadas en su futuro.

Por esta razón, en mi formación como docente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana fue donde empecé a hacer una lectura de mi

contexto social y me inquietó la idea de poder vincular la riqueza cultural de mi municipio con los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en las aulas; empecé a entender la escuela, desde las posibilidades que ella tiene de convertirse en el motor para el desarrollo social y personal de los grupos culturales que en ella habitan y por eso mismo, pensé en que se debía buscar alternativas pedagógicas que permitieran ponerla de frente a las realidades sociales y culturales que viven las comunidades por fuera de ella. Comprendí que la labor de docente debe permitir esas transformaciones al adoptar unas formas de enseñanza diferentes a las que han imperado en el sistema educativo, permitiendo la entrada de aquellas representaciones culturales de los niños y las niñas que tienen presencia en la escuela de manera implícita, para convertirlas en verdaderos objetos de enseñanza que además de permitir el acceso a la cultura escrita, faciliten el fortalecimiento de sus identidades culturales y su reconocimiento como sujetos políticos dentro de una sociedad democrática y plural.

De allí que estos intereses de investigación, además de ser mi apuesta para la construcción de un proyecto educativo que considero pertinente para los contextos diversos culturalmente como el caso del municipio de Turbo y la región de Urabá en general, también dan cuenta de mi posición frente a la vida y mi compromiso social de contribuir desde mi labor a transformaciones sociales en las que se reivindique a los “otros” que han sido socialmente excluidos, al hacer visibles sus formas de vida, legado ancestral como un potencial para el desarrollo de aprendizajes significativos según las condiciones de vida que enfrentan los niños y las niñas de estas comunidades en su diario vivir. Ya que la escuela se ha ido poco a poco transformando según las exigencias que la sociedad le ha encomendado pero no ha iniciado aún por saldar la deuda que tienen con las comunidades minoritarias, a las que les han negado la posibilidad de visibilizar su identidad, por adoptar unos modelos culturales impuestos tras unos procesos de homogenización que han contribuido también a la exclusión y la invisibilización en las que han sido sometidas estas comunidades en diferentes

escenarios sociales, convirtiéndose esto en uno de los factores que ha imposibilitado el desarrollo social y económico y su verdadera inclusión en la sociedad.

De allí que este proceso de educación posgraduada, se convirtió en la ocasión perfecta para tomar parte desde mi posición como maestra en ejercicio y como mujer afrodescendiente en las transformaciones en los procesos de enseñanza contextualizados a las realidades sociales en las que están inmersos los y las estudiantes, pensadas, en este caso, en las posibilidades que ofrece la lectura y la escritura como prácticas sociales y políticas para el ejercicio de los derechos culturales de los y las estudiantes.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Reconocer la diversidad cultural presente en nuestros sistemas educativos y trabajar a partir de ella, es de gran importancia para la educación, especialmente en contextos marcados por la multiculturalidad, ya que más que fomentar el respeto y la tolerancia por las diferencias brinda la posibilidad de enriquecer la práctica pedagógica al permitir la entrada de los saberes culturales y hacerlos parte de los conocimientos que se construyen en las aulas. De allí que la importancia de esta propuesta investigativa, radique en el hecho de reconocer y valorar los saberes culturales de los estudiantes de la Institución Educativa Villa María como un potencial pedagógico que permite la construcción de otros conocimientos más pertinentes a las realidades sociales que enfrenta estos niños en su vida cotidiana.

Ahora, orientar las manifestaciones y saberes culturales en pro del desarrollo de los procesos de lectura y escritura permite en primer lugar, generar un dialogo cultural que facilite el reconocimiento y el intercambio del legado y la memoria ancestral entre los sujetos implicados en dichas prácticas, como una forma de afianzar el conocimiento de su cultura y brindarle la oportunidad a los niños y niñas de proyectarla a los demás. Como segundo, habilita espacios que permitan configurar el sentido que adquieren las

prácticas de lectura y escritura en el devenir histórico de los sujetos que se construyen y deconstruyen a partir del intercambio cultural que se da a través de estas prácticas como mediadoras culturales en estos procesos de interacción.

Tomar como objeto de estudio los saberes y tradiciones culturales de los estudiantes permite hacer uso de todo el universo simbólico que transita de forma implícita en el contexto escolar, para incorporarlo como parte del discurso educativo, a fin de generar un ambiente escolar donde tengan cabida las percepciones culturales de los estudiantes, sus subjetividades y maneras particulares de comprender y actuar en el mundo, lo cual establece conexiones entre las realidades sociales de los estudiantes y la Institución Educativa

Por ello, este estudio se convierte en un aporte fundamental para la educación del municipio de Turbo y la región de Urabá en general, ya que es un aporte valioso para el desarrollo de prácticas educativas que promuevan el respeto, la valoración y el fortalecimiento de la diversidad cultural. Además que es una alternativa pedagógica para el tratamiento de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que le permitan a los estudiantes utilizarlas en situaciones reales de interacción con su cultura.

De igual manera, se constituye en uno de los escasos estudios que desde el campo pedagógico se han dado en la región de Urabá, que ponen la atención acerca de las posibilidades de integración del saber cultural de la región con los procesos de lectura y escritura.

1.6 ESTADO DEL ARTE

Como parte de las reflexiones que se han generado en torno a la diversidad cultural y sus implicaciones en los procesos educativos, existen trabajos que pueden

considerarse de orden teórico los cuales pretenden explicar aspectos de la diversidad en relación con el ámbito educativo, por ello, en este punto se hará alusión al texto de Gimeno Sacristán *Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas* (2009).

En este orden de ideas, Sacristán (2009) habla de la diversidad y sus implicaciones en la práctica pedagógica, para ello, parte del hecho de entender la diversidad como un aspecto que está presente en el contexto educativo y aparece de múltiples formas; como una condición natural de los seres humanos y de las sociedades, se presenta como respuesta a los derechos de las minorías étnicas de verse reconocidas e integradas dentro del currículo, como un problema de desigualdades que debe hacer frente con los programas de educación compensatorio y como respuesta a los requerimientos de las sociedades democráticas de estimular las singularidades de los sujetos a fin de desarrollar en ellos la libre expresión y el desarrollo individual de la personalidad.

Reconocerla y trabajar a partir de ella, según este autor trae consigo una serie de implicaciones que la pueden determinar como un potencial creativo para el maestro o como una dificultad que descalifica la calidad de la educación. De allí, que el tema de la diversidad en el campo educativo se encuentre entre dos vértices opuestas, es decir, se presente como un reto al que los maestros como agentes educativos deben hacer frente o como un problema que requiere la puesta en marcha de estrategias que permitan compensar las desigualdades que se presentan en el contexto escolar.

De igual manera Emilia Ferreiro (2002) a través de un recorrido histórico que hace de la alfabetización en Latinoamérica, toca el tema de la diversidad como una situación que es inevitable en los procesos de alfabetización pues existe diversidad en las formas de asumir la lectura, en los usos sociales y los propósitos de la escuela por alfabetizar, en las

lenguas, en los textos, en las maneras de aprender y a partir de esta situación nos habla de la inagotable lucha de la escuela por desaparecer las diferencias, pues éstas no cumplen con sus propósitos de formación.

Esta negación de la diversidad según lo planteado por esta autora, ha dado origen a formas de discriminación y exclusión en el contexto escolar. Por ello a partir de sus planteamientos considera la diversidad como un “mal inevitable” del que la escuela debe hacer frente no para compensar las desigualdades, sino para preservarla, de allí que la misión de la escuela sea apreciar el valor de la diversidad y crear un contexto de comunicación entre las diferencias.

Es así como estos autores desde perspectivas diferentes reconocen la presencia de la diversidad en la escuela; Sacristán (2009) desde la adaptación curricular y las diferencias a nivel cognitivo y social de los estudiantes, Ferreiro a partir de la presencia de grupos sociales, variedades lingüísticas y percepciones culturales que circulan en el contexto escolar.

Desde estas nociones se asume el potencial pedagógico de la diversidad cultural para la construcción de unos conocimientos que no sean ajenos a las realidades socioculturales de los estudiantes y a la vez plantean una nueva forma de tratamiento pedagógico de la diversidad a partir del uso social que desde la escuela se le dé a las prácticas de lectura y escritura como mediadora cultural. Lo cual es un aporte importante para el desarrollo de esta propuesta investigativa pues sirve de orientación para el proceso de caracterización de los saberes culturales y la manera en que se manifiestan en los procesos de lectura y escritura de la Institución Educativa Comunal San Jorge La piña.

1.7 APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

Luego de haber realizado un rastreo de antecedentes, se logró determinar que el tema de la diversidad cultural en el contexto educativo se ha convertido en un compromiso social asumido por la academia, la cual no ha escatimado esfuerzos en su lucha por deshabilitar prácticas educativas de herencia colonial que aún tienen vigencia en los sistemas educativos latinoamericanos, para dar paso a unas nuevas formas de educación que visibilicen a los grupos socialmente ignorados a través de la inserción de sus saberes y legado cultural en la construcción de unos conocimientos más acordes con sus realidades sociales y necesidades educativas. Así mismo se pudo identificar que ha sido poco el análisis en torno al sentido que adquiere la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en el reconocimiento de la diversidad, faltan más estudios que desarrollen esta temática y promuevan el valor que adquieren estas prácticas como instrumentos para repensar acerca de su cultura y la posibilidades de asumirse como sujetos políticos.

En consecuencia a lo anterior, estos antecedentes se convierten en un marco de fundamentación que sustenta los intereses de esta investigación, de fortalecer las identidades culturales de los y las estudiantes a través de procesos de enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural. Por ello, es importante en este punto retratar las situaciones y condiciones que hacen de la Institución Educativa Villa María, un contexto diverso conformado por jóvenes, niños y niñas que en su mayoría hacen parte de familias oriundas de diferentes regiones de Colombia, quienes ante la posibilidad de emplearse en las primeras fincas bananeras que tuvieron presencia en esta zona, se asentaron en este territorio y en la actualidad, desde su trabajo productivo en diferentes actividades agrícolas como el cultivo del plátano, el cacao, la yuca, la ganadería y la pesca aportan al desarrollo económico del municipio de Turbo y la región de Urabá.

De este modo, el auge del cultivo del banano y el cacao a principio de los años sesentas, hicieron de este contexto un foco central de la economía del municipio de Turbo, al mismo tiempo, despertó el interés de un gran número de personas, jornaleros de distintos departamentos del país que vieron la posibilidad de trabajo y mejoras en su calidad de vida, a raíz de los nuevos empleos que se gestaban en esta zona platanera, lo cual permitió que estas personas oriundas de departamentos como el Magdalena, Bolívar, Córdoba, Valle, Chocó, y municipios del sur y del bajo cauca de Antioquia, se asentaran en este territorio, para dedicarse no sólo al cultivo del plátano sino que por la ubicación estratégica de esta vereda también lograron desarrollar diferentes actividades productivas como la pesca y la ganadería.

Estas situaciones de poblamiento generaron nuevos procesos de adaptación entre estos hombres y mujeres en los que se configuraron unas dinámicas de relación marcadas por las diferencias culturales, en las que suelen presentarse algunos pensamientos estereotipados hacia los otros, que se han creado en los imaginarios de estas personas, como así se logra evidenciar en la siguiente comentario de uno de los personajes fundadores de esta vereda.

Aquí hay gente de todas partes, uno ve gente del Valle, Magdalena, Córdoba, Chocó; hay bastante personal Chocuano, aunque no se ven mucho los negros en este sector, sino que hay es una revoltura entre mestizos. Los chocuanos, con el respeto suyo, no son muy buenos para el trabajo del campo, del cultivo del plátano, son muy problemáticos, a ellos les gusta es su pesca; ese es el ambiente, relajado de ellos, por eso viven en Siete de agosto y Río Turbo, en esos sectores de allá, pero, aquí son pocos los negros que se ven. (Conversación con habitante de Villa María, 21 de febrero de 2013)

En el contexto de la escuela, esta riqueza cultural se evidencia, en el color de piel, rasgos físicos, de niños, niñas y jóvenes y en las percepciones culturales que tanto los y las estudiantes como los y las docentes poseen, las cuales ejercen una influencia en su discurso, en su comportamiento y en la manera en que asumen la vida y se relacionan con su entorno,

aspectos que se hacen visibles en la vida escolar a partir de un conjunto de valores, expresiones culturales, pautas particulares de socialización, creencias, aptitudes y modos de ser que determinan en cierta manera intereses de aprendizaje, modos particulares de enseñanza que conforma todo un universo simbólico implícito en este espacio educativo.

Aunque, no podemos dejar de lado, que la coexistencia de estas formas culturales en el contexto escolar ha permitido que se presenten algunas situaciones de discriminación estereotipos y rechazo por las diferencias, (sin que esto se constituya en el fundamento de las relaciones entre los y las estudiantes) tal como lo describe una de las profesoras abordadas.

Si en el salón, en el mío hay como cuantos dos, tres, cuatro hay, hay una que se la tienen montadita, que el pelito, que el pelito, negrita, toda clase de apodos y son niños que uno sabe que vienen, de familias de personas negras . Les hago saber que ellos también vienen de familias negras, que investiguen de dónde son, de qué familia vienen ellos, de dónde son los abuelitos. (Docente número 2, entrevista, 16 de marzo de 2013)

De otro lado, las razones que en un principio alentaron a los pobladores de Villa María, a la construcción de la escuela, fue brindarles la posibilidad a los niños y niñas de este sector rural de aprender a leer y escribir como parte de los conocimientos esenciales que necesitan para desenvolverse en diferentes situaciones que enfrentan en su día a día, así mismo, ofrecerles la alternativa de poder en un futuro desempeñarse en labores diferentes al cultivo del plátano. Estos pensamientos que encierran el ideal de “salir a delante” no sólo está arraigado en la mente de esta comunidad campesina, sino que también justifica el compromiso que adquieren los maestros y maestras desde su labor con esta comunidad tal como se puede evidenciar en el siguiente comentario:

La lectura la tomamos como una herramienta de llegarle a los alumnos totalmente en todas las áreas del conocimiento para que ellos hoy entiendan de que hay que capacitarse, hay que educarse, hay que formarse porque la vida ya no solamente es, nacer uno allí y crecer

como los antepasados, como nuestros abuelos y bisabuelos que en ese entonces tenían una forma de vivir diferente, pero que ya hoy ya ha cambiado mucho que el que no estudia, el que no llega queda relegado, entonces tienen que también irse capacitando para que no los discriminen por eso, para que no los vean que son como los peores de la región o de la comunidad.(Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

De este modo, la enseñanza de la lectura y la escritura se convierte en una de las principales funciones que se le ha encargado a la escuela y la cual se constituye como parte de su identidad; por ello, estas prácticas son el eje central de los procesos de enseñanza, pues a partir de ellas los y las estudiantes pueden acceder al conocimiento de las diferentes áreas que constituyen el currículo escolar, tal como lo menciona el siguiente docente:

Vehículo entonces cuál es el objetivo, es que a través de ellas nuestros estudiantes se vayan cambiando, se vayan moldeando, se vayan, se vayan, vayan corrigiendo, vayan entendiendo y vayan madurando de que la vida de pronto no es de la forma en que ellos la ven.(Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

A partir de esta mirada de la lectura y la escritura como una práctica escolar, los y las docentes en cumplimiento de unos objetivos de enseñanza de la lengua que están encaminados al reconocimiento de ésta como un sistema de signos y el desarrollo de habilidades comunicativas; configuran unas acciones didácticas que apunten al logro de estos propósitos a partir de una serie de actividades en las que se puede hacer mención de talleres de lectura orientados a la comprensión textual y el desarrollo de procesos escriturales que van desde la caligrafía, hasta la construcción de textos que atiendan al uso de normas ortográficas.

Situaciones de enseñanza que permiten una evaluación más objetiva de estos procesos según los maestros y maestras de esta Institución, hecho que permite delatar un tratamiento pedagógico de la lectura y la escritura en esta Institución Educativa que limitan las posibilidades de explorar otras dimensiones de estas prácticas que vayan más allá del

ámbito escolar como facilitar la inserción de otros sistemas simbólicos y su interacción en el aula que posibiliten nuevas formas de nombrar y leer la realidad desde las formas y modos culturales de los grupos sociales que la habitan este contexto educativo

Ante esta situación, más que entender esta realidad escolar como situaciones deficitarias, lo que se está visionando desde esta investigación, son posibilidades de pensar en nuevas prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural que permitan aprovechar la diversidad cultural del contexto como posibilidades de configuración y fortalecimiento de las identidades culturales de los y las estudiantes. Para ello, en esta investigación el siguiente núcleo de preguntas fueron claves para pensar en el estudio del fenómeno:

- ¿Cómo articular los saberes y manifestaciones culturales de las familias y comunidades de los estudiantes del grado 6^o al desarrollo de los procesos de lectura y escritura de la Institución educativa Villa María?
- ¿Cuál es el papel que desempeñan los saberes y manifestaciones culturales de los estudiantes en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de 6^o de la Institución Educativa?
- ¿Cuál es la función que cumplen la lectura y la escritura en el reconocimiento de la diversidad cultural en la Vereda Villa María y en la institución educativa?

Dichas cuestiones, habilitaron espacios para el diálogo, la confrontación y el descubrimiento no sólo de las manifestaciones del fenómeno ya presentado sino de las posibilidades de comprensión de éste, desde diferentes perspectivas. De allí que el presente trabajo investigativo se orientó por los siguientes objetivos:

1.7.1 OBJETIVO GENERAL:

- Fortalecer las identidades culturales de los y las estudiantes de 6° de la Institución Educativa Villa María a través de la inserción de sus saberes comunitarios en los procesos de lectura y escritura que en ella se desarrollan

1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las relaciones que existen entre el tratamiento que se le da a la lectura y la escritura en la Institución Educativa con las conceptualizaciones que se fundamentan en los actuales enfoques de enseñanza de éstas prácticas.
- Diseñar conjuntamente con los docentes de la I.E propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura, que articulen los saberes comunitarios de los y las estudiantes.
- Implementar y evaluar las prácticas de enseñanza diseñadas por los y los docentes de la institución.

CAPÍTULO 2: SIGUIENDO LA RUTA DEL ARCOÍRIS: LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA COMO UNA PROPUESTA PARA COMPRENDER LA COMPLEJIDAD DE LA ESCUELA Y CONSTRUIR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DE ELLA

En este apartado se describe la ruta metodológica desarrollada en este proceso de investigación. De esta manera, el presente capítulo presenta la Investigación Acción Pedagógica como el diseño metodológico que permitió concretar una iniciativa de trabajo conjunto entre docentes, para de construir y configurar nuevas prácticas pedagógicas que

permitieran el desarrollo de procesos de lectura y escritura que logren establecer nuevas relaciones entre estudiantes y facilite la construcción de identidades plurales. En este sentido, además de la descripción de la perspectiva y el enfoque investigativo, en este capítulo se describe las acciones, los instrumentos, los participantes y los resultados obtenidos tras el desarrollo de las fases de reflexión, planeación, ejecución y evaluación de las propuestas de intervención didáctica llevadas a cabo con los y las estudiantes y que corresponden al modelo de Investigación Acción Pedagógica, así mismo se dan a conocer los alcances y dificultades encontradas en el proceso de indagación

De este modo, la presente investigación denominada **La escuela revestida de colores** centra su interés en los saberes comunitarios de los y las estudiantes y la manera en que estos adquieren sentido en las prácticas de la lectura y escritura que se desarrollan en las aulas, en el caso concreto de la Institución Educativa Villa María del municipio de Turbo, con el objetivo principal de identificar el lugar que éstas ocupan en el fortalecimiento de las identidades culturales de los y las estudiantes.

Este propósito me planteó el reto de acercarme a este campo de estudio orientada por el siguiente núcleo de preguntas:

- ¿Cuál es el papel que desempeñan los saberes comunitarios de los estudiantes de 6° de la Institución Villa María en los procesos de lectura y escritura?
- ¿Cuál es la concepción de lectura y escritura que favorece el fortalecimiento de las identidades culturales de los y las estudiantes de 6°?
- ¿Cómo articular los saberes comunitarios de los y las estudiantes de 6° al desarrollo de los procesos de lectura y escritura de la Institución Educativa?

Dichas cuestiones orientaron las decisiones metodológicas, las cuales además de darle estructura a la investigación, habilitaron espacios para ir desarrollando aproximaciones hacia la comprensión de una realidad compleja a través de todo un proceso reflexivo y sistémico, de mis experiencias y de las subjetividades de quienes constituyeron dicha realidad, sin que esto fuera obstáculo para cumplir con la rigurosidad que demanda el proceso investigación.

2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

De allí que se hizo pertinente sustentar la investigación a partir del enfoque cualitativo, el cual, según sus bases epistemológicas, permite comprender la realidad teniendo en cuenta que ésta es una construcción en la que intervienen factores sociales, históricos y que requiere de la comprensión de un sujeto que construye conocimientos de la mano con los sujetos de estudio con el fin de transformarla y hacerla cambiante (De Andrea, 2010, p.9-10).

De esta manera, mi actuar investigativo en este contexto escolar implicó el estudio de las situaciones en las que se hallaban los actores educativos y que me permitieron junto a ellos, comprender sus interacciones, procesos de socialización, las precepciones acerca de su cultura y la manera en que la proyectan a partir de un proceso abductivo, donde la construcción del conocimiento surgió como el resultado de un diálogo entre las interpretaciones teóricas y los saberes que fueron emergiendo del contexto

Por consiguiente, entre las metodologías que ofrece la investigación cualitativa, opté por la Investigación Acción Pedagógica (IAP), la cual a diferencia de otras modalidades de investigación cualitativa, toca directamente la escuela, o en palabras de Zapata y Vélez (2004) “aporta al estudio de factores inherentes al acto educativo con el objetivo de comprender lo que ocurre en el interior de la escuela”(p.7)

De allí que este tipo de estudio, me brindó la posibilidad de verme como una docente que al estar inmersa en el contexto escolar indaga por situaciones que aunque hacen parte de su cotidianidad, se convierten en un pretexto para volver la mirada hacia ciertas prácticas de enseñanza, reflexionar sobre ellas y concretar acciones que posibiliten mejorar no sólo mi quehacer en el aula, sino que contribuyan a la transformación de concepciones acerca de la lectura y la escritura que han permanecido vigentes a través de décadas en nuestros sistemas educativos y que han dirigido sus procesos de enseñanza.

De este modo, mi actuar en este proceso se dio en dos situaciones, como investigadora y como agente diseñador de situaciones didácticas; ya que la investigación Acción Pedagógica es en sí misma, un proceso de indagación que busca el diseño de unas acciones concretas y puntuales que al ser aplicadas y evaluadas generan transformaciones en las prácticas.

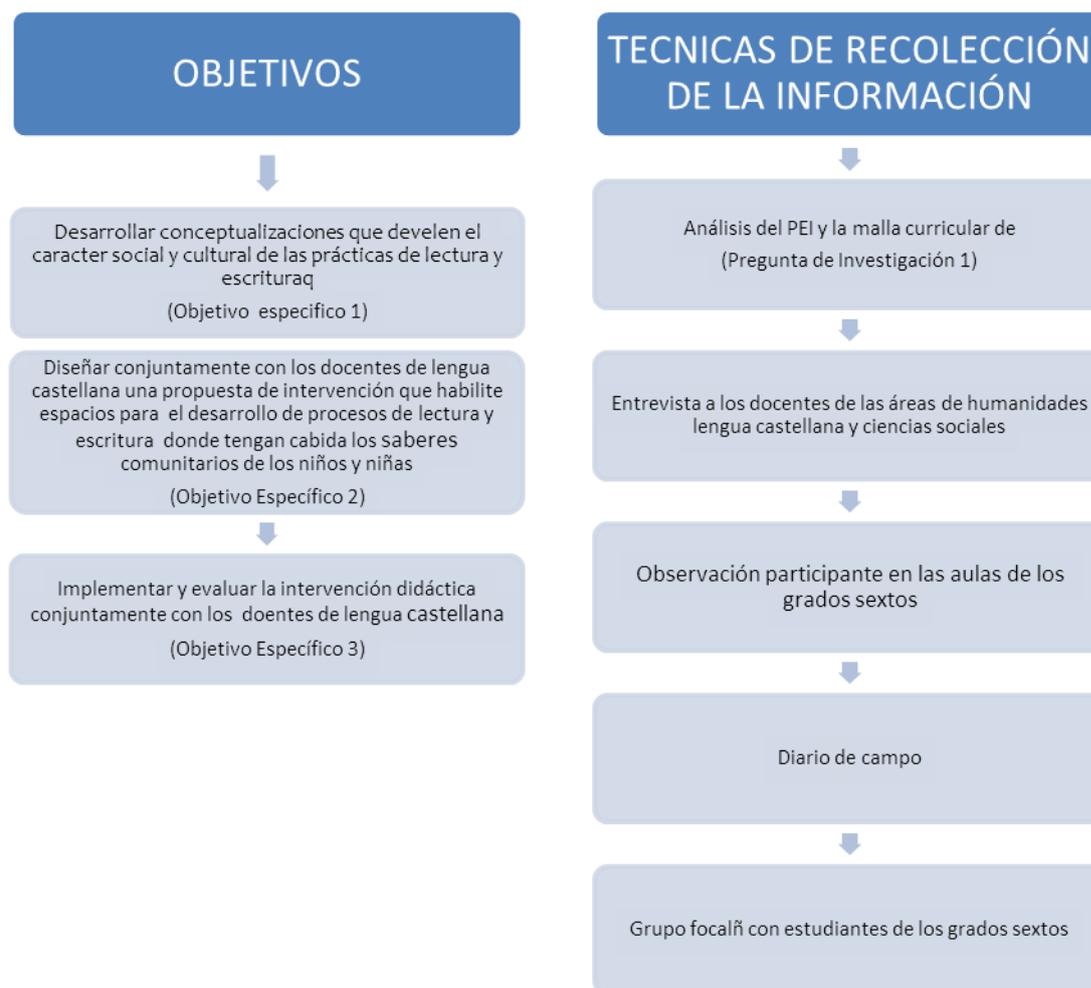
Por ello, al asumir este tipo de investigación me convertí en un agente activo del conocimiento capaz de generar saberes pedagógicos a través de la puesta en escena de la lectura y la escritura en su dimensión sociocultural, puesto que la IAP permite la “reconceptualización teórica de la práctica para descifrar significado, construir saberes acerca de los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que se vive y se actúa” (Zapata y Vélez, 2004, p.14). Desde esta mirada, esta modalidad de investigativa abrió horizontes para comprender aquellas dinámicas culturales que circulan de forma implícitas en las aulas, para luego convertirlas a través de un proceso de indagación, intervención y análisis en conceptualizaciones que aporten al desarrollo de prácticas de lectura y escritura que generen un afianzamiento cultural, al permitir la asunción de las diferencias y el reconocimiento de lo propio de cara a las realidades en las que están inmersos los y las estudiantes.

Es así como la Investigación Acción Pedagógica fue una opción, que me brindó la posibilidad de intervenir en mi propio escenario, que es la escuela para diseñar situaciones didácticas donde los saberes comunitarios y percepciones culturales de los y las estudiantes se convirtieron en un pretexto para comprender el sentido de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, las cuales, le permitieron a los estudiantes verse y entenderse como ciudadanos que ejercen sus derechos culturales en el marco de un país democrático y plural, al mismo tiempo, creó las condiciones para la participación voluntaria de los maestros como una opción para la comprensión de este fenómeno desde las diferentes perspectivas de los que construyen el saber en la escuela y así aportar a las transformaciones en los procesos de lectura y escritura que se han mantenido vigentes en este contexto educativo en particular. Si se tiene en cuenta, que esta modalidad de investigación, según Ávila (2005) busca explorar las intimidades de la práctica pedagógica, donde el sujeto de la investigación además de ser un actor reflexivo de su acción en el aula, también propone alternativas para mejorarla a través de un proceso que va desde la deconstrucción de su acción, la planeación y la evaluación con miras al mejoramiento de la enseñanza.

2.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Por su parte, las técnicas de recolección de la información que se utilizaron son las propias de la investigación cualitativa, pero en este caso, fueron elegidas las que permitieron orientar el desarrollo de la ruta metodológica de la investigación, establecida desde los objetivos propuestos, a fin de mantener la estructura metodológica y darle coherencia a la investigación según la lógica de la Investigación Acción Pedagógica. Dichas técnicas se

describen a continuación en el siguiente esquema:



2.3 PARTICIPANTES

Antes de hablar de los participantes, es importante aclarar en este punto, las razones que me motivaron a escoger a la Institución Educativa Villa María como escenario para la investigación. Considero que más allá del hecho de hacer parte de este contexto educativo, La Institución Educativa Villa María, por estar ubicado en una zona rural del Municipio de Turbo cuya constitución se dio a través de unos procesos de poblamiento impulsados por el cultivo del banano y el cacao, que dejó como resultado la confluencia de familias oriundas de los departamentos de Córdoba, Bolívar, Magdalena y de los municipios vecinos del norte de Urabá, y del sur de Antioquía, las cuales han aprendido a convivir en medio de unas

diferencias que se han acrecentado por causa del desplazamiento que se vive a causa del conflicto en diferentes territorios de la geografía nacional.

Estas situaciones antes descritas, hacen que esta Institución Educativa en particular, se convierta en un espacio donde confluyen niños, niñas y jóvenes pertenecientes a grupos familiares con formas culturales interesantes de hacer visibles en los procesos de enseñanza de la lengua.

En cuanto a los participantes, esta investigación ha dirigido su atención a tres docentes de educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Villa María del municipio de Turbo, dos de ellos, son profesores de ciencias sociales y uno de ellos se desempeña en el área de Humanidades, Lengua Castellana y es un agente activo en los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en la institución a través del proyecto Institucional del área de lengua Expresarte. Estos docentes son Licenciados en las áreas en las que trabajan, menos una de ellas que es Licenciada en Educación Básica Primaria pero por necesidad del servicio, tuvo que desempeñarse como profesora del área de sociales para los grados sextos y séptimos.

Estos docentes de las áreas antes mencionadas fueron seleccionados para conocer a partir de sus experiencias, opiniones y planteamientos, diferentes perspectivas que me ayudarán a entender la forma en que las dinámicas culturales de las familias de los estudiantes tienen lugar en la escuela y cómo éstas se conjugan, no sólo en las relaciones sociales que se entretajan entre estudiantes y profesores sino para comprender la manera que desde las acción docente, son valoradas y puesta en escena como parte de los procesos pedagógicos que desarrollan en sus áreas, especialmente en los procesos de lectura y escritura.

De igual manera, en la conformación del grupo focal se seleccionaron seis estudiantes de los grados sexto A y B, tres de ellos son de género masculino y los tres restantes son del femenino, cuyas edades oscilan entre los once y trece años, los cuales hacen parte de las comunidades rurales de Yarumal, Manuel Cuello, Porvenir, 7 de Agosto, Río Turbo y Villa María pero sus familias son oriundas de los departamentos de Córdoba, Bolívar, Chocó y de municipios cercanos a la ciudad de Medellín. Cabe anotar que la elección de estudiantes del grado 6° se dio por el hecho de que es un grado en el que se inicia a cursar la educación básica secundaria y esto hace que los niños y niñas que estudiaban la educación primaria en las sedes de la Institución Educativa ubicadas en las otras veredas vecinas, confluyan a cursar su educación secundaria en la sede principal de la Institución Educativa.

Hasta este punto se ha aludido a la definición de la ruta metodológica adoptada en esta investigación, a continuación se describe las apreciaciones desarrolladas en el trabajo de campo y en el análisis de la información.

2.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de recolección de la información y análisis de ésta, se desarrolló siguiendo el modelo básico de la investigación Acción, que según Bernardo Restrepo(2002) incluye tres fases “que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y mejorarla permanentemente” estas fases son nombradas por este autor de la siguiente manera:

- La reflexión sobre un área problemática.
- La Planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática
- La evaluación del proyecto.

Teniendo en cuenta estas tres etapas, el proceso llevado a cabo en este proceso investigativo queda esquematizado de la siguiente manera para mayor comprensión.



2.4. 1. FASE DE EXPLORACIÓN E INDAGACIÓN DE LA REALIDAD

La fase de exploración tuvo como objetivo identificar las perspectivas que sustentan la enseñanza de la lengua en la Institución Educativa Villa María y en su efecto, las nociones de lectura y escritura que se han adoptado y que orienta la práctica docente, así mismo, reconocer las percepciones que poseen los profesores, acerca de los saberes comunitarios de los y las estudiantes y la manera en que éstos pueden ser o no incluidos en los procesos de enseñanza.

Con esta primera fase, se buscaba trazar la ruta que me condujera a la caracterización y configuración del problema, así como la construcción de la pregunta de investigación a través de un proceso de indagación y lectura de unas prácticas docentes que se pretenden transformar a partir de la reflexión y la puesta en común entre pares, con miras a la construcción de una propuesta curricular, que establezca relaciones entre los propósitos de enseñanza de la lectura y la escritura y las posibilidades de los y las estudiantes de pensarse

como sujetos sociales y políticos que reconocen su devenir cultural y asumen una actitud propositiva en la transformación de sus dinámicas relacionales. Por ello, a continuación se expone el proceso recorrido y las técnicas que fueron utilizadas.

En primera instancia se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas a los docentes de las áreas de humanidades lengua castellana y de Ciencias sociales, entendidas estas según los planteamientos de Patton (2002) que la define como propuesta de diálogo con una guía previa de preguntas, las cuales se adaptan y flexibilizan durante el desarrollo de la conversación de acuerdo a las reacciones y opiniones del entrevistado. En este sentido, con la realización de las entrevistas, se buscaba identificar las percepciones que cada uno de los maestros implicados poseían acerca de los saberes y prácticas comunitarios de los estudiantes y el tratamiento pedagógico que desde su accionar realizan con dichos saberes, específicamente en su área disciplinar y en los procesos de lectura y escritura.

Como segundo, se llevó a cabo una observación participante en la clase de humanidades lengua castellana con el grado 6ºA entendida esta acción como una alternativa de observación interactiva desde a dentro de las realidades humanas que se pretende abordar (Sandoval,2002) la cual tuvo como propósito conocer a partir de la interacción con los sujetos participantes el tratamiento pedagógico que desde el accionar docente se realiza a la lectura y la escritura y caracterizar las situaciones didácticas donde los saberes comunitarios de los estudiantes tienen cabida en la construcción del conocimiento que se genera en el aula.

Así mismo, se realizó una taller de lectura diagnóstico con los y las estudiantes del grado 1ºA para comprender la manera en que estos pequeños que inician la escolaridad conciben las prácticas culturales, conocer los sistemas simbólicos que hacen parte de su cultura y la manera, en que estos sistemas actúan en la forma de nombran y comprenden su realidad.

Finalmente, se realizó una revisión y posterior análisis de documentos, entendidos como soportes físicos y se pueden caracterizar como personales, oficiales y de cultura popular. (Bodgan & Biklen, 2003) Pero en este caso, la revisión estuvo centrada en los documentos de orden legal de la Institución Educativa como lo son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la malla curricular del área de humanidades lengua castellana, con el objetivo de buscar información que me permitiera conocer la perspectiva desde la cual se sustenta la enseñanza de la lengua así como sus implicaciones en el tratamiento didáctico que se le da a la lectura y la escritura en este contexto educativo.

En este orden, es importante resaltar los resultados obtenidos durante las acciones desarrolladas en esta primera fase como lo fueron:

- Lectura de las prácticas docentes en relación con los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en la Institución.
- Caracterización de saberes y sistemas simbólicos que poseen los y las estudiantes del grado primero.
- Formulación del problema y la pregunta de investigación.
- Recolección de información.

2.4.2. FASE DE PLANEACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICAS

Esta fase permitió la formación del grupo focal, entendido éste como “un grupo de discusión organizado alrededor de una temática, con el fin de lograr una información asociada a conocimientos actitudes, sentimientos y creencias que pueden ser revelados por medio de una interacción colectiva” (Aigner, 2002, p.2)

A sí mismo, se diseñaron una serie de talleres alrededor de la lectura y la escritura, con temáticas puntuales, planeadas con la intención de permitir en los estudiantes situaciones de comunicación en donde a través de la interacción verbal, pudieran dar a conocer sus conocimientos comunitarios, y mostrar a través de la palabra hablada y escrita una imagen de lo que son y las formas particulares que tienen de comprender y actuar en el mundo. Por ello, para el diseño de estos talleres de lectura y escritura se le dio oportunidad a los docentes seleccionados para que participaran de forma democrática y pudieran sugerir textos, (de la colección de literatura, que posee la Institución donada por el Plan nacional de Lectura) y las preguntas que permitieran cumplir con el objetivo propuesto de activar los conocimientos comunitarios de los estudiantes y ponerlos en dialogo en un ambiente mediatizado por la lectura y la escritura.

Cabe anotar que en este proceso de planeación, mi autonomía también fue decisiva para incluir los criterios teóricos y el enfoque de enseñanza que sirviera de marco para abordar la lectura y la escritura, desde una perspectiva sociocultural, aspecto que demando de una revisión teórica de documentos que desde la didáctica dieran luces para el tratamiento de las sesiones.

Por su parte, la aplicación de los talleres se llevó a cabo con el grupo focal en tres sesiones de trabajo, las cuales demandaron de la selección y la utilización de diferentes técnicas de recolección de la información y en las que se desarrollaron las siguientes temáticas a propósito de los textos empleados, la intención de cada uno de los talleres y los objetivos de enseñanza establecidos.

A sí mismo, las apreciaciones de cada uno de los talleres de lectura fueron consignadas en el diario de campo, entendido como un “registro continuo y acumulativo de todos los acontecimientos durante la vida del proyecto de investigación” (Sandoval,2002,

p.104) el cual sirvió como una herramienta para registrar un informe de las actividades realizadas en las que se incluían apreciaciones de lo vivido, nuevas ideas que aportaran sentido al proceso de investigación así como debilidades y fortalezas en el desarrollo de las sesiones, pues con el diario de campo se busca llevar a cabo un ejercicio narrativo que posibilite volver la mirada hacia las acciones ya ejecutadas para discernir situaciones que puedan enriquecer la práctica. A su mismo se convirtió en una fuente para los docentes implicados en el proceso investigativo para la valoración del impacto de la propuesta de intervención.

De igual manera, se recurrió a las filmaciones en audio y video, con el objetivo de guardar evidencias del trabajo llevado a cabo en las sesiones y desarrollar observaciones a posteriori que posibiliten descubrir situaciones que se hacen difíciles de identificar en el momento del desarrollo de la práctica, pues la subjetividad siempre va a estar presente, dificultando que se realice una observación meramente objetiva de la práctica, de allí que este mecanismo se convierte en un recurso que permita observar y releer las veces que sean necesarias hasta el punto de alcanzar unos niveles de subjetividad que faciliten el descubrimiento de eventos o situaciones que pueden pasar desapercibidas por el investigador.

En resumidas cuentas, esta fase permitió la realización de las siguientes acciones:

- Diseño e implementación de la propuesta de intervención.
- Marco teórico de la propuesta
- Recolección de información.

2.4.3. Fase de análisis de la información

Esta fase permitió llevar a cabo un proceso de categorización que diera luces para el desarrollo de la conceptualización y posterior descripción de los resultados obtenidos en la investigación.

De este modo, este proceso se logró concretar por medio de un análisis de orden deductivo e inductivo. Primeramente, se llevó a cabo un proceso deductivo de categorización donde se seleccionaron las categorías que fueron preestablecidas o formuladas con anterioridad al trabajo de campo; es decir, una línea conceptual que se determinó a partir de los objetivos y de la temática general de la investigación, las cuales se constituyeron en mi soporte para el diseño intencional de las entrevistas y observaciones desarrolladas en este proceso de indagación de la realidad.

Luego de haber identificado las categorías preestablecidas de la investigación, se dio inicio a un proceso inductivo de categorización que permitió la emergencia de categorías de forma paralela al análisis de los datos recogidos. Un análisis que se dio a partir de la transcripción y sistematización de los registros de audio y video que fueron aplicados durante el trabajo de campo. Posteriormente, se seleccionaron con un tipo de color, los contenidos de los datos, por grupos de párrafos con ideas que tuvieran relación con una unidad temática y al frente de ellos escribí grupos de palabras que me sirvieron de códigos para ir configurando posibles líneas de sentido que dieran luces para nombrar las categorías, tal como se puede evidenciar en la siguiente imagen del programa de Word::

<p>me ha tocado leer todas donde me han leído a mí, claro, me gustan a mí como los personajes pueden ser para describirme o en ocasiones para...</p> <p>C3: Profe y la tradición oral, los saberes de los abuelos cómo aparecen ahí</p> <p>DUC: Pues ya cuando se trata de pronto, cuando trabajamos los mitos y las leyendas, en los mitos y leyendas. Hay si hemos trabajado muchas cosas. Ahí hablan de muchas leyendas y de muchas cosas que han sido de los abuelos, de los ancestros. Ellos cuentan una cantidad de cosas que los abuelos les han contado que saben sus y que muchas leyendas que en todas las comunidades hay, que salen unos niños llorando, que no sé, qué bueno, una señora, sale con una campana, ellos cuentan muchas cosas así al momento, que así le han escuchado a los abuelos, desde una cuenta de vida. Cuando hacemos referencias a los mitos y leyendas. Cuando esas cosas se hacen los países ni duermen porque a ellos les da mucho miedo referir eso, pero siempre lo refieren porque cuando empezamos ellos no quieren pasar, termina de hablar el uno y no ha terminado de hablar es cuando está pendiente el otro. Yo tengo libros de mitos y leyendas para colombianos.</p> <p>C3: Profe y usted que los lee a sus chicos en el aula</p> <p>DUC: Los leo mucho de esos mitos, en cuanto a la parte del área de lengua. Bueno los he leído en ocasiones los he leído, cuentas de ciencia ficción que son cuentos que maravillosos, los he leído cuentos maravillosos para distinguir los cuentos maravillosos para como sistemas enseñando los tipos de textos. Hay que llevarlos de cada uno, siempre uno dice para que ellos se guíen por eso, libros de periodísticos, hacemos noticias, noticias de noticias, para que ellos lean y observen que es una noticia, para que ellos puedan fabricar, noticias, ha, hacemos de pronto a veces hemos hecho la noticia con todos sus pasos, también por ejemplo, reflexiones, hemos llevado</p>	<p>Saber comunitario ubicado en la categoría de mitos, lo que las familias saben son mitos.</p> <p>Descripción funcional de la lengua</p>	<p>Área de revisiones</p> <p>Comentario (C30): Se han efectuado cambios en la escritura a la parte en cuanto de los saberes comunitarios de los estudiantes, así se facilitan estos saberes desarrollando transformaciones de saberes, cuando desde la más sencilla se entrega una familia saber que es un saber para estos momentos de la lengua</p> <p>Comentario (C31): Trabajo oral de base para la tradición literaria</p>	<p>DUC: Mejorar la identidad cultural, eso es un trabajo que es muy lento porque lo más duro es que los mismos padres, los mismos abuelos, a veces los mismos padres, los mismos abuelos a veces van diciendo una sencilla sabiduría en sus discursos de pronto mirar de que lo negro, para los mestizos es síndrome de malidad, es síndrome de algo malo, o de algo malo o de algo malo de algo de poco valor, eso en el sentido de que la gente va diciendo medio se quiere... y no sólo los profesores en todo nuestro país y en todo el mundo están siempre se mira, siempre se ha visto sosteniendo la parte de la obra afro, los que somos afro, mirándonos como algo malo, como algo malo, la gente siempre como si algo malo, nos miran siempre en el mal gusto, no quieren pertenecer a ese gusto, siempre aun cuando su piel se lo está diciendo, su pelo se lo está diciendo, todos sus rasgos físicos se lo está diciendo que es afro, él se mira a aceptar.</p> <p>Entonces eso es un trabajo muy, muy lento para uno sino que ir haciendo de ver que nosotros todos tenemos valores y que nos fijamos por ejemplo en personajes que han llegado a tener rangos altos que hoy tomamos como el caso de como color Obama que es el presidente de Estados Unidos y sino nuestro mismo color de piel, tenemos el caso de este señor Mandiá, entonces a pesar de todas esas formas yo lo hablo no directamente en el área de lengua sino cuando trabajamos sociales</p>
--	---	---	---

Después de esto, agrupé los códigos por unidades temáticas, para identificar en ellos patrones de ideas recurrentes, expresada por personas o que resultaron de actividades desarrollados durante el trabajo de campo, para luego pasar a construir un glosario con cada uno de esos códigos y constatarlos de forma alterna entre la literatura o marco teórico y mis percepciones como investigadora, como una forma de triangular la información y ampliar el horizonte de comprensión que me facilitaron otorgarle una categoría que cobijara los grupos de códigos.

Luego de identificar las categorías, busque forma de delimitar aquellas que se presentaban de forma amplia, agrupándolas por líneas de sentido, para identificar subcategorías que se relacionaran con éstas, por cuestión de característica, procesos, como finalmente se observa en el siguiente esquema.

Concluido este proceso, se dio paso para pensar en rutas de análisis que me permitieran teorizar y describir la realidad encontrada en el contexto educativo.

Identidad cultural Identidad del maestro	Dinámicas culturales Experiencias previas	Prácticas de la lectura y la escritura Practica escolar	Relaciones interculturales Maneras de nombrar
Pertenencia	Costumbres	Referentes literarios	Estereotipos
Imagen del yo	Saberes comunitarios	Tradición literaria	Homogenización
Raíces	Prácticas culturales	Referentes literarios	Exclusión
Reconocimiento	Referentes culturales	Tradición oral	
Adhesión a otros modos de ser			

De este modo en esta fase se logró desarrollar acciones como:

- Relectura y sistematización de la información
- Análisis y organización de los datos
- Triangulación y categorización de los datos.

2.4.4. FASE DE EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La fase de la evaluación de la propuesta de intervención no se logró llevar a cabo de la forma en que se tenía prevista, como una participación colectiva de análisis y deconstrucción de la práctica desarrollada por mí en los talleres de lectura y escritura con los estudiantes que hicieron parte del grupo focal, a través del análisis conjunto entre los maestros participantes del diario campo, construido durante el proceso de intervención y la lectura de los videos y registros de audio recogidos durante las sesiones de trabajo.

Por situaciones, que ocurrieron en la Institución y que demandaron la necesidad de mi traslado a otra sede, los maestros involucrados en la investigación se negaron a realizar estas actividades en escenarios distintos a la Institución y por fuera de los horarios laborales establecidos, situación que me obligo a llevar a cabo de forma individual el proceso de evaluación de la propuesta; pues como lo plantea Restrepo (2002), “el maestro investigador es protagonista en primer orden en la formulación, desarrollo y evaluación de la propuesta” (p.9)

Por ello, a partir de los aciertos encontrados durante el proceso de análisis, logré diseñar una propuesta curricular de enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural para los estudiantes de primaria de esta Institución Educativa, que pueda ser implementada por los y las docentes que laboran en este nivel y que permita a posteriori someter las prácticas de estos docentes a nuevos procesos de sistematización y análisis más ricos. Estas acciones no sólo dan cuenta de una sola práctica sino un conjunto de prácticas que puestas en consideración puedan además de enriquecer la práctica de los y las maestras posibilite también una evaluación de todo el proceso investigativo con criterios puntuales que den cuenta del impacto de ésta propuesta en la comunidad educativa de la Institución de Villa María. Lo cual da por sentado, que este proceso investigativo no está aún acabado, sino que falta llevar a cabo un nuevo recorrido

que logre cumplir con verdaderas transformaciones en la enseñanza de la lectura y la escritura no sólo para la Institución Educativa Villa María sino para la educación general del Municipio de Turbo.

Capítulo: 3. Dinámicas culturales en la escuela: concepciones de los y las docentes acerca del saber comunitario y su tratamiento pedagógico en el aula.

Y las escuelas rojas eran en efecto azules y verdes en muchos sentidos, porque el verde y el azul, no eran simplemente colores sino mentalidades, valores y culturas, largamente enquistados en las mentes y las historias de los pueblos.

(Rosa María Torres, 1995)

El saber comunitario que ha sido por largo tiempo excluido del contexto escolar por un sistema educativo aferrado a la lógica del positivismo, se resiste a desaparecer de la mentalidad de las comunidades que lo viven y lo practican como el pilar fundamental para comprender su entorno natural y establecer relaciones con los demás seres humanos. Estudios realizados por Foucault (1970) y Coll (1997) acerca del conocimiento, han permitido comprender que el saber científico, no es el único poseedor de la verdad absoluta sino que éste es un campo complejo en el que se encuentran diversas prácticas y discursos en donde también tienen cabida el saber común no científico.

De esta manera, estos estudios le otorgan valor y legitiman el saber común de las comunidades y abre vías para que estas formas de saber tengan cabida en el escenario escolar. Por ello, en el siguiente capítulo se pretende reflexionar acerca de los saberes comunitarios de los y las estudiantes entendidos desde la perspectiva de Gonzales y Azuaje (2008) como: “El saber popular, es el saber excluido que ha logrado resistir desde tiempos inmemoriales, que permanecen en la cultura de los pueblos desde sus orígenes y se transmite de generación a generación y cuya fenomenología se constituye en sentido común” (p.237)

La presencia de éstos en el escenario escolar y la manera en que pueden ser insertados en los procesos de enseñanza, especialmente en las prácticas de lectura y escritura como nuevos espacios de interacción y apropiación de otras formas de saber y hacer de los grupos sociales que tienen presencia en la escuela. Para tal fin, se iniciará explicando el sentido que adquieren los saberes comunitarios en la dinámica cultural de la Institución Educativa Villa María y las repercusiones que estas interpretaciones generan para su tratamiento pedagógico, siguiendo los planteamientos de Elsie Rockwell (1996), a sí mismo se indagará por la función del maestro como agente gestor de procesos de afianzamiento culturales desde el discurso pedagógico que sustenta su hacer en el aula, tomando como punto central los estudios realizados por Zuluaga (1999) y para finalizar se presenta un panorama de la lectura y la escritura como escenarios de apropiación escolar basado en la experiencia llevada a cabo a partir de los talleres de lectura y escritura desarrollado con los y las estudiantes de 6° de esta Institución

3.1 LA CULTURA EN LA ESCUELA

El reconocimiento de los diferentes grupos étnicos que conforman la identidad del país, como una nación pluriétnica y multicultural, han demandado la necesidad de hacer visibles los modos de vida, tradiciones y saberes, de los grupos sociales que la constituyen como una forma de ejercer sus derechos sociales y culturales y contribuir al desarrollo social del país. Con el fin de garantizarles estos derechos, la nación ha dispuesto de todo un aparato jurídico y legal para la creación de espacios donde se valoren y se hagan explícitos los saberes, tradiciones de los grupos culturales en diferentes escenarios sociales. En el ámbito educativo con la promulgación de la ley 115 de 1995 y el decreto 804 de 1995 que exigen el reconocimiento y pedagogización de las dinámicas culturales que hacen parte de la vida

comunitaria de los y las estudiantes, se ha puesto la mirada en la posibilidades que ofrecen los saberes culturales de los niños y niñas en los procesos de aprendizaje como alternativa para ofrecerles una enseñanza más contextualizada a sus realidades de vida, para que la escuela se convierta en un motor para el desarrollo social de las comunidades que la constituyen.

Pero, a pesar que se le ha delegado al sistema educativo la importante tarea de servir de garante de los derechos culturales de los grupos minoritarios que la integran, a partir del reconocimiento y visibilización de sus prácticas culturales como eje fundamental para la apropiación y construcción de conocimientos como así lo hace explícito la norma.

En el escenario escolar estas intenciones en la mayoría de las veces se han visto diluidas por causa de unas relaciones de poder que la escuela ha adoptado; en las que se establecen unos saberes, discursos y prácticas, como único orden para la comprensión de la realidad que excluye otras formas de conocimiento que se da según Foucault(1992) por un orden discursivo, en el que unos discursos son considerados como verdaderos e impuestos por un sistema que los institucionaliza y los mantiene vigentes frente a otras narrativas que son negadas y sometidas a esos discursos de verdad, generando una “violencia simbólica” entre las formas culturales de los sujetos y los que impone la escuela.

Esa violencia simbólica, se ve reflejada en la manera en que las diversas tradiciones culturales de los y las estudiantes son interpretadas en la escuela y como estas interpretaciones influyen en las decisiones de los y las maestros de incluirlos o no como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido Rockwell (1997), se apoya en un marco referencial construido desde estudios etnográficos realizados por Kluckhohn para dar cuenta que en el contexto escolar la Cultura de los estudiantes es entendida como “pautas de y para el comportamiento” (p.21-22)

A partir del proceso de interacción que se desarrolló con los docentes que participaron en este proceso de indagación, se logró constatar que para éstos, las tradiciones culturales de los y las estudiantes, son entendidas como formas particulares que tiene algunos grupos sociales de comportarse y de relacionarse en el ambiente escolar; bajo esta percepción tan limitada de comprensión de las formas culturales de los niños las niñas, los maestros y maestras establecen barreras entre aquellas formas de ser y de actuar de algunos estudiantes pertenecientes a ciertos grupos sociales, que no encajan dentro de sus ideales de sujetos a formar como así se logra evidenciar desde la opinión del siguiente maestro:

...En el comportamiento, el comportamiento es vivencial, nosotros vemos por ejemplo algunos estudiantes, sin discriminar a nadie que por ejemplo, la comunidad de 7 de agosto son pelaos que les encanta el juego, les encanta los juegos de azar principalmente. Pero como los pelaos están ahí interactuando con los viejos, todas esas cosas ellos ven. (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

De esta manera, las diversas prácticas, formas de ser y de actuar que coexisten en la escuela, son interpretadas por los y las docentes como valores y actitudes de los sujetos que riñen con el ambiente escolar, y que se alejan de los ideales de formación que la escuela en su afán de homogenizar comportamientos impone. Así mismo, se puede evidenciar que estas actitudes que manifiestan los estudiante como parte de su cultura para los y las maestras tienen origen en los procesos de socialización que se llevan a cabo en el seno de sus familias y su comunidad, lo cual permite comprender que para la escuela lo que se aprende en otros escenarios fuera de sus límites no alcanza a tener la trascendencia de formación que sólo ésta bajo la investidura de institución puede ofrecer, como así se logra evidenciar a partir del siguiente comentario hecho por uno de los docentes:

Como le digo he, si eso se refleja usted sabe que lo que los pelaos ven en su casa con sus padres desde su niñez siempre eso no deja de reflejarse en la Institución, en el colegio con los demás

compañeritos, ¿he? de pronto la misma inmadurez todavía y la falta de formación que ellos todavía no tienen una formación definida, siempre no deja de ver un poquito de faltas y en ocasiones y de pronto de rebeldía, porque en ocasiones ellos ven eso, lo han visto en sus papás y lo han visto también en la misma comunidad. (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

Esta idea de subestimar y negar la función que la familia cumple en la formación de los niños y las niñas, hace parte de una tradición adoptada por la escuela en la que según Popkewitz (1997) “el conocimiento pedagógico excluía a los padres y a la comunidad de los procesos de socialización asociados al aprendizaje y al desarrollo moral, dado que se consideraban productores de efecto perverso sobre el crecimiento y desarrollo de los niños” (p.9)

Otra, de las situaciones que explican esta desvalorización por las prácticas y valores que aprenden los y las estudiantes en el seno de sus familias, se debe según Sinisis (1999) a una forma de alterofobia a todo aquello que se sale de un orden impuesto e institucionalizado, en la que “se establece casi un abismo de diferencias a través de las cuales los docentes experimentan que sus historias de vida y su cultura no tienen punto de contacto con la de los niños y sus padres, caracterizados según por determinadas carencias y atributos negativos” (p.13)

De allí que los diversos modos de actuar, que no encajan dentro del modelo de comportamiento impuesto por la escuela se conviertan en objeto de regulación a través de la norma, haciendo esto que la escuela sea un escenario de conflicto cultural que limita y sanciona aquellos comportamientos que emergen como forma de contradicción al sistema normativo que ella establece; ya que como lo menciona Sacristan (1999) a propósito de la norma:

La educación tiene muchos ideales y desempeña funciones muchas veces contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogenizadora que significa compartir rasgos de comportamiento y de sentimientos con otros. Para hacer efectiva esta función socializadora se ha utilizado la vía disciplinaria; la adhesión por convencimiento a normas y valores y la difusión de significados. Seguramente la pulsión socializadora por vías correctivas y la proposición de modelos unívocos de cultura han predominado en la institución escolar sobre el valor de preservar y cultivar la individualidad. (p.4)

Como consecuencia de lo anterior, los maestros y maestras comprendan la dinámica cultural que se presenta en la escuela como una situación de déficit a la que se debe compensar, ya que todas aquellas manifestaciones del comportamiento que se alejen de los esquemas de valores y pensamientos que asumen éstos frente a la realidad, son mal vistos y en su efecto, se convierten en motivo de sanción pues como lo menciona Sacristan(1999) “La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, están mediatizadas por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante el mundo. Por condicionamientos diversos podemos llegar a ver como anómalo lo que son condiciones normales de la realidad” (p.2) Por ello, el accionar pedagógico de los maestros ante la diversidad de formas de ser y de actuar de los y las estudiantes se oriente a través de la vía correctiva como una forma de garantizar la formación. Integral de los y las estudiantes.

Pero, sí como el comportamiento y las maneras de ser de los y las estudiantes son regulados por la norma, sus saberes comunitarios, es decir el saber popular representado, a través de sus creencias, tradición oral también entran en las relaciones de “saber y poder” que se establecen como parte de la lógica de la escuela, si se tiene en cuenta que a ésta socialmente se le ha atribuido la función de “regular, distribuir y normalizar sujetos, saberes, al buscar el desarrollo de prácticas de enseñanza que inciden en las representaciones

solidarias con el saber socialmente establecido”(Valencia, Méndez y Jimenez,1996, p.9) De allí que para los y las docentes, las representaciones que poseen los estudiantes adquiridas en su ambiente familiar y social no pueden tener la misma categoría de verdad de los saberes calificados y establecidos como legítimos, ya que son comprendidos como experiencias previas; es decir, un preámbulo para iniciar los verdaderos temas de aprendizaje; lo cual de entrada impide que estas formas de saber tengan un tratamiento didáctico a profundidad, según los intereses y necesidades de los y las estudiantes, como lo demuestra una maestra a través del siguiente comentario:

Algunos estudiantes cuentan con experiencias previas que nos permiten a nosotros como docentes partir de allí para empezar los temas. Los estudiantes traen conocimientos de su núcleo familiar y la importancia que estos imparten para una sana convivencia, los valores que ellos traen, de la casa porque es en el seno de la casa donde se fundamentan los valores, esto hace que podamos interactuar con mucha más facilidad con los estudiantes.(Docente número 1, entrevista, 19 de febrero de 2013)

Si bien es cierto que las experiencias previas de los y las estudiantes, desde los postulados del enfoque constructivistas que expone Coll (1997) son la base en la construcción de aprendizaje tras un proceso que vincula la cultura con la enseñanza en miras de generar un desarrollo social y personal en los sujetos; situación que remite a entender el proceso de enseñanza más que una acción de reproducción de la realidad sino como una construcción que hacen los sujetos a través de las modificaciones que realizan a sus esquemas mentales para establecer significaciones que le permitan configurar nuevas relaciones en el orden en que comprenden los contenidos estipulados en el currículo.

Esta manera de concebir el aprendizaje también establece un nuevo orden para comprender los roles que debe asumir los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por un lado están los estudiantes, quienes deben interactuar en los procesos de

construcción del conocimiento, dando aportaciones y vinculando sus experiencias con los nuevos conocimientos que se le presentan y por otro, un maestro que desarrolle su ejercicio como un guía capaz de generar situaciones de enseñanza donde pueda mediar las representaciones que poseen los estudiantes con el fin de que éstos puedan acercarse al saber académico.

A partir de los aportes del constructivismo a los procesos de enseñanza, la interpretación de sus postulados han orientado una serie de investigaciones que le han otorgado relevancia a los saberes previos de los estudiantes en los procesos de construcción de conocimiento en el aula, de los cuales podemos citar a Pozo y Gómez (1998), Gil (1994), Jiménez (1987) quienes intentan explicitar la manera como los sujetos construyen conocimiento científico a partir de las experiencias, representaciones, conocimientos anteriores que emergen de los contextos sociales y naturales donde interactúan y la importancia que estas formas de conocimiento, adquieren para el tratamiento didáctico del saber científico en la escuela.

A estos trabajos se les reconoce su aporte significativo en los procesos de enseñanza, pues han establecido una nueva manera de comprender a los niños y niñas como sujetos de conocimientos activos en los procesos de construcción del saber y al conocimiento mismo como una representación en la que entran en juego, las experiencias cotidianas como una forma particular que tienen los sujetos de establecer formas de relacionarse con el mundo y adaptarse a las situaciones del diario vivir, las cuales les sirven como base en la construcción de saberes científicos, que se sustentan en la transformación de esos conocimientos iniciales para establecer comprensiones más precisas y sustentadas de la realidad.

Por esta razón, estas investigaciones han tenido eco en el tratamiento didáctico que elaboran los y las profesoras en sus procesos de enseñanza, (como así lo constata la anterior

opinión de la docente) quienes han logrado reconocer que sus estudiantes son sujetos portadores de conocimientos y no necesariamente necesitan llenarse de saberes sino que al ser sujetos cognoscentes tienen la capacidad de otorgarle significados al conocimiento escolar que se les ofrece en la escuela a través de procesos de aprendizaje en los que ellos pueden analizar, comparar, proponer y experimentar diferentes situaciones que los acerque a la comprensión de las teorías que se exponen en la escuela.

Pero así como estos estudios reconocen que en el ambiente escolar circulan múltiples representaciones que dan cuenta de diferentes formas de conocimiento que expresan la manera en que los y las estudiantes comprenden el mundo, producto de sus experiencias en su ambiente social y comunitario; también desde la forma de concebirlos, describirlos y explicarlos, revelan un tratamiento didáctico que les resta valor a esas formas de representación de los niños, niñas y jóvenes como verdaderos portadores conocimientos legítimos, pues para estos estudios el aprendizaje se alcanza cuando se logra un cambio conceptual o transformación del conocimiento común que poseen los estudiantes a otras formas de saber más complejos que respondan a las lógicas positivistas de comprensión de la realidad, tal como lo expone Pozo y Gómez(1998) “hay que empezar por conceptos simples o el pensamiento común, para luego transformarlos hasta convertirlos en conceptos complejos”(p7,).

De esta manera, la escuela establece una dicotomía o separación entre el saber académico y los saberes cotidianos de los y las estudiantes; el primero hace referencia al punto de llegada, por eso, el sistema educativo establece unos criterios o indicadores que miden el acercamiento y el dominio de los sujetos hacia las metas de aprendizaje que están determinadas por el saber científico, mientras que los últimos adquieren una diversidad de denominaciones que revelan el valor y el tratamiento que los diferentes estudios le otorgan

que van desde preconceptos (Jiménez, 1987), conceptos básicos, conceptos espontáneos y saberes alternativos, todos ellos, son descritos por Gil (1994) como “visiones intuitivas con las que los estudiantes llegan al aula (p.156)

En otros casos, son considerados por otros autores como saberes de anclaje que permiten insertar a los y las estudiantes a formas complejas de conocimiento sin negar de entrada el saber que éstos poseen, sino que se trata de un proceso didáctico donde los maestros deben establecer “un puente entre lo que se sabe y lo que se debe saber” Brown y Clement (citado por Sanchez 2002). En casos más radicales el conocimiento común que portan los y las estudiantes es considerado como formas de error, lo cual exige a los y las docentes transformar de la mente de los y las estudiantes estas formas erróneas de comprensión de la realidad para reemplazarlas por el saber legítimo.

De allí que estas formas de saber cotidiano que poseen los y las estudiantes y que se refleja en la escuela no sólo en las formas de relacionarse con los otros, sino que hace parte de un sistema de creencias y prácticas, discursos en las que tienen cabida las tradiciones orales, la espiritualidad y las relaciones que se establecen con el medio natural donde se habita. El hecho de que estas formas de representación cultural de estas comunidades no sean valorados por la escuela como un saber legítimo, se debe en primer lugar porque son formas de conocimiento práctico que proceden de sus comunidades y para los maestros y maestras estas personas tienen carencias de conocimientos; como lo expone de forma directa el siguiente maestro cuando se refiere a las comunidades campesinas de esta forma: “Ser uno maestro dentro de una comunidad campesina rural en donde las comunidades son bastante de pronto de escasos conocimientos” (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

De esta manera, el “conocimiento común” que comparten los y las estudiantes con sus comunidades no pueden ser introducidos como un contenido enseñable ya que no permiten el

desarrollo de competencias que requieren los estudiantes para desempeñarse en diferentes situaciones académicas ya que al ser formas de conocimiento intuitivo no poseen la rigurosidad científica que la escuela ha adoptado como meta de aprendizaje.

Pero aunque desde las visiones de los maestros, las formas de saber de los estudiantes no puedan insertarse como contenidos reales de enseñanza, para Duschatzky (1996) quien retoma los postulados realizados por Geertz (1994) acerca del sentido común, sostiene que los saberes derivados del sentido común de los grupos sociales, pueden ser inteligibles en el escenario escolar, ya que en palabras de esta autora “son susceptibles de interpretación en tanto revelan ideas, creencias y conflictos”(p.9) y por estas características pueden ser desarrollados y nutridos en el ambiente escolar a través de procesos de cuestionamiento, comparación y afirmación, iguales a los que se llevan a cabo con las formas de saber consideradas por la escuela como legítimas.

Es así como, se reafirma la dinámica cultural en la escuela que se establece a través de conflictos culturales donde la escuela como reguladora de saberes según Escobar (citado por Valencia et al., 2006) “utiliza mecanismos mediante los cuales un determinado orden de discurso produce unos modos permisibles de ser y de pensar al tiempo que descalifica e imposibilita otros” (p.5) generando, de esta manera, formas de exclusión no sólo con las representaciones que poseen los y las niñas, sino que trasciende a sus formas tradicionales de conocimiento, estableciendo fronteras entre el mundo de la escuela y el otro mundo que fluye, por fuera de ésta.

Por eso, es importante en este punto, repensar en la función que cumple la escuela; pues si los aportes del constructivismo han replanteado la idea que los y las estudiantes son sujetos de saber y al mismo tiempo reconoce que no existe una forma única de conocimiento, la escuela pierde sentido como espacio donde se imparte o se transmite conocimiento ya que

esta nueva perspectiva de enseñanza la está valorando como un escenario donde cada sujeto re significa sus saberes y establece un nuevo orden en las dinámicas culturales de sus contextos comunitarios a través de la puesta en confrontación de sus representaciones.

Por esta razón, permitir la entrada de los sistemas de comprensión del mundo que poseen los y las estudiantes, se puede convertir en una oportunidad para visibilizar esas representaciones y poner la mirada en el papel que éstas cumplen no sólo en la construcción de conocimientos, sino en las alternativas de diálogo de saberes derivado de las confrontaciones, negaciones, adhesiones que se pueden establecer entre dichas formas de conocimiento que circulan en el ambiente escolar, permitiendo una apropiación de saberes y estableciendo diferentes opciones de conocer más allá de las formas de saber dominante.

Ante lo expuesto anteriormente, Heller (1977), desde sus postulados propone una nueva forma de dirigir los conocimientos cotidianos en la escuela y establecer relaciones entre estos y el saber académico; en donde los primeros adquiera la función de mediadores o “espacio preparatorio” para la adquisición de nuevos conocimientos que establezcan perspectivas variadas para ampliar la comprensión de la realidad y posibilidades para desenvolverse en el ambiente social. De esta manera, esta autora no está restándole importancia a ninguna de estas formas de saberes, sino que reconoce que es el mismo ambiente social de los y las estudiantes quien exige de éstos, elecciones y apropiaciones de información que más allá de la satisfacción de la curiosidad, permitan hacer uso del saber científico para nutrir las formas de conocimiento comunes que comparten los y las estudiantes con sus comunidades.

De esta modo, el saber cotidiano lejos de ser remplazado o anulado, sirve de fundamento para determinar el tipo de conocimiento al que deben apropiarse los y las estudiantes en el contexto escolar. Por ello, implícitamente esta autora plantea la necesidad de

estructurar en los procesos de aprendizaje informaciones que no estén alejadas de las realidades sociales de los sujetos que participan en los procesos de aprendizaje.

Pero, para pensar en posibilidades de relación entre el saber cotidiano y el escolar, hay que reconocer también la importancia que adquieren los maestros y las maestras quienes desde los discursos pedagógicos con los que sustentan su actuar en el aula y a partir de apuestas didácticas que asumen, pueden o no concreta estas acciones y generar transformaciones en la dinámica cultural de la escuela. Por ello, a continuación se presentará una mirada a una nueva comprensión del rol de los profesores y profesoras en la construcción de cultura desde su hacer en los escenarios escolares en los que sitúan su práctica pedagógica.

3.2. NUEVAS FORMAS DE COMPRENDER LAS DINÁMICAS CULTURALES DESDE EL ACTUAR PEDAGÓGICO

Es difícil hablar de una cultura escolar. La homogeneidad supuesta en el modelo oficial de escuela, desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que se encuentran en las escuelas, que incluyen formas culturales desfasadas, abigarradas que reflejan diversos momentos de la historia en la que hubo diversos factores. (Rockwell(1996, p.25)

Desde los planteamientos que se han venido presentando, se puede pensar en la posibilidad de entender la dinámica cultural en la escuela como una cuestión inevitable y a la vez conflictiva, ya que cada uno de los sujeto inscrito en el contexto escolar, son portadores de unas representaciones culturales que difícilmente pueden diluirse por más violentos y arbitrarios que sean los procesos de homogenización que se desarrollen desde los currículos y el actuar pedagógico de los maestros. Por ello, cuando se hace referencia a la cultura escolar, es necesario comprenderla de manera plural, pues no corresponde a un modelo determinado sino que da cuenta de diversas tradiciones que expresan múltiples representaciones,

comprensiones, elaboraciones simbólicas del mundo que requieren de la puesta en común y del dialogo intercultural a través de espacios de interacción y de apropiación de otras formas de saber, que respondan a las situaciones que enfrentan los sujetos en su vida cotidiana.

De esta manera, la apropiación de otras formas de saber y la inserción de nuevos lenguajes, formas de vida y tradiciones culturales en los procesos de enseñanza es la meta a la que debe apuntar la escuela, teniendo en cuenta que es el espacio propicio para el intercambio y el afianzamiento cultural de los grupos sociales que la integra; por ello, se hace necesario que la experiencia escolar esté cargada de ambientes de aprendizaje donde entren en escenas prácticas, discursos, y diversas representaciones simbólicas que sirvan como medio para la construcción de conocimientos pertinentes a las realidades de vida de los sujetos que habitan la escuela, el ejercicio de sus derechos culturales y la posibilidad de inclusión y reivindicación de su legado ancestral, como parte del compromiso social que tiene la escuela en la construcción y afianzamiento de las identidades de las comunidades que la integra. Tal como lo hace explicito una docente a través de la siguiente afirmación:

“Una de las formas de reivindicar es dar a conocer que cada comunidad, o cada estudiante o cada familia trae sus propias creencias sus propios conocimientos y que eso no nos impide conocer lo que los compañeros piensan y que cada una de las personas traen sus propios conocimientos que lo pueden dar a conocer y de la misma forma dar a conocer esos conocimientos y compartirlos entre todos, yo aprendo de ellos y ellos aprenden de mí” (Docente número 1, entrevista, 19 de febrero de 2013)

Por ello, es importante dirigir la atención a las acciones pedagógicas de los y las maestras, pues como agentes educativos que al estar encargados de la generación de situaciones didácticas para la construcción de conocimientos, implícitamente también proyectan desde su actuar pedagógico, pensamientos y discursos que dan cuenta de la manera en que conciben el conocimiento y la forma en que los estudiantes deben ser afectados por

ese saber que ofrece la escuela; lo cual, los hace parte importante de la dinámica cultural que se presenta en el contexto escolar, y a la vez los convierte en pieza clave para establecer diálogos culturales a través de apuestas didácticas y pedagógicas donde se conjuguen las representaciones simbólicas que emergen de las relaciones que establecen los sujetos en sus ambientes culturales y las experiencias que se viven en el aula.

Pero, para poder hablar de las acciones pedagógicas que pueden llegar a desarrollar los maestros y las maestras en pro de la inserción de las representaciones, creencias y modos de vida que sustenta la vida cotidiana de los y las estudiantes, se hace necesario comprender el significado de práctica pedagógica desde la perspectiva que presenta Olga Zuluaga (1999) quien retoma los planteamientos de Foucault(1970) acerca de la arqueología del saber para definir la práctica pedagógica como el origen y la consecuencia de un saber representado en unas prácticas discursivas que emergen de los contextos sociales y al ingresar al sistema escolar, se institucionalizan a través de una serie de normas y relaciones de poder donde el saber social se re conceptualiza, contextualiza y adquiere otras funciones a partir del discurso pedagógico que es el fundamento de la acción del docente en las Instituciones.

Para esta autora, el saber es un campo discursivo lo bastante amplio que impide entenderlo únicamente desde el campo científico, sino que está inserto en diferentes formas discursivas que dan cuenta de prácticas que se desarrollan en los contextos sociales, tal como lo menciona de la siguiente manera: “Es el conjunto de conocimientos de niveles desiguales (Cotidianos o con pretensión de teóricos) cuyos objetos son enunciados por diversas prácticas y sujetos diferentes, siempre especifica un sujeto- soporte” (Zuluaga, 1999, p.35). Por su parte, estas formas de saber pasan a ser de carácter pedagógico cuando son retomados y aplicados a través de la acción pedagógica.

De este modo la práctica pedagógica adquiere sentido como un espacio discursivo y entenderlo de esta manera, le otorga posibilidades a los maestros, de aportar a la construcción de un nuevo orden en la escuela, en el que tengan cabida las narraciones de los y las estudiantes, las cuales hablan de su tradición ancestral, simbolizan lo mítico, lo espiritual y establecen los modos en que sus comunidades se relacionan con la naturaleza y con los otros semejantes y no necesariamente sean permitidos en el aula como parte del desarrollo de una temática como así lo describe el siguiente maestro:

Pues, ya cuando se trata de pronto, cuando trabajamos los mitos y las leyendas; en los mitos y leyendas hay sí hemos explorado muchas cosas, hablan de muchas leyendas y de muchas cosas que han oído de los abuelos, de los ancestros. Ellos cuentan una cantidad de cosas que los abuelos les han contado que salen que y que muchas leyendas que en todas las comunidades hay, que salen unos niños llorando, que no se qué bueno, una señora salía con una campana, ellos cuentan muchas cosas así al respecto que se la han escuchado a los abuelos, desde ese punto de vista. (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

Otro punto que es importante tener en cuenta, es que tal como se ha venido mencionando anteriormente, esas prácticas discursivas son reguladas por una serie de normas que definen en cierta medida el qué y el cómo enseñar; en las que entran en consideración los imaginarios del docente acerca de su oficio, las relaciones que establece con los estudiantes; aspectos que están presente en la práctica docente y no puede ignorarse.

Por ello, para autores como Rockwell y Mercado (1986) la práctica pedagógica tiene que ver con las cuestiones selectivas asumidas por los y las maestras desde las interpretaciones que hacen de la normatividad representada en el currículo y los enfoques pedagógicos que fundamentan los procesos de enseñanza; una interpretación en la que entran en juego su formación académica, las experiencias adquiridas a lo largo del ejercicio de su

labor en diversos escenarios educativos y la función que construyen acerca del oficio de enseñar.

Pero como lo señalan estas autoras, esa selección de saberes puede no ser necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por ella, ya que los objetivos de enseñanza que se propone el educador a veces no coincide con los intereses de aprendizaje de los y las estudiantes quienes crean resistencia o le dan nuevas interpretaciones y sentido de aquello que intentan transmitir los maestros.

De esta manera, el tratamiento pedagógico de los saberes escolares, no pueden estar por fuera de las necesidades inmediatas y los intereses de aprendizaje de los y las estudiantes, y mucho menos omitir las lógicas que sustentan la vida comunitaria de los sujetos por fuera de la escuela. Y me refiero con esto, a las experiencias que se construyen en colectivo en los escenarios sociales; las cuales se convierten en el saber popular que sustenta los modos de vida, que en el contexto escolar se ven representados a través de unos discursos que reflejan la mentalidad, de estos grupos culturales, arraigadas a unas prácticas y tradiciones ancestrales que dan cuenta de la manera en que comprenden la realidad y se sitúan en el mundo. Como así lo manifiesta el siguiente maestro:

Bueno, de pronto como le digo, nosotros allí tenemos gente de todas las partes y a veces uno, de qué manera lo manifiestan, de pronto en las comidas, en las comidas uno oye hablar a los pelaos, hay que tal comida. Entonces dentro de la parte de la alimentación se ve reflejado alguna de las costumbres de los ancestros; qué otra parte por ejemplo, en el comportamiento y lo que narran; siempre van a narrar cosas que están inmersa en la misma cultura. Hay se ve reflejado lo que han vivido, lo que han oído en su comunidad, a sus papás, todo eso no deja de no reproducirse, teniendo en cuenta algunos saberes previos de sus gentes de lo que ellos han vivido (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

De esta forma, esa imagen que se ha mantenido vigente en nuestros sistemas educativos acerca del maestro que forma a sus estudiantes y les da a conocer el conocimiento que ellos consideran necesario para alcanzar los ideales de sujeto a formar tal como lo señala Meirieu(1998). Quién afirma que:

“Nos encontramos, pues, con que, sea cual sea mi nivel de formación científica y sean cual sean las formas precisas de situaciones educativas en las que estoy inmerso y su aparente facilidad o dificultad real, sea cual sea el oficio del educador...He de enfrentarme a la misma realidad irreductible: el cara a cara con “otro” al que yo debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que quiero ejercer sobre él (p.18)

Queda totalmente desfasado, ya que en los contextos sociales y culturales donde se desenvuelven los y las estudiantes, es casi imposible que los maestros sean los únicos que transmiten conocimientos, si se tiene en cuenta que los niños y niñas adquieren múltiples representaciones y formas variadas de formación en otros escenarios por fuera de la escuela; lo cual, impide que éstos sean sujetos pasivos de conocimiento; al contrario todas esas representaciones que portan los sujetos y que se insertan en la escuela para coexistir con las formas de saber que ésta impone, crean conflictos culturales, negaciones y resistencia frente al tipo de conocimiento que ella ha legitimado.

Por ello, la construcción de los currículos, tal como lo menciona Litwin (1997) deben estar orientadas a situaciones reflexivas que lleven a identificar que si lo que se enseña es justificable; digno de que el estudiante aprenda; es decir, pensar en que los contenidos de enseñanza no están dirigidos a los niños y niñas de forma individual sino que estos conocimientos, tengan implicaciones en el contexto social y cultural en el que éstos se desenvuelven.

De allí que los y las maestras no pueden seguir siendo los que imparten conocimientos, sino que si se reconoce el conocimiento como una representación y si se sabe que los y las estudiantes son portadores de múltiples modos de representar; entonces, es importante que los procesos de enseñanza se tome en cuenta, el papel que cumplen las representaciones de los y las estudiantes y a partir de este reconocimiento crear un ambiente discursivo donde tengan cabida sus relatos míticos, prácticas ancestrales y sistemas simbólicos que hacen parte de su dimensión cultural.

Por consiguiente, si se asume la dinámica cultural en la escuela, como una cuestión que tiene que ver con las luchas y los conflictos que se dan entre las prácticas que establece la escuela, con las resistencias que asumen los estudiantes frente a lo que ésta busca transmitir, es necesario que éstas situaciones de conflicto den paso hacia unas transformaciones en las formas de enseñar, hecho que directamente compromete a los y las docentes a reflexionar sobre su propia práctica, para proponer la construcción de unos currículos que vinculen como parte del saber escolar las representaciones que poseen los y las estudiantes de su realidad social.

De esta manera se hace necesario, configurar ambientes de aprendizaje donde los educandos nutran sus experiencias cotidianas a través del uso de recursos culturales que les permitan apropiarse de sus códigos culturales que puedan mantener vigente sus tradiciones y formas de vida a pesar de los procesos de homogenización que ha impulsado la escuela en su afán por mantener un orden único para la comprensión del mundo.

Por ello, permitir la inserción de las diferentes representaciones del saber cotidiano, representado en las tradiciones orales, las manifestaciones de la espiritualidad y las relaciones que establecen con la naturaleza y con los otros seres humanos; demanda que estos sean reconocidos en la escuela como un potencial para el desarrollo social y cultural de los y las

estudiantes en su condición de sujetos culturales con una memoria y un legado ancestral que necesita ser enriquecido y proyectado a los otros como una forma de ejercicio pleno de los derechos culturales. De este modo, la práctica educativa debe generar condiciones de enseñanza donde estas formas de saber propicien transformaciones más allá de respetarlos como parte de la forma de ser o las creencias personales que comparten cada uno de los y las estudiantes con su núcleo familiar como así expone una docente:

Los estudiantes por acá de su casa traen diferentes experiencias en algunas de las casas hay ya personas adultas, personas de la tercera edad que hacen curetajes; es decir curan con hiervas, creen de pronto en algunos mitos, en algunas cosas también traen sus religiones muy expuestas todo esto se les respeta a los estudiantes más sin embargo se les da a conocer otros conocimientos. (Docente número 1, entrevista, 19 de febrero de 2013).

Por esta razón, además de ofrecerles a los y las estudiantes otros conocimientos diferentes a los que ya tienen, lo que se requiere, es que en el ambiente escolar se rompa con las relaciones asimétricas que ha establecido el sistema educativo al posicionar formas de saber, discursos que se sobreponen frente a las formas de conocimiento de los y las estudiantes. Por ello, la idea que se pretende defender en este punto, es la de permitir el ingreso de los saberes propios de las comunidades de los y las estudiantes como una forma de establecer en la escuela diversas perspectivas de comprensión y representación del mundo y permitir que tanto niñas, niños y jóvenes se apropien de estas diferentes formas de saber, para reelaborarlos y otorgarles nuevos sentidos y funciones en el desenvolvimiento de su vida social.

En vista de lo anteriormente expuesto, se asumen los procesos de apropiación cultural como la base fundamental para el dialogo cultural en la escuela, la valoración de otros saberes que definen la vida social en la que están inmersos los y las estudiantes y el medio para reelaborar, afianzar, y nutrir las identidades de los sujetos que habitan la escuela a través

de la elaboración unos discursos pedagógicos en los que se vean representado los imaginarios sistemas simbólicos narraciones, tradiciones y modos de ser que constituyen en el universo cultural de los grupos sociales que integran la escuela. Para entender el sentido que adquiere este proceso en la práctica pedagógica Rockwell (1996) lo define de la siguiente manera:

“ La apropiación es un proceso continuo en la vida humana que ocurre dentro de los ámbitos heterogéneos que caracterizan a la vida cotidiana... Vincula la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, y a la vez da margen para la selección, reelaboración y producción colectiva de los recursos culturales. (p.12)

Por medio de la apropiación cultural se busca que, en el ambiente escolar se puedan poner al servicio de los procesos de enseñanza los saberes culturales de los y las estudiantes con el fin de propiciar formas de aprendizaje que les permitan hacer uso de aquellos recursos culturales propios de sus entornos comunitarios, para nutrir colectivamente sus saberes cotidianos a partir de los nuevos conocimientos que se presentan en la escuela y a la vez puedan tomar la palabra para dar a conocer dichas reelaboraciones a otros en un ambiente de respeto y de inclusión.

Ante la necesidad de insertar las formas de vida de los y las estudiantes a partir de elaboraciones discursivas que les permitan recrear, nutrir sus saberes y formas de vida, la lectura y la escritura se perfilan como los nuevos espacios para la apropiación y el afianzamiento de las tradiciones culturales que circulan en el ambiente social inmediato de los y las estudiantes, ya que además de proporcionarles otras experiencias diferentes a las que viven en su cotidianidad habilitan situaciones de interacción donde puedan ser incorporados otros conocimientos, discursos, valores y tradiciones ancestrales que más que construir identidad, también permitan hacer visibles sus concepciones de mundo y creen las

condiciones para que éstos reconceptualicen las formas de conocimiento que imperan en la escuela para darles sentidos desde sus representaciones culturales.

Desde esta perspectiva, a continuación se presenta unas reflexiones que surgieron a partir del desarrollo de las sesiones de lectura que se llevaron a cabo con el grupo focal, conformado por estudiantes de 6° que permiten develar la función de la lectura y la escritura como nuevos espacios de intercambio y apropiación cultural.

3.3. LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO ESCENARIOS DE APROPIACIÓN CULTURAL

La lectura y la escritura como prácticas sociales permiten la mediación entre las formas de conocimiento que son comunes dentro del contexto escolar como los que se desarrollan por fuera de la escuela, al otorgarles a los estudiantes la posibilidad de contrastar modos diferentes de comprensión del mundo, reinventar formas orales de transmisión de la cultura, por medio de estrategias aprendidas en la escolaridad que les faciliten recrear y llenar de otros significados las narrativas que dan cuenta de sus valores, creencias, según sean los procesos sociales históricos en los que se encuentren.

De esta manera, la lectura y la escritura no sólo son concebidas como las herramientas que permiten la apropiación de nuevos conocimientos, sino que constituyen cada una de las dimensiones del ser humano; esto es, como ser cognoscente, social y político o como lo afirma Barbero y Lluch (2011). Se convierten en “el espacio de cruce e interacción de diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan los ámbitos culturales de la vida de los ciudadanos de hoy” (P.16). Por esta razón, autores como Freire (1981) le han otorgado a estas prácticas un carácter social y político, ya que se constituyen como una acción creadora que le permite a los sujetos llevar a cabo transformaciones en su contexto social a través de la participación, una participación que surge como el resultado de un movimiento dinámico

entre la palabra que es interpretada por el sujeto y que luego le abre vías para la transformación de su medio social “para escribirlo o reescribirlo a través de la práctica consiente”(p.6)

De esta manera, Freire (1981) está visionando la lectura al igual que la escritura como un medio para la constitución de los sujetos como ciudadanos que se insertan en la vida democrática haciendo uso de su derecho de participar en la toma de decisiones que afecten su acontecer; lo cual quiere decir que estas prácticas además de ser un medio para la comunicación, son también un instrumento poderoso para la constitución de la ciudadanía, al facilitarle a los sujetos tomar la palabra, reconocerse en su deber ser y vincularse en la construcción de país.

Por ello, a partir del tratamiento llevado a cabo con los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Villa María, tras la puesta en escena de la lectura y la escritura como espacios para la interacción social; que se logró concretar a través de situaciones didácticas en las que estas prácticas se desarrollaron como espacios discursivos de construcción de significados, en el cual, cada estudiante desde su posición como sujetos sociales y políticos, portadores de conocimientos, participaron otorgándole desde sus distintos puntos de vistas, nuevos sentidos a los universos de significado que ofrecían los textos, poniendo en juego sus experiencias, saberes y revelando a través de sus discursos la manera en que estos operan en las formas en que comprenden su realidad y se relacionan con su entorno natural y social.

Por ello, a continuación se describe el proceso de planeación y ejecución de los talleres de lectura desarrolladas a través de tres sesiones de lectura con el grupo focal.

Pero antes de dar a conocer las acciones desarrolladas, es preciso anotar, que estas sesiones de lectura fueron planeadas conjuntamente con los y las docentes de lengua de la Institución Educativa Villa María y con su aplicación se esperaba activar los conocimientos

comunitarios de los y las estudiantes y ponerlos en diálogo con otras prácticas y saberes culturales de diferentes grupos sociales que hacen parte del territorio nacional. Para ello, fue importante la selección de los textos que permitieran alcanzar las metas propuestas, de allí, que se eligieron dos textos que hacen parte de la colección literaria que posee la Institución.

Por su parte, los textos seleccionados debían contener información acerca de prácticas culturales, modos de vida y la cosmovisión general de las diferentes poblaciones que constituyen el territorio nacional; por eso fue elegido el texto de Paz (2012) *El conejo y el Mapuripe*. Este relato da cuenta de un mito que comparte las poblaciones de la Guajira y Venezuela, en el que además de dar una explicación acerca del origen de un acontecimiento de la naturaleza, como lo es el movimiento del osico del conejo, también representa el saber ancestral de las comunidades en la imagen de un curandero que hace parte constitutiva de la cosmovisión de las comunidades

El segundo texto escogido fue, el libro que lleva por título *Así viven los niños como yo, Colombia contada por los niños de Lozano* (2011) el cual, es una recopilación de narraciones de niños entre los siete y once años, que habitan diferentes regiones de la geografía del país, en las cuales dan a conocer sus costumbres, formas de saber, tradición oral y la cosmovisión general de sus comunidades.

La etapa de aplicación de las sesiones de lectura con los seis estudiantes de 6° que constituyeron el grupo focal, estuvo a mi cargo como docente investigadora, los profesores y profesoras de lengua con los que se planeó, no estuvieron presentes. La estrategia metodológica se orientó de dos formas, la primera consistió en la lectura en voz alta por parte de la profesora y a través de diferentes preguntas aplicadas antes, durante y después de la lectura del texto que facilitara la participación de los estudiantes y la segunda estrategia

consistió en la escucha de las narraciones elaboradas por los estudiantes, tal como se describirá a continuación

Sesión 1: En la primera sesión de trabajo se utilizó la estrategia de lectura en voz alta del cuento guajiro *El conejo y el mapurite* de Paz (1979) con el propósito de incentivar la participación y la puesta en común de diferentes miradas del texto para la construcción de significados de éste y la confrontación de diferentes prácticas culturales y saberes tradicionales que aún conservan las familias de los y las estudiantes; todo esto con la intención de identificar aquellos modos de ser, prácticas y saberes que son comunes entre los estudiantes por convivir en un mismo territorio y otras que son distantes y que desconocen porque hacen parte de las particularidades que definen a cada uno de los grupos culturales que tienen presencia en él

Así, a partir de estas identificaciones lograr que éstos comprendieran el sentido de sus tradiciones ancestrales como parte de una identidad plural que constituye a la nación,

De allí que este espacio, se convirtió en una oportunidad para que los niños y las niñas pudieran hacer visibles sus experiencias cotidianas relacionadas con el saber ancestral, para reescribirlas y compartir con otros la manera en que dichas tradiciones se sitúan en el espacio público y se insertan como parte de la realidad cultural de la cual, cada uno de ellos como sujetos sociales y culturales se inscribe a través de un proceso creativo elaborado a partir del lenguaje, tal como se evidencia en la siguiente producción textual realizada por uno de los estudiantes participantes

Cuando a mi hermano le dio la taranta (convulsiones)

Mi hermano mayor desde muy chiquito, sufría de una enfermedad que se llamaba la taranta. Mi mamá lo llevó a donde el santiguador, para que lo santiguara, y él le hizo una botella de toda clase de matas y ahora que está grande ya no le da porque todos los días

tomaba un poquito y ahora mi mamá tiene una botella en la casa por si algo, uno no sabe a quién le puede dar o lo puede compartir con las vecinas aunque algunas ya tienen sus propias botellas que hacen con yerbabuena, menta, paico aguardiente y ajos machos.

Desde esta perspectiva, las nuevas elaboraciones construidas tras los procesos de elaboración de significado en colectivo, durante el desarrollo de esta sesión de lectura, no buscaban romper de forma arbitraria con la comprensión de la realidad o con los sistemas de ideas que poseen cada uno de los sujetos participantes.

De hecho, se pretendió que las prácticas de lectura además de permitir la inserción de la tradición oral de los y las estudiantes, les ayudara a establecer criterios para lectura de sus contextos sociales y descubrir nuevos sentidos a sus prácticas culturales, tradiciones ancestrales y relatos que hacen parte de su vida cotidiana en el seno de sus comunidades y de la identidad colectiva de los grupos sociales a los que pertenecen.

De este modo, la lectura y la escritura, permitieron que los niños y las niñas reconocieran su lugar como sujetos con un legado histórico cultural al cual están comprometidos a mantener vigentes a través de nuevas experiencias proporcionadas por la lectura como la vía que según Montes (2007) permite “mantener vivos esos universos de sentidos, esa memoria, ese sedimento de significaciones, para hacerlos fluir, actualizarlos, que entren en dialogo, se entretejan unos con otros y naturalmente se vayan transformando”(p.2)

Sesión 2: De este modo, el segundo encuentro, se convirtió en un espacio para escuchar nuevas narraciones elaboradas por los y las estudiantes como producto de los sentidos que suscitaron la lectura de la primera sesión, bajo la dinámica de interacción a través del discurso oral, se dio nuevamente la oportunidad de escuchar de la voz del otro sus narrativas, formas de estar y de ser que revelan su posición en el mundo como un sujeto

social e histórico. Por ello, en esta sesión de trabajo, fue fundamental generar en el aula un ambiente de interacción verbal que diera lugar a la argumentación y la exposición de los diferentes puntos de vista que sirvieron como referentes culturales para enriquecer formas culturales y posibilitar alternativas para pensar en otras formas de relación con el entorno, con los otros y con sí mismo a partir de la vivencia de nuevas experiencias que se generaron tras escuchar de los “otros” sus sistemas de creencias, prácticas, insertadas en los relatos que compartieron los y las estudiantes, tal como se puede evidenciar en el siguiente comentario de uno de los estudiantes participantes.

Me gustó eso, de compartir saberes con mis compañeros; pues cuando uno se enferma sabe que puede ir a la casa de un compañero, pues cada quien tiene su forma de creer y de curarse (Participante número 3, taller de lectura número 2, mayo 23 de 2013).

De allí que, el proceso de escritura asumido en el desarrollo de la intervención, cobró sentido como acto creativo desde donde los y las estudiantes buscaban afirmar sus saberes, legitimar sus prácticas culturales y hacer explícitos los nuevos sentidos construidos a partir del encuentro con los textos y con los otros. Desde esta perspectiva, la escritura sirvió como un medio donde además de dar a conocer a los demás prácticas, sistemas de creencia y valores, también facilitó hacer explícito la espiritualidad y los sistemas simbólicos, que hacen parte de la identidad que comparten los estudiantes con su grupo social o familiar; tal como se puede evidenciar a partir del siguiente texto construido por uno de los participantes:

El matarratón quita el mal, una enfermedad que los doctores no pueden curar

Los médicos no saben curar el mal, eso se cura con santiguado, yo aprendí esto en mi casa.

Un día mi mamá me contó que mi hermana le dio mal, mi mamá estaba asustada porque ella cambiaba de colores, en unos días se ponía amarilla, en otros verde y a lo último se ponía morada.

Mi mamá la llevo al hospital, pero los médicos le dijeron que tenían que hospitalizarla, mi mamá no les hizo caso, y la llevo a donde una señora para que la santiguara. La señora empezó a santiguarla y el mal era tan fuerte que las hojas del palo de matarratón que estaba cerca se marchitaron y cuando la terminaron de santiguar las hojas de matarratón quedaron secas.(Transcripción de texto producido por el estudiante 2 del grupo focal, mayo 23 de 2013)

Sesión 3: se orientó la sesión al encuentro con la palabra escrita, tomando como lectura principal el texto Así viven los niños como yo en los que además de enfrentarse nuevamente a la construcción de significado en colectivo y de escuchar otras voces que describían formas de vida, valores, creencias y saberes, se dio la ocasión para que los niños y niñas hicieran una lectura de su contexto social y cultural e identificaran aquellos elementos de su culturales que son los propulsores de prácticas y modos de relaciones sociales que se gestan en el seno de sus comunidades. De allí que este ambiente de enseñanza diera paso a otros modos de producción que trascendieran de lo escritural o lo oral a partir de la construcción de imágenes, en los que se destacaban objetos, rituales, y prácticas culturales que identifican a cada uno de los estudiantes con sus comunidades.

Desde esta perspectiva, las representaciones y sistemas de ideas de los y las estudiantes, producto de sus procesos de socialización tuvieron cabida en los procesos de lectura y escritura como una forma de participación donde se incluyeron diferentes sistemas de signos y códigos culturales desde los cuales comprenden su realidad, se relacionan con su entorno social y reconocen su existencia en el mundo. Así mismo, la posibilidad de contextualizar los contenidos de las lecturas a las realidades sociales y culturales de los

sujetos, propiciaron en los estudiantes una actitud crítica frente a su realidad, para no quedarse sólo allí, sino que también convocó a nuevas formas de imaginar y crear mundos posibles que permitieron recrear y llenar de nuevos sentidos críticos esas realidades.

Por esta razón, la lectura y la escritura asumidas en el aula como medio de apropiación y afianzamiento cultural se convierte en una experiencia significativa, enriquecedora que nutre y resignifican las prácticas y tradiciones ancestrales, al permitir la entrada de lenguajes, códigos que hacen parte de las realidades inmediatas de los y las estudiantes que llenan de significado a la escuela como un escenario simbólico. De igual manera, se dio paso a la participación de los y las estudiantes como sujetos políticos, que ejercen sus derechos culturales al tomar partido en las transformaciones de las dinámicas culturales en las que participan.

De allí que si se piensa en la lectura y la escritura como prácticas culturales y políticas, se hace necesario que éstas estén orientadas en el aula como espacios de apropiación cultural, en donde los niños y las niñas se reconozcan como sujetos culturales a través de la visibilización de sus experiencias, saberes, tradiciones culturales como parte de un proceso dinámico en el que los sujetos utilizan estas prácticas para recrear, transformar y encontrarle sentido a su existencia y establecer nuevas dinámicas de relación con su entorno natural y social.

Capítulo: 4. La construcción de identidad cultural en el contexto escolar

La escuela más allá de las acciones que socialmente la definen: “enseñar y aprender” es también el espacio por excelencia para la formación de los sujetos; pero, no se trata de una formación que responda a los ideales nacionales o a los intereses particulares que cada Institución Educativa establece entre sus proyecciones, sino que apunte al desarrollo pleno de los individuos al concederles herramientas que les faciliten tomar una postura crítica y reflexiva en la construcción de su propia subjetividad frente a los múltiples modos de ser que habitan la escuela.

Por ello, en este apartado se pretende reflexionar acerca de las posibilidades que puede ofrecer la práctica docente en la configuración de las identidades culturales de los sujetos que la integran, a través de la puesta en escena de la lectura y la escritura como herramientas culturales que contribuyen al afianzamiento de una conciencia propia.

Para tal fin, el presente capítulo iniciará con un acercamiento a la comprensión del concepto identidad siguiendo la línea de sentido ofrecida por Van Dijk (1997) y Stuart Hall (2003), para identificar las relaciones que se entretengan entre la escuela, lenguaje y configuración de identidad cultural. Posterior a ello, se describe desde las perspectivas analíticas de autores como Juan Carlos Tedesco (2000) y Antonio Bolívar (2004) la función social que se le ha designado a la escuela de propiciar la construcción de la identidad de los y las estudiantes a través de acciones educativas que permitan el afianzamiento cultural en medio de un contexto social y político marcado por las diferencias culturales. Y finalizó con una reflexión de la lectura y la escritura como espacios para la construcción de identidades colectivas e individuales de los sujetos a través del análisis que se generó a partir del

desarrollo del taller de lectura diagnóstico llevado a cabo con los estudiantes de 1° y 6° de la Institución Educativa Villa María

4.1. IDENTIDADES QUE SE CONFIGURAN

La identidad cultural ha sido un tema que ha despertado el interés desde múltiples sectores del conocimiento; pues desde hace algunas décadas con la promulgación de los documentos legales de la ONU, se ha empezado a ver en el reconocimiento de los diferentes referentes culturales, que le han dado sentido a la diversidad cultural, un potencial, social y creativo para el desarrollo social de la humanidad.

De allí que actualmente se piense en la necesidad de mantener en permanente relación con los otros, con el fin de comprender desde diversos modos de ser, formas variadas de actuar y comprender el mundo y alcanzar el reconocimiento de cada sujeto desde su individualidad y el lugar que ocupa su existencia en la realidad de la que hace parte. Por ello autores como Anta Diop (1982) sostiene que “querer ser uno mismo, no significa cerrarse a los demás, por el contrario cada cultura tiene necesidad de las otras y cuando una cultura se declina cada hombre considerado individualmente se empobrece” (P.5)

Desde los planteamientos de este autor, se hace referencia a la necesidad de abrirse a los otros, un abrirse que implica reconocerlos en sus diferencias y valorarlos más allá de respetarlos en sus particularidades, lo cual, exige un involucrarse con el otro para comprender desde sus maneras de ser y estar, la forma en que asumen la vida y se posicionan en el mundo; abrirse, también lleva implícito la idea de dejarse nutrir, llenarse del otro para ampliar los horizontes de comprensión de la realidad y no hacerlo desde una visión personal y limitada.

Pero cuando se dirige la atención en la escuela para entender el papel que esta cumple en la configuración de las identidades de los sujetos, surgen una serie de cuestiones, relacionadas con la función del maestro, el currículo y los procesos de enseñanza de cara a las realidades sociales y culturales de los niños y las niñas; temas que han sido objeto de análisis por diferentes disciplinas como la antropología y la sociología de la educación. De allí que actualmente se ha generado una serie de saberes alrededor de la diversidad cultural, las identidades culturales y su tratamiento en los procesos de enseñanza en los que se puede mencionar los trabajos de Sinisi (1999), Thisted (1997), Duschatzky (1996), entre otros.

Tomando como referente este marco de comprensión, puedo afirmar que la identidad, más allá de entenderse como la pertenencia a un grupo étnico determinado, es más bien la conciencia que adquiere el sujeto acerca de su propia individualidad, la cual no se da de forma natural sino que es una elaboración que se construye a través de los procesos de interacción discursiva que se da en el plano de las relaciones personales con aquellos que comparten los mismos códigos culturales, saberes, valores, tradiciones y esquemas mentales y con los “otros” que son ajenos a los sistemas de valores, y al pensamiento colectivo que se construye en los proceso de interacción que se gestan en el seno cultural.

De allí que, Van Dijk (1997) hace referencia a los procesos discursivos y de socialización que se llevan a cabo en el seno del grupo social como parte de la identidad colectiva de los sujetos, puesto que revelan las creencias, vivencias y las formas en que cada comunidad cultural comprende el mundo desde sus códigos y normas, lo cual, se convierte en las representaciones mentales que construye cada sujeto de su existencia y que proyecta a los otros en calidad de receptores de sus discursos, quienes a la vez lo interpretan desde sus convicciones y construyen una elaboración del “yo” desde la diferencia.

Es por ello, que la identidad es una construcción cognitiva que se reelabora constantemente según sean las interacciones en los contextos sociales en los que está inmerso el sujeto; pues se construye una conciencia del yo cuando se tiene la capacidad de configurar y mantener esquemas mentales ligados a las ideologías, actitudes, conocimientos y valores de un grupo social; lo que Van Dijk (1997) denomina " Identidad social o pertenencia". Pero estos esquemas mentales también se modifican o se cambian de manera individual, cuando se participa en escenarios sociales donde se llevan a cabo intercambios discursivos con otros grupos diferentes a los acostumbrados y con propósitos diversos.

Pero, para comprender mejor lo anterior, Van Dijk (1997) explica la manera como los sujetos construyen identidad en circunstancias comunicativas de colectividad:

...En realidad, la identidad social de una persona, la pertenencia a un grupo y las relaciones grupales, así como el conocimiento general, son aspectos que están representados mentalmente (...) esas creencias sociales se adquieren, se cambian o se confirman en situaciones sociales de interacción, de aprendizaje, de socialización y de comunicación.(p.10)

Es así como la identidad por tener sus bases en lo social y en lo cognitivo, no se define únicamente a través de los roles que puede asumir cada sujeto en calidad de hombre o de mujer dentro de un grupo social, sino que se trata también de lo que éstos dicen, pues son las narrativas que exponen y dan cuenta de su mundo y del pensamiento que comparten con sus grupos culturales.

En la misma corriente de Van Dijk (1997), Stuart Hall (2003) amplía el concepto de identidad al referirse a ella de la siguiente manera:

Uso "identidad" para referirme al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan "interpelarnos", hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades,

que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”...Las identidades son, por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y que eso nunca puede ser adecuada a los procesos subjetivos investidos en ellas.(p.20)

De este modo, Stuart Hall (2003) habla de que cada sujeto es la construcción de las narrativas que lo explican en su ser individual y lo representan desde los sistemas de valores, creencias, conocimientos, prácticas, maneras de relacionarse aprendidos en el seno de su comunidad, las cuales, influyen en la constitución de su subjetividad pero, a la vez, es también el producto que los “otros” han hecho desde las diferencias y sustentan la manera en que lo conciben y lo nombran.

La identidad entonces, se construye desde procesos dinámicos, interactivos, entre las relaciones discursivas que se establecen no sólo con los miembros del mismo grupo cultural sino con otros referentes culturales; que circulan en el ambiente social y que exigen del sujeto elecciones que están asociadas a imaginarios y representaciones situadas en espacios de poder como lo explica Hall (2003)

Por otra parte emergen en el juego de modalidades específicas de poder y por ello son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente construida: una identidad en su significado tradicional. (p.18)

Estas formas de entender la identidad, desde la mirada de estos dos autores, me han permitido comprender que ésta, no es una elaboración que se mantiene estática, sino que está predestinada a la reinención; es decir, a las posibilidades que tienen los sujetos de adoptar otras formas de ser desde las construcciones que elaboran de sí mismo, las cuales están sujetas a los imaginarios que construyen otros acerca de lo que ellos son, tal como lo expone Stuart Hall (2003) de la siguiente manera:

En realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones requeridas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en los procesos de devenir y no de ser; quiénes somos o de dónde venimos sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y como atañe ello al modo en que podríamos representarnos.(p.17)

Pensar en las constantes posibilidades de reelaboración en las que los sujetos pueden adoptar en relación a las múltiples identidades que circulan en escenarios sociales, requiere que de manera reflexiva, éstos asuman una posición crítica frente a su devenir histórico-cultural y decidan adherirse o excluir aquellas formas culturales cercanas o alejadas, de manera que éstas puedan o no integrarse y nutrir sus modos de ser. De allí que la configuración de la identidad sea un proceso ante todo de posición; es decir la manera en que cada sujeto es capaz de pensarse en relación a los otros y adoptar una forma de ser, producto de las negociaciones con los distintas representaciones y referentes culturales que están presentes en su realidad, como así lo explica Stuart Hall (2003)

Las identidades son por así decirlo, las posiciones que el sujeto está obligado a tomar a la vez que sabe que son representaciones y las representaciones siempre se construyen a través de una “falta”, una división desde el lugar del otro y por eso nunca puede ser adecuada o idéntica a los procesos subjetivos investidos en ella, (p.20)

Estas negociaciones que necesariamente deben realizar los sujetos, se convierten en un desafío, no sólo para ellos quién en gran medida son los responsables de la construcción de sus subjetividades sino que repercuten en los escenarios concretos de formación; ya que tal como lo menciona Hall (2003) “precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerar las producidas en ámbitos históricos e institucionales, específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas”.(p.18)

Esto directamente tiene relación con la escuela como escenario social de formación donde se llevan a cabo variadas situaciones discursivas; pues, al ser un espacio en el que convergen diferentes narrativas que hablan de múltiples identidades, se convierte en el lugar propicio para establecer relaciones con los otros a través de procesos de diferenciación que faciliten reelaboraciones de las identidades.

4.2. LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES POLÍTICAS

Existe la necesidad que los sujetos en contextos democráticos, puedan afirmarse en el espacio público para dar a conocer lo que son y alcanzar el reconocimiento y la comprensión de los otros como parte del ejercicio pleno de sus derechos sociales y culturales. La Escuela por ser un escenario social donde convergen narrativas que hablan de diferentes formas de ser y comprender el mundo, tiene como reto dar respuesta a estas exigencias desde acciones educativas que faciliten la constitución de las identidades y su afianzamiento en medio de las diferencias; así como lo expresa de forma explícita Tedesco (2000):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos; local nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico familiar. Lo propicio de la ciudadanía moderna es precisamente la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de identidad a partir precisamente de esta pluralidad. (p.9)

Desde esta mirada, la escuela debe replantear su ideal de mantener el afianzamiento de una identidad nacional homogenizada ya que en el contexto social y cultural en el que está situada, es común la pluralidad de identidades que emergen de sistemas de relaciones humanas que se gestan en diferentes ámbitos de la vida comunitaria, las cuales no existen por fuera de la escuela, sino que tienen presencia en ella; de allí que el compromiso que ésta debe asumir, es pasar del reconocimiento de las individualidades de los y las estudiantes para

encontrarle sentido desde la acción pedagógica a esas formas de ser, que dan cuenta de la presencia de los sujetos en la sociedad y el lugar que éstos ocupan en la vida social y en los escenarios en los que participan.

Con lo anterior no se está defendiendo la idea de generar rupturas con las individualidades que definen a los sujetos desde las tradiciones que comparten con sus grupos culturales; sino que se ésta vislumbrando la posibilidad de nutrir las formas de ser y a la vez construir ciudadanía a través de la adhesión a unas identidades que son parte constitutivas de la vida social y política de la nación. Para explicar esta afirmación considero necesario traer a colación una de las reflexiones que suscitó el trabajo realizado con los y las estudiantes de 6ºA, a propósito de la lectura como escenario socio discursivo para la confrontación de diferentes representaciones culturales.

Uno de los aspectos importantes que se llevó a cabo en la sesión de lectura dirigida al texto de Pilar Lozano (2011) “Así viven los niños como yo” Colombia contada por los niños, fue el hecho que permitió retratar a los y las estudiantes una visión global acerca de lo que significa en el contexto colombiano como identidad plural; pues a partir del conocimiento de diferentes formas de cultura que se presentaba en el texto y que hablaban de creencias, prácticas saberes, rituales, tradiciones que hacen parte de diferentes poblaciones que constituyen el contexto social y cultural del país. Los y las estudiantes también al identificar diferencias y similitudes entre sus formas de ser con las que se presentaban en las lecturas empezaron a comprender en esas diferencias otras formas de nombrar, de actuar, de relacionarse con su entorno sin que esto fuera un motivo para dejar de ser uno mismo, sino más bien para comprender que fuera de su contexto cultural existen otras formas de vida con particularidades que dan cuenta de otras representaciones de la realidad y por ello, se convierten en posibilidades de conocer más allá de lo que ofrecen sus sistemas culturales.

Desde la forma en que los y las estudiantes confrontaban las particularidades que hacían parte de toda una dimensión cultural representada en las voces de los niños y niñas que narraban sus sistemas culturales a través de las lecturas abordadas, los y las estudiantes fueron confrontando códigos culturales, como una forma de legitimar sus prácticas y afianzar sus tradiciones ante esas nuevas formas de cultura que se presentaban ajenas a sus formas de ser; hecho que permitió comprender el mundo desde la mirada de los otros y entender que la vida en otros contextos adquiere matices distintos, desde los sentidos que le otorgan los otros desde sus formas de actuar y de ser.

En este sentido, a pesar de que las identidades, por así decirlo son construcciones autónomas, es decir posiciones personales de los sujetos, la posibilidad de estar en contacto con otros referentes culturales, discursos, sistemas simbólicos que pueden ser presentados desde la acción pedagógica, se convierte en uno de los compromisos sociales que la escuela debe asumir en su función de constituir ciudadanos desde el reconocimiento de la diversidad como un medio para verse representado como parte de una identidad plural y como espacio de participación desde espacios de confrontación y solidaridad con las diversas formas de ser de los sujetos que hacen parte de ella.

En este sentido, autores como Antonio Bolívar (2004) que defienden esta posición consideran que la escuela en su función de formar desde la solidaridad para la construcción de ciudadanía necesariamente debe:

(...)promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente, la escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos culturales de vida es pues nuestro problema social (p.26)

De allí que la escuela no puede estar de espaldas a la diversidad cultural, debe más bien incluirlas y ponerlas al servicio de prácticas pedagógicas encaminadas a la intersubjetividad; es decir, a las posibilidades que tienen los estudiantes de compartir y poner en dialogo perspectivas de mundo, con el fin de que éstos puedan vivir experiencias solidarias con los otros, para así poder generar nuevas formas de pertenencia y perspectivas diversas de comprender la realidad social en la que están inmersos.

Se trata entonces, de un reto grande para la escuela de contribuir a la formación de la identidad de los sujetos al valorar las particularidades y maneras de ser y de actuar de éstos, producto de sus procesos de socialización en sus grupos culturales, pero que este hecho no se convierta en un motivo para relegar estas individualidades desde el ámbito personal o privado, sino que de apertura para incluirlo como parte del entramado cultural que constituye una identidad colectiva sin negar sus tradiciones culturales y maneras particulares de representación del mundo.

Por ello, a continuación se presenta una perspectiva del lenguaje como herramienta cultural que da luces para comprender una de las facetas que adquiere éste al servir de espacio mediador entre los procesos de interacción social y construcción de las identidades de los sujetos en diferentes ámbitos sociales.

4.3. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA CULTURAL

Para comprender la manera como los sujetos configuran sus identidades y posicionan sus modos de ser en el espacio público y social a través de dispositivos culturales, es necesario entender la función del lenguaje como herramienta cultural, fundamental en el proceso de construcción de la subjetividad en los seres humanos y como mediador en las situaciones de intersubjetividad.

Por su parte, el lenguaje, permite la constitución de los sujetos en su dimensión individual; es decir, es la vía que les facilita construir , a través de procesos de socialización donde se llevan a cabo prácticas culturales inscritas en su entorno social; las cuales le brindan la oportunidad de pensarse a sí mismos en relación a los demás sujetos con los que interactúa, para así adquirir una autonomía que definirá sus particularidades en medio de las semejanzas que comparte con las personas de su grupo cultural.

Así como el lenguaje constituye al sujeto en su individualidad, también lo inscribe como parte del entramado cultural que han construido los grupos sociales, a través de procesos de socialización que se viven en el entorno familiar y en escenarios formativos como la escuela, De allí que, al permitir la configuración individualidad siendo un instrumento social, de alguna manera se convierte según Hall (2003) en “el hilo que realiza la sutura” pues permite que el sujeto construya sus identidades pero teniendo en cuenta las voces de los otros.

Es por ello, que para autores como Vygotsky (1931), el lenguaje es considerado como una herramienta cultural y al denominarla de esta manera no está haciendo alusión a un carácter instrumentalista de éste, sino que le está otorgando el valor de vehículo, el cual le permite a los sujeto apropiarse de su mundo cultural, afirmarse en el espacio social y construirse desde sus dimensiones social e individual. De esta manera, se le atribuye al lenguaje la función de mediador entre los procesos de socialización de los sujetos en el seno de su comunidad donde ellos y ellas incorporan a sus estructuras mentales experiencias que son el producto de prácticas culturales aprendidas en cada comunidad; pero a la vez le brinda la posibilidad de reinventarse de manera creativa, adoptando nuevas formas de ser a partir de la interacción con los otros.

A partir de los anteriores argumentos puedo decir que el lenguaje es la cuna de las relaciones humanas, donde los sujetos no sólo aprenden del conocimiento general, los códigos culturales de su entorno social sino que se construyen y crean identidad a través de procesos de diferenciación y de solidaridad en situaciones de interacción con sus semejantes y con su cultura. Es a través del lenguaje donde los sujetos se apropian del mundo, desde una visión racional e imaginativa; se reconocen a sí mismos en su devenir histórico, en su ser y su accionar en el mundo y aprenden de los otros a partir de la comprensión de sus actitudes, valores, creencias y formas de asumir la vida. Como una forma de ejemplificar lo dicho, traeré a colación una descripción de los sucesos que se presentaron en el taller de lectura diagnóstico, desarrollado por los y las estudiantes de primer grado de la Institución Educativa.

A través de la puesta en escena de otras formas de lenguaje y de lectura del mundo que suscitó el libro álbum infantil de Marie Leonard y Andrée Prigent(2001) “Tibilí, el niño que no quería ir a la escuela”, los niños y las niñas del grado primero fueron estableciendo vínculos entre esas formas de lenguaje que proporcionaba el texto, a través de sus imágenes para asociarlo con ciertas prácticas que ellos y ellas realizaban entorno a la lectura de la luna. En la socialización de la lectura fue apareciendo todo un sistema de simbólico, anécdotas que daban cuenta de curaciones, de formas artesanales de pesca, de creencias que en algunos casos eran compartidas y en otras se oponían. Las creencias que no eran aceptadas por algunos de los estudiantes, se convirtieron en objeto de conocimiento a partir de la propuesta de comprensión de éstas por parte de una abuela de la comunidad que participaba junto con los niños y niñas en el taller.

Desde esta perspectiva, Cárdenas (1997) nos aproxima a la comprensión de la anterior situación relatada, desde una comprensión del lenguaje más allá de las funciones básicas que

comúnmente conocemos como lo es la de comunicar y de significar. Para este autor, el lenguaje es el pilar fundamental en la construcción de las subjetividades de los individuos, tal como lo expresa en el siguiente comentario

El lenguaje es un acto de conciencia, podría decirse que es la conciencia que yo tengo de mí y de otros, que es una vivencia, absolutamente presente en todos los actos de la vida; la única forma de comprensión del mundo, de formación de la visión del mundo. Gracias al discurso, el ser humano se apropia de una visión holística y entra a compartir diversos ámbitos de conocimiento y a construir la persona como un todo apoyado en la experiencia, lo nocional, lo lógico y lo analógico, los imaginarios, las creencias, las expectativas los puntos de vista, las modalidades que afectan el conocimiento, los propósitos, la información, etc., de manera que converjan en pie de igualdad en favor de una visión integral del mundo, la realidad, la sociedad, el hombre, la historia, compenetrada y penetrada por el hombre. (p.14)

De esta manera, el sujeto es y se hace a partir del lenguaje, este actúa como una herramienta para su desarrollo personal y cultural; puesto que da apertura a la reelaboración de los modos de ser y de actuar de los sujetos a partir de las experiencias que vive en situaciones de interacción mediadas por el lenguaje mismo y a la vez permite una transformación de la realidad social desde los imaginarios, relaciones de poder y jerarquías que el sujeto construye en los procesos sociales que afectan las maneras como visualiza, comprende y actúa en su realidad social.

Es así como el lenguaje además de servir de dispositivo social y cognitivo que sustenta la manera en que los sujetos asumen posiciones frente al mundo desde sus ideologías, aptitudes, creencias, tradiciones, también en los contextos de formación, se enfoca como una herramienta para la construcción de intersubjetividades; es decir, la puesta en consideración de los modos de ser que elabora y sustenta el actuar de los sujetos, ya que es difícil hablar de subjetividad sin intersubjetividad, si se tiene en cuenta que el ser humano se

construye en lo colectivo; es decir, a través del intercambio de valores, ideologías y visiones diferentes del mundo con sus semejantes.

Así mismo, el ser humano no es de un todo acabado, sino que adapta su pensamiento y su actuar a partir de las experiencias que vive en las situaciones y en los contextos de intercambio discursivo, adhiriéndose o excluyendo representaciones culturales, así como lo expone Cárdenas (1997) en el siguiente comentario:

La experiencia humana es esencialmente social; de modo que la experiencia se hace plena en la medida en que el hombre situado en relación con otras personas experimenta y conoce el mundo dentro de un sistema social y gracias a las formaciones culturales construidas y a las conductas consolidadas por la humanidad. Compartir formas de la convivencia social y comprender la conducta de los demás en el marco de un contexto común son formas de establecer la intersubjetividad a partir de las semejanzas y diferencias de concepciones de mundo. (p.12)

De esta manera, el lenguaje como pilar fundamental en los procesos de intersubjetividad entre los seres humanos, abre vías para diversificar las perspectivas de ver y comprender el mundo, desde los vínculos que establece con los demás, donde más allá del aprendizaje de nuevos códigos culturales y la posibilidad de nutrir la propia cultura; impulsa la consolidación de lazos con los otros, en contextos multiculturales a través de prácticas como la lectura y la escritura como da cuenta de ello los siguiente apartados.

4.4 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO MEDIO PARA EL RECONOCIMIENTO PERSONAL

Leer es un acto individual que va más allá de la mera decodificación, se trata más bien de “una acción privada, deseada que mueve mecanismos interiores de sensibilidad y percepción, moviliza no sólo nuestro intelecto al servirse y nutrir nuestras experiencias sino

también las fibras más profundas que nos conectan a la memoria colectiva de la humanidad y la sociedad” (Bojorque, 2004, p.27)

De este modo, al hablarnos del acto de leer, Bojorque (2004) nos está revelando la doble dimensión de la lectura. La cual adquiere un valor subjetivo, al permitirle al sujeto mirarse de forma introspectiva para entrar en intimidad consigo mismo, otorgándole la posibilidad de evocar el pasado, ubicarse en una línea de tiempo en donde él comprende y analiza su historia, lo que ha sido su devenir y el lugar que ocupa su existencia en el mundo, a través de la escucha de relatos, narraciones que crean identidad y una opinión propia frente a la de los demás. De igual manera, la interacción con la lectura en sus diferentes modalidades, (oral, escrita, audiovisual, multimodal) anticipa a los sujetos a la vivencia de experiencias y les plantea otras formas de actuar en la realidad de una manera más creativa.

Desde esta perspectiva, la lectura entonces, abre vías que facilitan el descubrirse y el comprenderse de manera individual para dar paso a la comprensión del otro como ser diferente; situación que da lugar a entender la lectura como más que un mecanismo para la adquisición de contenidos curriculares, pues es en sí misma una práctica social como lo plantea Petit (2001:47) quien, concibe la lectura como una práctica cultural, cada vez que ésta permite revelarnos como sujetos que construyen su propia identidad apoyándose en la tradición histórica y cultural que han construido otros.

De otro lado, la lectura también adquiere una dimensión social cuando actúa como un mecanismo de emancipación donde los sujetos comprenden su devenir histórico y crean una postura frente a su realidad a fin de ponerlo en función de los procesos de interacción que se dan en el plano de las relaciones sociales, como una forma de intercambio de ideas, creencias, sentimientos, posiciones, saberes, los cuales les permiten identificarse como parte de un colectivo, construyendo a partir de las mentalidades y las formas de actuar en común una

identidad plural, enmarcada en unos principios y valores colectivos que se configuran en modos de ser que se arraigan en los esquemas mentales de los sujetos y crean resistencia frente a modos diferentes que tienen otros de concebir el mundo y de actuar en él.

De esta manera, la lectura cobra un valor importante en la configuración del sujeto como ser individual y colectivo ya que le permite construir su propia subjetividad y a la vez vincularlo como parte de lo público dentro de unos entramados sociales y culturales que hacen parte de la realidad y de la tradición cultural en la que se encuentran inmersos; hechos que permiten revelar funciones de la lectura que la posicionan como práctica social y cultural.

Entre estas funciones, que no pueden ser entendidas de forma utilitarista, la lectura, en este caso entendida como recepción de narraciones da apertura para que los sujetos se internen en otras experiencias diferentes a las que proporciona la realidad o en palabras de Lerner (2001), “adentrarse a mundos posibles” (p.115) que se crean a partir de la palabra oral o escrita. Se trata entonces de reservar un espacio propio, íntimo donde se pueda escapar de la cotidianidad para asumir otras formas de vida, adoptar otra personalidad, otros modos de ser que se configuran a través de la ficción.

Pero así como la lectura posibilita el encuentro con otras realidades que surgen a partir de la ficción, no se queda sólo ahí sino que trascienden, al proporcionarle al sujeto herramientas para comprender la realidad a través de una mirada crítica. De este modo, Popel (2004), se refiere a estas situaciones como el sentido de la lectura como práctica social y política, al permitir que el texto “obre” es decir, que a través de éste se indague acerca de la realidad, que entre en dialogo con los modos de ser de los sujetos, sus saberes preestablecidos a fin de nutrirlos o transformarlos y generan nuevas pautas de comportamiento; es “romper con el automatismo de las percepciones rutinarias y llegar a una nueva postura frente a las demandas de la vida social” (Poppel, 2004, p.116)

Desde esta perspectiva la lectura marcada por la interpretación le facilita el lector tener la capacidad de alejarse de la realidad que le proporciona el texto y volver la mirada a la realidad en la que se encuentra inmerso desde una perspectiva diferente, para así entenderla de una manera distinta gracias al proceso de significación que se logró consolidar a través de narraciones u otras formas literarias. En estos casos, la lectura desde la postura de Popel (2004) es en sí misma una práctica social ya que le permite al sujeto de una manera independiente o aun colectivo determinado “cambiar estructuras mentales, las cuales, por su parte, desembocan en nuevas actitudes y nuevas formas de convivencia, para reafirmar lo ya conocido o para adquirir nuevos valores” (Poppel, 2004, p.117) de tal forma que nos sirva para actuar en diferentes escenarios democráticos.

Es así, como queda por sentado que la lectura adquiere sentido de práctica social y cultural cada vez que le permite al ser humano apropiarse de la realidad a través de las diversas formas de representación de ella, que se llevan a cabo por medio de diferentes sistemas simbólicos, que narran el actuar del ser humano en el mundo, lo cual le permite al sujeto tener un encuentro consigo mismo, para pensar en su presencia en el mundo, problematizar acerca de su identidad y su experiencia existencial a fin de transformarse en sus dimensiones individual y social. Una transformación que afecte los modos de interacción con los otros, que permita recrear la cultura en la que se encuentran inmerso y plantee una postura dialogante frente a las ideologías que sustentan los modos de ser y las identidades de los otros.

4.5 LA ESCRITURA COMO POSICIÓN PERSONAL

Escribir es, como lo menciona Montes (2008), “Tomar la palabra”, atreverse a hacer visible las experiencias que se generaron a partir del encuentro con la lectura de la realidad y la lectura de la palabra, es registrar las significaciones colectivas del mundo para garantizar

su perdurabilidad. Por ello, más que plasmar grafías, el acto de escribir tiene que ver con la posibilidad de concretar pensamientos, experiencias que sólo existían de manera abstracta en la mente de los sujetos para expresarlas y hacerlas públicas ante los demás. Como así se logra evidenciar desde la siguiente construcción escrita de uno de los estudiantes:

El pilón de mi casa

En mi casa, junto al fogón de leña está el pilón de arroz.

Cuando mi mamá y mi papá traen los puños de arroz del sembrado, lo pilan en el pilón dándole golpes de macho y hembra. A veces ellos lo pesan y yo lo vendo para ganarme unas monedas o en el sembrado lo cuido para que los pájaros no se los coman.

El arroz pilao es sabroso, con coco, pero a muchas personas no les gusta porque prefieren el que venden en la tienda. (Transcripción de texto producido por la estudiante número 4 del grupo focal, mayo 26 de 2013)

Pero la escritura es también un mecanismo que le da ruptura a las formas tradiciones orales que se conservan en la memoria colectiva de un grupo social determinado para consignarlas, hacerlas explícitas, perdurables y difundidas a través del código escrito a otros oyentes desafiando el tiempo y el espacio. De allí que la escritura como lo plantean Goody (1977), citado por Chartier y Herbrard, (2000). “es una herramienta poderosa que permite relacionar y tratar informaciones que escapan a la cultura oral. [la escritura] crea un orden específico que produce pensamientos nuevos irreductibles a la oralización”(p.12).

Por ello, al entender la escritura como un nuevo orden que actualiza los pensamientos, se le está asignando un valor creador, transformador, en donde el sujeto se apropia de ella como un ejercicio que recrea y produce el mundo, y lo representa a partir de sus subjetividades, de las experiencias que surgieron del escuchar la palabra y de las

informaciones que quedaron consignadas en su pensamiento, las cuales hablan de sus creencias, del pasado, sus sentimientos y los saberes culturales que surgieron como producto de los procesos de interacción social en su ambiente social. De allí que la escritura cumpla la función de revelar o hacer pública no sólo la mentalidad de un colectivo determinado, sino las propias percepciones.

De este modo, la posibilidad que tienen los sujetos de recrear su realidad a través de la palabra no es un proceso que surge de la nada; ahí entran en juego un conjunto de condiciones, un abanico de lecturas que se han interiorizado como parte de sus esquemas mentales, los cuales actúan como referentes para la reelaboración y construcción de nuevas historias. Tal como lo da a conocer un docente, desde la mirada que hace a las construcciones de sus estudiantes.

Siempre van a narrar cosas que están inmersa en la misma cultura, sí hay se ve reflejado lo que han vivido, lo que han oído en su comunidad, a sus papás, todo eso, no deja de no producir teniendo en cuenta algunos saberes previos de sus gentes de lo que ellos han vivido y algunas cositas también del colegio... (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

De allí que el equipaje de lecturas que acompaña al sujeto y que se configura en los modos particulares de comprender el mundo y su existencia, se convierta en las marcas de su tradición literaria que quedan tras los procesos de recepción gestados en la interacción con su contexto social y cultural, con la palabra hablada y en los acercamientos a los textos literarios que les proporcionó la escuela.

Es así como la escritura se convierte en un escenario para la construcción de subjetividades; unas subjetividades que responden a las condiciones del contexto sociocultural, en donde el sujeto configura su pensamiento e instaura una nueva forma de

pensar y pensarse a sí mismo, instituye su presencia a través de la fuerza de su opinión, de su postura frente a la realidad, para así crear un espacio propicio para la interacción con el “otro”, compartir saberes culturales, adoptar nuevas formas de ser y revelar a través del discurso sus principios, ideologías que lo constituyen a él como integrante de un colectivo social.

De este modo, la escritura tiene una carga eminentemente social y política, al ser en sí misma una forma de expresión que comunica acerca del devenir histórico de las sociedades, de las formas de interacción de los grupos sociales, de los saberes culturales, de las perspectivas que poseen frente a la vida, de las historias que configuran identidades colectivas o como lo expresa Chartier y Hebrard (2000) “Las formas esenciales de la vida social están impregnadas por la escritura” (p.12), lo que quiere decir que la escritura está inmersa en la cotidianidad de los sujetos; es una práctica que se hace indispensable para desenvolverse y permanecer incluido dentro de la sociedad. De allí que la escuela tenga un compromiso como institución donde se gestan las relaciones sociales así como lo plantea Lerner (2001)

lograr que los alumnos lleguen a ser productores de la lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito propio- lo escrito por otros [...] es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión del propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento –para re-interpretar el pensamiento de otros. (p.22).

Alcanzar estas metas en la escuela, supone darle un nuevo sentido a la escritura más allá de objeto de aprendizaje, se trata más bien de comprenderla y orientar su tratamiento como una actividad social que tiene sentido en la vida comunitaria de los sujetos por la

función que cumple de comunicar, de convocar a otros a que sean receptores de lo que llama Chartier y Hebrard (2000) “la mentalidad popular”. Así mismo, la escuela debe forjar la escritura como una herramienta que le facilite a los sujetos dar cuenta de “las experiencias no descritas, de realidades inéditas o de cuestiones impensables” (p.21)

4.6 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES

Como ya hemos visto, en el desarrollo de las temáticas anteriores, leer y escribir no sólo son acciones que tocan la individualidad de los sujetos, sino que trascienden al plano de lo colectivo. Por ello, estas actividades tienen un carácter eminentemente social y cultural pues cumplen unas funciones que tienen lugar en los procesos de interacción de los sujetos y se configuran como parte de su identidad cultural al introducirse en las expresiones, ideologías que los distinguen como parte de un grupo social entre un colectivo.

Pero para entender la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales es necesario recurrir a los planteamientos de Ferreiro (2001) quien tras un recorrido histórico que realiza acerca de la lectura y la escritura a través de diferentes épocas, afirma que “Leer y escribir son construcciones sociales, cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (p.13)

A partir de estos planteamientos, Ferreiro (2001) induce a pensar en la lectura y la escritura como prácticas, al otorgarles la categoría de verbos; pues al designarlas de esta manera, está haciendo referencia a una práctica que se configura a través de la acción. Hecho que remite a pensar acerca de la posibilidad que tienen los sujetos de actuar o llevar a cabo actividades a partir de la palabra escrita. Además señala que al ser la lectura y la escritura prácticas de naturaleza social adquieren sentido según las situaciones y los intereses que se dan en cada época, así como los usos en los que estas prácticas posibilitan a los sujetos

desenvolverse dentro de las dinámicas sociales de los contextos de cultura de los que hacen parte.

De igual manera, entender la lectura y la escritura como prácticas sociales también remite a otorgarles valor como objetos culturales ya que al ser unas acciones que se dan dentro de un espacio social, necesariamente toca con la cultura, en la cual el sujeto configura ciertas actitudes que comparte con otros que hacen parte de su grupo social y lo distinguen frente a otros grupos culturales. De esta manera, la lectura y la escritura permiten que el sujeto se lea dentro de un contexto social como un ser portador de un conocimiento cultural que influye en su postura frente al mundo, en los modos de relacionarse con los otros, además le brinda la oportunidad de nutrir su cultura con otros referentes culturales que se dan tras el encuentro con la palabra escrita y habilita espacios para recrear y darle un nuevo sentido a su cultura. Para puntualizar en el valor que adquiere la lectura y la escritura como práctica cultural Peroni (2004) destaca lo siguiente: “Decir que una práctica es cultural es entender por un lado que es una práctica que forma, es decir, que conlleva a la formación de una identidad a la vez personal y social y por otra parte que constituye como tal una manifestación, una expresión privilegiada de esta misma identidad” (p.1).

De esta manera, queda por sentado que tanto la lectura como la escritura como prácticas adquieren un carácter cultural cada vez que habilita espacios donde los sujetos pueden tener un encuentro consigo mismo, interactuar con otros intercambiando intereses, conocimientos y maneras de asumir la vida de tal forma que se reconozca como un sujeto con características y formas de ser que lo hacen diferente a los demás, pero también ver en el otro la posibilidad de deconstruir su realidad cultural en aras de transformarla o recrearla.

De otro lado, al ser la lectura y la escritura prácticas sociales y culturales, también tienen una razón de ser en el ámbito educativo ya que la escuela, al estar inmersa dentro de

las lógicas socioculturales y al gestarse en ella procesos de interacción social, no puede ver estas prácticas como una simple herramienta didáctica o como parte de un contenido curricular sino que debe conducir a los y las docentes a reflexionar acerca de su hacer pedagógico e ir tras la búsqueda de un nuevo sentido de la lectura y la escritura en el contexto escolar que atienda a sus usos sociales. Situación que debe conducir a orientar su enseñanza de tal modo que se conviertan en un espacio propicio para que los estudiantes puedan convertirse en usuarios competentes de la cultura escrita, que desarrollen habilidades que les permitan generar conocimiento, asumir una postura personal frente a las situaciones que enfrentan y puedan desempeñarse como ciudadanos que respondan a los intereses de su cultura y de una sociedad democrática.

Es así como a partir de los anteriores planteamientos, estas prácticas al entrar en el contexto educativo se reconceptualizan como objetos de enseñanza, lo cual implica que la escuela trascienda de las formas tradicionales en las que ha venido enseñando el lenguaje sustentado por los aspectos descriptivos y normativos de la lengua para dar lugar a una nueva forma de enseñanza donde los estudiantes encuentren en el desarrollo de la lectura y la escritura la posibilidad de hacer uso de éstas en situaciones reales de su cotidianidad y que las incorporen como parte de las acciones necesarias para desenvolverse dentro de las lógicas de participación democrática. En este sentido, la lectura y la escritura como objetos de enseñanza deben, desde la perspectiva de Lerner (2001) “Preservar el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas culturales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p.30)

De igual manera, al convertirse estas prácticas en objetos de enseñanza, requieren una transformación en todo el sistema educativo, especialmente en el currículo escolar, que

trasciende de práctica escolar, como suele ser desarrollada en nuestros sistemas escolares, tal como se puede evidenciar en el comentario del siguiente docente:

Les leo mucho de estos mitos, en cuanto a la parte del área de lengua, bueno les he llevado en ocasiones les he llevado cuentos de ciencia ficción que son cuentos pues maravillosos, les he llevado cuentos narrativos para distinguir los cuentos narrativos pues como estamos enseñando los tipos de textos hay que llevarles de cada uno siquiera uno o dos para que ellos se guíen por eso, literarios periodísticos, hacemos noticias, recortes de noticias, para que ellos lean y observen que es una noticia, para que ellos puedan fabricar, recetas, he, hacemos de pronto a veces hemos hecho la noticia con todos sus pasos, también por ejemplo reflexiones, hemos llevado muchas reflexiones. Pero la producción de textos, casi siempre dejo que ellos lo hagan, después que hayan hecho todo esto, que produzcan el que sea, algunos les hace falta mucho todavía la parte más que todo de la narración, de la producción; usted sabe que la redacción no es tan fácil, he más que todo es más fácil, no es lo mismo contar de su propia voz que plasmarlo en un papel, ellos en la parte de la redacción a ellos les falta mucho despegar en los enlaces, en utilizar los términos adecuados porque siempre repiten lo mismo y había una vez, y la y la y, este es un trabajo que uno tiene que hacer mucho poco a poco, pero si se les explica poco a poco van dando (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013).

De modo que la práctica pedagógica de los maestros y las maestras, movilice alternativas didácticas que permitan que el tratamiento de la lectura y la escritura no se convierta en un mero mecanismo para el desarrollo de contenidos curriculares sino que a partir de ella se dé la ocasión para el encuentro entre diferentes culturas, donde se genere un diálogo cultural a partir de la puesta en común de los saberes, legado cultural y las manifestaciones propias de las comunidades que tienen presencia en la escuela, de tal forma que con el uso de estas prácticas, permitan que el contexto educativo no sea indiferente a las dinámicas de los contextos culturales de los sujetos que forma, sino que guarde estrecha relación, como lo plantea Lerner (2001)

Ahora bien para concretar el propósito de formar todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza, es necesario construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de la lectura y la escritura. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una micro comunidad de lectores y escritores (p. 29).

Desde esta perspectiva de escolarización de las prácticas de lectura y escritura, se apunta a que éstas se incorporen al escenario escolar de forma natural; lo cual quiere decir que guarden relación con la vida cotidiana de los y las estudiantes, con sus modos de relacionarse, desde la manera en que asumen la vida y sus posibilidades de ser y actuar frente a las dinámicas sociales de un mundo en constante transformación. Lo que se requiere es que se establezca un diálogo entre los saberes que se generan en la escuela con los que se gestan en la vida cotidiana de los sujetos, hecho que plantea la necesidad de sintonizar los propósitos de la enseñanza de la lectura con las realidades que enfrentan éstos en su diario vivir en sociedad.

Finalmente, entender la lectura y la escritura desde esta perspectiva en los procesos educativos, adquiere un sentido de mayor trascendencia, frente a la posibilidad que tienen los niños, niñas y jóvenes de valerse de estas prácticas para el ejercicio pleno de los derechos culturales en el marco de un contexto democrático. Hecho que sustentan los intereses conceptuales de esta propuesta investigativa. Se trata entonces de que la lectura y la escritura como mediadores culturales sirvan de vía para comunicar e intercambiar los saberes y manifestaciones culturales sin ninguna clase de inhibición en un ambiente de respeto y tolerancia por las diferencias, donde a partir de la puesta en común de los saberes se afiance el conocimiento de su cultura y se adopte como propias otro tipo de manifestaciones culturales.

Así, la lectura y la escritura como impulsoras del desarrollo del ejercicio de los deberes y derechos sociales y culturales de los sujetos, adquieren un valor importante en el reconocimiento de las diferencias culturales y la reivindicación de los grupos socialmente excluidos, al servir de medio para que éstos tomen la voz y se apoderen de la palabra como mecanismo para participar y aportar en la construcción de saberes en el aula, donde leer y escribir se conviertan en “.instrumentos poderosos” para la reconstrucción de su realidad social y cultural. De esta manera, la lectura y la escritura se configuran como prácticas vivas al permitirle a los sujetos utilizarla en situaciones reales de interacción social y cultural.

Capítulo 5: Entre lo diverso y lo homogéneo en la escuela: tensiones y posibles vías para encaminar nuevas rutas para la comprensión de la enseñanza del lenguaje en contextos diversos culturalmente

Uno de los principales retos de la educación actual, es buscar alternativas pedagógicas que faciliten la asunción de las diferencias culturales como posibilidades de comprensión del mundo desde la mirada de los “otros” que lo habitan y lo llenan de significados. De allí que los procesos de enseñanza en lenguaje, deben establecer relaciones entre los propósitos de enseñanza, las subjetividades de los estudiantes y las posibilidades de éstos de pensarse y actuar dentro y fuera de la escuela como sujetos sociales y políticos. En este sentido, se hace necesario permitir la entrada de otras formas de conocimiento de los grupos culturales que integran el contexto educativo, en aras de propiciar el reconocimiento de las múltiples identidades que la constituyen y establecer diálogos culturales que permitan la construcción de lazos que favorezcan relaciones equitativas entre los educandos.

De esta manera, el propósito de este capítulo, es reflexionar acerca de las posibilidades que ofrecen la lectura y la escritura como escenarios para el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de identidades a partir de procesos de interacción con la cultura propia y la de los otros.

En este sentido, presento una mirada de las tensiones que surgen con la presencia de la diversidad en la escuela y las formas tradicionales de enseñanza de la lengua que se dan en el escenario educativo de la institución Educativa Villa María, con la intención de más adelante plantear como alternativa, una propuesta curricular para la orientación de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural para los grados de educación básica primaria de esta Institución, a partir de mi experiencia como docente investigadora y cuyo interés es

contribuir a replantear acciones pedagógicas que permitan establecer a través de la práctica de la lectura y la escritura nuevas formas de relación entre los y las estudiantes y la construcción de identidades abiertas.

5.1. LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

La diversidad cultural desde los planteamientos de Homi Bhabha (1998), es entendida como un hecho natural en los contextos sociales en los que se presentan diversas costumbres, representaciones y contenidos de diferentes culturas que coexisten en un mismo entorno; aunque no necesariamente se den intercambiados entre ellas; por eso, la escuela como contexto social no se escapa de la presencia de la diversidad, ya que en este escenario escolar las diferencias se ven acentuadas por la presencia de múltiples y variadas representaciones que dan cuenta de diferentes valores, actitudes, maneras particulares de ser y formas variadas de entender el mundo y de actuar en él; lo cual, impide comprenderla fuera de las categorías heterogéneo y pluralidad. Pero, aunque el escenario escolar es el lugar de encuentro con lo diverso, hay que reconocer también, que es en este espacio donde entran en conflicto lo plural con lo singular; pues aunque la diversidad se presenta como una situación natural de la vida en sociedad, la homogenización aparece como una de las causas de los ideales de formación heredadas de tendencias políticas, que visionan sociedades igualitarias. Ferreiro (2001) lo explica de la siguiente manera:

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX, es heredera del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: creando un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias ente los ciudadanos considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar la heterogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogenizando a los niños independientemente de sus diferencias iniciales. (p.7)

De esta manera, la diversidad cultural en el contexto escolar, por ser un escenario donde están presentes, diversas formas de pensamientos, representaciones y saberes, se convierte en un espacio conflictivo que lejos de lo que nos plantea Bhabha (1991) de unas formas culturales que se mantienen incorruptas, con la presencia de la otredad se generan luchas entre ideologías, y fuerzas de poderes donde los patrones culturales hegemónicos ponen en desventaja a ciertos grupos sociales, hecho que es traducido por la escuela como una dificultad, o como una carencia tal como lo expone Silvia Duschatsky (1996)

La diferencia en la escuela es pensada como una carencia, por lo tanto las prácticas de estos sectores pasan a describirse en relación jerárquica a nuestro mundo de valores. La distancia construida entre ellos y nosotros opera como clave para diferenciar entre la alta y baja cultura. (p.2).

Por esta razón, la escuela se preocupa por compensar estas diferencias al buscar estrategias que le permitan normalizar a aquellos estudiantes que se salen del esquema impuesto desde los ideales de sujetos que visionan los modelos de formación. Lo anterior se logra evidenciar desde las afirmaciones hechas por el siguiente docente:

Hay no se mira tanto por lo que no son de allí sino por lo que el muchacho no esté en igualdad de condiciones, porque los pelaitos de Turbo que lleguen y que estén de pronto en igualdad de condiciones o que muestren que son unos pelaos bien entre lo normal, ellos pasan normales y no los rechazan por eso, sino que rechazan es al que de pronto muestre un grado de inferioridad en alguna circunstancia económica, en la parte de pronto de piel o en cuestión de, de, cómo llamaríamos eso, de, de, de cuál sería la expresión, de sexo, pero no de sexo; hay algunos alumnos que tienen dificultades en la parte de su, de su, cómo se llama eso, de su sexo sí que tienen tendencia a homosexualidad. (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013).

Es así como la diversidad cultural en el terreno escolar, entra condicionada y regulada por relaciones de poder en los que se sobreponen unos modelos culturales, valores, actitudes

de ciertos grupos de sujetos frente a otros que son considerados como inferiores; por ello, el tratamiento de ésta en el aula, está sujeta a la manera en que los y las docentes son capaces de aceptar comportamientos, conocimientos, formas de ser y prácticas que se encuentren estrechamente ligadas a los modelos de pensamiento que han construido desde sus principios éticos, morales, religiosos; por ello, todo lo que se aleje de los límites de lo que sea comprensible desde sus sistemas de prejuicios, se convierte en objeto de rechazo.

Duschatzky(1996) escribe: Estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control. La actitud más antigua consiste en rechazar pura y simplemente las formas culturales, morales, religiosas, estéticas que estén alejadas de aquellas con las que nos sentimos identificados. (p.2)

Una exclusión que no sólo va referida a las formas de ser de los sujetos a los que se atiende en las aulas sino que se extiende a sus comunidades; tal como se ve reflejado en la opinión de este maestro:

Como los pelaos están ahí interactuando con los viejos, todas esas cosas ellos ven la Semana Santa y todo lo van mirando allí. Uno llega a esa comunidad y me ha tocado ver la gente jugando una cosa y otra, tomando, escuchando música hasta tarde, los pelaos se acuestan tarde, eso mismo ellos vienen y quieren hacer en la Institución esas cosas, porque ellos lo han visto de su papá, de su abuelo, mientras que de otros grupitos, que vienen de otras partes no tienen esas mismas formas, entonces los juegos de azar les encanta, les gusta las peleas de gallo, les gusta hacer apuestas de, para, para jugar futbol hacen apuestas, las tongas, eso es una forma de ellos reflejar lo que ven de la casa. (Docente número3, entrevista, 30 de abril de 2013)

Estas manifestaciones de rechazo por lo diferente y el empeño que la escuela ha puesto por mantener homogenizado el pensamiento, las formas de aprender, los

comportamientos y las maneras en que deben relacionarse los sujetos, se da según Sinisis (1999) por una comprensión de la diversidad cultural desde una posición esencialista, estática, homogenizante que no admite contradicciones y es regulada por relaciones de poder asimétricas en los que se mantiene sometidos a ciertos grupos sociales. Hecho que se ve reflejado en el sistema educativo a través de diversos mecanismos, entre ellos la norma; es decir, la norma es la vía correctiva que actúa como medio para “disciplinar” o para mantener control sobre aquellas manifestaciones de la diversidad que contradicen los principios de homogenización que la escuela ha querido mantener vigente; se disciplina para mantener un dominio sobre los comportamientos, pensamiento, y las maneras en que los sujetos deben proceder, tal como se puede evidenciar en el siguiente comentario de un docente

De todas formas usted sabe que eso siempre que uno como maestro está orientando desde el manual de convivencia, en el manual de convivencia están las normas, están la manera en que los alumnos se deben comportar, de no colocarle apodos a los otros y que hay falta leves, faltas graves y faltas gravísimas (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

De esta manera, si la diversidad es entendida como dificultad en el contexto escolar, impide de entrada que se lleven a cabo diálogos culturales, pues las singularidades de los otros sus formas culturales y maneras de ser, se convierten en una barrera que establece límites en las posibilidades de ver en ellos un potencial para el enriquecimiento personal y nuevos horizontes de comprensión de la realidad. Por ello la diversidad cultural en la escuela, más que una condición a la que toca hacerle frente, se trata más bien de una oportunidad para llevar a cabo un trabajo pedagógico que permita ampliar las posibilidades de descubrir y desarrollar las capacidades creativas de los y las estudiantes para la construcción de nuevas representaciones y significados de la realidad a partir del encuentro con los otros y el descubrimiento de lo desconocido.

De allí que Bhabha (1991) ante la presencia de la diversidad plantee un cambio de perspectiva al pensar en lo multicultural, no sólo como esas formas aisladas de coexistir en un mismo contexto, sino como un “tercer espacio”; que quiere decir, un punto de encuentro entre las posiciones personales y las del otro a fin de generar diálogos culturales que irrumpen con el estado estático en el que suelen permanecer los grupos culturales y en su efecto experimentar nuevas formas de relación a partir de la integración cultural.

Por ello, no en vano las transformaciones sociales y políticas emprendidas por organizaciones civiles y grupos étnicos durante el siglo XX en Colombia trazaron un nuevo rumbo en los diferentes escenarios sociales, al encaminar cambios de perspectiva frente a la comprensión de la diversidad, y la identidad de la nación, lo cual exige que estos mismo cambios se vean reflejados en los procesos de educativos, los cuales, permitan vincular formas de conocimientos, es decir, dejar que la escuela se mantenga a tono con la vida social y las dinámicas comunitarias en las que los sujetos participan. La escuela debe empezar a entender “que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela” (Duschatzky, 1996, p.9) y el hecho de seguir apostándole a una sola comprensión del mundo desde posiciones etnocéntricas, hace que la escuela se aleje de la realidad social y cultural de los sujetos, propiciando formas de exclusión al impedirles hacer visibles y valoradas sus maneras de ser y entender su mundo.

Desde esta mirada, la escuela con la entrada de esas voces que hablan de otros lugares, representaciones, y nuevas formas de existencia, demanda transformaciones en los currículos, las prácticas escolares y en los discursos pedagógicos donde se tome en cuenta las subjetividades de los y las estudiantes y las posibilidades de éstos de construir su propia visión del mundo y una identidad abierta a partir del encuentro con los otros; por ello,

reconocer y asumir la diversidad no se trata de saber de la existencia de particularidades de los sujetos que como lo menciona Duschatzky (1996) se presenta como “espectáculo de expresiones estéticas y culturales”(p.1). La diversidad en la escuela plantea un reto y es el de abrirse a nuevos caminos que enriquezcan las prácticas educativas al habilitar experiencias a partir de otras representaciones, discursos, que permitan hacer rupturas con tradiciones de enseñanza que establecen una sola verdad generalizada, que no admite contradicciones.

Ahora bien, pensar en la posibilidad de trabajar la diversidad en la escuela, trae consigo temores, dudas, si se piensa como lo plantea Sacristán (2009) de realizar un trabajo pensado “desde las individualidades y para todas ellas, lo cual es casi imposible por el agotamiento que supone”(p.5) Por ello, lo que se está proponiendo en este punto, es la posibilidad de incluir dichas individualidades como alternativas para enriquecer los procesos de enseñanza a tono con las necesidades e intereses de aprendizajes de los y las estudiantes.

En este sentido, la enseñanza del lenguaje desde las posibilidades de pensarla desde la diversidad; supone introducir a los niños y niñas a nuevos lenguajes, imaginarios y experiencias, donde puedan construir significaciones a partir del contacto continuo con la cultura propia y la de los otros como universos semiótico, donde cada sujeto le otorgue nuevo sentido a su existencia, a partir de las relaciones que establece con los signos culturales que componen a cada sistema social.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua atendiendo a los procesos de significación, establecidos en los Lineamientos de lengua Castellana, (MEN,2008) necesariamente requiere de unos currículos pensados desde y para la diversidad cultural que se presenta en la escuela, los cuales permitan configurar prácticas que sustentadas desde los procesos dinámicos y de sentido, permitan volver inteligibles las diversidades de lenguaje que habitan en la realidad inmediata de los sujetos y a la vez de apertura a la inserción de

nuevas narrativas que rompan con el autoritarismo de la enseñanza del lenguaje desde el orden normativo que se ha posicionado en la escuela como se muestra a continuación.

5.2. LA CRISIS DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

“una visión de lengua, arrastra consigo una visión sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre los sujetos y los modos en que esta lengua puede ser enseñada” (Bombini, 2006, P.46)

Las posibilidades de una enseñanza del lenguaje que tomen en cuenta la integración cultural a partir del reconocimiento de las formas de vida y los saberes comunitarios de los y las estudiantes, como parte de la identidad colectiva del país, se ha visto contemplado, con la construcción de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN,1998); con este documento, se dio un gran paso para una renovación pedagógica acerca de la manera de concebir el lenguaje y en su efecto, la lectura y la escritura como prácticas culturales, así como algunas orientaciones acerca de su enseñanza. De esta manera, estos lineamientos establecen un marco de referencia para comprender las dimensiones del lenguaje, bajo el enfoque de la significación; es decir, “los procesos mediante los cuales, los sujetos llenamos el mundo de significado y a la vez configuramos nuestro lugar en él” (Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998)

Desde este marco de fundamentación, el lenguaje más que comunicación, es el eje fundamental de tres procesos: el primero hace referencia a la manera en que los seres humanos construyen significados a través de múltiples códigos y maneras de simbolizar; como segundo, la forma en que los humanos establecen interacciones con otros humanos, y la última, habla de la manera en que los sujetos se vinculan a la cultura y sus saberes, todo esto bajo el enfoque sociocultural.

De allí que estas orientaciones pedagógicas planteen la necesidad que desde el interior de la escuela se diseñe un currículo pensado en unos procesos de enseñanza de la lengua que tomen en cuenta a los estudiantes como sujetos culturales, activos del lenguaje, con intereses particulares de aprendizajes, portador de saberes y unas formas diferentes de leer y comprender su realidad; así mismo, invita a diseñar unas prácticas enseñanza en las que se asuma el lenguaje como una práctica social que tiene sentido dentro de la escuela como fuera de ella.

Pero a pesar de la existencia de las anteriores orientaciones en torno a la enseñanza del lenguaje, aún existen entre nosotros los maestros y maestras, interrogantes colectivos acerca de la manera en que se pueden aterrizar estas propuestas en el aula. Pues, la concepción de lenguaje con la que hemos sido formados en la docencia, las tradiciones de enseñanza que hemos heredado de antiguos maestros de lengua, juegan un papel importante en la imagen que construimos de nuestro saber y la manera en que podemos empoderarlo como un conocimiento legítimo en un ambiente educativo aferrado al saber científico y en un contexto social donde la comunidad valora todos aquellos conocimientos que tengan un carácter de intelectualidad. Por ello, las posibilidades de nuevas apuestas didácticas que se alejen de los límites de la normatividad del lenguaje, se ven diluidas y en su efecto, la hegemonía de la enseñanza tradicional de éste, continua manteniéndose vigente.

De esta manera, nos encontramos en unos contextos escolares donde la enseñanza del lenguaje no supera los límites utilitarista que le ha asignado el currículo escolar y la práctica de los docentes; lo cual tiene implicaciones en los objetivos de aprendizaje establecidos a partir de los intereses de formación que están estrechamente ligados a las concepciones de sujetos a formar; por ello, estos propósitos de enseñanza más allá de preocuparse por las necesidades reales de los y las estudiantes en su condición de sujetos sociales usuarios de

lenguaje; están más bien orientados al desarrollo de competencias que le permitan a los estudiantes desarrollar habilidades que les posibilite ser competentes en diferentes áreas del conocimiento; pero están alejadas de las situaciones reales de interacción social a la que los sujetos se ven implicados en su ambiente cultural, como así se logra evidenciar a partir del comentario del siguiente docente:

Es el vehículo por el cual le llegamos a los estudiantes para enseñar matemáticas sociales, etc., todas las áreas del conocimiento. Entonces cuál es el objetivo, es que a través de ellas nuestros estudiantes se vayan cambiando, se vayan moldeando, se vayan, se vayan, vayan corrigiendo, vayan entendiendo y vayan madurando de que la vida de pronto no es de la forma en que ellos la ven, que de pronto hoy la ven de una manera, pero de tanto martillar ahí con la gotica como dicen de la gotica de agua todos los días, ellos puedan ir tratando de ir haciendo paralelos de lo que ellos ven en otros, que tomen por ejemplo muchos profesionales, incluso como se puede decir nosotros como maestros en ocasiones, otras personas de su comunidad que ellos vean que ya crecieron y que tiene una formación diferente. (Docente número3, entrevista, 30 de abril de 2013)

Esta forma de dirigir los procesos de enseñanza no sólo de la lengua sino de las demás áreas que integran el currículo escolar, se da por causa de la autoridad que ejerce la ciencia en la escuela como único orden para la construcción de sentido que excluye otras formas de conocimiento que no encajan dentro del orden positivista de comprensión de la realidad. Estas situaciones se ve reflejada en el afán del sistema educativo por mantener un saber legítimo que se superpone a otras formas de conocimiento que surgen de las prácticas sociales de los diferentes grupos humanos que conforman la escuela, este hecho hace que en el ambiente escolar se mantenga vigente su propósito ya tradicional de homogenizar. Se trata de un escuela que según lo expuesto por Bordieu y Passeron (1996) “sustenta su accionar pedagógico en la imposición de una cultura de las clases dominantes, impuesta como único saber objetivo legítimo, el cual tiene como efecto, la desvalorización de otras formas de cultura y la sumisión de sus portadores” (p.104).

Estas relaciones asimétricas entre saberes generan exclusión, no sólo de los sujetos que son portadores de conocimiento cultural sino de las prácticas sociales de los grupos que los construyen; de allí que esta forma de orientar los procesos de enseñanza desvirtúe la idea de sujetos activos y críticos ante el conocimiento y le resta valor a la función política que según Freiler (1994) trae consigo el acto de enseñar.

De allí, que el posicionamiento de saberes legítimos en la escuela, se ve configurado en la estructura de un currículo cerrado o como lo afirma Thomas Popkewitz (citado por Litiw, 1994) desprovisto de la epistemología social ya que se considera el contenido escolar como fijo dirigido a los estudiantes de forma individual sin pensar en las implicaciones que tiene para su contexto social. Por ello, no admite la entrada de los saberes, representaciones, prácticas costumbres de los y las estudiantes y menos aún la posibilidad de intercambio cultural entre ellos; situación que ha alentado a grupos de investigadores entre los que están Walsh (2000), quienes han levantado la voz a través del debate, exigiendo la constitución de un currículo que valore este tipo de conocimientos y los ponga en escena en el aula como una forma de garantizar el derecho constitucional de los grupos culturales quienes a través de la educación buscan visibilizar y valorar sus prácticas y legado cultural.

Por su parte, en el caso específico de la enseñanza del lenguaje, se ha adoptado una enseñanza prescriptiva y normativa como saber legítimo, sin tener en cuenta el potencial del lenguaje como una herramienta poderosa que además de servir de vehículo para la obtención de saberes, también permite la configuración de identidades y nuevas formas de relación entre los sujetos y su entorno social. De allí que autores como Bombini (2006) consideran que la crisis de la enseñanza de la lengua se debe al “sin sentido” que desde el currículo han sometido a las prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de las normas gramaticales y de espaldas a la vida social de los sujetos.

Hecho que genera tensiones, pues los propósitos de enseñanza actualmente propenden por la formación de sujetos críticos frente a la realidad pero, la escuela al asumir la posición antes mencionada, no permite que se generen situaciones de aprendizaje en donde los sujetos a partir del encuentro con otras formas de vida, puedan reflexionar acerca de su contexto local y a la vez propicien la construcción de conocimientos a través del lenguaje que sirva para enriquecer o transformar sus prácticas cotidianas en su ambiente social comunitario.

Otra de las situaciones que genera tensión en la enseñanza de la lengua es la dicotomía que nosotros los y las docentes le hemos otorgado a la enseñanza del lenguaje; ya que lo concebimos como un área específica dentro del currículo escolar, pero es también una práctica de uso social por fuera de la escuela, esta dicotomía innecesaria, genera tensiones entre maestros y maestras pues en la mayoría de las situaciones no concebimos alternativas didácticas que permitan una integración de estas dos dimensiones del lenguaje que aparecen ante nuestros ojos como polos opuestos. Sumado a esto, la presión que ejerce las pruebas estatales hace que se pierda el horizonte de dirigir la enseñanza de la lengua para la vida social de los estudiantes, sino para responder a los exámenes que propone el estado para medir la calidad de la educación.

Lo mismo ocurre, con la lectura y la escritura, se ha asumido desde el sistema escolar la enseñanza de estas prácticas como habilidades, cuyo fin es el aprendizaje de contenidos curriculares que le permitan a los y las estudiantes adquirir un saber determinado en los que alcancen ciertos niveles de competencia que les permita el desarrollo de su proceso académico; así como lo pone de manifiesto un docente de lengua en el siguiente comentario:

La lectura la tomamos como una herramienta de llegarle a los alumnos totalmente en todas las áreas del conocimiento para que ellos hoy entiendan de que hay que capacitarse, hay que educarse, hay que formarse porque la vida ya no solamente es , nacer uno allí y crecerse como los antepasados, como nuestros abuelos y bisabuelos que en ese entonces tenían una forma de vivir diferente, pero que ya hoy

ya ha cambiado mucho que el que no estudia, el que no llega queda relegado (Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

Desde esta forma de entender la lectura y la escritura, se olvida casi por completo que son en sí misma prácticas sociales y políticas que le permiten a los sujetos, entrar en intimidad consigo mismo para reconocer su devenir, legado ancestral y el lugar que ocupan en el entramado de significaciones que otros ya han construido, a sí mismo son una herramienta poderosa que les facilita establecer interacciones con otros seres humanos, dar a conocer saberes, intereses, modos particulares que tiene de relacionarse con su entorno y darle un nuevo sentido a su realidad social. De allí que la forma de orientar los procesos de lectura y escritura en el aula, por parte de algunos maestros y maestras revela ese carácter instrumentalista en el que la conciben; como ejemplo de ello, podemos citar la voz de un maestro de lengua quien describe la manera en que desarrolla los procesos de lectura y escritura en el aula:

..bueno les he llevado en ocasiones les he llevado cuentos de ciencia ficción que son cuentos pues maravillosos, les he llevado cuentos narrativos para distinguir los cuentos narrativos; pues como estamos enseñando los tipos de textos hay que llevarles de cada uno siquiera uno o dos para que ellos se guíen por eso, literarios, periodísticos, hacemos noticias, recortes de noticias, para que ellos lean y observen que es una noticia , para que ellos puedan fabricar, recetas. Heeee, hacemos de pronto a veces hemos hecho la noticia con todos sus pasos, también por ejemplo reflexiones, hemos llevado muchas reflexiones. Pero la producción de textos, casi siempre dejo que ellos lo hagan, después que hayan hecho todo esto, que produzcan el que sea , algunos les hace falta mucho todavía la parte más que todo de la redacción, de la producción; usted sabe que la redacción no es tan fácil, más que todo es más difícil, no es lo mismo contar de su propia voz que plasmarlo en un papel, ellos en la parte de la redacción, a ellos les falta mucho despegar en los enlaces, en utilizar los términos adecuados porque siempre repiten lo mismo, y había una vez, y la y la y, este es un trabajo que uno tiene que hacer mucho poco a poco, pero si se les explica poco a poco ellos van dando. ((Docente número 3, entrevista, 30 de abril de 2013)

Desde esta forma de orientar los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, se puede evidenciar prácticas de enseñanza desprovistas de significado para los y las estudiantes; como ejemplo de ello, se puede observar en el comentario del anterior docente, como los procesos de lectura están dirigidos únicamente para propiciar ejercicios escriturales que den cuenta de los niveles de redacción y los conocimientos gramaticales adquiridos a través de los contenidos abordados en los procesos de enseñanza. Situación que deja en manifiesto la excesiva importancia que le delegan los maestros y las maestras a los procesos escriturales y la poca comprensión de una enseñanza de la lectura y la escritura que tome en cuenta procesos de interacción discursiva entre los y las estudiantes así como las posibilidades de éstos de construir nuevos sistemas simbólicos que les permita otorgarle nuevos sentidos a su realidad tal como lo exponen los Lineamientos de Lengua Castellana, cuando hacen referencia a los procesos de significación (MEN, 1998).

De este modo, el seguimiento puntual a los contenidos de enseñanza de lenguaje que llevan a cabo los y las docentes limita su accionar en el aula, al desarrollar procesos de lectura y escritura que sólo atiendan a lo teórico tradicional; esto es, tipología textual y forma de producción textual. De allí que Bombini, (2006) nos invite a otorgarle un nuevo sentido a la lectura y la escritura en el contexto escolar al “reconocer en el aula un espacio reservado a las prácticas que sean efectivamente realizadas por los alumnos, fundamentalmente la lectura, la escritura y el uso de la lengua oral y la reflexión sobre su propia producción” (p.57) Esto es, prácticas de enseñanza donde estas prácticas recobren un nuevo orden más allá de acciones escolares, sino que permitan vincular a los sujetos a sus realidades sociales; a través del uso de estas prácticas como espacios de sentido donde, los sujetos a través de la interacción con otros, puedan pensar en su acontecer, participar y establecer nuevas formas de relación con los demás seres humanos que hacen parte de su entorno e impulsar

transformaciones en las dinámicas sociales y culturales que se establecen en sus entornos sociales.

5.3. ALGUNAS VÍAS POSIBLES PARA COMPRENDER LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Si bien es cierto que los contextos escolares están cargados de representaciones simbólicas que dan cuenta de la manera como cada uno de los sujetos que integran el escenario escolar comprenden su realidad y toman una posición frente a ella; es por ello, que la enseñanza del lenguaje no puede ser orientada desde una perspectiva restringida al conocimiento de la normatividad de la lengua, si no que su tratamiento debe estar a tono con la plurifuncionalidad que los seres humanos le asignan; esto es según Camps (1993) “como instrumento de desarrollo intelectual, como objeto de aprendizaje, lo cual implica pensarlo a la vez como instrumento de expresión y comunicación, como instrumento de conocimiento, como construcción cultural y como metalenguaje” (p.5).

En este sentido, se hace necesario que en los procesos de enseñanza se diversifique el lenguaje; es decir, otorgarle nuevos sentidos de acuerdo a la multiplicidad de formas que tienen los sujetos de leer su realidad, relacionarse con los otros e incluirse como parte de la cultura; por esta razón es que el lenguaje no puede entenderse desde la singularidad en la que la escuela tradicionalmente lo ha concebido, es indispensable entenderlo según Alfonso Cárdenas (1997) desde una dimensión lógica, que dé cuenta de los formalismos lingüísticos y lo conceptual; pero, que esto no sea el centro de atención en los procesos de enseñanza sino desplegarlo a su dimensión analógica; lo que implica permitir la entrada de lo imaginativo, es decir, diferentes formas de representación que trasciende de lo escritural, donde los sujetos puedan insertar sus saberes, memoria ancestral como una forma de mantenerlos vigentes a

través de las experiencias que construyen por medio de los procesos creativos que se generen tras la puesta en marcha de lo analógico del lenguaje.

En este sentido, tal como lo plantea Cárdenas (1997) al pensar en la posibilidad de incluir en los procesos de enseñanza del lenguaje, prácticas que le otorguen relevancia a las dimensiones analógicas de éste, lo que se busca es generar una “pedagogía de sentido” o “volver al hombre al lenguaje” lo cual implica según este autor “alejarse de esas tendencias logicistas e individualistas que han prevalecido en la educación” (p.14). (Causantes del sin sentido en la enseñanza del lenguaje) y vincular los procesos de enseñanza de la lengua a las dimensiones subjetivas y sociales de los seres humanos; teniendo en cuenta que es éste una herramienta poderosa para la construcción de las identidades de los sujetos a través de procesos de interacción social donde éstos construyen una idea de sí mismos y de los otros.

Desde esta perspectiva, que se ha planteado de diversificación del lenguaje, es necesario, reconocerlo como el lugar de encuentro del sujeto consigo mismo, con su realidad y con su cultura, dónde éste hace uso del lenguaje para pensarse en relación con los otros seres humanos con los que interactúa, construir su propia visión del mundo y a la vez reelaborar sus tradiciones culturales para insertarlas de forma creativa, como parte del entramado cultural de la que hacen parte, en una relación a la que Cárdenas (1997) denomina tripartita; yo, mundo y otros, la cual no puede desarrollarse desde un enfoque semántico comunicativo.

Por ello, es necesario pensar en una formación del lenguaje desde la dimensión analógica como vía en la que se hace posible el desarrollo de habilidades que favorezcan ambientes de interacción, cooperación, la puesta en común de saberes, experiencias, representaciones que circulan en las realidades en las que están inmerso los y las estudiantes, como una forma de potenciar ambientes discursivos mediados por la oralidad y se de paso al

despliegue de la capacidad creativa de los sujeto, es decir, el uso del lenguaje para configurar otras posibilidades de nombrar, construir nuevas significados y representaciones del mundo que puedan ser proyectadas a través de diferentes sistemas simbólicos.

En realidad a lo que se apunta es a una formación en lenguaje que de apertura a la vinculación de los sujetos con los sistemas de signos que hacen parte de sus realidades sociales, que se reivindique la oralidad (que ha sido subestimada ante los procesos escriturales) otorgándole el valor que tiene como un medio no sólo para la argumentación sino para poner en común saberes y nutrirlos a través de las confrontaciones y alcanzar la comprensión desde las opiniones de los otros.

En concordancia con lo anterior, lo que se está vislumbrando son las posibilidades de configurar prácticas de enseñanza de la lengua que recobren el sentido de éste, desde lo plural; es decir, las diversas formas en las que los sujetos utilizan el lenguaje para relacionarse con su entorno social y cultural; de allí que es fundamental que la enseñanza de la lengua mantenga vinculados a los sujetos, con su cultura, y con la cultura de los otros; me refiero con esto, a que las prácticas de enseñanza permitan que las formas de interactuar de los sujetos en su ambiente cultural cobren sentido en la escuela a través de la puesta en escena de diferentes formas de lenguaje que concuerden con los modos que utilizan los sujetos para nombrar y relacionarse con su realidad a la vez que les habilite nuevas formas de interacción donde se piense en el otro, desde sus manera de ser y estar; no como una identidad separada, si no como “ otro con el que complementamos nuestras humanidades” (Duschatsky,1996,p.4)

En cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura pensadas desde la diversidad cultural, supone entender estas prácticas más allá de mera codificación y decodificación del código escrito, si no como el epicentro que permite pensar en la identidad y la otredad desde

el reconocimiento de las singularidades que constituyen al otro y que lo hace diferente; pero que a la vez abre caminos para comprender la propia humanidad. Desde esta perspectiva la lectura y la escritura se perfilan como prácticas culturales cada vez que permiten vincular a los sujetos con sus realidades locales y reconocer el universo cultural en los que participan los otros; por ello que estas prácticas en la escuela, asumidas desde una perspectiva sociocultural se convierten en espacios donde se puede estar en contacto con los otros para comprender la realidad desde una perspectiva diversa y para construir identidades abiertas; es decir que se configuran a partir del encuentro con diferentes formas culturales.

Por ello la lectura y la escritura asumidas como prácticas culturales orientadas para el tratamiento didáctico de la diversidad sociocultural, requiere ser desarrollada en el aula de forma multimodal; es decir, no se debe reducir sólo al texto escrito como único medio para leer, si no que requiere del ingreso de otros códigos que elaboran los sujetos a través de lo que denomina Freire (1981) como la lectura del mundo, es decir, la manera en que los sujetos se apropian de códigos culturales que son construidos a partir de la experiencia llevada a cabo con lugares y personas que no sólo los vincula con el universo cultural, si no que van llenando de sentido la realidad. De esta manera, el acto de leer se sustenta a partir de la construcción de significados en los que los sujetos entran en juego el cúmulo de lecturas que hacen parte de su experiencia de vida y llevadas a cabo desde las interacciones con los “otros”

La escritura por su parte, permite la reelaboración de esa tradición literaria de los sujetos al facilitar el despliegue de su capacidad creativa para la configuración de mundos posibles, donde ingresen diferentes narrativas que den cuenta de sus saberes y formas particulares de posicionarse en el mundo.

Por ello en este punto, se hace indispensable centrar la atención en la necesidad de volver la mirada hacia las prácticas de enseñanza; pues estas revelan las posiciones que

asumen los y las docentes, las cuales están determinadas por las necesidades que vislumbran del contexto, las concepciones de lengua y la imagen que construyen de su labor; es decir toda un sistema de ideologías que hacen que los docentes estructuren su actuar en el aula de una forma particular fruto de sus historias perspectivas y también de sus limitaciones. En este sentido, Gloria Rincón y Mauricio Pérez (2009), a propósito de la enseñanza como un tema que se sitúa en el campo de la didáctica plantea lo siguiente:

...Una forma de organizar la enseñanza está situada en un lugar, un contexto socio-político dado un tiempo, y es el resultante de la relación que el docente establece con, y la posición que toma frente a diversos campos: disciplinar, epistemológico, político, ético, institucional. De otro lado, esta forma de organizar la enseñanza se configura en función de las fuerzas que en ella convergen: las políticas educativas, las prácticas de resistencia, las diversas posiciones sobre los saberes, los sentidos que le otorgan al acto de enseñar. (p. ¿?)

De esta manera, la organización de la enseñanza y la configuración de ambientes de aprendizaje están determinadas por las apuestas curriculares o didácticas que realizan los y las docentes en concordancia con los propósitos de enseñanza que establecen desde la comprensión disciplinar de su saber. De allí que los anteriores autores consideren la didáctica como una cuestión política, ya que permite que los y las docentes realicen una lectura de su contexto social, identificando las necesidades y demandas sociales, y a partir de ello, proponer acciones transformadoras en las prácticas de enseñanza de la lengua que no sólo afecte de forma individual a los sujetos si no que trascienda a los contexto y a las condiciones sociales en los que éstos se desenvuelven. Es decir, la didáctica como apuestas de enseñanza que asumen los y las docentes y que revelan la posición de éstos respecto al saber, la sociedad y la función de la escuela como institución social.

De allí que en esta investigación, la didáctica se asuma como un campo de acción propositivo cada vez que la acción docente genere nuevas alternativas de enseñanza asumidas de forma consiente y planificada por los y las maestras, donde éstos puedan configurar

acciones de forma responsable que recobre el sentido a la dimensión social y disciplinar del lenguaje y en especial a los procesos de lectura y escritura como prácticas culturales y políticas.

5.4. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LECTURA COMO PRÁCTICA SOCIODISCURSIVA

Como una forma de ejemplificar las apuestas didácticas que asumen los maestros y maestras para el tratamiento de la diversidad social y cultural a través de la práctica de la lectura y la escritura en el aula, a continuación se hará alusión a una propuesta para el desarrollo de procesos de lectura pensada desde la diversidad en el espacio escolar, llevada a cabo por la profesora Alejandra Paione (2008), y expuesto en un artículo denominado Interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias en el mundo donde orienta esta práctica como un medio para el desarrollo de relaciones igualitarias entre sujetos que hacen parte de diferentes contextos sociales desiguales, permitiendo que niños y niñas construyan su propia representación acerca de la otredad

Esta autora a través de la lectura de textos informativos que hablan sobre la diversidad cultural en la infancia, propone volver a la lectura en voz alta como una estrategia didáctica que propicia la interpretación colectiva de los textos, privilegiando la oralidad en el aula y permitiendo compartir saberes y organizar el pensamiento en relación a los conocimientos de niños y niñas que inician la escolaridad, en un ambiente de intercambio de saberes, formas de ser que le permiten a estos pequeños reflexionar acerca de su entorno a través de los universos culturales que se presentan a través de la lectura.

A partir de la puesta en escena en el ambiente escolar de textos informativos acerca de la diversidad, esta autora rompe con una tradición de proporcionarle a los niños y niñas en sus primeros años textos más complejos de los ya acostumbrados narrativos; los cuales no

facilitan la construcción de mundos posibles como si lo hace la literatura, pero, al explorar el contenido acerca de la diversidad que ofrecen los textos informativos seleccionados por esta docente, permite que sus estudiantes puedan comprender lo diverso desde formas de vida, etnias, maneras de pensar, para comprender la realidad desde diferentes perspectivas y fomentar relaciones personales que se alejen de posiciones etnocéntricas que impiden comprender y valorar a los otros desde sus modos de ser y de estar en el mundo.

A partir de la lectura y posterior comprensión de los textos informativos sobre diversidad de infancia en los niños del mundo, Paione (2008), a través de su proyecto de lectura, organiza un ambiente de enseñanza aprendizaje, donde los niños tienen la palabra, dando a conocer además de las comprensiones del contenido del texto, sus propias reflexiones acerca de la otredad, es decir, una nueva visión de la realidad como resultado del encuentro con los otros desde sus costumbres, creencias, formas de ser que hacen parte también de la identidad plural de la nación.

5.5. PROPUESTA CURRICULAR PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A partir del ejemplo anterior y a través del trabajo desarrollado en este proceso de investigación con los profesores y estudiantes de la Institución Educativa Villa María del municipio de Turbo, se pretende de forma breve dar a conocer una propuesta curricular de enseñanza de la lectura y la escritura planeada y organizada para los grados de educación primaria de esta Institución, como una forma de llevar a cabo procesos reales de interculturalidad, ya que se hace difícil hablar de enseñanza de lectura y escritura desde y para la diversidad sin pensar en procesos de formación intercultural; por ello está propuesta se constituye como parte de un proceso inicial de aplicación de la interculturalidad para el desarrollo de prácticas educativas que permitan orientar procesos de enseñanza de la lectura y

escritura desde una perspectiva sociocultural que facilite la emergencia de saberes y prácticas comunitarias de los y las estudiantes y su vinculación a los procesos de construcción de conocimientos tomando como epicentro estas prácticas como escenarios discursivos que permitan también, establecer lazos entre lo diverso y a la vez se conviertan en una alternativa para garantizar posibilidades reales de fortalecimiento de identidades culturales de los y las estudiantes.

Este interés por orientar procesos de enseñanza de la lectura y la escritura tomando como eje central la interculturalidad, surge a raíz de la necesidad por ofrecerles a los niños y las niñas de este contexto educativo, opciones de enseñanza de la lengua pertinentes a sus realidades sociales permeadas por la multiculturalidad y propiciar a través de la lectura y la escritura, nuevas formas de relaciones más equitativas, donde los diferentes saberes, prácticas, se conviertan en un potencial para el desarrollo de las capacidades creativas de los sujetos y un aporte para la construcción de un país más justo asumidos desde la escuela. De allí que esta propuesta curricular tenga como propósito general, desarrollar procesos de lectura y escritura que contribuyan al fortalecimiento de identidades a partir del reconocimiento positivo de las diferencias de los grupos culturales que constituyen la Institución Educativa Villa María.

Pero, antes de dar a conocer la propuesta es importante hacer énfasis en lo que se entiende por enseñanza desde la interculturalidad como marco que le da un orden conceptual y los criterios pedagógicos que orientan los procesos con lo que se aspiran ejecutar la propuesta.

5.5.1. UNA APROXIMACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA INTERCULTURALIDAD

El contexto escolar, se perfila como uno de los espacios en los que es posible llevar a cabo transformaciones sociales que den paso a la valoración de la diversidad cultural, la asunción de las diferencias y el respeto mutuo entre sujetos de diferentes culturas; por ello, no en vano la academia ha promovido la necesidad de llevar a cabo prácticas educativas que propendan por el desarrollo de la interculturalidad en el sistema educativo como una estrategia para llevar a cabo procesos de enseñanza que establezcan un nuevo orden en las relaciones personales entre sujetos y las posibilidades de enriquecimiento personal desde la vinculación con diferentes formas culturales; como ejemplo de ello, podemos hacer mención a los trabajos y propuestas de enseñanza intercultural desarrolladas y difundidas por Walsh (2000), Galimberti (2000) donde visionan posibilidades de constitución de sujetos políticos y sociales donde la escuela se configura como un nuevo espacio para pensarse en relación a los otros desde las diferencias

Por ello, tomando como base los planteamientos de Walsh (2000). Se puede afirmar que la interculturalidad asumida por la escuela, se convierte en una posibilidad para la construcción de conocimientos sobre los otros, a través de relaciones igualitarias sustentadas a partir del diálogo cultural y el respeto mutuo, como una respuesta a la necesidad de promover prácticas educativas que propendan por relaciones equitativas entre los diferentes grupos culturales que la constituyen en aras de disipar situaciones de racismo, prejuicios y exclusión que pueden presentarse en ella y en ocasiones suelen pasar desapercibidas por el sistema educativo por desconocer orientaciones pedagógicas que permitan hacer reales formas de relación consolidadas en la comprensión y el respeto por las diferencias tal como se logra evidenciar en el testimonio del siguiente docente:

Si, eso se necesita bastante empezando desde preescolar, porque hasta en preescolar, esos pequeños los ve usted ahí y se les siente el racismo. En preescolar hay un niño que es del colorcito suyo, pero de pelo bueno; hijo de negro con paisa y hay otro que es un poquito más quemao y dice: “profe, mire al negrito, al negrito” y él es negro también.

Ese es el problema que tiene la profe que no sabe qué hacer con ese niño, ella habla con él, pero todo es “mire ese negro y está en preescolar. (Docente número 2, entrevista,)

En este sentido, la interculturalidad en el contexto escolar es definida por Galimberti (2000) como “aquella que promueve conocimiento profundo y abierto entre culturas desmantelando prejuicios y estereotipos, evitando la folclorización de las culturas e impulsando el conocimiento y la reflexión crítica de la propia cultura” (p.14)

Desde esta perspectiva, la interculturalidad asumida por la escuela va más allá del reconocimiento o la descripción profunda de formas de ser y estar de los grupos culturales que constituyen la escuela, sino que se trata más bien de procesos de intercambio de saberes, prácticas, conocimiento del mundo desde las cosmovisión de cada grupo cultural; lo cual permite, que además de involucrarse con los otros para conocer a partir de sus tradiciones y creencias, diversas perspectivas para el enriquecimiento de la existencia en el mundo, también otorguen herramientas para la construcción de identidades culturales desde la apertura a nuevas formas de ser que complementen la humanidad desde lo propio y lo ajeno.

De allí que en esta propuesta se asuma la interculturalidad, desde la perspectiva planteada por Bhabha (1991), como un nuevo espacio de negociación de significados y representaciones de la realidad entre culturas. Por ello, a partir de este concepto de interculturalidad, se visionan rutas para pensar en nuevas formas de entender la escuela desde los retos que exige la interculturalidad, pues ésta no se trata sólo del espacio físico donde convergen diferentes modos culturales sino que se convierte en el epicentro para establecer

relaciones de aprendizaje equitativas entre culturas, buscando así el desarrollo de los sujetos desde su dimensión política y social.

5.5.2. CRITERIOS PEDAGÓGICOS Y EJES TRANSVERSALES DE LA PROPUESTA

Por ello si se piensa en situaciones reales de enseñanza aprendizaje de la lengua, que vayan más allá de la mera tolerancia de las diferencias culturales, es necesario el desarrollo de apuestas curriculares asumidas desde la perspectiva de la interculturalidad que sobrepasen valoraciones enfocadas a las actitudes que demuestren los estudiantes frente al reconocimiento de los otros, como mero espectáculo de expresiones folclóricas de las diferentes grupos culturales que constituyen la escuela. Se esperan prácticas de enseñanza, como lo plantea Walsh (2000), que tengan criterios auténticos que permitan valorar las competencias desarrolladas por los y las estudiantes a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. En este orden, a continuación se presentan los criterios pedagógicos o lineamientos que sustentan la propuesta, compuestos por los ejes transversales o los temas gruesos, con sus respectivas competencias y posibles acciones en el aula.

5.5.3. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS

Estos hacen referencia a las competencias básicas de desempeño estipuladas por el Ministerio de Educación Nacional colombiano para las áreas curriculares; en este caso, se hace mención a las competencias que deben desarrollar los y las estudiantes en Lengua Castellana a propósito de los procesos de lectura y escritura que en esta propuesta se espera llevar a cabo y las competencia ciudadanas en las cuales se enmarcan competencias desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal deben desarrollar los y las estudiantes como parte del proceso formativo en interculturalidad que se visionan en este diseño curricular.

5.5.4. LOS EJES TRANSVERSALES

Son los temas gruesos o los ejes temáticos de los que se desglosan los diferentes contenidos de enseñanza a desarrollar con los estudiantes. En este caso, cada uno de los ejes temáticos son en sí mismos los principios para la enseñanza de la interculturalidad propuestos por Walsh (2000); ellos son:

- La autoestima y el reconocimiento cultural de lo propio.
- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales.
- Identificación y reconocimiento de las diferencias y la otredad.

Cada uno de estos principios, son adaptados a esta propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura, como parte de las unidades temáticas con las que se puede trabajar por períodos académicos a través de secuencias didácticas o por proyectos de aula según sea la estrategia didáctica que asuma el o la maestra.

5.5.5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Hacen referencias a ejemplos de posibles actividades que pueden desarrollar los y las maestras con los y las estudiantes a propósito de los temas propuestos y teniendo en cuenta las siguientes orientaciones entorno a los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura:

- a) Permitir que la lectura y la escritura se conviertan en un medio para acceder a otras formas culturales que pueden ser distantes o cercanas y que les faciliten a los y las estudiantes adoptar nuevas formas de ser, valorar las diferentes maneras que tienen los demás de ser y de actuar frente a las situaciones de la vida. En este sentido se hace necesario que la lectura entre en el aula en sus diferentes modalidades, otorgándole lugar a los sistemas simbólicos que constituyen la identidad cultural de los grupos sociales que habitan la escuela.

b) Recuperar la voz de los y las estudiantes al permitir la entrada de la escritura en el aula, como un medio para compartir sus experiencias, dar a conocer lo que saben del mundo y construir una postura crítica frente a los nuevos conocimientos que se presentan en el aula. Aquí la escritura se convierte en una alternativa de inclusión donde las percepciones culturales, los imaginarios, las múltiples representaciones simbólicas, los intereses y creencias de los y las estudiantes tienen cabida en el aula a través de la recuperación de espacios donde las producciones de los estudiantes son socializadas y puestos en consideración para ser cuestionados, nutridos o simplemente para ser compartidos entre pares

c) Generar en el aula escenarios de intercambio verbal a raíz de las lecturas abordadas donde los y las estudiantes puedan construir sus propios discursos y estos a la vez se conviertan en motivos para expresarse, defender posiciones, mantener resistencia frente a otras formas de pensamiento y revelar la cosmovisión de los grupos culturales a los que pertenecen.

d) Otorgarle espacio a las tradiciones orales de los grupos culturales que constituyen la escuela en aras de identificar en ellas, relaciones, diferencias, situaciones y valores comunes entre los diferentes grupos sociales de la escuela, la posibilidad de que estas puedan generar afianzamiento cultural entre los y las estudiantes.

Cabe anotar que no se constituyen en un compendio de actividades, sino que son posibles maneras de orientar los procesos de lectura y escritura en el aula desde la perspectiva que se está planteando.

Propuesta Curricular de enseñanza de la lectura y la lectura desde una perspectiva sociocultural para educación básica primaria

UNIDAD 1: La autoestima y el reconocimiento cultural de lo propio

Estándares básicos de competencia en lengua castellana y competencias	Desempeños	Ejes temáticos	Estrategias metodológicas
<p>Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, rechazo situaciones de exclusión o de discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.</p> <p>Produzco textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.</p> <p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> <p>Comprende textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad lúdica creativa.</p>	<p>Cognitivo:</p> <p>Identifico a partir de los textos abordados elementos culturales que me permitan identificarme como ser individual y colectivo</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Valora sus cualidades y las expresa a los demás de forma clara.</p> <p>Procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón de clases y escucho respetuosamente las de los demás miembros de mi grupo. -Identifico patrones sociales y culturales que se presentan en las lecturas abordada y propongo a partir de ellas nuevas formas de relacionarme con las demás personas de mi entorno social. 	<p>En mi comunidad todos somos diferentes</p> <p>Las familias de mi vereda</p> <p>Prácticas culturales de los otros y nosotros</p>	<p style="text-align: center;"><i>Lectura y escritura</i></p> <p>Leer en voz alta algunos de los libros de la colección semilla que retraten prácticas culturales o formas de vida de los diferentes grupos sociales, tales como: Así vivo yo: Colombia contada por los niños Lozano (2011), La otra orilla, Carrasco (2007) y a partir del análisis de los textos en colectivo diseñar guiones de dramatizados donde los niños y las niñas puedan expresar o dar a conocer experiencias que hacen parte de su cotidianidad y que definen a sus familias.</p> <p style="text-align: center;"><i>Otros sistemas simbólicos</i></p> <p>Realizar un museo de objetos culturales, donde los y las estudiantes puedan traer fotos, u otras clase de imágenes de los objetos que guardan un legado cultural y elaborar diferentes tipos de textos como anécdotas, descripciones o entrevistas en audio a miembros de sus familias para conocer más sobre el objetos y las prácticas culturales que llevan a cabo las familias con ellos.</p>

UNIDAD 2: Identificación y reconocimiento de las diferencias y la otredad

Estándares básicos de competencia en lengua castellana y competencias

- Identifico o y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, rechazo situaciones de exclusión o de discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón

- Produzco textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.

- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas

- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

- Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad lúdica creativa.

- Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos

Desempeños

Actitudinal:

Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas y lo digo respetuosamente

Procedimental:

Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana.

Ejes temáticos

En mi comunidad todos somos diferentes

En mi comunidad todos somos diferentes

Las familias de mi vereda.

Prácticas culturales de los otros y nosotros

Estrategia metodológica

Lectura y escritura

Proponer la lectura en colectivo de los textos de la colección semilla: Choco encuentra una mamá, Kasza (1993) Niña bonita, Machado (2001), La otra orilla Carrasco (2007) A partir de su posterior comprensión en colectivo, se pueden realizar actividades de cambios de familias, donde los estudiantes indaguen sobre las formas de vida de los vecinos cercanos, a través de entrevistas, observaciones y al final elaboren textos en diferentes formatos que den cuenta de la manera como sería su vida si viviera en esa comunidad o grupo familiar.

Otros sistemas simbólicos

También se analizaría diferentes canciones que relaten la vida de algunas poblaciones colombianas de las que hacen parte del contexto social de la vereda para identificar prácticas, representaciones, valores, rituales entre otros.

Observar Películas o programas televisivos sobre prácticas culturales o diversidad de infancias

Escritura

Elaborar recetario de comidas típicas de la región

UNIDAD 3: Los conocimientos, saberes y prácticas locales

Estándares básicos de competencia en lengua castellana y competencias ciudadanas

Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, rechazo situaciones de exclusión o de discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.

Produzco textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad lúdica creativa.

Desempeños

Cognitivo:

Identifico en las diferentes prácticas culturales y tradición oral de mi municipio, diferencias y similitudes con formas culturales de otros municipios de la región de Urabá y otras regiones del país.

- Represento mi cultura a través de diferentes lenguajes (baile, música.)
- Identifico patrones sociales y culturales que se presentan en las lecturas abordada y propongo a partir de ellas diferentes formas de relacionarme con los demás.

Actitudinal:

- Reconozco la riqueza cultural de mi municipio y asumo una actitud respeto por mi legado cultural.
- Disfruto la lectura de textos literarios de mi región e identifico en ellos elementos que me permitan desarrollar una identidad cultural propia.

Ejes temáticos

Turbo, pueblo de colores, ritmos y sabores.

La marcha del cangrejo: tradiciones pasadas de mi comunidad

La maldición del monje: la memoria oral de mis abuelos

Estrategia metodológica

Diseñar y llevar a cabo entrevista a gestores de la cultura del municipio para que den cuenta del proceso de poblamiento y la tradición oral de las comunidades

Otros sistemas simbólicos

Indagar por las leyendas que hacen parte de la memoria oral de las comunidades de las veredas de las zonas y las representen esas historias a través de representaciones teatrales.

CAPÍTULO 6: UN FINAL QUE NO TERMINA: IDENTIDAD DE LOS Y LAS MAESTRAS, APORTES PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA PARA LA SUBREGIÓN DEL URABÁ ANTIOQUEÑO

6.1 LA IDENTIDAD DEL MAESTRO Y LAS MAESTRAS

...Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua, la cultura en el proceso de devenir y no de ser, quienes somos, o de dónde venimos sino que podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo nos atañe ello, al modo como podríamos representarnos(Hall,2003, p.18).

La identidad de las y los maestros se construye desde diversos determinantes en los que están la experiencia escolar, la formación que reciben y las políticas educativas que van transformando la labor del docente y traen implicaciones en la configuración de su práctica pedagógica. De allí que el ejercicio pedagógico y las acciones que sustentan su quehacer no son independientes sino que están sujetas a las realidades sociales, políticas y culturales de los contextos en los que se desenvuelven. En este sentido, cabe preguntarse por la formación de los profesores y profesoras de la subregión de Urabá y el papel que desempeñan como actores sociales y escolares, ¿cómo se fundamenta su saber pedagógico y disciplinar en función de las realidades sociales y las particularidades de las diversas representaciones culturales de los sujetos que constituyen el contexto social y político de esta zona?

Para encontrarle sentido a esta cuestión, el presente apartado pretende dar a conocer una propuesta de formación para los maestros y maestras de la Subregión de Urabá, diseñada para que los futuros docentes de lengua de esta zona puedan llevar a cabo verdaderas transformaciones en las prácticas educativas y los escenarios escolares a partir de un actuar

pedagógico sustentado desde lo propio, sin descuidar diversos universos culturales que hacen parte del diario vivir de los niños, niñas y jóvenes de este contexto social.

Por su parte, la experiencia de compartir con mis compañeros y compañeras, en este proceso de investigación desde una doble posición; como maestra que comparte con ellos los conflictos, los retos que enfrentamos día a día con el saber, las posiciones que tomamos frente a los modelos y enfoques pedagógicos que emergen de otras latitudes y las políticas educativas que entran al sistema educativo con unos intereses particulares que permiten ampliar o limitar nuestra práctica, a la vez que configuran nuevas formas de comprensión del rol de enseñar.

Pero también al estar con ellos como maestra investigadora que lejos de criticar o juzgar su accionar en el aula, lo que buscaba era escucharlos y reflexionar junto a ellos acerca de nuestro quehacer, para revelar todos aquellos hilos conductores que orientan nuestra práctica en el aula y la imagen que construimos de nuestra profesión; es decir, como nos nombramos y como los otros nos nombran desde los imaginarios que circulan de lo que somos y de lo que hacemos.

Al dialogar con mis compañeros y compañeras acerca del acto de enseñar; no podíamos dejar pasar por alto una determinante importante para entender nuestra posición como sujetos de saber y es precisamente nuestra experiencia docente; de allí que, apareciera como tema central de las conversaciones los recuerdo del nombre de la primera escuela, de las comunidades a las que nos entregamos por uno, dos, tres o más años, años de labor que tienen peso por las situaciones que vivimos que nos dejaron como galardón la experiencia, esa misma que nos da la autoridad para constatar, aprobar o desaprobado aquellas enseñanzas que recibimos en la Universidad y que se conjugan en los escenarios donde desarrollamos nuestra labor, a la vez que nos muestra que la formación del maestro no es del todo acabada,

sino que es una constante que se actualiza pues como lo menciona Rockwell y Mercado (1986) “los contenidos de la práctica, comunica a los maestros a complementar, contradecir o hacer efectivas las enseñanzas recibidas en su preparación personal.(p.6)

Pero así como la práctica educativa va formando y construyendo una imagen de nuestro ser como docente, también se presentan otros factores que podríamos llamar externos que también tienen implicaciones en la labor que desempeñamos, tal como los imaginarios que circulan en las comunidades acerca de lo que es el acto de enseñar y el valor que adquirimos como profesores y profesoras, tal como lo menciona el siguiente maestro:

...hay unas personas que de pronto tienen una visión de uno como maestro o tenían de pronto en ese tiempo o todavía algunos lo conservan , uno es casi un todo en esa comunidad uno es, uno es el líder de esa comunidad, uno es el profesor , uno es el orientador, es el médico, es el consejero para resolver conflictos entre parejas, uno es una persona muy influyente dentro de la vida de la comunidad rural campesina (Docente número3, entrevista,30 de abril de 2012)

De allí que la práctica educativa no es un acto independiente sino que está sujeta a condicionantes que tienen implicaciones en nuestros campos de acción, esto es en lo pedagógico; es decir la idea que construimos de la escuela, las relaciones que a partir de esas concepciones establecemos con el saber y la manera en que ese saber puede afectar a nuestros estudiantes, situaciones que vislumbran la imagen propia que construimos de nuestra labor, tal como se puede evidenciar a partir de la voz del siguiente docente

Ser docente, es una responsabilidad grande, ya que nosotros impartimos conocimientos y debemos ser orientadores, para que aquellos jóvenes o niños que tenemos a nuestro cargo puedan adquirir esos conocimientos que les queremos dar a conocer, pero es nuestra orientación la que hace posible esto (Docente número 1, entrevista, 19 de febrero de 2013).

A sí mismo, desde lo didáctico, también la manera en que configuramos situaciones de enseñanza sustentadas desde nuestro saber disciplinar y las experiencias adquiridas en el contexto escolar, es lo que nos permite tener una idea acerca de lo que enseñamos y tiene repercusiones, en la forma en que orientamos el discurso pedagógico y organizamos nuestras prácticas educativas. Aspectos que dan lugar a entender, lo didáctico como un campo complejo en los que intervienen diversos factores que explican Pérez y Rincón (2009) de la siguiente manera:

Una forma de organizar la enseñanza está situada, en un lugar un contexto socio político dado, un tiempo, y es el resultante de la relación que el docente establece con, y la posición que toma frente a diversos campos: Disciplinar, epistemológico, político, ético, institucional.(p.4)

Estas afirmaciones hechas por los anteriores autores, obligatoriamente nos exigen volver la mirada hacia el contexto escolar donde como docentes llevamos a cabo nuestras acciones pedagógicas y didácticas, ya que éste se convierte en un escenario fundamental para la formación y la reelaboración de la enseñanza, puesto que determina el qué y el cómo enseñar, ya que como lo menciona Mercado (1991) la experiencia en el aula, la que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender y enseñar en la escuela. Por ello, es difícil pensar en una identidad del maestro desligada del escenario escolar; pues es éste quien contribuye a forjar una imagen de nuestro ser y hacer en el aula y no me refiero únicamente a las distinciones que se dan entre el maestro(a) rural del urbano, o del maestro(a) de primaria con el de secundaria que son las formas en que común mente nos identificamos; me refiero a una imagen del profesor y la profesora como un ente innovador que se apropia de la realidad en la que está inmerso para orientar su actuar en pro del enriquecimiento de las dinámicas, culturales y el desarrollo social de las comunidades y los escenarios en los que inscribe su práctica.

Por ello, visionar posibilidades de reelaboración de la enseñanza implica reflexionar acerca de la práctica misma a partir de los escenarios en los que interactuamos con las comunidades, para identificar las necesidades y las posibilidades de nuevas formas de actuar; es decir llevar a cabo una lectura de las condiciones en las que se sitúa nuestra práctica para identificar necesidades y posibles alternativas que permitan la construcción de saberes desde lo local, acordes con las realidades de vida de los sujetos y las particularidades de los contextos en donde desarrollamos nuestra acción pedagógica.

6.2. TRANSFORMADO AL DOCENTE

Si bien es cierto, que nuestra identidad como maestros y maestras, tal como se ha hecho mención anteriormente, no sólo se construye a partir de la imagen que creamos de nuestra labor, producto de las experiencias que vivimos en el aula o de los imaginarios que circulan en los contextos sociales en los que llevamos a cabo nuestra práctica pedagógica, sino que los nuevos enfoques y corrientes pedagógicas están forjando un nuevo orden para la comprensión de la función y el sentido de la enseñanza a cargo de nosotros los profesores y las profesoras.

En este sentido, desde la corriente constructivista se ha transformado totalmente la idea del maestro y la maestra como ente que transmite conocimientos, sino que adquiere un nuevo sentido como agente activo, propositivo que genera la construcción de conocimiento a partir del vínculo entre el saber cotidiano y el disciplinar, sin des validarlos o superponer el uno sobre el otro, sino para hacerlo más pertinente a los usos y los sentidos que le otorgan los y las estudiantes. Desde esta visión constructivista Popkweitz (1997) concibe al maestro como un profesional, cada vez que éste se asume como “un gobernante de su práctica” esto es que toma decisiones respecto al modo de hacer o de actuar en el aula independientemente de las presiones que ejerce la norma educativa oficial o institucional.

De este modo la identidad de nosotros los maestros y las maestras desde los presuntos de los actuales enfoques de enseñanza, es una apuesta por el reconocimiento de nuestro hacer, como agentes que aportan a la formación de sujetos políticos; esto es, que configuran situaciones de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes puedan reflexionar acerca de su realidad social, cultural y tomar partido en las transformaciones, que se piensan desde los procesos de aprendizaje que construyen en las aulas, lo cual quiere decir que ya no somos los que transmitimos conocimientos, sino que desde nuestra acción, consiente y planeada, nos convertimos en gestores de transformaciones sociales, así como lo explica Freire (1990) al referirse al rol de los y las docentes como aquel que “propone problemas en torno a situaciones existenciales, codificadas, para alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad”(p.72).

Desde esta perspectiva, se está visionando la idea de profesionalización de la labor del docente; es decir, nosotros los maestros, como actores educativos que nos apropiamos de la realidad educativa al asumir posiciones serias, planeadas, a fin de hacer valer nuestra posición de sujetos de saber que transforman su realidad educativa alejándose de aquella idea de reproductores de los contenidos curriculares y tradiciones pedagógicas, que poco o nada reflexionan acerca de aquello que enseñan; Posición que ha defendido Giroux (1990), al proponer que como maestros y maestras asumamos un rol activo al ser críticos acerca de lo que enseñamos y tomar parte en la formulación de los contenidos y los objetivos que orientan los procesos de enseñanza; por ello, para este autor nosotros, los profesores y las profesoras:

...Deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma de ser enseñado y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto dignifica que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar. (p.65)

Vistas así las cosas, la nueva imagen de nuestra labor como maestros y maestras, que se está forjando desde el nuevo pensamiento pedagógico, es un sujeto de saber, propositivo, con la autoridad suficiente para participar en la construcción de una nueva realidad de la enseñanza a partir de la explicitación de sus experiencias personales, la lectura crítica de su entorno educativo y la reflexión permanente sobre su saber disciplinar, para actualizarlo y hacerlo más significativo en función de los y las estudiantes y las necesidades de los escenarios sociales donde ejercemos la práctica. Se trata de un nuevo orden en el ejercicio docente que va de la mano, con lo que según Freire (1994) denomina como el acto democrático de asumir la dirección del hacer y actuar en el aula, a través de la toma de decisiones, como parte de los derechos de los y las maestras como profesionales de la educación.

Desde esta perspectiva y a propósito del hacer de los y las maestras de lengua y ciencias sociales en contextos diversos culturalmente, esta nueva idea se convierte en una motivación para nutrir nuestro saber disciplinar, al redimensionar los currículos escolares, involucrando otras formas de conocimiento que le otorguen sentido y contextualicen la enseñanza del lenguaje como práctica sociocultural, que además de permitirle el acceso a la cultura escrita y a la comunicación, también dé apertura a los y las estudiantes a través de estas prácticas, de reinventar formas de representar su realidad y de establecer nuevas relaciones consigo mismo y con su entorno social y cultural, con miras a verdaderas transformaciones sociales en los escenarios educativos. Así mismo, esta nueva imagen del docente, desde los postulados de estas nuevas corrientes pedagógicas, se convierten en una invitación abierta para nosotros los y las maestras de lenguaje a sustentar nuestra práctica pedagógica desde, en, y para las realidades sociales y culturales en los contextos comunitarios donde actuamos, configurando situaciones de enseñanza aprendizaje donde dicho lenguaje recobre sentido a partir de las posibilidades que tienen los sujetos como

actores del espacio simbólico de llenar de significados sus realidades y de construir nuevos conocimientos desde las experiencias, que se dan en los entornos sociales.

De esta manera, un maestro de lengua propositivo, es aquel que además de ejercer su derecho de participar en la selección y organización de los contenidos que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asume también el deber de transformar los contextos Institucionales para hacerlos coherentes con las particularidades de los contextos sociales y los sujetos que lo habitan, al orientar propósitos de enseñanza del lenguaje que responda a los modos en los que los y las estudiantes comprende, representa y reconstruyen sus realidades desde sus imaginarios culturales. Se trata más bien de propiciar prácticas de enseñanza auténticas, cercanas a las formas de vida y a las identidades de los que participan en ellas, en aras de una educación más pertinentes que disminuya las brechas entre la escuela y la vida cotidiana de los y las estudiantes y reelabore la imagen del profesor y la profesora como un ente que desde su actuar contribuye al desarrollo social y el potencial creativo de sus educandos.

Intereses que no sólo hacen parte de un ideal o un deber ser de nosotros los maestros y maestras sino que se constituyen en nuevos retos que nos desafían a buscar nuevas formas de enseñanza en los que confrontemos el sentido del lenguaje con las posibilidades de hacer con el lenguaje mismo.

6.3. IDENTIDADES QUE SE FUNDAMENTAN

No puedo estar seguro de lo que hago sino sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago, si sé poco o nada sobre en favor de qué o quién, en contra de qué o de quién hago, lo que estoy haciendo o haré (Freire, 1994, p. 67)

Si se reconoce la identidad de los y las maestras desde las nuevas corrientes pedagógicas, como un sujeto que gobierna su práctica, las anteriores palabras de Freire adquieren sentido, al cuestionar la conciencia de los y las maestras frente a la toma de decisiones que sustentan el ser y hacer en el aula, sin haber sido antes transformados a través de procesos de formación. De allí, que pensar en posibilidades de cambios en la realidad educativa de la mano de nosotros los profesores y las profesoras, requiere primero de procesos de formación, donde podamos adquirir las bases para decidir y actuar en un campo tan complejo como lo es la práctica educativa. Con esto, no se está menospreciando la formación que permanente realizamos los maestros y las maestras en el día a día en las aulas, sino que se está proponiendo otras posibilidades que tal como lo plantea Freire (1994) permitan “emerger de lo cotidiano” (p.139) para crecer en conocimientos que nos permitan como docentes, poner en escena nuevas alternativas de enseñanza del lenguaje.

Desde estas ideas y a propósito del interés de este proceso investigativo de transformaciones en la enseñanza de la lengua que sean más pertinentes a los contextos y a las realidades sociales y culturales de las que hacen parte los estudiantes, nuestra formación docente se convierte en un elemento importante para desestandarizar prácticas y apuntar a modos de enseñanza desde lo local; es decir, donde se re-conceptualice y se pongan en escena los universos simbólicos que pueblan los escenarios sociales en los que situamos nuestra práctica pedagógica en pro del desarrollo social y personal de nuestros estudiantes.

Por ello la formación inicial del docente, debe apuntar a la atención de los contextos sociales en relación con el desarrollo de su saber disciplinar, como así se plantea desde la visión de Kenneth Zeichner (1993), quien habla de una nueva concepción del maestro como profesional reflexivo que trasciende de las situaciones que se viven en el interior de las aulas, para volver la mirada hacia el afuera, es decir, los hechos reales y los contextos sociales y

políticos de la enseñanza. De esta manera, la práctica reflexiva de los y las maestras desde la perspectiva de este autor se define de la siguiente manera:

...En primer lugar, desde mi perspectiva sobre práctica reflexiva docente, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional _hacia el interior_ como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa _hacia el exterior_. Las reflexiones de los maestros se orientan en parte, hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la auto comprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo (p.7).

En este sentido, Kenneth Zeichner (1993), nos está ampliando el panorama de comprensión acerca de la formación de los y las maestras, quienes más que situar la reflexión en la práctica para comprobar teorías, lo que se está visionando es una formación de éstos, en la que construyen una mirada amplia del acto de enseñar, incluyendo su comprensión acerca del contexto social para descubrir en él, nuevas posibilidades de dirigir la práctica estableciendo conexiones entre la escuela y la vida comunitaria de los sujetos que participan en ella. Por ello, los objetivos de formación del profesorado desde estas nuevas perspectivas, deben apuntar a la constitución de éstos como mediadores sociales que redireccionan su quehacer hacia hechos reales

Por ello, si sabemos que nuestra formación debe estar sustentada en la comprensión del contexto social, en donde están inscritas los procesos de enseñanza y aprendizaje que orientamos, es importante tener en cuenta los factores sociales que condicionan nuestro hacer; los cuales según desde los postulados de Tedesco y Tenti fanfani (2002) plantean la necesidad de incluir como parte de la formación del profesorado la diversidad cultural y las múltiples identidades de los y las estudiantes, lo cual, exige según estos autores “el desarrollo de un conjunto de competencias específicas que los vuelvan aptos para el diálogo con los

nuevos alumnos a fin de garantizar las condiciones sociales y pedagógicas que hagan posible el desarrollo de aprendizajes significativos” (p.16)

Se trata de llevar a cabo nuevos desafíos que trasciendan de los roles tradicionales que identifican nuestro quehacer, donde la pluralidad de identidades de los y las estudiantes se conviertan en fortalezas pedagógicas para el desarrollo de procesos de enseñanza donde además de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho, también se presenten las condiciones que validen en el aula este derecho de los niños y niñas implicados en los actos de enseñanza; toda estas exigencias requieren de los nuevos docentes desde la visión que expone Tedesco y Tenti fanfani (2002) ser capaces de comprender, apreciar, y hacer dialogar las culturas incorporadas por los alumnos de las Instituciones escolares y construir desde el desarrollo de conocimientos un orden democrático donde los niños, niñas y jóvenes se reconozcan y asuman su rol de sujetos sociales y políticos, a partir de las condiciones que se establezcan en el aula

6.4 PROPUESTA DE FORMACIÓN INICIAL PARA DOCENTES DE LENGUA DE LA REGIÓN DE URABÁ

6.4.1 GENERALIDADES DE LA PROPUESTA DE SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA DOCENTES

Como se ha venido exponiendo anteriormente, son muchas las exigencias que se esperan ver cumplidas en la labor de la docencia; por ello, es importante que los nuevos docentes adquieran competencias que les permitan contextualizar su saber en función de los escenarios sociales, los sujetos y las particularidades de éstos; si se tiene en cuenta que la educación actual está viviendo transformaciones que están a tono con los cambios sociales,

económicos y políticos en los que cada vez se hace necesario ver expresadas en el contexto escolar la vida cotidiana y las experiencias vivenciales de los y las estudiantes como una forma de garantizarles sus derechos culturales y la posibilidad de ver en la educación una oportunidad para generar cambios en los contextos comunitarios y nutrir desde el saber que se construye en las aulas las dinámicas culturales de los grupos sociales de los que hacen parte.

De allí que es de gran importancia para el sistema educativo de la subregión de Urabá, la constitución de unos maestros y maestras que desde el saber pedagógico y disciplinar, propicien rutas de enseñanza de la lengua y la literatura que faciliten verdaderos cambios en los escenarios escolares y en los contextos comunitarios a través del desarrollo de ambientes de aprendizajes en los que tengan cabida la inserción de las narrativas, representaciones y sistemas simbólicos que hacen parte de las dinámicas culturales de las comunidades que integran las instituciones Educativas, desde las posibilidades que ofrece el lenguaje como herramienta cultural y medio para la apropiación y la inclusión cultural. Por esta razón, " los nuevos profesores y profesoras deben adquirir fundamentos epistemológicos y didácticos en el ámbito del lenguaje que permita comprender, apreciar y hacer dialogar las culturas incorporadas por los alumnos al contexto escolar" (Tedesco y Tenti fanfani.2002, p.16) a través de aprendizajes que vayan ligados a sus realidades de vida.

De este modo, se pretende que los futuros maestros de lengua, puedan a través de procesos de formación, encontrar alternativas creativas para construir realidades escolares en las cuales las prácticas de la lectura y la escritura, faciliten en los sujetos leer su realidad y vincularse de forma positiva en el entramado cultural.

6.4.2. OBJETIVO GENERAL

Incidir en el desempeño profesional de los maestros y maestras en formación de la subregión de Urabá a través del desarrollo de competencias que les faciliten la apropiación de unos marcos pedagógicos y didácticos de la lengua en los que puedan contextualizar las prácticas de la lectura y la escritura desde sus dimensiones cultural y política en función de las realidades de los contextos sociales y los sujetos implicados en las prácticas docentes.

6.4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Abordar de forma reflexiva elementos didácticos, de la lengua, la literatura que orienten el desarrollo de procesos de enseñanza donde la lectura y la escritura adquieran sentido como prácticas culturales y políticas.
- Realizar un análisis crítico de los referentes curriculares de lenguaje que orientan los procesos de enseñanza de esta área en el contexto nacional, para interpretar a la luz de estas directrices, posibilidades de diseñar rutas de enseñanza que guarden coherencia con las particularidades de las Instituciones Educativas y los contextos sociales donde estas se instalan.
- Construir propuestas de intervención didáctica desde el ámbito del lenguaje, que concreten posibilidades de re conceptualizar y poner al servicio de prácticas de enseñanza sistemas simbólicos, prácticas culturales de los niños y niñas que habitan la región de Urabá como una forma de potenciar procesos de significación y la apropiación de los saberes comunitarios en los ambientes educativos.

Atendiendo a los propósitos de esta propuesta, se ha diseñado una ruta de acción en la que se plantean nuevas posibilidades de fundamentar el ser y el hacer de los maestros y maestras desde las particularidades de los escenarios en los que actúa y las oportunidades de incidir en la formación de unos sujetos políticos y culturales que comprenden y actúan de forma consiente en las prácticas y relaciones sociales que se gestan en el día a día en comunidad.

Para el ello se plantea, el desarrollo de un seminario cuyo centro de interés gira en torno al desarrollo de tres ejes transversales, cultura, lenguaje y contexto social; el cual, estará organiza a partir de los siguientes núcleos temáticos que surgen de una serie de cuestiones que al ser desarrolladas permitirán que los maestros y maestras en formación se apropiación de los fundamentos didácticos, epistemológicos y pedagógicos de la lengua, como se muestra a continuación:

6.4.4. DESDE EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA

¿Cómo la didáctica de la lengua y la literatura permite el reconocimiento del sujeto desde su dimensión social?

6.4.5 DESDE EL CAMPO DEL LENGUAJE Y EL CONTEXTO SOCIAL

¿Cuáles relaciones se pueden establecer entre el lenguaje y contexto social para el desarrollo de sujetos culturales y políticos?

¿Qué conexiones se pueden establecer entre lenguaje y cultura para el desarrollo de la formación del profesorado?

6.4.6 DESDE OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

¿Cuál es el lugar de los sistemas simbólicos en los procesos de enseñanza, para el reconocimiento y afianzamiento del legado cultural y ancestral de los sujetos?

¿Qué posibilidades ofrecen los sistemas simbólicos de estructurar otras formas de lectura del entorno que faciliten la inserción de los saberes comunitarios de los y las estudiantes?

6.4.7 DESDE LOS PROCESOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLANA

¿Cómo los referentes curriculares pueden ofrecer alternativas pedagógicas para orientar procesos de formación docente desde la adaptación curricular a los contextos sociales?

6.5. METODOLOGÍA

Esta propuesta, está pensado como un espacio de conceptualización que dé lugar al reconocimiento y configuración de prácticas de enseñanza organizadas en función de las generalidades del sistema educativo de la región de Urabá y fundamentadas desde las perspectivas didácticas de enseñanza de la lengua que permitan establecer instrumentos para actuar en el aula; por ello, esta modalidad de estudio, requiere que los maestros y maestras en formación, sean entes activos que participen en el desarrollo de los encuentros, dando a conocer sus comprensiones acerca de los textos abordados y la elaboración de ejercicios escriturales que sirvan de insumos para el diseño de sus propuestas de intervención en el aula.

Además, como uno de los propósitos de este seminario es insertar a los procesos de enseñanza del lenguaje, los códigos y representaciones culturales de los y las estudiantes de

este contexto social a través de las posibilidades de significación que ofrecen los sistemas simbólicos, se realizaran ejercicios de análisis donde éstos puedan hacer una lectura consiente de diferentes sistemas de códigos, que hacen parte de la realidad cultural que constituye la diversidad cultural de la subregión de Urabá y así identificar posibles maneras de introducirlos como parte de la enseñanza del lenguaje.

7. CONCLUSIONES

El acto de enseñar, constantemente exige de nosotros los maestros y maestras fijar la mirada en nuestra práctica pedagógica para re conceptualizar nuestro saber disciplinar y adaptarlo a las necesidades y particularidades de los contextos donde llevamos a cabo el oficio de enseñar.

El ideal, es que estos procesos de deconstrucción de las prácticas pedagógicas no realicen de forma aislada sino que se lleven a cabo de forma cooperativa entre pares, para poder generar verdaderos procesos de transformación y producción de saber pedagógico desde el interior de las Instituciones Educativas.

De esta manera, los procesos de cambio, se logran efectuar cuando hay un interés generalizado por los y las docente o cuando el mismo contexto social o normativo exija un nuevo orden en la forma en que se ven posicionadas prácticas y discursos en el ambiente escolar. Pero qué pasa cuando esa necesidad de deconstruir la práctica en colectivo se ve obstaculizada por impedimentos institucionales ¿se puede hablar de fracaso?

Para darle respuesta al siguiente interrogante, es necesario, dar cuenta de los diferentes obstáculos que se me presentaron durante el desarrollo de este proceso investigativo, así como los aciertos alcanzados. Para ello, voy a iniciar a relatar las principales dificultades que impidieron llevar a cabo un trabajo de investigación en conjunto con mis compañeros, los y las docentes de la Institución Educativa Villa María y al final nombrare los principales logros que logre alcanzar, como producto de este proceso de indagación.

En primer lugar a nivel personal, considero que ser mujer y querer realizar un trabajo de investigación, al tiempo en que se está iniciando por un proceso de maternidad, fue la dificultad más grande que tuve que enfrentar y que creo se debe exponer en este punto. Es difícil para una mujer enfrentarse a los diferentes dilemas, angustias, comprensiones que genera un proceso de indagación a la vez que está pasando por un proceso biológico como la maternidad que requiere de tiempo para dedicarle a ese nuevo ser y a una familia que se está iniciando a construir.

Las dificultades que tuve que sortear por causa de mi maternidad se vieron reflejadas en el cambio de contexto educativo de la Investigación y una suspensión temporal del proceso de investigación, lo cual fue muy difícil para mí porque tuve que iniciar nuevamente con un trabajo que ya se venía realizando con los maestros y maestras de la Institución Educativa Comunal San Jorge La piña, para luego volver a empezar a leer un nuevo contexto, con unas dinámicas escolares diferentes y con una diversidad cultural menos marcada que en la anterior Institución Educativa.

Otra de los obstáculos que tuvo este proceso y que me impidieron alcanzar todos los objetivos propuestos, fue sin lugar a dudas la negación por parte de los directivos docentes de ceder espacios para la reflexión en colectivo de las prácticas pedagógicas de los maestros en comunidades de aprendizaje.

Esta situación se debe a la presión que ejercen los resultados de las pruebas estatales lo que hace que en la actualidad en Las Instituciones Educativas del municipio de Turbo y en especial, la Institución Educativa Villa María se vea obligada a orientar su trabajo pedagógico en relación a las pruebas Saber. Lo cual hace que se le reste importancia a un trabajo de transformación de procesos de lectura y escritura centrados en la inserción de los saberes populares de unas comunidades campesinas que no logran

encajar desde la mirada de los directivos, en la dinámica académica de este contexto escolar.

Por causa de lo anterior, los maestros y las maestras se han visto desmotivado a trabajar en pro del mejoramiento de su práctica y decidan seguir en su estado de confort apostándole a unas prácticas tradicionales que les han dado los resultados que ellos esperados y se pierden por completo la posibilidad de actualizar su saber disciplinas y construir conocimiento pedagógico que se acomode a las necesidades y particularidades de los estudiantes.

Por las razones anteriormente expuestas, no se llegó a realizar una evaluación de la propuesta de trabajo que se planeó en la primera fase de la investigación para el desarrollo de las sesiones de lectura y escritura con los niños y niñas de 6º; los maestros y maestra involucrados en este proceso, no pudieron aportar a la lectura de la práctica llevada a cabo con los y las estudiantes que hicieron parte del grupo focal y mucho menos llegaron a conocer la propuesta curricular de enseñanza de la lengua desde una perspectiva sociocultural para los estudiantes de básica primaria. De igual manera, no logramos desarrollar un trabajo que permitiera un cambio de perspectiva en cuanto a la forma en que éstos comprenden los saberes comunitarios de los niños y las niñas.

Para finalizar, considero que el acierto más importante logrado en este proceso de investigación, es que deja abierto el camino para una verdadera transformación en la manera en que se ha venido trabajando la enseñanza de la lectura y la escritura en esta Institución Educativa, a través del diseño curricular que se propone como parte de un modelo de educación intercultural que pone como eje central en estas prácticas como espacios para la construcción de subjetividades a partir del reconocimiento y asunción de

las diferencias culturales y un modelo de seminario para la formación de maestros de lengua para la región de Urabá.

BIBLIOGRAFÍA

AIGNEREN, Miguel. (2002) Técnicas de recolección de información mediante grupos focales. La sociología en sus escenarios. Número 6. Recuperado en: <http://aprende.en.línea.udea.edu.co/revis/index.php/ceo/article/viewarticle10>

ANTA DIOP, Cheikin. (1982) Los tres pilares de la diversidad cultural. El correo de la Unesco: una aventura abierta al mundo. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/.../laformaciondelaidentidadcultura.pd>

ARTUNDUAGA, Luis Alberto. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista iberoamericana de educación, N° 13- Educación bilingüe intercultural. Pp.35-46.

AVILA, R. (2005) La producción del conocimiento en la Investigación pedagógica (IAPE): balance De una experiencia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 503-519.

BARBERO, J.M y LLUCH, G. (2011). Proyecto de lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. Cerelac–Unesco. Recuperado de: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/02/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf

BHABHA, Homi K,1998 , El compromiso con la teoría, Acción paralela, N°4 en (línea) disponible en: [http:// www.accpa.or/número4/index.htm](http://www.accpa.or/número4/index.htm).

BOLIVAR, Antonio, (2004) Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. En Revista Mexicana de investigación Educativa, Vol 9, N° 20. Pp, 15- 38

BOMBINI. Gustavo. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos aires: Libros el zorzal.

BORDIEU. Pierre y PASSERON. J.C (1995). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de la enseñanza. México D.F: Distribuciones Fontamara, S.A

BOJORQUE, Mirian (2004) Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del Ser humano. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio

CAMPS. Ana. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Infancia y aprendizaje, vol 62/63, pp.209-217

CARDENAS, Alfonso.(1997). El lenguaje como problemática de sentido. Recuperado de:

http://http://www.academia.edu/1918908/EL_LENGUAJE_COMO_PROBLEMATIC_A_DEL_SENTIDO

CASTILLO, Elizabeth. (2000). Imágenes y representaciones sobre la diversidad cultural en la escuela Urbana: pensar en etnoeducación. En Revista Colombia territorios, vol 6. Universidad del Rosario. Pp. 119- 128

COLL, Cesar. (1997) ¿Qué es el constructivismo? Buenos aires: Magisterio del río de la plata

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDIGENAS, (1990) Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales de países independientes, en Cuadernos de legislación indígena, México D.F.

CONGRESO DE COLOMBIA, (1993), Ley 70, 27 de agosto, Santa Fe de Bogotá.

_____, (2010), Ley 1381 Protección de lenguas nativas, 25 de enero, Santa Fe de Bogotá

CONSTITUCIÓN POLITICA DE 1991 DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA, (1995) Editorial Temis, Santa fe de Bogotá.

CHARTIER, Ann y HEBRAD, Jeann. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales “que tienen su historia. Infancia y aprendizaje, número 89. Pp 11-24

DE ANDREA, N. (2010). Perspectivas cualitativas y cuantitativas ¿inconmensurables? Fundamentos en humanidades. Vol11, (número 1). Pp 53-66.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18415426004.pdf>

DELORS, Jacques. (2001) La educación un tesoro por descubrir. En Informe de la UNESCO 15 de octubre de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Editorial Unesco.

DUSCHATZKY. F, Silvia. (1996).De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Propuesta educativa, vol.7 (Nº15), PP-45-49. Recuperado de: <http://www.escriptorioeducacionespecial.edu.ar/datos/recursos/pdf/de-la-diversidad-en-la-escuela.pdf>

ESPINO, Gonzalo. (2009). Prácticas educativas, escuelas multiculturales o interculturales. Revista de educación y cultura Tarea. Nº 72. Pp 58-62.

ESTRADA. Luis. (2011) La escuela como lugar de desencuentro intercultural. Revista Pedagogía y saberes Nº 34, Universidad Pedagógica Nacional. Pp 51-59.
Recuperado de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/778/750

FERREIRO, E. (2002), Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: siglo XXI.

FOUCAULT, Michael. (1992) El orden del discurso. Buenos aires: Tusquets

FREIRE, Paulo, (1999).Cartas a quien pretende enseñar. Pp. 28-42 Siglo XXI editores décima edición en español.

_____ (1981). La importancia del acto de leer. En: Freire, P. La importancia de leer y el acto de liberación. Pp.1-7. Sao Paulo: Siglo XXI

GALIMBERTI, Alessandra. (200). Manual de autocapacitación en interculturalidad para profesores. Recuperado de:
http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/manual_interc_Alessandra_Galimberty.pdf

GIL, Daniel. (1994). Diez años de investigación en didácticas de las ciencias: realizaciones y perspectivas. Revista electrónica de enseñanza de las ciencias. Vol 12 (Nº2). pp 154-164. Recuperado de: <http://www.webs.uvigo.es/reec>

GIROUS, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Pairo.

GONZALEZ, Z y AZUAJE, E. (2008). Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario. Geoenseñanza. Vol 13 (nº2) pp 233-242. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230009.pdf>

GREEN, Abdio. Educación superior de la madre tierra, en:
www.colombiaaprende.edu.co/html/.../articles-174707

HALL, Stuart (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad. En Hall, Stuart y Du Gay, Paul (comp), 2003 Cuestiones de identidad cultural, Buenos aires: Amorrortu

HELLER, Agnes. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Madrid: Península

HIRMAS, Carolina, (2008). Educar en la diversidad cultural: Aprendizajes desde la experiencia innovadoras en América Latina. Revista latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 3 (Nº2). Pp. 91-107

INFORME A LA UNESCO 15 de octubre de 2001 de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI precedida por Jacques Delors “La educación un tesoro por descubrir”. Editorial Unesco.

JIMENEZ, M. (1987). Preconceptos y esquemas conceptuales en biología. Enseñanza de las ciencias, vol 5 (número2). Pp, 165-167. Recuperado de:
<http://ddd.uab.cat/pub/edic/02124521v10n3>

LEONARD y PRGENT. (2001) Tibilí el niño que no quería ir a la escuela. Barcelona: Juventud

LERMA, Carlos Alberto et al, (2005) Inclusión social, interculturalidad y educación (texto base), en Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

LERNER, D. (2001). “leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario: México. Fondo de cultura y economía.

LITWIN, Edith. (1997). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Camilloni, A. Corrientes didácticas contemporáneas.(PP.91-115). Buenos aires: Paidós,

LOZANO, Pilar. (2011). Así vivo yo: Colombia contada por los niños. Bogotá: Random House Mondadori S.A

MEIRIEU, Philippe. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Laretés

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1994) Ley general de la educación 115 Santa fé de Bogotá: Magisterio

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1998) Lineamientos curriculares de lengua castellana. Santa fe de Bogotá: Magisterio.

MONTES, Graciela, (2008) La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura, Plan nacional de lectura, Buenos aires.

PAIONE, Alejandra. (2008, Septiembre) Interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias en el mundo. En: VII Taller Nacional de la red para la

transformación docente en lenguaje, 11, 12 y 13 de septiembre, Universidad Industrial Santander, Bucaramanga Colombia.

PAZ, Ramón. (1979). El conejo y el Mapurite, cuento guajiro. Caracas: Ekaré

PEREZ, M. y RINCON, G. (2009). Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyecto: tres alternativas para la organización de trabajo didáctico en el campo del lenguaje. Bogotá: CER- LALC.

PERONI, Michel, (2004). La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia. En conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de promotores de lectura celebrado en el marco de la XVIII Feria Internacional del Libro Guadalajara (México), (en línea) WWW.FIL.COM.MX/PROMOTORES/PONENCIAS/PONENCIAS.ASP?RT=&ID=4

PETIT, M. (2001). Lecturas del espacio íntimo al espacio público. México: fondo de cultura y economía.

POPPEL, Hubert.(2004). ¿Enseñar literatura? En Escobar, Augusto (comp) Literatura y educación. La literatura como instrumento pedagógico. Medellín: Comfama. Pp. 104-134

POPKEWITZ, Thomas. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N° 29. Pp.89-109

POZO, Juan y GÓMEZ, Miguel.(1998) Aprender y enseñar ciencias: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata

RESTREPO, Bernardo. (Abril, 2002). Cultura investigativa y el maestro investigador, aprendizajes de una experiencia. Ponencia llevada a cabo en el Congreso Nacional de Investigación Acción Educativa. Medellín, Colombia.

RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel , 2004, Conflicto e (in)visibilidad .
Retos en los estudios de la gente negra en Colombia, edit Universidad del Cauca, pp.
271-299

ROJAS, Alba (2007), Conocer e investigar en contextos culturales diversos.
Una experiencia en escuelas indígenas del departamento de Antioquia, en Revista
Educación y pedagogía, Vol. XIX, N° 49, Septiembre. pp.130-150

ROCKWELL, Elise y MERCADO, Ruth. (1986) La escuela lugar del trabajo
docente. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

ROCKWELL, Elsie. (1996) La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez,
Amelia (comp) Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación.
Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. Pp,21-38

SACRISTAN, Gimeno. (2009). Construcción del discurso acerca de la
diversidad cultural y sus prácticas. En Tenti Fanfani Emilio (comp) Diversidad
cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas. Buenos aires: IPE-
Unesco, pp111 -123.

SANDOVAL, C. (1997) Investigación cualitativa. Bogotá: Coraca Editores.
Recuperado de:

http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/

SINISIS, Liliana. (1999). La relación “nosotros- otros en espacios escolares
multiculturales”. Estigmas, estereotipos y racionalización. En: Neufeld. M,R, Thisted.
J, A (comp) “De eso no se habla”...Los usos de la diversidad sociocultural en la
escuela. Buenos aires: Eudeba. Recuperado

de: www.pedagogiacriticadelasdiferencias.9files.wordpress.com/2012/04/larelacion-nos-otros_sinisi5.pdf

TEDESCO, Juan, (2000). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Cuadernos de pedagogía, Barcelona N° 288. Pp.82-86

TORRES, M. y CCASA, V. (2007). Aprender a leer y escribir desde el saber Andino. Una experiencia de sistematización. Revista de Educación y cultura Tarea. Perú N° 66 agosto pp.56-60.

TENTI FANFANI, E y TEDESCO, J. (Julio,2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En. El desempeño de los maestros en América latina y el Caribe: nuevas prioridades. Ponencia llevada a cabo en la conferencia regional. Brasilia, Brasil. Pp 26

TORRES, Rosa. (1995) Escuelas verdes, azules, rojas y rosadas. Recuperado de:<http://firgoa.usc.es/drupal/node/27861>

VAN DIJK. T. (1997). Discurso cognición y sociedad. Signos, teoría y práctica de la educación. Número 22.Pp. 66-74. Recuperado de:
<http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20cognicion%20y%20sociedad.pdf>

VALENCIA,S, MENDEZ,O y JIMENEZ,G. (2006). Los saberes de la representación o de como imaginar la escuela. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Número 9, Vol 1. Recuperado de:
<http://www.aufop.com/aufop/home/>

VIGOTSKY, L.S. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Recuperado en: <http://www.taringa.net/perfilvigotsky>

WALSH. Catherine. (2005). La interculturalidad en la educación. Ministerio de Educación Perú: Dirección nacional de educación Bilingüe. Recuperado de:
http://www.armario.cl/2dat/3apuntes/2temas/ruralidad/1_imaginarioy ruralidad/2_afines /3Docs_afines_ruralidadeinterculturalidad/9_interculturalidad_peru_educacion interculturalidad.pdf

ZEICHNER, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía, n° 220. P.44-49. Recuperado de: <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

ZAPATA, J y Vélez, L. (2004). Un primer acercamiento a la investigación educativa en la formación de maestros (as). Investigando-nos: Investigación Acción, Participación Educación y pedagogía. Medellín: Biogénesis.

ZULUAGA, O. (1999). Pedagogía e historia: de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber. Barcelona: Athropos Editores