



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**“Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia
Docente con niñas y niños considerados diversos”.**

Trabajo presentado para optar al título de Licenciada(o) en Educación Especial

EVELYN CAROLINA ÁLVAREZ GRANADA

ANA MARÍA GUTIÉRREZ HOYOS

TOMÁS VILLA ARROYAVE

Asesoras:

MARÍA LIGIA ECHAVARRÍA HENAO

Magíster en Educación Línea: Estudios Interculturales

CLAUDIA MARÍA ECHEVERRY JARAMILLO

Magíster en Educación Línea: Estudios Interculturales

Medellín

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Mayo de 2018

1 8 0 3



RESUMEN	4
Introducción	5
1. Planteamiento del problema	6
2 Objetivos	12
2.1 Objetivo General	12
2.2 Objetivos Específicos	12
3. Referentes Conceptuales	12
3.1. Estado del arte	12
3.1.1 Práctica Pedagógica	12
3.1.2 Discurso	14
3.1.3 Diversidad	19
3.2. Referentes Teóricos	21
3.2.1. Práctica Pedagógica	21
3.2.2 discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos	22
3.2.3. Experiencia	24
3.2.4. Diversidad	25
3.2.5 Discurso sobre la experiencia con niñas y niños considerados diversos.	26
4. Marco Metodológico	27
4.1. Paradigma Cualitativo	27
4.2 Enfoque Biográfico Narrativo	28
4.3. Contexto y Participantes	29
4.4. Trabajo de Campo	30
4.4.1 Fases	30
5. Técnicas e Instrumentos de Producción y Registro de Datos	31
5.1. Observación Participante	31
5.2 Observación no participante	31
5.3. Taller	32
5.4 Análisis Documental	33
5.5. Diario de Campo	34
5.6 Relatorías	34
5.7 Árbol de problemas	35
6. Método de análisis	36
7. Consideraciones Éticas	36
8. Resultados y Análisis	37
8.1 Descripción de la práctica pedagógica de las docentes de primaria	38



8.1.1 Práctica pedagógica Machista	39
8.1.2. Metodología, contenidos y medios machistas.	41
8.1.3 Práctica de Indiferencia	43
8.1.4. Práctica pedagógica: la obsesión por el orden	44
8.1.5. Práctica pedagógica Autoritaria: premios y castigos.	45
8.1.6. Práctica pedagógica autoritaria: Violencia verbal y física	48
8.1.7. Práctica pedagógica para lograr el autocontrol: Semáforo de la disciplina	50
8.2 Análisis del discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos, que tienen las docentes de primaria.	54
8.2.1 Frustración	55
8.2.2. Lástima por la discapacidad	56
8.2.3. Los niños y niñas considerados diversos requieren mano dura, fuerza, enojo.	58
8.2.4. Dificultades para poder ofrecer una educación con calidad a niños y niñas considerados diversos - Sistema educativo - Pruebas estatales-	59
8.3 Descripción de la Transformación de la práctica pedagógica a partir de los discursos de las docentes sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos.	64
9. Conclusiones	77
10.1. A las maestras de la institución educativa	79
10.2. A la Institución Educativa	80
Referencias	81
ANEXOS:	88



RESUMEN

Este trabajo recoge las experiencias de tres docentes en formación del Programa de Licenciatura en Educación Especial, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el objetivo fue describir las transformaciones en la práctica pedagógica de docentes de 1, 2 y 3 grado, de una Institución Educativa del Municipio de la Estrella, Antioquia, a partir de sus discursos sobre la experiencia que tienen con las niñas y niños considerados diversos.

La investigación se orientó bajo el Paradigma Cualitativo, con un enfoque Biográfico-Narrativo. Se realizó con seis (6) docentes, que participaron bajo consentimiento informado, permitiendo conocer su experiencia con los niños/as considerados diversos. La metodología incluyó el análisis de la información a partir de las técnicas de observación participante y no participante, el taller, diarios de campo, el árbol de problemas y análisis documental, posibilitando que las docentes a través de su discurso describieran su experiencia y por medio de la observación se evidenciara su práctica pedagógica con niños y niñas considerados diversos.

Se retoma a Olga Zuluaga con sus aportes al concepto de práctica pedagógica, el discurso es un concepto que se fundamente en los postulados de Van Dijk; además, se utilizaron categorías de análisis como la experiencia, cuyo referente principal para este trabajo es Jorge Larrosa; para los niños y niñas considerados diversos se tuvieron en cuenta los postulados de Pilar Arnaiz Sánchez y Carlos Skliar.

Algunos de los resultados muestran que el discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos posibilita una transformación en las prácticas autoritarias de algunas docentes.

Palabras clave: Transformación, práctica pedagógica, niños y niñas considerados diversos, discursos, experiencia.



Introducción

Este trabajo recoge los resultados que permitieron dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se transforma la práctica pedagógica de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de una institución educativa del municipio de la Estrella, a partir de los discursos sobre su experiencia con los niños/as considerados diversos?

El informe de investigación consta de diez apartados, en el primero se realiza el planteamiento del problema de investigación; en el segundo sus objetivos y alcances; en el tercero, se expone el estado del arte y las principales categorías de los referentes conceptuales que son definidas en el apartado cuatro. Los autores y autoras que fundamentan este trabajo son Olga Zuluaga, Teun Van Dijk, Jorge Larrosa, Pilar Arnaiz Sánchez y Carlos Skliar. Estas categorías generaron un marco para la interpretación de la información recolectada y se convirtieron en el sustento teórico del análisis que se encuentra más adelante.

En lo que respecta a lo metodológico se realizó la implementación de técnicas e instrumentos propios del paradigma cualitativo y estas permitieron el análisis de todos los instrumentos, que privilegiaron la información proveniente de la vivencia y experiencia de las docentes; las principales técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y no participante, el taller, el árbol de problemas, análisis documental. Cada una de ellas tuvo en cuenta diversos elementos de análisis y responde a diversas categorías utilizadas. Toda la experiencia y análisis fueron consignados en diarios de campo elaborados por cada docente en formación, en las relatorías y en los escritos de las docentes participantes.

El sexto apartado evidencia las técnicas e instrumentos de investigación utilizados. El siguiente apartado da cuenta del método de análisis de la información, el cual se realizó por medio de una codificación abierta, realizando lecturas de forma individual sobre los hechos descritos en los diarios pedagógicos que se consignaron en una matriz de información perteneciente a cada categoría para una posterior interpretación.

En el apartado octavo se encuentran las consideraciones éticas que fueron pilares para el desarrollo del proyecto; el nueve da cuenta de la información y la presentación de los resultados del proceso de Investigación a los cuales se llega luego de un riguroso proceso de



análisis y triangulación de la información; el apartado diez presenta las conclusiones y recomendaciones de esta investigación, además, los aportes que pueden realizarse a futuros trabajos que permitan mejorar la forma en que se puede realizar la práctica pedagógica que permita que en la escuela podamos vivir juntas y juntos.

1. Planteamiento del problema

La escuela es un espacio social en el cual se configuran aspectos característicos de la personalidad de los niños y las niñas; dada su labor socializadora, tiene como meta fortalecer valores y contribuir a la formación de ciudadanía, posibilitando la expresión de las diferentes maneras de ser y estar en el mundo, acompañando a sus estudiantes en la celebración de las diferencias que son connaturales a los seres humanos. La escuela es un escenario lleno de pensamientos, ideales, sueños, creencias, gustos, razas, aprendizajes, comportamientos, religiones, características físicas y géneros. Porque, así como en la vida, en la escuela:

(...) la diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. (Skliar, 2005, p. 20).

La escuela es un espacio de construcción humana, es el lugar para aprender, pero igual es un lugar de encuentro de lo social y lo personal. Las y los estudiantes llegan a esas escuelas ansiosas, llenas de expectativas y muy curiosos, desean ser felices, encontrar apoyo, interactuar de manera amistosa, recibir y ofrecer ayuda. Para muchos estudiantes la escuela es el único lugar tranquilo donde pueden estar.

Para que la escuela sea el espacio anteriormente descrito, se requiere que la práctica pedagógica tenga en cuenta las diferencias, considere a cada estudiante con posibilidades diversas; se requiere que cada niña y cada niño sea visibilizado sin importar su raza, su credo, sus saberes, su estrato, generando espacios de convivencia y ambientes de aprendizaje que permitan que de una manera amistosa y acogedora las y los estudiantes se aventuran en el conocimiento. Así como lo propone Perrenoud para:(...) “poner a los alumnos en condiciones



de aprender, hay que luchar contra la violencia, las discriminaciones y los prejuicios.” (1996, como se citó en Gutiérrez y Pérez, 2016, p. 65).

Sin embargo, la escuela está lejos de ofrecer un ambiente acogedor y amoroso donde cada uno y cada una puedan aprender, aprender a ser y aprender a vivir con las y los demás. En la escuela se aprende a discriminar, a minimizar, a invisibilizar, a pensar que hay seres que “no son como deberían ser” y que a ellos hay que maltratarlos o excluirlos. Una de las razones para que esto suceda es que la práctica pedagógica fomenta la discriminación; aunque la educación tiene como reto constituirse en un mecanismo de ruptura de las desigualdades sociales, hoy por hoy, y tal como funcionan nuestros sistemas educativos, las prácticas educativas vigentes no hacen más que reproducir y profundizar las desigualdades. (...) cada vez más los mecanismos que operan en esta reproducción de las desigualdades tienen origen en prácticas discriminatorias que, lejos de tener sustento en las desigualdades de recursos económicos con los que cuentan los alumnos, se basan en el despliegue de prejuicios o estigmas en relación a su identidad que están profundamente enraizados en algunas dinámicas educativas que involucran a educadores, niños, niñas y jóvenes (López, 2011, p.19).

También las niñas y niños tratan mal a los grupos que ya la vida misma ha discriminado y maltratado: A quien está en condición de discapacidad, a quien pertenece a una etnia distinta a la de ellos o ellas, a quienes hacen parte de una religión diferente a la católica.

Insultan, gritan, se ríen de niños y niñas por su color de piel. En la escuela la discriminación se mantiene y se profundiza. Veamos un ejemplo:

En la investigación realizada en el municipio de Itagüí: “1, 2, 3 Por mí, a mí diversidad voy a dejar salir: Docentes y estudiantes llamados a celebrar la diferencia y prevenir la violencia” Alvarado, Betancur, Gallego, Rodríguez (2013), se puede encontrar lo siguiente: En el descanso una niña se me acercó y me dijo “mire profe que un niño me “jaló” del pelo y me pegó contra un árbol” yo le pregunté: ¿por qué? y ella me dijo “porque me odia” y ¿por qué te odia?, le volví a preguntar, entonces me dijo “pues por mi color, por negra. (Gallego, A., registro diario de campo. (20-02-2013)).



En el municipio de la Estrella, en un grupo de estudiantes del grado primero entre seis y siete años se les pidió que hicieran un dibujo de sí mismos y de sí mismas. Un niño afro se pintó con el color que se ha nombrado como color “piel”, el cual es color durazno o palo de rosa, al preguntarle: ¿Por qué usó ese color? otro niño responde “es que él no tiene piel”. (DP2. Gutiérrez, marzo, 2017).

Las niñas y niños que llegan a la escuela vienen cargados de historias terribles, muchos de ellos y ellas han sido invisibilizados, vulnerados, discriminados, atacados, silenciados. La discriminación, la desigualdad no está solo en la escuela, llega del mundo de la vida: Los grupos que resultan menoscabados corresponden claramente con las exclusiones del sujeto paradigmático de los derechos humanos: mujeres, personas con discapacidad, indígenas, homosexuales. (...) la discriminación es un fenómeno real en este país y (...) se requiere emprender acciones urgentes para su erradicación (Torres, 2005, pp. 76-77).

Las docentes a través de su práctica pedagógica mantienen las desigualdades, la discriminación que estos niños y niñas están sufriendo en la vida, desconocen las historias de sus estudiantes. Son muchos los juicios de valor que van en su contra, ignorando las historias dolorosas que atraviesan su piel, su pensamiento y su corazón.

“D”, es un niño con síndrome de Down a quien le encanta jugar y la educación física, su maestra lo deja que participe de esas actividades así sea con otros grupos porque él se cansa mucho en el salón la jornada completa. A veces lo deja afuera debido a que por sus niveles de atención no permite que se desarrolle la clase de una forma tranquila. El niño, debe salir a las 3:00 p.m. todos los días porque luego de ese horario “se pone insoportable” (marzo 2017, palabras de la docente). Ella intenta poner música en el salón pues sabe que es un momento que todos y todas pueden disfrutar incluyendo a “D”. Su profesora no cita al padre o a la madre a las reuniones de estudiantes que hacen en la institución porque indica que decirles a los padres las dificultades que tiene “D” sería algo que ellos ya saben (Gutiérrez, A, 2017, DC 05).

Las docentes consideran que no se les puede ofrecer muchas cosas, casi nada, ellas se debaten entre colocarles lo mismo que a los y las demás, ofrecerles actividades de menor



compromiso cognitivo, ofrecer ayuda, no ofrecer, defender a quien fue agredido, ayudar a quien agrede, ir por el chico que salió del salón, dejarlo afuera y continuar su clase. Toda la jornada las docentes están enfrentadas a estas dicotomías, a los conflictos que permanentemente aparecen en su clase, además de acompañar a 43 o 45 estudiantes en su aula. Cuando analizamos estas prácticas con las docentes, ellas escriben sobre esto, se muestran angustiadas, no saben qué hacer con algunos estudiantes que están en el aula. El siguiente escrito (marzo, 2017) de una de las docentes de la institución da cuenta de ello: “Muchas veces al observar un niño(a) diferente me encuentro con sentimientos de apertura al observar la naturaleza humana, por otro lado, me encuentro con interrogantes como ¿Qué es lo mejor que puedo darle? ¿Atiendo su ser que siente? ¿Lo preparó para el medio en que le toca vivir? Encontrar el punto de equilibrio no es fácil. Lo que tengo claro es que la indiferencia no es el camino que me guiara como ser que acompañe por un tiempo a este chico(a). Me surge el deseo de potenciar su ser, estimular sus sentidos, sus capacidades, indagar sobre sus gustos, explorar sobre lo que siente, adentrarme en su mundo y conocer cuáles son sus sueños. De otro lado reflexiono sobre lo que realmente es necesario que él o ella aprenda para tener una vida autónoma, útil, feliz”

Las docentes se encuentran solas con un grupo de niñas y niños que han sufrido tanto y que requieren de un acompañamiento que les permita ser y llegar a ser, pues se sienten angustiadas e impotentes. Esto es grave porque las docentes a través de su práctica pedagógica, movidas por sus angustias y su impotencia tienen discursos donde nombran a sus estudiantes, dan al otro y a la otra un lugar, discursos que permiten la existencia. Así los niños y niñas van construyendo los relatos sobre sí mismos y sobre sí mismas, que pueden guiar al sujeto en relación con su identidad, sus gustos, pasatiempos, deseos, sueños, metas; así como lo plantea López (2011, p. 241): “No elegimos esos relatos iniciales, nos los dan, somos inmersos en ellos, y es desde ellos que vivimos la primera inserción al mundo. Nos son impuestos, pero en esa imposición nos construyen, nos dan un sentido inicial.”

La práctica pedagógica está cargada de discursos y acciones que obstaculizan o dificultan la participación, generan una concepción de justicia, una valoración de los seres humanos



donde personas valen más que otras y esto es grave porque, así como sean nombrados y tratados por la docente los tratarán de la misma forma los demás estudiantes. Con esta práctica pedagógica las y los estudiantes terminan creyendo que está mal ser como son, que deben ser de otra forma, lo que hace que se priven de mostrar su autenticidad, de conocer su ser y lleva a niñas y niños a “(...) aceptar el juego de actuar un personaje que no es, ocultar su compleja identidad, reprimir la posibilidad de experimentar o desplegar nuevas narrativas sobre sí mismo” (López, 2011, p. 245).

Esto reviste gravedad porque por un lado algunas niñas y algunos niños, aprenden en la escuela que no merecen nada, que deben ser otros y otras, que no tienen derechos, que son una minoría, que son raros y que está muy mal ser como son, ser negro, tener las orejas grandes, o pequeñas o el cabello crespo, o tener TDAH, o ser testigo de jehová, o ser gay, transgénero, lo que bajará su autoestima y le impedirá ser lo que quiere ser, además del sufrimiento al que se ve sometido y del relato de sí mismo que podrá construir. Para las/os demás niños/as de la clase, considerados “normales”, es construir, mantener y enriquecer sus odios y su discriminación por aquellos que ya han sido discriminados en el mundo de la vida, lo que tampoco forma ciudadanía ni humanidad.

La práctica pedagógica lleva a todos los niños/as a ser seres humanos que odian o que se sienten odiados, que discriminan o que se conciben discriminados, que se creen con el derecho a golpear, ofender, decir apodos, molestar y maltratar a aquellos que se han considerado diversos. La escuela por tanto no forma la ciudadanía, no genera condiciones para que las y los estudiantes puedan construir espacios para vivir juntas y juntos.

Cómo lo expresa López (2011):

El alumno real es despreciado, su identidad no interesa, no hay voluntad de establecer un diálogo basado en su reconocimiento. Por el contrario, tal como hace más de un siglo, frente a ese alumno real persiste la esperanza de convertirlo en el alumno deseado, y desde esa lógica es visible cómo se premian los esfuerzos que cada niño o adolescente hace por aceptar esa transformación (p. 245).



Todo esto hace que sea necesario transformar la práctica pedagógica para que acojan realmente a todos los seres humanos que llegan a la escuela. Es un compromiso político y un deber ético de cada docente crear ambientes en donde los y las estudiantes estén en condiciones de aprender, aprendan a relacionarse entre sí, construyan maneras de vivir juntas y juntos e identifiquen que la diversidad no es un asunto de carencia, de minorías, de incapacidad, de problemas, de enfermedades, es un asunto connatural al ser humano y que todas y todos somos diversos todas y todos tenemos diferencias, es decir como lo plantea López :“la escuela debe ser un escenario fértil en el cual ellos puedan reescribir su historia, experimentar diferentes identidades y esbozar de este modo un nuevo relato para sí mismos” (2011, p. 252).

La propuesta para lograr la transformación de la práctica, debe pasar por la piel y por el corazón de las docentes, y además debe conllevar una dosis fuerte de reflexión, pues solo se aprende desde la reflexión profunda. Se requiere que las y los docentes pongan en escena su práctica pedagógica, puedan verla y pensar sobre ella, y finalmente transformarla. Creemos que es el lenguaje, el discurso una manera de lograrlo, así como lo expresa Echeverría (2005):

Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él”. Dado que el lenguaje es generativo, recursivo y transformacional los juicios y la reflexión sobre ellos podrían llevar a los y las docentes a revisar sus prácticas y transformarlas además porque, así como lo propone la ontología del lenguaje, “no hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia. (p. 21)

El discurso tiene un enorme potencial, como herramienta intelectual para ayudarles a las y los docentes a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla y transformarla; así, podrían generar otras formas de relación y metodologías, reestructurando su práctica para que se puedan reescribir los relatos de cada estudiante. Por todo esto nos preguntamos: ¿Cuáles son las transformaciones en la práctica pedagógica de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de una institución educativa del municipio de la Estrella, a partir de los discursos sobre su experiencia con los niños/as considerados diversos?



2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir las transformaciones en la práctica pedagógica de las docentes de una Institución Educativa de la Estrella, Antioquia a partir de los discursos sobre su experiencia con las niñas y niños considerados diversos.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar la práctica pedagógica de las docentes de primaria, de una institución educativa de la Estrella, Antioquia.

Analizar el discurso sobre la experiencia con niñas y niños considerados diversos de las docentes de primaria, de una Institución Educativa de La Estrella.

3. Referentes Conceptuales

3.1. Estado del arte

En la bibliografía que fue consultada se encontraron investigaciones sobre diversidad, práctica pedagógica, transformación, discurso en la escuela primaria, sin embargo, en lo revisado en habla hispana, no encontramos investigaciones en torno a estas transformaciones a partir de los discursos sobre experiencias con niñas y niños considerados diversos.

3.1.1 Práctica Pedagógica

Se encontraron investigaciones que giran en torno a generar mecanismos y metodologías que contribuyan a unas nuevas prácticas en pro de la educación inclusiva, como lo es la investigación: “Las Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos”, en Argentina en el año 2014, la UNICEF, (Romina Donato, Marcela Kurlat, Cecilia Padín y Verónica Rusleren) en coordinación con algunos investigadores locales lanzaron un trabajo realizado en tres escuelas de primaria que fueron nombradas “las mejores escuelas inclusivas” del país, el estudio fue realizado con niños y niñas con discapacidad; su objetivo:



Promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Para esta investigación se observaron las clases, recreos, actividades extraescolares, se realizaron entrevistas a docentes, directivos, integrantes de las familias de los niños/as. La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo; dentro de los resultados se encuentra que: “la gran mayoría de docentes menciona la enorme dificultad para desempeñarse en la enseñanza „para todos“ producto de la falta de formación en inclusión educativa” (Donato et al, 2014, p. 103)

En este mismo sentido se encontró la investigación “Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad” realizada en la ciudad de Manizales, Colombia en el año 2014, sus autores y autoras son Sandra Marleny Andrade Ayala, Erika Johana Flórez Vidal, Luis Fredy Mera Campo, María Carmenza Grisales. Entre sus objetivos se encontraba Identificar y analizar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde los procesos de lectura y escritura; establecer una mirada crítica frente a la práctica docente frente a la lectura y escritura, considerando la diversidad.

Este artículo es una síntesis de la investigación desarrollada en la institución educativa Gabriela Mistral, en la cual se busca establecer una mirada crítica frente a la práctica docente frente a la lectura y escritura, considerando la diversidad. Trabajo que fue desarrollado durante los años 2013 y 2014. Así, en un primer momento, se analizan las prácticas pedagógicas en el contexto escolar, específicamente el aula de clase, por ser el espacio de reencuentro donde la diversidad se despliega en su plenitud. Con base a ello se formula la pregunta de investigación, la cual gira alrededor del desarrollo y objetivos del estudio. En un segundo momento, se establece la fundamentación teórica considerando los siguientes ejes: prácticas pedagógicas, diversidad y proceso de lectura y escritura. Elementos conceptuales que se convierten en base fundamental de la investigación y que son retomados de aportes hechos por autores de nivel nacional e internacional. En un tercer momento, se pone en marcha el proceso metodológico, estableciendo la aplicación de diferentes técnicas de recolección de información como la entrevista, la observación directa, los grupos focales y

la dactilografía, las cuales permiten obtener diferentes datos que se convierten en base para el análisis y discusión acerca del tema de estudio (Andrade, et al, 2014, p.240).

La metodología de la investigación es cualitativa con un enfoque etnográfico.

Se resaltan como resultados la concepción del maestro como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, que está llamado a ser innovador de su quehacer pedagógico, esto implica reconocer que requiere de conocimientos y habilidades que le permitan dar respuesta a las particularidades presentes en el aula de clase. (...) es preciso reconocer a cada estudiante como un ser único desde el inicio de la vida escolar, lo que implica visualizar al individuo considerando su contexto social y cultural, como portador de una historia, aprendizajes y herencias, entre otros aspectos. (...) uno de los grandes retos que enfrenta la educación y la sociedad es conseguir el respeto, aceptación y valoración de la diversidad, esto implica seguir el camino hacia la igualdad social. En este sentido, la escuela debe pensarse como el lugar de reencuentro de la diversidad, permitiendo el desarrollo integral y convirtiéndose en un espacio acogedor. (Andrade, et al, 2014, p.254).

La comunidad educativa está llamada a considerar la diversidad como uno de los pilares fundamentales frente a la estructuración del currículo, pero también de cada una de las dinámicas establecidas en la cotidianidad de la escuela, pues ésta se ha convertido en un espacio de reencuentro de las diversas manifestaciones de diversidad presentes en la sociedad (Andrade, et al, 2014, p.254).

La investigación nos aportó como ejemplo a seguir su modelo cualitativo, además que es una investigación que piensa en la educación inclusiva en donde se pudo evidenciar que el docente es un mediador de enseñanza el cual debe tener los conocimientos para dar respuesta a las necesidades del aula, entonces es a partir de la práctica del docente donde se evidencian el real aprendizaje de los y las estudiantes.

3.1.2 Discurso

Algunas investigaciones hacen referencia a las Narraciones o historias de vida, que si bien no son una de las categorías de esta investigación se relacionan con los discursos sobre las experiencias, por ello se reseña la investigación que se presenta a continuación.



En la investigación titulada “Historias de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas”, escrito por Silvia López de Maturana De la Universidad de la Serena en Chile, (2010), se abordó las historias de vida como una herramienta eficaz para entender el sentido y las consecuencias de las trayectorias vitales de las personas y los buenos profesores que son indispensables para el cambio educativo escolar. Por una parte, en la tesis doctoral (2004), se identificó intencionalmente por medio de “reacción en cadena” a cuatro profesores bien evaluados de un Centro educativo de Valencia y, por otra parte, en la investigación FONDECYT del gobierno chileno (2006), se identificó intencionalmente a cuarenta y dos profesores destacados, de las ciudades de Iquique, La Serena, Santiago y Temuco, con la Asignación a la Excelencia Pedagógica (AEP) que el Ministerio de Educación otorga a quienes postulan. (López, 2010, p.152)

Para analizar y explicar las trayectorias vitales de los buenos profesores, conocimos su autobiografía, el tipo de familia, los grupos y el ambiente sociocultural al que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud, las instituciones donde se formaron, sus gustos, inclinaciones, dudas, certezas, sus experiencias escolares, su relación con otros, sus transiciones y puntos de giro. Los conocimos en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que nos permitió valorarlos en su real dimensión.

La técnica utilizada se enmarca en La Historia de Vida, la entrevista en profundidad.

Entre los resultados se encuentra:

De acuerdo a López: “Desde el sistema educativo general, se necesita del reconocimiento y valoración de las propuestas de los profesores que, en última instancia, son los que llevan las reformas al aula.” (2010, p.156), además agrega:

La sociedad tiene que construir la profesionalidad del docente. No basta con que sea instituida por el Estado y asumida por el profesorado. Proponemos que los espacios y tiempos no se limiten al aula de clases sino que se hagan públicas las prácticas de los buenos profesores. Eso puede favorecer el reencantamiento de muchos profesores desacralizados con la docencia, que no creen en su propio trabajo, que han desgastado sus esperanzas en la escuela y ya no creen que sus alumnos puedan aprender y que ellos



puedan disfrutar con su trabajo. Es preciso potenciar lo bueno y no insistir en erradicar lo malo; esto viene casi solo. (López, 2010, p.162)

Los buenos profesores recibieron una impronta relevante en sus experiencias familiares, comunitarias y escolares, que de alguna manera incide en su actual profesión docente y en los valores que sustentan. En toda Historia de Vida hay algún suceso o persona que nos ha marcado significativamente y entregado pautas de acción que recordamos con especial afecto y consideración o con tristeza y desencanto. Dentro de los hechos emocionalmente significativos que han influido en el actual trabajo de los buenos profesores hay coincidencia en destacar a alguien que, a modo de mentor, impactó en sus vidas y en su docencia (López, 2010, p. 159)

Esta investigación permite evidenciar cómo el conocer esas historias de vida de los y las docentes, el reconocer su labor y conocer su práctica desde su discurso permite transformar lo negativo a positivo por sí solo, valorando sus buenas iniciativas donde ellos mismos entiendan la importancia de su labor.

La investigación: “Narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas: competencia narrativa desde la dimensión ética”, realizada Bogotá, Colombia en el año 2007, por Alexandra Galeano Gallego, Marly Ivonne Navarro Murcia, Orlando Bruges Moréu. Tuvo como objetivos analizar las narraciones de los maestros acerca de sus experiencias educativas; además, conocer experiencias educativas a las que el maestro les da valor en sus reflexiones acerca de los acontecimientos pedagógicos; Para esta investigación se trabajó con 3 docentes del Colegio Distrital Federico García Lorca, a los cuales se les aplicó los tres instrumentos, se escogieron estos maestros debido a la proximidad de los investigadores con dicha población, lo cual facilitó el manejo del tiempo para la aplicación de los instrumentos. Por otra parte, la vulnerabilidad de la población con la cual estos maestros interactúan como son los estudiantes que habitan la localidad de Usme, han generado una gran variedad de experiencias que enriquecen las narraciones que exaltan la labor del docente. (Galeano et al, 2007, p.32)



En el estudio se implementó” la teoría de la mimesis, en donde se abarcan momentos del acto narrativo, un antes y un después” (Galeano et al, 2007). Es una investigación cualitativa con enfoque etnográfico

De acuerdo con los hallazgos del trabajo los maestros afirman que una de las principales causas del fracaso escolar, se debe a la relación maestro-alumno. Y algunas recomendaciones son:

Las instituciones encargadas de la educación en nuestro país deben promover campañas que posibiliten el conocimiento de experiencias de los maestros; es pertinente que, dentro del pensum de las instituciones de educación superior encargadas de formar docentes, incluya una cátedra en donde se estimulen la producción de narraciones en los futuros maestros, con el propósito de que sea la academia el lugar desde donde se promueva esta práctica (Galeano, et al, 2007, p .55).

Los autores nos cuentan que se llegaron a las siguientes conclusiones:

Los aspectos que adquieren especial valor en el momento de narrar sus experiencias educativas, tienen relación con su quehacer y con la formación de ciudadanos. El maestro, a partir de la utilización de las clases narrativas, realiza la reconstrucción de una realidad que hace parte de su historia de vida que le permite el reconocimiento de los aspectos de su práctica educativa. Para los maestros, conocer las narraciones de sus pares, les brinda la oportunidad de cuestionarse acerca de los procesos desarrollados y mejorar o transformar la práctica educativa. (Galeano, et al, 2007, p.6)

Permite ver la importancia de conocer la experiencia docente, en donde se evidencia la realidad de la labor reconociendo sus procesos y la importancia del diálogo de las docentes para potenciar o transformar su práctica.

La investigación: “Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial: Tejido de experiencias e historias compartidas”. Realizada en Medellín en el año 2013 por Nancy Catalina Vásquez Zapata y Lina María Franco Mejía, tiene como objetivo interpretar los procesos de configuración de las identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial desde la construcción de relatos de vida frente a reformas



educativas y analizar las narrativas de docentes de educación especial como lugar de emergencia de las identidades profesionales.

(..) Se seleccionará una institución por cada tipo de discapacidad en la ciudad de Medellín, en las cuales se presentará la propuesta y se seleccionarán dos sujetos (maestras o maestros) de cada una de ellas, que cumplan con los siguientes criterios (aún provisionales) de participación: - Deseo de participar en la investigación - Formación como licenciados/licenciadas en educación especial - Trayectoria en la institución de más de 15 años (Vásquez, Franco, 2013, pp.27-28)

Desde esta perspectiva maestros y maestras participantes en la investigación narran momentos de sus vidas que puedan relacionarse con la construcción de sus identidades profesionales, estos relatos serán grabados en audio y luego se hará transcripción de los mismos, con estos datos se procede a hacer un análisis provisional que dará lugar a las categorías que guiarán el siguiente momento. (Vásquez, Franco, 2013, p.28)

Su metodología es cualitativa. Su enfoque biográfico narrativo, las técnicas utilizadas: Construcción de relatos de vida, Grupos focales, análisis pedagógico de los relatos. Algunos resultados son:

Las identidades se constituyen en un proceso de asignaciones individuales y sociales de características, de transformaciones a través de la historia, lo que le da un carácter temporal a la configuración de las mismas y esa trayectoria en el tiempo es lo que va poniendo marcas a las identidades, marcas o señales que empiezan a hacer parte del tejido identitarias. (Vásquez, Franco, 2013, p.18)

La identidad profesional como construcción narrativa (...) es un proceso de diferenciación de otros, en este caso, de otras profesiones, los maestros y las maestras nos nombramos y nos asumimos como tales, no solo por un proceso de construcción individual y desde el colectivo de maestros, sino porque socialmente se nos ha asignado y reconocido un rol para el ejercicio de la pedagogía, es decir, acudimos a procesos de reconocimiento personal y social como maestros y maestras; (Vásquez, Franco, 2013, pp.19-20)



Los acercamientos con personas con discapacidades es una posibilidad de asumirse como maestras en educación especial, teniendo en cuenta que en estos encuentros se impactan las biografías y se dejan interpelar por las biografías de otros sujetos que invitan a conversar y encontrar en ese diálogo el camino que conduce a su acompañamiento pedagógico y que lleva al aprendizaje mutuo (Vásquez, Franco, 2013, p.57).

La investigación nos sirvió como ejemplo de cómo a partir de la narración se construye la identidad del docente, reconociendo la importancia de su rol, además el relacionarse con la diversidad que nos rodea aporta a crear unas nuevas concepciones, creando nuevos caminos de aprendizaje para la atención de diferentes poblaciones.

3.1.3 Diversidad

Se analizaron diferentes investigaciones que realizan aportes en relación a la población considerada diversa, sobre concepciones en este sentido y metodologías desarrolladas para la inclusión a nivel escolar, es por ello que las siguientes investigaciones recopilan la diversidad en los escenarios educativos y aportan elementos de contexto, metodologías y perspectivas de análisis al presente trabajo.

Una de las investigaciones es “La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvulario, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”, fue realizada en Santiago de Chile en el año 2008, por Pamela Margarita Blanco Vargas. Los objetivos son:

Comprender los significados que otorgan los profesores de educación Parvularia, enseñanza básica y media al trabajo con la diversidad e identificar elementos de apoyo y de interferencia en el trabajo con la diversidad desde la perspectiva de la población escolar (Blanco, 2008, p.14).

Se realizó en el colegio Municipalizado de la comuna de Las condes.

Se llevó a cabo con Educadoras de Párvulos, Profesores de Enseñanza Básica del primer ciclo, Profesores de Enseñanza Básica del segundo ciclo, Profesores de Enseñanza Media,



de ambos sexos, Profesores de diferentes especialidades, considerado el subsector de artes y educación física, profesores con diferentes años de servicio. A esos docentes se les hicieron 10 entrevistas donde se preguntaba por la Diversidad en el contexto de las políticas educacionales. El significado de diversidad para el profesor, las estrategias pedagógicas abordadas con esta diversidad los elementos de apoyo en el trabajo con la diversidad, los elementos de interferencia en el trabajo con la diversidad e igualmente se realizaron 8 observaciones a sus clases y se registró las metodologías y estrategias usadas por los profesores, las relaciones que establece el profesor con el alumnado y si establecen mediaciones para mejorar las posibilidades de aprendizaje, además de comentarios que el profesor hace de alumnos o del curso en general y cualquier acontecimiento que permita conocer las acciones y toma de decisiones del profesor que apoyan o interfieren el proceso de aprendizaje en el aula y por ende la inclusión o discriminación de la diversidad y se realizaron varios grupos focales (Blanco, 2008, p.44)

El paradigma sobre el que se sustenta es cualitativo con un enfoque de estudio de caso y usa las técnicas de entrevista en profundidad, observación no participativa y grupo focal.

Entre los resultados:

Se puede inferir del discurso de los profesores una negación de la diversidad en el contexto del aula. Por un lado, se ha tendido generalmente a la homogeneización, esto ha significado que la labor pedagógica se ha centrado en dar respuesta a una realidad homogénea o común en cuanto a intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizajes, entre otros, sin considerar la situación particular que pueda estar presente entre los alumnos. Los objetivos pedagógicos propuestos para cada nivel surgen de la base un “alumno medio” (Blanco, 2008, p. 52).

El desconocer, que toda persona tiene posibilidades de aprendizaje ilimitadas, puede significar estigmatizar a un alumno sólo por el hecho de un diagnóstico, siendo esto un perjuicio grave para el futuro del alumno, además de ir contra los derechos que toda persona tiene de recibir una educación con equidad y de calidad, no importando su procedencia sociocultural, religión, etnia, género o situación particular. La idea de la claridad del diagnóstico, es justamente lo contrario, pues tiene relación con la posibilidad



de conocer, el real nivel de competencias del alumno, para generar desde esta base, un plan de trabajo que favorezca nuevos aprendizajes, en especial los que permitan adquirir habilidades instrumentales como son el lenguaje, la lecto-escritura y las matemáticas (Blanco, 2008, p. 54).

Las expectativas que el docente tiene de los alumnos con o sin necesidades educativas especiales, tiene relación con las oportunidades de aprendizaje que brinda el profesor al alumno y con el nivel de rendimiento del alumno. Esto significa, que la percepción positiva o negativa del docente en cuanto a sus alumnos, influirá en la calidad de su labor pedagógica como en el rendimiento de los mismos. La percepción del docente puede estar mediatizada por creencias y expectativas, que al hacerla presente en su quehacer educativo tienen una influencia en la conducta del otro lo que representa una profecía auto-cumplida, el alumno responde a esas expectativas, lo que permite la habituación de esta tipificación. (Blanco 2008, p. 56).

Este trabajo hace un gran aporte a nuestra investigación porque concibe las dificultades que se presentan a la hora de impartir la enseñanza como es la “homogeneización” de sus estudiantes, sin considerar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, orientándose sobre unas expectativas sociales y educativas para la promoción de los niños en la escuela, dejando entrever la discriminación y exclusión que puede hacerse en el sistema educativo y desde la labor docente a los niños y niñas diversos que se encuentran en el espacio escolar.

3.2. Referentes Teóricos

Se presentan a continuación las categorías que fundamentan nuestra investigación y algunos desarrollos teóricos que permiten tener referentes para el análisis del objeto de estudio y se convierten en elementos centrales para responder a la pregunta de investigación.

3.2.1. Práctica Pedagógica

La noción de práctica pedagógica es central para la respuesta a la pregunta de investigación, a continuación, se presentan algunos de los principales autores y autoras y



elementos centrales del concepto que se convierten en referentes de importancia para los análisis posteriores.

De acuerdo a Zuluaga (1987, como se citó en, Runge, 2002). El concepto de práctica pedagógica comprende una noción metodológica que designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 361-371)

Y para continuar retomaremos igualmente en esta investigación lo expuesto por Fierro, Fortoul, Rosas (1999, p.21, como se citó en Martelo, San Martín, 2015) sobre la práctica pedagógica, al manifestar que:

La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia), así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos, y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p.20).

3.2.2 discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos

Para definir esta categoría del discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos hay que definir inicialmente discurso. Para ello retomamos a Van Dijk (2003):

El discurso es tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social. (...) Obviamente, las palabras y oraciones declaradas son una parte integral del discurso, pero el discurso no se encuentra en sí mismo solo en el conjunto de



palabras y oraciones expresadas en el texto y el habla. (...)el significado del discurso es una estructura cognitiva, hace sentido incluir en el concepto de discurso no sólo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso) (p.291).

Y para Fairclough, (1989, como se citó en Pini, 2016)

El discurso se entiende como el proceso total de interacción social, del cual el texto es una parte. Este proceso incluye, además del texto, el proceso de producción, del cual el texto es un producto, y el proceso de interpretación, para el cual el texto es un recurso (p.9).

Ambos procesos están determinados socialmente.

El discurso no puede limitarse solo a lo que los docentes escriban en sus textos, sino que debe conllevar una articulación con las actitudes y comportamientos que se evidencien durante la presente investigación.

Y retomando de nuevo a Van Dijk (2003) "Discurso se utiliza en el amplio sentido de «acontecimiento comunicativo, lo que incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos" (p. 146)

La escritura como parte del discurso permite desarrollar ideas que en ocasiones pueden no ser expresadas fácilmente de forma oral, y la escritura de determinados asuntos que nos conmueven tiene el poder de llevar a procesos de reflexión individual y colectiva, así como lo propone Bruder (2011, como se citó en Borisonik, 2012)

(...) los seres humanos cuentan con un potencial único para crear e imaginar, lo que puede verse reflejado en la escritura como una de las formas de su expresión. Es a través de ella, que el creador de un cuento puede tomar una distancia óptima si se trata, por ejemplo, de escribir acerca de un trauma o sufrimiento intenso permitiendo ello manipular y desarticular mejor el conflicto, utilizándolo como objeto de reflexión (p.28)

La escritura tiene igualmente un poder, el poner afuera nuestro ser, el de alguna manera develar-nos, ponernos en escena, reconocernos porque la escritura es un acto de agnición, de reconocimiento.



Según Pennebaker (1997, como se citó en Borisonik, 2012)

Una de las características de la escritura, la más importante, es la manera en que facilita la expresión de las emociones, es su gran poder catártico. Cuando se escribe se libera lo que se lleva dentro. Existe un desbloqueo emocional intenso, en el que el pensamiento, la emoción y la palabra escrita se comprometen en el escrito. De allí, es que a través de la escritura las personas que atraviesan situaciones de estrés mejoran su bienestar psicológico y físico (p.28).

Es necesario entonces resaltar que el discurso es importante en la vida de los seres humanos, pues este permite encontrar y/o reencontrar el sentido de nuestras vidas en sociedad, encontrar el sentido del ser Docente y el querer trabajar por la transformación del mundo, de su práctica pedagógica en el caso de las docentes, como lo plantea Echeverría (2005, p.39):

Vivimos en un mundo posmoderno, un mundo caracterizado por el agotamiento progresivo del poder de las meta narrativas, de esos discursos sociales primordiales del pasado, a partir de los cuales conferimos un sentido a nuestras vidas. Los seres humanos están siempre intentando darse un sentido a ellos y a su mundo. Esto representa una suerte de «pecado original», una condición original que nace del hecho de que somos seres lingüísticos. No podemos vivir sin darnos un sentido a nosotros y al mundo.

3.2.3. Experiencia

Según Larrosa (2006, pp.88-89)

La experiencia es "eso que me pasa". Prosigamos ahora con ese me. La experiencia supone, hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la



experiencia tiene lugar. Lo denominaremos "principio de subjetividad". O, también, "principio de reflexividad". O, incluso, "principio de transformación

De acuerdo a lo anterior, es importante comprender ese "Ex" de la palabra experiencia, que según la Larrosa:

(...) es el mismo de exterior, de ex/tranjero, de extrañeza, de éx/tasis, de exilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un peso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (2006, p.89).

Para Larrosa, Si lo denomino "principio de exterioridad" es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra experiencia.

Ese ex que es el mismo de exterior, de extranjero, de extrañeza, de éxtasis, de exilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. Si lo denomino "principio de alteridad" es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro. Si lo denomino "principio de alienación" es porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera (2006, p.89)

3.2.4. Diversidad

Para Arnaiz (2000)

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con



su contexto se traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida (p. 1)

Siguiendo esta línea de la diversidad como algo connatural al ser humano, Gimeno plantea que:

(...) la diversidad es lo natural; la diversidad, pues, se convierte en lo normal. Hasta tal punto lo normal es la diversidad que encontramos ésta presente en cada una y cada uno de nosotros. No hay que buscarla muy lejos, la diversidad está en mí. (...) no es que solamente seamos diversos entre nosotros „diversidad interindividual“, sino que somos diversos “respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan (2000, p. 71, como se citó en Rosano, 2007, p. 8)

El concepto de diversidad a través de la historia ha estado unido a desigualdad, minoría, falta, a locura y pareciera que no es vista por la sociedad como parte de la condición humana. En palabras de Skliar (2005) “(...) la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (p.19).

La sociedad y la escuela consideran que existen algunos seres humanos que son diversos, la diversidad considerada un problema es una característica de: “el marginal, el indigente, el loco, el deficiente, el drogadicto, el homosexual, el inmigrante, la mujer...” (Skliar, 2002, p.95) indígenas, pobres, vagabundos, niños y niñas de la calle, delincuentes, desplazados, negras, negros, niñas y niños “diagnosticados”

3.2.5 Discurso sobre la experiencia con niñas y niños considerados diversos.

El discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos es la palabra, los gestos, los escritos, a través de los cuales las docentes comunican sus emociones, su saber, sus metodologías, sus relaciones, sus percepciones, los sentimientos que han atravesado en su quehacer docente, en relación a quienes ellas consideran diversos.

Este discurso permite comunicar entre las docentes sus sentires las cosas que han atravesado su qué -hacer docente en relación a las características, necesidades y dificultades, a la práctica pedagógica que ellas han propuesto para estos estudiantes que ellas consideran



diversos como: estudiantes con diagnóstico de Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), con dificultades familiares, Síndrome de Down o algún otro diagnóstico, los estudiantes “conflictivos” y algunos que aunque no fueron nombrados por ellas como diversos si son tratados en sus prácticas como tales, puesto que la relación que establecen con estos seres humanos, es de discriminación, violencia verbal o física.

4. Marco Metodológico

4.1. Paradigma Cualitativo

Nuestro proceso de investigación se enfoca desde el paradigma cualitativo, así como lo propone Denzin y Lincoln, (2005, p.3, como se citó en Rodríguez, Valdeoriola, 2009, p. 46).

Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan.

Partiendo de lo anterior nuestra investigación, pretendía observar, analizar y describir la práctica pedagógica de las docentes y analizar sus discursos sobre la experiencia con las niñas y niños considerados diversos, en su contexto natural, así como lo hace la investigación cualitativa.

En palabras de Rodríguez y Valdeoriola, (2009)

Las metodologías cualitativas se interesan por la vivencia concreta en su contexto natural y en su contexto histórico, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una cultura (o subcultura) particular, por los valores y los sentimientos que se originan. Es decir, se interesan por la "realidad" tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha "realidad social" es construida. (p.47)



Además, este paradigma nos permitió utilizar diferentes formas e instrumentos para producir los datos, en este sentido usamos la técnica del taller, el análisis documental, el árbol de problemas y la observación para conocer la práctica pedagógica y los discursos de las docentes.

4.2 Enfoque Biográfico Narrativo

Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p.18, como se citó en Sánchez, García, Villajos. 1995, p.7)

[...] “investigación biográfico-narrativa” es una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord (1990), al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal

Y eso es precisamente lo que sucedió en esta investigación, las docentes escribieron testimonios, historias, y hablaron sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos.

De acuerdo a Huchim, Reyes (2013, p. 2).

La investigación biográfico narrativa: Permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de las personas implicadas, cuyos testimonios escritos o hablados permanecen anónimos –se reserva la confidencialidad del informante- con el fin de tener una visión personal de los procesos educativos, recuperando así la voz de los profesores. Y esto fue lo que sucedió en nuestra investigación, se pone en escena la voz de las docentes.

El enfoque biográfico narrativo en nuestra investigación es importante porque, desde la escritura o la oralidad las docentes pudieron expresar todos los sentires de su práctica en el aula, al igual que plasmar sus experiencias, hablar y escribir sobre las cosas que pueden permear sus emociones en su labor docente.



4.3. Contexto y Participantes

La investigación se realizó en una Institución Educativa ubicada en el municipio de la Estrella, Antioquia. La institución cuenta con un total de 1140 estudiantes, 92 docentes y 2 administrativos, distribuidos en la jornada de la mañana y tarde. Además, cuenta con niveles de educación preescolar, educación básica primaria, básica secundaria y media académica y se desarrolla bajo el calendario académico A.

Una de las razones por las cuales se eligió esta institución es porque la propuesta apunta a formar el perfil de docente que la institución considera pertinente, así como se puede leer en la página web de la institución.

La institución tiene como perfil del docente (2017):¹

El docente de la Institución es un auto gestor del saber desde las necesidades del estudiante creando condiciones agradables en la institución para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal y cooperativo. Responsable con sus actividades pedagógicas y con las actividades generales que le asigne la institución. Investigador en el medio donde se desempeña capaz de dinamizar metodologías para el aprendizaje que garanticen que los estudiantes se apropien del saber. Asertivo en el manejo de las relaciones interpersonales para fomentar su bienestar y el de todas las personas con las que interactúa en la comunidad educativa. Acompañante tutor y orientador del estudiante con el quehacer pedagógico dentro y fuera de la institución. Pensador, creador, Ejemplo de vida, comprometido, investigador, líder.

Esta investigación se llevó a cabo con seis (6) docentes, distribuidas en educación básica primaria de la siguiente forma: dos (2) docentes para el grado primero, dos (2) para el grado segundo y dos (2) para el grado tercero; sus rangos de edades oscilan entre 30 y 65 años, además poseen más de 10 años de experiencia docente. Ellas son las que aceptan participar en la propuesta investigativa porque lo consideran pertinente en la institución ya que se encuentran incluidos niños con necesidades educativas especiales, esta es una razón de peso

¹ Perfil del docente página Web Docentes recuperado en <http://www.iebam.edu.co/index.php/docentes>



para realizar la investigación en dicha institución; otra de las razones tiene que ver con lo encontrado en el taller de escritura y es que según ellas:

“Existen diversos factores que intervienen en la convivencia y en su rol ya que son niños muy difíciles” (DP1, Álvarez, marzo 2017)

Estas seis docentes asistieron a 6 talleres unas de forma intermitente por actividades institucionales que tenían o dificultades de salud, sin embargo “D” fue una de las que asistió a la mayoría de los encuentros del taller participando activamente sobre todo con la escritura, pues aunque socializaba de manera verbal, se enfocaba más en relatar de manera escrita su experiencia, “N” fue otra docente que participaba mucho y con entusiasmo de forma verbal y escrita, narrando todos sus sentires con su labor y cómo ha enfrentado las dificultades, en general se puede decir que las docentes participaban activamente de cada encuentro.

4.4. Trabajo de Campo

4.4.1 Fases

Fase 1: Se visitó la institución educativa durante un semestre dos días cada semana y allí se observó la práctica pedagógica, cuáles son las estrategias que utilizan las docentes, si se enseña a todos y todas, cuales son los objetivos de las docentes, cómo se relaciona con sus estudiantes, qué metodologías, qué contenidos enseña. La observación se realizó en diferentes espacios: el aula de clase, descanso, refrigerios y diferentes actividades institucionales, además en los encuentros donde se escribió sobre la experiencia que tienen las docentes con niños y niñas que ellas consideran diversos.

Fase 2: Se realizaron encuentros de docentes una vez cada 15 días con tres docentes diferentes. En estos encuentros ellas escribían, o hablaban sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos y de lo que significa el trabajo con estos estudiantes. Los encuentros se realizaban a través de la técnica el taller, pero igualmente se utilizaban otras técnicas al interior como el árbol de problemas. Se realizaron 6 encuentros donde las docentes escribían y realizaban lectura silenciosa y/o en voz alta de su texto y todas opinaban



sobre lo leído, algunas veces el encuentro comenzaba con un video, lectura de cuentos o con preguntas y sobre ello se discutía, se ejemplarizaba, aparecieron testimonios, las anécdotas, los saberes, los sentires, las angustias. Teniendo en cuenta esta información y las observaciones en clase se realizó un listado de niños y niñas que las docentes consideraban diversos.

Fase 3 Luego se fue al aula de clase y se observaba la práctica pedagógica de cada docente en relación con esos niños y niñas que ella consideraba diversos. La intención era ver que sucedía con esa docente después de haber escrito o hablado sobre su experiencia.

5. Técnicas e Instrumentos de Producción y Registro de Datos

5.1. Observación Participante

Para Campoy y Gomes, (2009)

Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. (p. 277)

La observación participante nos permitió conocer la práctica pedagógica de la docente, y sus transformaciones.

5.2 Observación no participante

La investigación se apoya en la observación como una técnica que permite la recolección de datos y de acuerdo a Sandoval:

(...) permite apoyar el “mapeo” de situaciones; lo observado se debe registrar de forma estructurada con el fin de ir identificando diferentes asuntos o categorías relevantes dentro de la investigación (...) A través de esta observación se consigue: “la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, la descripción de las interacciones entre



actores, la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social, la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados. (1996, p. 122)

Esta técnica nos permitió observar la práctica pedagógica, las estrategias utilizadas por las docentes, sus formas de relacionarse y de enfrentar los conflictos que se presentan, sus metodologías, la manera de resolver los asuntos disciplinarios, si había violencia y evidenciar en algunas las transformaciones en sus prácticas, además conocer a los y las estudiantes que las docentes consideraban diversos. Se realizó desde el inicio hasta el final de la investigación en las aulas, los recreos y las clases.

5.3. Taller

De acuerdo con Guiso (2001, p.5, como se citó en Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 24):“El taller es un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades” (p.24).

El taller es una técnica interactiva importante en esta investigación porque “a partir del taller se promueve el habla, la escucha, la recuperación de la memoria, el análisis; el hacer visible lo invisible elementos, relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos, y comprensiones”. (Quiroz, et al, 2002, p.95) y esto era lo que hacíamos en el taller y lo que se pretendía para que se pusiera en escena la experiencia de las docentes con niños y niñas considerados diversos, en el sentido propuesto por Larrosa.

La técnica se utilizó en los 6 encuentros con las docentes y se desarrolló como lo propone Quiroz (et al, 2002), en 4 momentos: Descripción, expresión, interpretación y la toma de conciencia; definiéndose de la siguiente forma:

Descripción: Se inicia motivando a los participantes a poner en común quiénes son, cuáles son sus expectativas, qué inquietudes tienen, qué saben de lo que es un taller, que estado de ánimo tienen para iniciar el taller, qué temores tienen de iniciar el Proceso, cuáles son las seguridades con las que cuentan. (p.95)



Expresión: Es el momento en el que el grupo se pone en escena; donde comparte la construcción realizada en el momento anterior. Esta socialización se puede Realizar oralmente o con otro tipo de expresión como el cuento, la música, el Grafiti, el socio drama, la cartelera; de acuerdo a lo acordado por el grupo en el momento anterior. (p.96)

Interpretación: Este es un momento de reflexión grupal y debate con el grupo en pleno, en el que se tienen en cuenta los aportes brindados por los participantes hasta el momento, para problematizarlos. (p.96)

Toma de conciencia: Los participantes reflexionan sobre su papel y participación durante el desarrollo del taller, al igual que de la del grupo; se preguntan por el cómo se sintieron, si cumplió sus expectativas, si les aportó algo para la vida, cuál era la actitud y disposición tanto individual como grupal al inicio del taller, cuál es la diferencia con el estado actual tanto en lo personal como en lo grupal. (p.97)

El taller se realizó cada 15 días con tres docentes diferentes. Mientras se realizaba, otros docentes en formación realizaban su práctica pedagógica en el aula de clase. Este permitió que las docentes pusieran en escena su experiencia con niños y niñas considerados diversos, nombraron y describieron a esos estudiantes. Ellas narraron cuáles y cómo han sido esas experiencias con los y las estudiantes considerados/as diversos/as, luego se realizaba una relectura que permitía la reflexión sobre sus propios escritos y los de las demás docentes y así a través de sus discursos.

5.4 Análisis Documental

De acuerdo a Peña, Pírela (2007, p. 59) plantean que:

El análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de



ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información.

Se tuvo en cuenta el análisis documental en cuanto a algunos escritos que las docentes participantes realizaron en los talleres y en la revisión de algunos diarios de campo del proceso investigativo de otros docentes en formación.

5.5. Diario de Campo

De acuerdo a Sandoval, el diario de campo es: “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (1996, p.123) A través de este instrumento, se registró la observación participante y no participante que realizamos en los diferentes grupos.

Durante toda la investigación se realizó el diario de campo para llevar registro de la práctica pedagógica de cada una de las 6 docentes participantes.

5.6 Relatorías

De acuerdo a Ordóñez, (1991, como se citó en Arenas, Barrero, Burgos, Girón, Lizcano, Pataquiva, Rebolledo, Suárez, 2014, p. 1)

La relatoría es un texto académico en el cual el relator (autor) expone un tema determinado en una sesión del seminario. La misión del relator es enriquecer el saber de los demás miembros del colectivo con el resultado de su investigación y estudio. Grosso modo, la relatoría es la síntesis de un tema investigado, expuesta de manera coherente, y que debe señalar puntos de discusión, reflexionar sobre uno o más de estos puntos y presentar conclusiones.

Por medio de estas técnicas se favorece la recopilación de la información de las docentes expresada a través de los talleres, con el fin de reconocer las palabras y sentimientos expresados a través de sus escritos, discursos, gestos y así favorecer espacios de reflexión, haciendo énfasis en el análisis del tema en particular de la investigación.



Así pues, en palabras de Arenas (et al, 2014, p. 1)

La relatoría es una herramienta muy útil para inventariar los logros alcanzados en un proceso investigativo; (...). Esta clase de documento nos permite identificar aquello que es relevante en un texto leído, de tal forma que nos permite analizar el contenido mediante un ejercicio escritural donde se plasma el producto de una buena lectura.

En las relatorías se registró todo lo acontecido en el taller: el discurso sobre la experiencia que tenían las docentes con niños y niñas considerados diversos.

5.7 Árbol de problemas

Según Quiroz, (et al, 2002, p. 88):

El árbol de problema utiliza la representación de un árbol, donde el tronco, las raíces y las ramas ayudan a analizar un problema y a entenderlo en toda su magnitud, mirándolo como un todo interrelacionado, capaz de entenderse y transformarse. A partir de esta técnica los sujetos manifiestan sus percepciones sobre una situación o problema determinado, realizando un análisis a profundidad a partir de la identificación de los componentes de dicha problemática y sus relaciones, posibilitando la construcción colectiva.

Además, esta técnica según Quiroz, (et al, 2002, p. 88) tiene como objetivo: “Describir las formas como se presentan diferentes problemáticas al interior de un grupo o comunidad, relacionando sus causas y posibles soluciones”. Esta técnica permitió que las docentes manifestaran cómo era el panorama en sus aulas de clase, que expresaran a las demás docentes cuáles son las mayores dificultades que se presentan allí y hacen que el buen desarrollo de la clase se vea afectado, también, dar a conocer las diferentes estrategias que se han utilizado para contrarrestar esas dificultades y compartir experiencias para ampliar esa baraja de posibilidades a la hora de realizar una práctica pedagógica que atienda las necesidades de cada uno de sus estudiantes, de quienes tienen diagnósticos, dificultades en su comportamiento y/o familiares.



6. Método de análisis

El análisis y verificación de datos inicialmente se realizó con una codificación abierta. Para ello se hizo una lectura de forma individual sobre los hechos descritos en los diarios de campo y las relatorías, los cuadernos de las docentes, los diarios de otras docentes en formación y el árbol de problemas. En ellos se ubicó la información importante para cada categoría de análisis diferenciada por colores y luego se escribió al margen derecho (de cada línea, frase, o párrafo) tanto la categoría como la subcategoría identificada

Luego se realizó una matriz donde se consignó toda la información que pertenecía a la misma categoría. Se tomaron las categorías que se identificaron para luego vincularlas o relacionarlas con las subcategorías de cada una. Después mediante un proceso interpretativo, se contrastó y ordenó la información que se obtuvo y se separó la información relevante de la irrelevante, con la intención de vincular toda la información en categorías núcleo. Este proceso de codificación se llevó a cabo utilizando preguntas, comparaciones entre los datos de los instrumentos utilizados, fundamentando con diferentes teóricos que abordan las categorías de análisis y sustentando con cada hallazgo encontrado en los datos consignado de la práctica.

Después de ello se vinculó la información por docente participante, y por instrumento analizado.

7. Consideraciones Éticas

Inicialmente se les presentó la propuesta a las docentes de la Institución Educativa, luego se hicieron preguntas sobre el deseo de participar en el proyecto, esto con el fin de que la participación de todos/as fuese activa, voluntaria y tuvieran una responsabilidad no solo con la investigación, sino también con las demás personas que participan directa o indirectamente de la misma. Además se leyó el consentimiento informado, haciendo acuerdos en horarios, puntos de encuentro, puntualidad y disposición; si ellas no consideraban pertinente que se realicen socializaciones en público sus escritos no se harán y solo podrán ser leídos por las y los practicantes, también se hizo entrega a los estudiantes de los consentimientos informados



para sus padres y madres y la información pertinente sobre lo que se hizo en la investigación para que ellos decidieran si estaban de acuerdo con la participación de su hijo/a en dicha investigación.

Se tuvieron en cuenta algunos niveles de participación genuina planteados por Hart, (1992, como se citó en Barreto, 2011, p. 644).

A nivel de práctica simbólica, nivel comunicativo y nivel consensuado; así mismo, se presentará a las docentes y otros agentes de la comunidad educativa los resultados de la investigación, esta socialización se concertará con la Institución Educativa y se invitará a las docentes a participar en las socializaciones propuestas por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

8. Resultados y Análisis

Es la propia comunidad docente la que, a través de proyectos de trabajo orientados a mejorar la práctica educativa y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes, propicia su propia formación y actualización continua, ya sea a través de la pertenencia a los grupos de trabajo, seminarios o comisiones en los que no sólo se desarrolla material de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, sino también se aprende y reaprende lo relacionado con la disciplina, pero también a ser un mejor docente. (Navarro, 2013. pp.4-5)

Los resultados que se presentan en este apartado se organizan en función de la aproximación metodológica elegida para el desarrollo de este estudio: la investigación biográfica narrativa.

Este acercamiento, permitió la consideración de varios instrumentos y técnicas que posibilitaron, no solo la producción conjunta de la información en el lugar donde se realizó la investigación sino que, dejaron identificar la práctica pedagógica y la aparición de transformaciones en algunos casos, al igual que la visibilización de la experiencia de las docentes con los y las estudiantes considerados diversos, se develó, se cuestionó y se permitió aflorar, a partir del discurso, el inicio de una nueva práctica que hasta el momento era impensable. Al final de este apartado aparece la historia de una docente en la cual podemos identificar la transformación de su práctica.



Consideremos los resultados y su interpretación iniciando con la descripción de la práctica pedagógica.

8.1 Descripción de la práctica pedagógica de las docentes de primaria

Así como se planteó en los referentes conceptuales la práctica pedagógica de acuerdo a Zuluaga (1987, como se citó en, Runge, 2002, pp. 361-371) es:

(...) Una noción metodológica que designa: 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Así mismo y como parte fundamental de esa práctica pedagógica se tienen otros elementos como los propuestos (Fierro, Fortouly, Rosas, 1999, p.21, como se citó en Martelo y Sanmartín, 2015, p. 20) y como se propuso en otros apartados de este texto. Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestras, alumnado, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro.

Se considera entonces que la práctica pedagógica es todo aquello que acontece en las aulas, en los recreos, en las reuniones, en los actos cívicos; esta práctica se ve influenciada por la biografía personal, formación y creencias sociales del docente.

Mediante la aplicación de las técnicas de investigación se logró identificar que las docentes tienen una práctica machista: práctica que lleva a los/as estudiantes a pensar que las niñas son débiles, esto en las relaciones que se establecen cuando la docente se enfrenta



a algún conflicto, pero igualmente en las metodologías que utiliza, en los contenidos que lleva al aula y en los materiales que usa.

8.1.1 Práctica pedagógica Machista

Las docentes realizan una práctica que lleva a las/los estudiantes a pensar que las niñas son débiles, que sus derechos pueden ser mancillados, que ellas pueden ser acosadas. El machismo, así como se expresó en los referentes conceptuales y de acuerdo a Pérez (2016):

(...) es una forma de discriminación que sanciona, socialmente, la inferioridad de la mujer y su total subordinación al hombre. Se trata de un conjunto de costumbres, actitudes y creencias que expresan y defienden que el hombre es la figura más importante –dueño del poder y representante del ser humano-, mientras a la mujer se le asigna características de inferioridad, dependencia, en definitiva, un ser inconcluso (p.9).

En este sentido denominamos práctica machista a la invisibilización de las niñas en la escuela, a la consideración de que son débiles y a los ejemplos que se utiliza en la práctica pedagógica relacionada únicamente con hombres. Práctica que reproduce en la escuela condiciones de desigualdad entre lo femenino y lo masculino, ya sea de forma intencional o no.

A continuación, lo encontrado en la escuela que muestra esta práctica.

En algunos casos cuando hay un conflicto entre una niña y un niño que se enfrentan con violencia, la docente toma una postura donde pone a las niñas en desventaja con respecto a los niños porque las presenta como débiles al decir que sólo a ellas no se les debe pegar o entre ellas esto no debe suceder. Al respecto veamos:

Cuando estábamos en la puerta para salir a la clase de Educación Física la niña “X” golpeó a la niña “M”, dándole un puño en la espalda, la profesora en el momento no dice nada pero cuando íbamos saliendo del aula la docente “R”, le dijo a “X” “las niñas no se golpean así” (Álvarez, E, 2017. DC1)



En una ocasión el niño “K” se le cayó encima a la niña “M” y ella le pegó, entonces él le respondió con otro golpe. La docente “R” le dice a “K”: “No le pegue a las niñas” (Álvarez, E, 2017. DC3)

Es claro que la docente tiene un fuerte impacto en la cultura de las niñas y niños, puede transformarla o mantener las desigualdades, así como lo propone Jiménez (2007): El profesorado, resulta un elemento central por su impacto en la cultura escolar a través de la puesta en práctica de saberes y discursos que han sido adquiridos en su propia trayectoria personal y que parten de su experiencia vital. Pero también, puede desarrollar la capacidad profesional de proporcionar estrategias y formas novedosas de actuación, así como de suscitar discursos que fomenten el cambio de este tipo de patrones culturales de género. (...) En este sentido, la práctica docente asume en este trabajo una doble dimensión: portadora de la carga de género y creadora de dinámicas educativas superadoras de la desigualdad. (p.60)

Los niños y las niñas construyen a lo largo de sus vidas esta idea de debilidad y cuando son adultos y adultas se comportan como los fuertes, ellos y como las débiles, ellas. Esto se puede evidenciar en muchos casos de feminicidio o violencia contra la mujer. Estos tristes hechos, que con frecuencia vivimos en este país, se van gestando en la infancia con hechos tan “simples” como: “A las mujeres no se les pega”, cuando no es por el hecho de que sea mujer sino porque es un ser humano y merece respeto sea cual sea su género.

Es la escuela entonces, uno de los primeros escenarios en los que los niños y las niñas van constituyendo subjetividades en relación a su rol en el mundo con relación a un otro, las cuales se ven permeadas por las concepciones que las docentes tienen de estos roles y cómo lo han asumido cada una de ellas en su quehacer docente y en su vida. Como lo afirman Lama y Aimán (2017):

Las actitudes machistas se manifiestan cada vez a una edad más temprana. Se corrobora que se empiezan a ver incluso en el colegio. El o la machista no nace, se va haciendo poco a poco, desde los primeros años de su vida con lo que ve y lo que oye a su alrededor. El entorno escolar y familiar influye y condicionan el comportamiento del individuo y la violencia que presenta (...) (p.10)



En la escuela se reproducen prácticas machistas y de exclusión frente a la mujer, pareciera que hay una idea de que las niñas se pueden acosar, o de que para liberarnos de alguna situación como que un niño requiere ser controlado entonces buscamos una solución que puede que ayude a la docente pero que niega a las niñas la posibilidad de estar en un lugar tranquilo aprendiendo, concentradas en lo que realmente debe interesar que es el aprendizaje. A respecto, veamos:

La docente, sienta al niño “D”, junto a la niña “P”, para poder mantener a “D” controlado, ya que según la docente: “él está enamorado de ella” y así garantiza que se entretenga en una actividad específica. Cuando el niño está con “P”, constantemente se acerca, le da besos, la abraza. Esto es toda la jornada. La niña llora, se desespera, se corre y la docente sentada en la parte de atrás le dice: “D, debes dejar a la niña P en paz porque a ella no le gusta que la molestes y si continuas así ella se va a defender y yo no voy a hacer nada”. Él no la escucha y todos los días la docente sigue sentando a “D” al lado de la niña y la profesora no dice nada ni hace nada con D. (Gutiérrez, A, 2017, DC27)

En un afán por mantener el aula de clase bajo un comportamiento controlado, la docente puede descuidar asuntos muy importantes como el cuidado y respeto asumiendo como naturales, las conductas que vulneran los derechos de las niñas, colocando el género masculino como aquel que tiene el poder sobre el cuerpo de lo femenino, sin importar cuanto pueda agredir a la niña, lo grave es que esta conducta puede pasar desapercibida e inocente; con la práctica de la docente, la niña queda desdibujada, invisibilizada y atropellada.

8.1.2. Metodología, contenidos y medios machistas.

Tradicionalmente, se ha utilizado como objeto de ejemplo en clases el cuerpo humano, pero, ¿qué cuerpo tiene el protagonismo en las aulas? ¿Todos los seres humanos tienen el mismo cuerpo? ¿El cuerpo de la mujer, es igual al de hombre?

Esta práctica pedagógica machista se encuentra, igualmente en las metodologías que las docentes utilizan a la hora de impartir sus clases; en la mayoría de los casos invisibilizan la mujer, presentando una figura masculina para intentar representarlos a todos en general; es



allí donde no se ve un enfoque de género sino un privilegio por asuntos masculinos por encima e incluso desconociendo lo femenino. Al respecto veamos:

La docente “R” está enseñando las partes del cuerpo humano, para esto utiliza un dibujo de un hombre que realiza en el tablero, y sus estudiantes deben dibujarlo de muestra del realizado por ella. La niña “V”, me dice: “¿le dibujó la cabeza con dos colitas en el cabello?” mientras el resto de los niños y niñas dibujaron un hombre siguiendo la figura que la maestra presenta en el tablero. (Álvarez, E, 2017. DC) Y ese es el cuerpo humano, el de los hombres.

En una de las actividades de la docente “A” haciendo alusión al trabajo de la feria de las flores, lleva a sus estudiantes un dibujo de un sillettero para que tanto los hombres como las mujeres realicen un ejercicio de “relleno” con papel globo, durante la entrega de las hojas algunas niñas miran su dibujo con extrañeza probablemente porque no se sientan identificadas, sin embargo, ninguna hace algún comentario al respecto (Gutiérrez, A, 2017, DC5).

“A medida que se explica una clase se dan ejemplos que privilegian a uno o a otro género, o bien se trabaja con textos cuyas ilustraciones hacen más referencia a un sexo que a otro” (Stanworth, 1981, como se citó en Flores, 2005, p. 77). Estas metodologías y estos medios donde solo hay hombres son prácticas de discriminación hacia las niñas, hacia las mujeres, y esto es grave porque como expresa La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015):

Los centros de enseñanza son un espacio crucial para el aprendizaje y también para que los niños comprendan los roles de género. Dar rienda suelta a la discriminación de género y el desequilibrio de poder en las escuelas alienta actitudes y prácticas que subyugan a los escolares, defienden normas de desigualdad de género y permiten que se tolere y persista la violencia de género. (p.3)

Socialmente se han mantenido unas prácticas patriarcales en las cuales se puede pensar que el cuerpo de la mujer no es presentado porque a lo largo del tiempo ha sido el hombre quien cree tener la hegemonía sobre todas las cosas: Academia, trabajo, sociedad en general; lo cual hace que los y las docentes repliquen estas concepciones dentro del aula, manteniendo



y promoviendo conductas que alimentan el machismo, además lo que no se nombra no existe, por esto desde el discurso también las docentes persisten en la idea de que se debe dar un protagonismo al hombre creyendo así que al implementar un trato desde el género masculino todas se van a sentir identificadas, nombradas o visibilizadas, pero lo que realmente sucede es que, como lo expresa Pinheiro (2006, p.3, como se citó en UNESCO, 2015):

La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos (...) Tanto niños como niñas pueden ser víctimas o perpetradores de violencia de género relacionada con la escuela, pero en diferente medida y forma. Las ideas dominantes sobre la masculinidad tal vez perdonen que los niños lleven a la práctica expresiones de agresión, violencia, poder sexual y homofobia. A la inversa, las expectativas sobre las niñas tal vez incluyan deferencia hacia los hombres y los niños, sumisión y pasividad. (p.3)

La actitud y el comportamiento que la docente asume para esto también es una forma de vulneración porque desde allí no solo se deja un mensaje a la niña sino al grupo completo, e invita a las mujeres a ser pasivas, es un asunto que se circunscribe con un trasfondo más grande y es que se presenta a la mujer como una figura de vulnerabilidad, a la que se le puede violentar sus derechos. Para los hombres el mensaje es que ellos tienen el derecho de acosar a las niñas, les pueden hacer lo que quieran incluso abusarlas, esto hace que las mujeres a futuro sean débiles y no respeten sus propios cuerpos porque de una u otra forma esto es lo que se ha enseñado.

8.1.3 Práctica de Indiferencia

La práctica docente hacia estos niños y niñas considerados diversos tiende a la indiferencia en algunos casos. Veamos:

Al terminar el descanso, mientras iban subiendo para el salón, el niño “SA” empujó al niño “JF” y lo hizo aporrear contra el muro, este se reventó la nariz, el niño “JF” le pegó un puño en la cara a “SA”. La profesora Z les dijo: “Ustedes sabían que no podían estar juntos porque hacen desorden, por eso es que yo les digo “tres pegotes”. Haciendo referencia a los



estudiantes “AF”, “SA”, “JF”, quienes se mantienen juntos en la escuela. Abrió el salón y comenzó la clase. (Villa, T, 2017.DC26)

A pesar de que las docentes reconocen que sus estudiantes tienen dificultades para el aprendizaje en diferentes áreas y que tienen unos graves problemas de relación se muestra una práctica de indiferencia donde se deja al otro, en soledad justo cuando más se requiere de su compañía. El o la docente no puede limitar su quehacer únicamente a la enseñanza de contenidos académicos, también debe estar pendiente de la formación como sujetos, la formación en resolución de problemas y la convivencia de sus estudiantes. “La mediación docente ante situaciones de conflicto dentro y fuera del aula, enriquece la labor educativa toda vez que potencia la dimensión socio afectiva de estudiantes y también docentes que en el proceso participan” (Ortiz, 2014, p.13)

Los niños y niñas en sus primeras etapas son seres que están abiertos a aprender y a desaprender, sin embargo, la omisión a los comportamientos negativos, hace que ellos y ellas no conozcan las consecuencias de sus actos y la necesidad de comprensión del por qué es necesario buscar otras formas para enfrentar los conflictos. Más aún si hablamos de niños y niñas con problemáticas de relaciones, o con un diagnóstico de hiperactividad. No ayudarlos, ser indiferente a su dolor, a su problema, es también invisibilizarlos y dejarlos abandonados a su suerte.

8.1.4. Práctica pedagógica: la obsesión por el orden

En la observación no participante se evidenció que las docentes tenían una práctica pedagógica que evidencia una obsesión por querer que sus estudiantes no hagan mucho desorden con sus materiales, que estén sentados y en silencio. Se considera que es así que se tiene un real aprendizaje, al respecto:

La docente “R” se notaba intranquila porque veía mucha basura ocasionada por los recortes y porque los niños y niñas hablaban, ella me dice: “es que a usted le falta más dominio del grupo yo me vuelvo loca con tanto ruido (Álvarez, E, 2017. DC16)



Mientras los niños y niñas realizaban sus dibujos hablaban, otros cantaban; la docente A dijo: “esto así no se puede, se pierde el objetivo de la actividad” y salió del aula (Álvarez, E, 2017. DC28)

Para las docentes el mantener el orden en sus aulas significa que todos estén sentados, en silencio, su aula organizada en filas y que su participación sea únicamente cuando la docente de su oportunidad, creando un ambiente hostil, no permitiendo la libre expresión con diferentes materiales, puesto que eso se sale de su “orden”. En efecto, la clase se vuelven repetitivas, monótonas, siempre el medio de aprendizaje será tablero y marcador, sin utilizarse otros materiales y prácticas que permitirían el aprendizaje de los y las estudiantes. Además, las docentes requieren unos niños y niñas en silencio, para que puedan escuchar la única voz que se oye en la escuela, entonces no se puede cantar mientras se dibuja, o mientras se recorta, no se puede recortar mucho porque se hace desorden.

8.1.5. Práctica pedagógica Autoritaria: premios y castigos.

Los premios y castigos son estrategias utilizadas en la vida cotidiana, éstas a su vez han trascendido el campo de la educación logrando permanecer a lo largo del tiempo. Los premios y castigos en la educación tienen como fin establecer un conducto regular adecuado, en el que se realice una recompensa al estudiante debido a la forma de participar en su proceso de aprendizaje, sin embargo, esto a su vez tiene grandes dificultades porque, así como lo expresa Perrusquía (2010):

El propósito es satisfacer necesidades de aprendizaje diferentes, sin embargo, no es así; ambas son formas externas de imponer, condicionar y manipular el proceder del estudiante ante el proceso de aprender; ninguna de ellas fomenta un verdadero interés por realizar una actividad por su valor en sí, sino por los resultados que tendría el hacerla o dejarla de hacer (p.2)

Entre las estrategias que utiliza la profesora “R” y que nos expresa en uno de los encuentros de docentes es “hoy me comporté” el cual consiste en una nota que se envía a los padres y madres todos los días donde se califica el comportamiento de cada estudiante de ese



día entre 1 a 5, siendo el 5 la mejor nota y 1 la más baja dependiendo de esta clasificación se establece con los padres y madres una relación de premios y castigos. (Gutiérrez, A, 2017, DC 15)

Así mismos, la docente “R”, tratando de construir el respeto y reducir los niveles de agresividad, utiliza la estrategia de “Peluche”. Ella coloca a sus estudiantes a trabajar en parejas. Si la pareja está trabajando muy bien le va pasando un perrito de peluche. Al terminar la jornada la docente rifa el perrito para que un niño o una niña que saque 5.0 en su comportamiento y se gana la rifa uno de los que obtuvieron esta nota para llevarlo para su casa por una noche. (Álvarez, E, 2017. DC1)

Así lo expresa ella al hablar de sus estrategias de premios y castigos:

“Llegó peluche, es un perrito de peluche y se los muestro como un regalo y fue una alegría y el que se maneje excelente se lo lleva para la casa y duerme con él y cuando empecé a ver que eran varios los que se manejaban muy bien lo rifaba entre ellos”. (Villa, T, 2017. DC15)

Utilizan el premio, pero casi siempre se lo ganan los niños o niñas de mejor comportamiento dejando de lado niños con diagnósticos de hiperactividad los cuales en su comportamiento por lo general estarán en un bajo nivel según la consideración de las docentes y nunca se lo van a ganar; otras estrategias utilizadas por las docentes para castigar a quienes se manejan mal, no se comportan “como deben”, los y las que juegan en el salón es dejar al niño o a la niña sin el recreo:

Estando en la clase de matemáticas, mientras la docente daba la clase, el niño “AF” caminaba por todo el salón, Aunque la profesora le pedía constantemente que se quedara en el puesto él continuaba caminando, entonces la profesora le dijo: “AF” te vas a quedar sin descanso por lo que queda del año. Luego afirmó: “tristemente va tocar dejar sin descanso al que no haga caso” (Villa, T, 2017. DC 12)

El sistema de castigo sin recreo por la contradicción a los cánones de orden que proponen las docentes, cometiendo maltrato contra estos estudiantes. Estudios realizados por la UNICEF 2015, como se citó en (Guanga 2017) demuestran



(...)que todavía existe el impedimento de salir al recreo porque sigue siendo una forma de castigo, es decir que el 15% de niños, niñas y adolescentes fueron impedidos de salir al receso por incumplir una tarea o cometer una falta, y dejan claro que como es un tiempo de descanso para los estudiantes por lo tanto es como un derecho y cuando se lo utiliza como castigo se comete un maltrato múltiple; las horas de recreo son espacios que fomentan una interacción con los niños y las niñas, donde desempeñan juegos y estrategias que servirán para su vida futura, desde allí se consolida su ser, sus habilidades, es el escenario donde pueden expresarse tranquilamente desde su energía, sus juegos y además se les permite compartir con todos y todas, privar a los niños y las niñas de este escenario más que una forma de castigo, resulta ser una limitación al desarrollo de las capacidades que se integran en actividades como éstas (p.40).

El recreo es un espacio que las y los estudiantes esperan con ansias para poder jugar y salir un poco de la monotonía académica y escolar. Dejar a un estudiante sin este espacio podría llevarlo a que piense: ¿qué más podría perder? Entonces para qué transformar sus acciones, ya perdió la oportunidad de jugar con sus compañeros en recreo, ya no vale la pena mejorar pues ya se quedó castigado por el resto del año escolar. Desde esta práctica pedagógica se considera el recreo como una recompensa, un premio, pero el recreo es un derecho y como lo expresa Chaves (2013)

(...) el recreo no debe ser visto como una recompensa, sino como un apoyo educativo necesario para todos los niños y niñas. Por tal razón, no se les debe negar el recreo al estudiantado, para que terminen sus trabajos de clase y tampoco como una forma de castigo (p73).

Así mismo, se usa el observador que se hace firmar a padres y madres; este es un libro que la institución educativa maneja para garantizar un adecuado proceso de disciplina basado en el sistema de premios y castigos que establece la docente; ella explica que usa el observador, haciendo que los niños y las niñas firmen luego de haber realizado una conducta inadecuada y luego que el papá y la mamá lo lean, para que tanto niños, niñas, madres y padres transformen las conductas que se ven como inadecuadas; este se convierte en un



método de castigo, en diversas ocasiones los castigos no son para todos los estudiantes, por lo general se dirigen a aquellos estudiantes que las docentes consideran “diversos” como en este caso, el estudiante que siempre está jugando, corriendo habla o, que tiene dificultades para el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura.

La docente “R” dice “Yo les explico a mis estudiantes: Mi observador se llama Martín moreno porque quita lo malo y pone lo bueno y comencé con él para que los chicos y los papás se movieran un poquito frente a esas dificultades de esos que han sido más duros con los comportamientos y la falta de disciplina. (Villa, T, 2017, DC15)

8.1.6. Práctica pedagógica autoritaria: Violencia verbal y física

Del mismo modo, se utiliza la amenaza como manera de hacer que las y los estudiantes hagan lo que la docente propone.

La docente “R” en una clase le hace una anotación en el observador al niño A porque no se quedaba sentado ella le dice en tono fuerte “usted obedece u obedece” (Álvarez, E, 2017, DC7)

Igualmente se utiliza la humillación como una práctica pedagógica frecuente

En una de las clases el niño “K” se paraba del puesto y no realizaba las actividades la docente “R” dice al niño “K” “parece un bebé venga siéntese a mi lado como un bebé” también dice: ““KJ” no se siente con “K”, con él nada”. (Álvarez, E, 2017, DC3). Pero igualmente hay violencia verbal y física dirigida a los niños y niñas de la institución.

Al llegar el niño “SL” al aula, se sentó en la parte de adelante junto a la docente, ella le dice que no se puede hacer ahí pero él insistió en quedarse, ella le reiteró que no, pero él se aferró a la silla y la docente “R” lo cogió del brazo y lo sacudió y le dijo en tono fuerte, “si no quiere estar ahí, se va del salón”, “SL” se puso a llorar cogió su bolso y se sentó en el piso. (Álvarez, E, 2017, DC7)

Esta es una práctica que suele ser repetitiva el hecho de querer que haya respeto utilizando los gritos y el señalamiento en público. Los niños y niñas considerados diversos son permanentemente excluidos de las aulas de clase, alejados de sus compañeros y compañeras, y tratados con amenazas, pudiera decirse permanentemente rechazados.



Así como lo plantea Leary (2001, como se citó en García, et, al, 2013)

Recibir rechazo en algún grado o en algunas ocasiones forma parte de nuestra vida interpersonal. No obstante, para algunos niños y niñas, ser objeto de rechazo resulta una experiencia central en sus vidas, de la que no parecen poder escapar sin ayuda. Y esta experiencia termina empeorando la situación de partida, agravando la conducta inicial desajustada como respuesta a la hostilidad percibida en los compañeros y como consecuencia de la pérdida de oportunidades de aprendizaje entre iguales (p.146).

Las docentes deben estar en condición de construir otras maneras de relación y para ello es necesario pensar en una práctica menos autoritaria, menos violenta, sin premios y castigos, premios que se llevarán las y los estudiantes considerados “normales”, castigos que solo obtendrán niñas y niños considerados diversos. Las docentes deben replantear ¿qué son malas acciones? y ¿a los ojos de quién? y preguntarse ¿por qué suceden?

Toda esta práctica pedagógica va encaminada a que las y los estudiantes hagan lo que la profesora quiere que hagan, en últimas a mantener la disciplina.

Sin embargo, como plantea (BLAA, 1899, p. 340, como se citó en Rengifo, 2015):

La disciplina no se basa solamente en un conjunto de recompensas y de castigos que se realizan después del hecho como sanciones para fomentar el bien y apartar el mal. La verdadera disciplina previene más que castiga o premia. En una Escuela bien organizada y cuyo Maestro tenga las condiciones necesarias para asegurar su autoridad, no será casi preciso recurrir al castigo, y la recompensa resultará más bien como un acto desinteresado de justicia que como un medio disciplinario (p.21).

En la escuela ser un niño, una niña distinta a lo que se espera, al estudiante ideal es un asunto doloroso y terrible, pues se cometen todo tipo de maltratos para lograr ajustar el comportamiento, las formas de ser y actuar de estos niños y niñas al modelo que se tiene del estudiante que debería ser.

Así como lo propone López, (2011):

Ser diferentes de aquel alumno ideal que subyace al diseño de las instituciones escolares y a las prácticas que se desarrollan día a día en sus aulas suele tener un precio alto:



trayectorias educativas interrumpidas, escasos aprendizajes, exposición cotidiana al maltrato y aislamiento (pp.18-19)

Y son precisamente las niñas y niños considerados diversos quienes se alejan de ese ideal, por tanto, toda la fuerza de la escuela, y todo el trabajo con ellos y ellas va encaminado a que sean otros, a que sean otras, a transformarlos y en esa transformación se les va la vida.

8.1.7. Práctica pedagógica para lograr el autocontrol: Semáforo de la disciplina

Algunas docentes implementan en su aula otras maneras de mantener la disciplina, permitiendo a los niños y niñas revisar su comportamiento y a auto controlarse, en este caso se realizó un semáforo de la disciplina, el cual era un material en el que se ubicaban los nombres de los estudiantes en los diferentes colores del semáforo: en el verde, quienes se estaban comportando muy bien; en el amarillo, quienes aún podrían mejorar algunas cosas y en el rojo, quienes aún no habían mejorado su disciplina.

Todos los días al comenzar la jornada sus nombres se colocaban en el color verde, lo que significaba que cada día podían permanecer donde están por sus buenas conductas, siendo una forma para entender que cada día es una nueva oportunidad. Esta estrategia se comenzó a usar por una docente en formación el 23 de agosto de 2017 quien la llevó al aula.

El 1 de noviembre de 2017 la docente “R” hizo uso del semáforo por iniciativa propia, utilizando una nueva estrategia que favorece el autocontrol, la práctica pedagógica que se implementa tiene consigo un trasfondo grande en el cual se articulan nuevos pensamientos y actitudes de los y las que se encuentran dentro del aula permitiendo la reflexión tanto desde los comportamientos de los niños y las niñas como el accionar desde la labor docente.

8.1.8. Práctica pedagógica de comprensión y ayuda

Así las docentes también realizan una práctica pedagógica muy humana donde se evidencia la comprensión de las características particulares de las y los estudiantes y el acompañamiento que estos niños y niñas consideradas diversas requieren.

En una de las visitas realizadas a la ludoteca, espacio para que los niños y las niñas desarrollen habilidades creativas a través del juego, la profesora “A” se muestra muy ansiosa



a participar de estas actividades con las niñas y los niños. En este espacio se cuenta con diferentes recursos por lo que ella pasa por cada estación de los juegos a interactuar con todos, se sienta en el área de la peluquería para que los y las niños (as) encargados de esta área puedan peinarla y maquillarla, seguidamente pasa al área de la cocina y la heladería para jugar a comprar de las cosas que allí venden, además juega con los niños y las niñas que están haciendo rompecabezas y ayuda a encontrar las fichas que pueden ser difíciles para formar la figura correcta. (Gutiérrez, A, 2017, DC 20)

Ponerse en el lugar de los niños y las niñas y compartir con ellos sus juegos, interactuar en las cosas que ellos disfrutan y ser consciente que el aprendizaje no se limita sólo a la enseñanza de los números y las letras, y que hay espacios en los que tanto el docente como los estudiantes pueden aprender a convivir y estar juntos y juntas, además de aprender asuntos académicos expresa una práctica pedagógica fundamental sobre todo para las niñas y niños considerados diversos. La interacción docente- niño y niña debe ser un tema crucial para lograr los aprendizajes, como lo plantea (García, Reyes, 2014):

Para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza (p.282).

También es de gran importancia el juego en la escuela para las relaciones, a propósito la UNESCO (1980) plantea que:

Todos los niños del mundo juegan, y esta actividad es tan preponderante en su existencia que se diría que es la razón de ser de la infancia. Efectivamente, el juego es vital; condiciona un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad. El niño que no juega es un niño enfermo, de cuerpo y de espíritu. La guerra, la miseria, al dejar al individuo entregado únicamente a la preocupación de la supervivencia, haciendo con ello difícil o incluso imposible el juego, hacen que se marchite la personalidad. (...) En efecto, el juego ofrece al pedagogo a la vez el medio de conocer mejor el niño y de renovar los métodos pedagógicos. (p.5)



En algunas ocasiones las docentes realizan un acompañamiento amoroso y tranquilo, al respecto:

En una de las clases la docente “R” llamó a la niña “M” que estaba parada de su puesto, de manera calmada con un tono de voz suave, le recordó el compromiso que hicieron con los papás y le dice: estás muy juiciosa, sigue así para ponerte el 5.0 (Álvarez, E, 2017. DC6)

Así mismo, el día 1 de noviembre en la clase de lengua castellana, la docente “Z” realiza un dictado: Al terminar de revisar ella felicita a todos sus estudiantes por el avance en la escritura y les dice que ellos si se esfuerzan son capaces de escribir con la letra más bonita que pueda haber. Luego la profesora comenzó a pedirles uno por uno que leyeran lo que habían escrito. Al llegar al turno de la niña “S”, ella no lo quiso hacer porque estaba muy nerviosa y sus ojos se encharcaron, al ver esto, la docente le dice a “S”: “tranquila que no tienes que estresarte ni asustarte por eso, de eso no se trata la escuela ni la lectura y la escritura, te vas tranquilizando y cuando creas que estás tranquila alza la mano para leer tu escrito”. Efectivamente cuando “S” se tranquilizó viendo a sus compañeros leer y ser felicitados por la docente, alzó la mano y pidió leer su escrito (Villa, T, 2017.DC24)

Así, las docentes logran ponerse en el lugar de los niños y las niñas, entender que hay tiempos para ellos desarrollar sus habilidades de participación y no ocupar los espacios para la recreación resulta ser destacable, por esto una docente:

El mismo día, los estudiantes de X grado, no realizaron ningún proyecto, al preguntársele a la profesora “Z” el por qué, ella responde que no le parecía justo que eso fuera después de la semana de receso y que se tuviera que hacer en casa, pues en últimas los que terminaban haciendo el trabajo eran los padres y muchos de los estudiantes no contaban con el acompañamiento de los padres para realizar trabajos, entonces mejor no les pidió proyectos para este día. (Villa, T, 2017, DC20) Pero además las docentes permanentemente buscan estrategias para ayudar a que sus estudiantes mejoren la disciplina. Veamos:

A las 4:30 los niños y niñas de un grupo de la profesora “R” se dirigen al salón del otro grupo de la profesora “A” para ver el cuento “el patito feo”. En conversación informal con la docente “R” cuenta: “Esto se está haciendo todos los días pues los niños y niñas a esa hora



ya están muy dispersos y no quieren hacer nada, con esto se pueden ver muy cambiados de manera positiva”, (Álvarez, E, 2017. DC1)

La docente “R” utiliza la música mientras los niños y niñas trabajan, pues ella dice que con esta ha tenido una gran ayuda para el mejoramiento en el comportamiento de los y las niñas. (Álvarez, E, 2017. DC6)

Y esto es cierto así lo propone Vides (2014) cuando plantea que:

Cuando la música se convierte en un recurso metodológico más, el ambiente en el aula se vuelve relajado y alegre. La música como estrategia, puede ser la chispa que encienda todas las áreas del desarrollo-intelectual, social, emocional, motoras, de lenguaje y de capacidad integral de lectura y escritura en los niños. Por lo mismo, proponer la utilización de actividades musicales programadas por los docentes de todas las materias desde edades tempranas, puede convertirse en un recurso que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 2)

Entender que los niños y las niñas tienen ritmos de aprendizaje diferentes, que algunos son más tímidos que otros, que no todos son capaces de responder inmediatamente a preguntas directas y de forma oral y que se puede dar un tiempo para que el estudiante responda, es una práctica pedagógica que ayuda a que puedan ver la escuela como un lugar en el que se puede participar sin ser ridiculizado y sin tener temor a equivocarse. Con esta práctica pedagógica las docentes no se centran en los problemas de las y los estudiantes sino en ayudarlos a que esos problemas se mitiguen un poco, sería muy importante que esto sucediera siempre.

Son muchos los ejemplos donde la docente ayuda a sus estudiantes:

Cuando algún niño o niña necesita un apoyo para escribir más rápido como sucede con el niño “B” el cual tiene desviación ocular o la niña “V” quien aún no aprende a escribir bien la docente “R” le pide colaboración a otro niño o niña o ella misma se presta para ayudarlo (Álvarez, E, 2017. DC24)

Con la realización de la actividad de la cédula donde se les dibujó en el tablero una simulación de cédula y cada uno la replicaba en una cartulina entregada, en esta debían poner



un valor que los caracteriza, nombre, completo fecha y lugar de nacimiento y su firma, la docente “R” esta vez decidió apoyar a los niños y niñas ayudándoles a encontrar su fecha de nacimiento y lugar en las hojas de vida ya que los y las niñas por su edad no lo tienen muy claro. (Álvarez, E, 2017. DC24)

8.2 Análisis del discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos, que tienen las docentes de primaria.

Somos iguales a todo, iguales a nada. Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros. Disímiles bajo la desnudez del sol y equivalentes en la extrema debilidad de los sueños.

Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en ese segundo en que una despedida muestra su llanto, únicos para alejar a las bestias y para acercar las alas que nos sostienen. Somos la expresión de lo más pequeño, lo mínimo y lo inconcluso. Cargamos identidades curvas que deambulan como estrellas sin pies. (Carlos Skliar conferencia el lugar del otro en los discursos sobre la inclusión y la diversidad - 1° encuentro de educación en la diversidad - 2013).

Seguidamente mostraremos la presentación de los resultados de la categoría de discurso sobre la experiencia de las docentes de primaria, con los/as niños y las niñas considerados diversos, para ir visibilizando la puesta en escena, a través del discurso, permitiendo que las docentes se escuchen entre sí y muestren todo su saber, sus angustias, sus deseos en torno a las y los estudiantes considerados diversos y a su práctica con ellas y ellos. Esta es una propuesta que posibilitó la puesta en escena de su discurso con la intención de ser analizado y reflexionar sobre la práctica, con una disposición de cambio y de transformación frente a ella. Un discurso transformador que permitió un reconocimiento de la experiencia propia, pero también de la experiencia de las demás compañeras docentes, que puede ser similar y construir conjuntamente procesos de enseñanza, para ofrecer a niños y niñas una educación con calidad, más humana; donde no se deje al otro o a la otra abandonado a sus circunstancias.

El discurso devela la experiencia: situaciones de angustia, tristeza, desesperación, pero también ganas de trabajar, de hacer cosas nuevas, de intentar darle a sus estudiantes una enseñanza que puedan llevarse para su vida, en la que se privilegie el ser y el reconocimiento



de sus características particulares y no como un limitante sino un asunto desde el respeto y apoyo, metodologías, posibles soluciones, características de estos niños y niñas.. El discurso sobre la experiencia con niños y niñas considerados diversos se entiende como aquél que permite comunicar el quehacer docente en relación a las características, necesidades y dificultades, estrategias, problemas y todo lo relacionado con los y las estudiantes que ellas consideran diversos

La sociedad y la escuela consideran que existen algunos seres humanos que son diversos, la diversidad considerada un problema es una característica de: “el marginal, el indigente, el loco, el deficiente, el drogadicto, el homosexual, el inmigrante, la mujer...” (Skliar, 2002, p.95) y en la escuela niñas y niños que se comportan de manera agresiva, que no obedecen lo que la docente pide, las niñas, quienes tienen dificultades en el aprendizaje, niñas y niños “diagnosticados”.

A continuación, se presentan los resultados que sobre esta categoría, se construyeron a partir del trabajo realizado con las docentes en los talleres, que dan cuenta de sus experiencias; en su discurso: en las conversaciones informales, e igualmente en sus escritos, aparecen sentires frente a estos niños y niñas considerados diversos, sentimientos que van desde la frustración, la dificultad, la angustia, la lástima, el llanto hasta el enojo, el pensar en que hay que ser muy fuerte porque estos niños y niñas “se la montan a uno”, de evidenciar las dificultades que se presentan desde el sistema educativo por el poco apoyo y la soledad a la hora de trabajar con estos niños y niñas, la necesidad de alfabetizadores y otras personas que acompañen dentro del aula este proceso, la convicción de “se dará lo mejor”.

8.2.1 Frustración

En el discurso sobre la experiencia que algunas docentes tienen con niños y niñas considerados diversos cuentan que los “grupos difíciles” causan frustración, angustia, llanto; estos se componen generalmente por estudiantes que han sido diagnosticados con TDAH o que son opositoristas desafiantes, o que tienen dificultades en el aprendizaje o en el comportamiento. Algunos ejemplos.



Mientras estaban los y las estudiantes en educación física se aprovecha para conocer la docente “R” y manifiesta: “la profesora “U” (profesora con la que se inicia el taller en el primer semestre, pero solicita un traslado para otra institución) se fue porque ya no era capaz con el grupo. A mí me dijeron que eran difíciles, pero no me imaginé que tanto. Es la primera vez en mi labor docente que me voy a llorar a mi casa porque me siento frustrada, aunque con lo poco que he hecho en tres (3) semanas las otras docentes me dicen que he hecho un excelente trabajo pues el grupo ha cambiado mucho. Siquiera tengo dos alfabetizadores que me ayudan mucho.”. (Álvarez, E, 2017. DC1)

En conversación informal la docente “R”, expresa que el grupo es un gran reto, que es muy duro, pero ella intenta hacer lo mejor. (Álvarez, E, 2017. DC1)

En cuanto a estas situaciones las docentes no se sienten escuchadas, ni se les brinda un apoyo en procesos donde puedan ser orientadas a seguir alguna ruta para afrontar estas situaciones de dificultad que se presentan, teniendo ellas mismas que asumir su responsabilidad e ingeniárselas para continuar porque “ya es docente y debe estar completamente preparada” cosa que no es cierta puesto que el docente constantemente debe estar en actualización y aprendizaje y además se le debe brindar apoyo ante estas situaciones de frustración. Así, expresado por Navarro, (2013).

Es la propia comunidad docente la que, a través de proyectos de trabajo orientados a mejorar la práctica educativa y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes, propicia su propia formación y actualización continua, ya sea a través de la pertenencia a los grupos de trabajo, seminarios o comisiones en los que no sólo se desarrolla material de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje, sino también se aprende y reaprende lo relacionado con la disciplina, pero también a ser un mejor docente. (p.4)

8.2.2. Lástima por la discapacidad

Algunas docentes creen que hay poco que hacer con los y las estudiantes considerados diversos, por tanto; que la escuela no es el lugar para tenerlos. Es una mirada a la diversidad cuando se trata de estudiantes considerados discapacitados, desde la lástima.



La docente “S” afirma:

El niño “D” (estudiante con diagnóstico de síndrome de Down) se apegó a la niña P, yo sólo pienso en qué manitos van a quedar esos niños el próximo año. El papá de “D” me dijo “si mi niño le estorba, dígame yo me lo llevo”. Yo le respondí: ay no, no me diga eso, a mí no me estorba. En parte es bueno y en otro no, yo si pienso estos dos angelitos en qué manos van a quedar el próximo año (Álvarez, E, 2017, R1) La docente “Z” también planteó:

Qué pesar de esos niños que tienen esas dificultades. Ellos no tienen la culpa, pero los papás deben saber que no es el lugar donde deben estar (Álvarez, E, 2017, R1)

Este discurso devela un paradigma desde donde las docentes enfocan la discapacidad. A propósito, Jiménez (2007, como se citó en Parra, 2011, p. 140) dice:

A lo largo de la historia podríamos reconocer diferentes paradigmas de la discapacidad. Un modelo tradicional, en el cual las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima y un modelo de considerar al discapacitado, como una persona que padece una enfermedad, este enfoque se caracteriza por el asistencialismo y la beneficencia. Se subvalora la capacidad de las personas y se utilizan términos peyorativos y estigmatizantes para referirse a su condición, creo están familiarizados con términos como: inválido, lisiado, subnormal, mongólico y otros que tienen la connotación de disminuir a la persona.

Las instituciones educativas están mostrando un interés por la inclusión sin embargo lo que esto devela es un discurso donde el otro y la otra son vistos desde la incapacidad, ya que se acepta al estudiante considerado diverso, pero no se acompaña en un aprendizaje real desde sus capacidades, desde sus formas de aprender, pues de una vez se ha decidido que no aprenderán. Además, a las docentes se les ha dejado solas en cuanto a la atención a la diversidad, pues en sus aulas hay un excesivo número de estudiantes y no se les ofrece un acompañamiento real, con el que se puedan sentir cómodas y tranquilas al trabajar con los niños y niñas que se consideran diversos, con sus estudiantes.

Por esto se hace importante el diálogo interdisciplinar como parte de la formación, donde se aprenda sobre la diversidad, como un asunto connatural a los seres humanos y que se pueda



transformar la práctica pedagógica en pro de que la educación sea de calidad, donde se tengan en cuenta las características individuales de cada niño y niña presente en el aula. Para educar se debe comprometer con el proceso de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, independiente de su condición física, cognitiva, sensorial, económica, religiosa, etc.

8.2.3. Los niños y niñas considerados diversos requieren mano dura, fuerza, enojo.

En la observación no participante se evidenció que las docentes ejercían control o autoridad en sus estudiantes por medio de violencia física o verbal a través de gritos, maltrato o amenazas. En su discurso se pudo corroborar que esta es una forma de mantener todo en orden dentro del aula porque si se muestran de una forma más calmada ellas dicen “nos la montan”.

La docente “R” expresó:

“Los y las niñas este día están trabajando mejor, pues ya no es tan caótico como antes, era muy difícil que se concentrarán en una actividad, ahora lo hacen porque hay que ejercer autoridad sino se la montan a uno”. (Álvarez, E, 2017. DC8)

La docente “Z” dice: “a mí me gusta es el grado segundo y empiezan a cambiarnos y las peleas con eso. Eso hacían hace como 6 años: “profe usted va para quinto. Terminando es uno, empezando es otro. A mí no me gusta quinto y no me gusta. Yo les pego a esos groseros. (Álvarez, E, 2017, R1)

El discurso de la experiencia con niños y niñas considerados diversos pone en evidencia que la fuerza y los gritos son una manera de mantener sometidos a estos niños y niñas que presentan un comportamiento agresivo, disruptivo o violento; que la fuerza sirve para calmar a los y las estudiantes por un instante, aunque sea, las docentes mantienen esta práctica en sus aulas de clase.



8.2.4. Dificultades para poder ofrecer una educación con calidad a niños y niñas considerados diversos - Sistema educativo - Pruebas estatales-

Igualmente, como parte de su experiencia ellas plantean cuáles son las principales dificultades para poder acompañar a estos niños y niñas considerados diversos y una de ellas es el sistema educativo en relación a que se enfoca en el cumplimiento de las competencias necesarias para responder únicamente a las pruebas estatales, omitiendo asuntos que trabajan el ser. Al respecto, veamos:

Para “N” el principal problema es el sistema educativo, el sistema educativo Privilegia algunas áreas del conocimiento y no trabaja el ser. (Gutiérrez, A, 2017, R1)

Así mismo, se debe responder por unos parámetros exigidos desde el Ministerio de Educación y que pocas veces se convierte en un aprendizaje significativo. Al respecto, presentamos un discurso de una de las docentes. Hablando de las responsabilidades que tenían en la escuela, teniendo en cuenta las pruebas estatales, que obligan a que se trabaje únicamente lo que tiene que ver con ellas, la docente “N” afirma:

“Sí, es que acá, es un sistema que nosotros debemos trabajar para rendir en lo conceptual para que esa prueba resulte bien” (Villa, T, 2017, DC 23)

Desde las pruebas saber se genera contratiempos, en la discusión las docentes muestran su malestar cuando plantean que:

“N” dice: Yo si extraño esa posibilidad de explorar, llevo más de un mes sin dar emprendimiento, yo me siento muy limitada para dejar que los niños propongan y piensen. “I” agrega: yo si al principio sentía que tenía más libertad ya cuando llegó la encargada del ministerio a decir hay que dar eso y ya le corta a uno esa libertad y esa creatividad, pero de todas maneras se hace.

“N”: uno se adapta, pero no es lo mismo (Villa, T, 2017, DC 23)

El sistema educativo en Colombia, desde el punto de vista normativo puede verse orientado hacia una educación inclusiva y de calidad, sin embargo, cuando nos enfrentamos realmente al desarrollo de la labor docente nos encontramos con un sistema competitivo que privilegia las áreas del conocimiento orientadas hacia el sistema productivo, dejando de lado



la formación del ser en valores, áreas artísticas y de interés de cada uno de los y las estudiantes y que a su vez éstas áreas permiten el desarrollo pleno del ser humano.

También vemos que el sistema educativo pretende que todos los estudiantes sean formados en pro de pasar las pruebas estatales y estandarizadas, pruebas en las cuales ni siquiera se tienen en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje, es por esto que muchas de las jornadas escolares giran en torno a los áreas que serán evaluadas en las pruebas saber cómo lengua castellana, matemáticas, inglés, restando tiempo para que los estudiantes puedan aprender más de artística y de temas de otras áreas que aún no han sido afianzados por los estudiantes.

Otra de las dificultades que evidencian las docentes es el ingreso al sistema educativo a temprana edad. Algunas, desde su discurso, expresan que esto se hace para garantizar las plazas, pero al ser tan pequeños y tan inmaduros se debe hablar con las familias para informarles que deben repetir el año.

El día 28 de septiembre, se realiza una de las sesiones del taller con las docentes en el cual se les pidió que realizaran un árbol de problemas: en el tallo debían poner cuales eran las dificultades que presentaba el grupo, en las raíces cuáles eran los estudiantes que causaban esas dificultades y en las ramas esas intervenciones que habían tenido para mejorar esas problemáticas y/o que podrían utilizar. Una docente manifiesta que en las raíces también debe ir el sistema educativo, Al respecto veamos:

La docente “R” cree que: “la dificultad en cuanto a la inmadurez no se puede cambiar porque se reciben los niños más pequeños de edad para garantizar las plazas de las docentes del municipio de la Estrella, para estos chiquitines se habla con las mamás para que sepan que están muy pequeños y que es mejor hacer nuevamente un primero bien hecho para que no pasen a segundo con dificultades” (Villa, T, 2017, DC 15)

Si bien el Sistema Educativo es uno de los mayores obstáculos para que sea posible ofrecer a los y las estudiantes considerados diversos una educación de calidad, también hay una idea de que, si se está en un grado que no corresponde a su edad, eso también genera dificultades en el proceso educativo del niño, sometiéndose el niño o niña a tener que repetir grados,



entonces podría verse la institución como espacio para tener al niño o niña ocupado y no que realmente importa su educación.

Otra dificultad es el distanciamiento del Sistema Educativo con respecto a las docentes y a niñas y niños considerados diversos. Para algunas docentes y como parte de su experiencia hay un asunto que hace que no se tenga una educación con calidad para estos estudiantes considerados diversos. En relación con esto:

En un encuentro de docentes, “Z” comenta: “También hay muchos niños con diagnósticos y son muchos y con lo poco que uno puede aprender en las capacitaciones, uno se vuelve un maromero de circo. ¿Material? El colegio está lleno de material: papel globo, colbón y defiéndase. Tuvimos a L y JE dos niños ciegos, nunca hubo braille. ¿Dónde llegue un niño sordo que hacemos? (Álvarez, E, 2017, R1)

Además

En las conversaciones, en una sesión del taller, la docente “S” comenta que el sistema educativo no envía materiales para el trabajo con los estudiantes diciendo así: “El Sistema educativo... es muy lindo mandar, pero no mandan los materiales que se necesitan” (Villa, 2017, R) (Villa, Tomás, 2017. R)

Es tan grave el problema de los materiales y la soledad de las docentes que un escrito realizado por “R”, ella manifiesta:

“Quiero una escuela libre y feliz. Campestre, con muchas actividades al aire libre, con padres involucrados enseñando su oficio. Una escuela con materiales de sobra para todos los niños”. (Álvarez, E, 16 noviembre de 2017)

Debido a las dificultades que presenta el sistema educativo y a la falta de apoyo a las docentes ellas se sienten solas, imposibilitadas para generar estrategias que se articulen a sus ritmos y estilos de aprendizaje, además no se entrega el material necesario, por esto, la labor docente, atañe consigo múltiples factores que deben estar articulados desde el sistema educativo, las propuestas encaminadas sobre la inclusión deben ofrecer las garantías necesarias para la consecución significativa de esta experiencia.



Sin embargo, encontramos desde esta perspectiva que se presenta una ruptura en la equiparación de oportunidades, así al respecto la Unesco (2002) expresa

(...) desde este sistema educativo que homogeniza y no brinda las garantías necesarias para responder a las demandas que hoy por hoy se tienen en la escuela (...) La descentralización de algunas responsabilidades no ha estado acompañada de una asignación de recursos y un apoyo técnico administrativo y pedagógico que permita crear escuelas autónomas y efectivas. (p.13) Frente a esta soledad S afirma:

“S”: “tengo dos miradas de la inclusión: es que a los niños regulares se les está enseñando a convivir y a ser tolerantes con los niños diferentes a ellos, pero no hay un acompañamiento profesional, hablan de flexibilidad, pero no nos enseñan a trabajar con ellos. “Yo le decía al niño “¡A” (un niño con espina bífida, usuario de silla de ruedas) tienes que empezar a hacer fuercita...! También uno tener que alzarlo” (Álvarez, E, 2017, R1)

Esta soledad producida por la ausencia del estado se agrava por la ausencia del acompañamiento familiar.

Si bien para algunas docentes el sistema educativo es uno de los problemas, también desde el trabajo con estos niños y niñas considerados diversos las docentes manifiestan que otra de las dificultades son las familias y sus condiciones difíciles.

Al respecto veamos el siguiente relato:

La docente “N” en un taller nos expresa que: “el niño “M” pasa una semana con una familia y el fin de semana con otro, su madre trabaja todo el tiempo, él se relaciona a punta de golpes, la mamá trabaja en un restaurante y llega a las 9 de la noche, continuamente hago informes pero hay muchas incoherencias, ella dice que todo es perfecto pero viene con la ropa sucia, zapatos rotos, algunas veces viene sin almorzar, me prohibió que repitiera comida en el restaurante, el niño tiene comida en su casa pero no tiene quien se la dé, una niña de mi grupo se acercó a mí un día y le dijo los niños se están cortando los brazos, fueron 5 y uno de ellos es él (M) que les modela las cosas, lo que yo logre establecer fue que él lo había hecho en la casa con una prima, yo les dije la importancia del cuidado de sí mismos, las venas.... Hace cosas que no son propias dentro del salón y



los otros están más pequeños, cada uno es responsable de cuidarse yo entré en pánico yo he trabajado con muchachos de la calle, pero nunca me había tocado ver algo así.

El niño es reincidente y le digo a la familia que necesita ayuda psicológica, el papá salió de la cárcel el año pasado, comisaria de familia dijo que el papá se lo podía llevar independientemente de lo que pueda vivir con él, la abuela es ludópata, lo que consigue en los semáforos lo gasta en máquinas, el papá pidió la custodia y un día al niño le tocó dormir en un motel, otro día llegó quemado, comenzó a ser mentiroso, un día me dijo que la abuela se había muerto y no era así, el papá le tocó devolverlo a la abuela, lo dejó por fuera de la institución más de un mes, ahora está más estable pero igual él ha visto consumir, hablo mucho con él sobre esas situaciones tan complejas, al niño le han dado medicamento, la mamá dice que él se tiene que aprender a comportar solo, le da dificultad para concentrarse, seguir indicaciones. (Gutiérrez, A, 2017, R.1)

Las docentes son conscientes de las dificultades familiares que tienen los y las niñas y a lo que conlleva esas relaciones familiares en la institución en cuanto a disciplina, pues las familias no ponen reglas y límites. Además, esta descomposición familiar, pone a los niños y niñas en una situación de ausencia y soledad familiar, sumada a la falta de recursos y de conocimiento con respecto a que se puede hacer o dónde llevar a estos niños y niñas que son considerados diversos.

Al respecto la docente “Z” dice:

“También hay que mirar que unos padres de familia no pueden tener sus niños en un lugar adecuado los mandan a instituciones donde los acepten. Pero a veces uno se siente muy sola porque la familia lo deja y defiéndase” (Gutiérrez, A, 2017 R, 1)

Las docentes no encuentran como problema la forma de intervenir ante diversas situaciones en el aula, expresan que la mayor dificultad viene desde casa pero que en el contexto educativo se debe trabajar para mejorar esto y no se está haciendo, generar espacios en los que los niños y las niñas tengan aprendizajes significativos implementando una articulación escuela- hogar-estado.



8.3 Descripción de la Transformación de la práctica pedagógica a partir de los discursos de las docentes sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos.

Se presenta en este apartado la experiencia de una de las docentes participantes, por su permanencia en los encuentros, lo que permitió algunas transformaciones en su práctica pedagógica a partir del discurso sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos, pero sobre todo porque es maravillosa, increíble y sin precedente alguno la transformación que sucede en la profesora “D”, lo que demuestra que el discurso de las docentes sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos conlleva a realizar cambios, transforma la práctica.

Creemos que esa transformación no fue posible en las demás por el corto tiempo del taller, sólo seis sesiones, y por lo intermitente de las asistencias al mismo por enfermedad de las docentes o por actividades institucionales que interfirieron con los horarios de los encuentros.

A continuación, se presenta la experiencia de la docente “D”, su práctica pedagógica, los niños y niñas que la docente considera diversos, el análisis, e igualmente su transformación.

Comencemos por describir a la docente “D”: una de sus características es la importancia que da al cumplimiento de la norma, el orden, la obediencia y el silencio. Obliga a sus estudiantes en algunas ocasiones a realizar ejercicios que corresponden a prácticas militares como castigo. Es muy estricta y fuerte con algunos niños y niñas que ella considera diversos.

Cuando se presenta la propuesta, la docente “D” no quiere hacer parte porque según ella, no sabe escribir, sin embargo, en los encuentros era una de las que más escribía. Si bien, su discurso oral fue poco, en sus escritos encontró una forma de expresarse mejor.

Cuando se inició la técnica del taller con las docentes y en un el primer encuentro donde participó la docente “D” se realizó el árbol de problemas, ella identificó en la raíz los niños

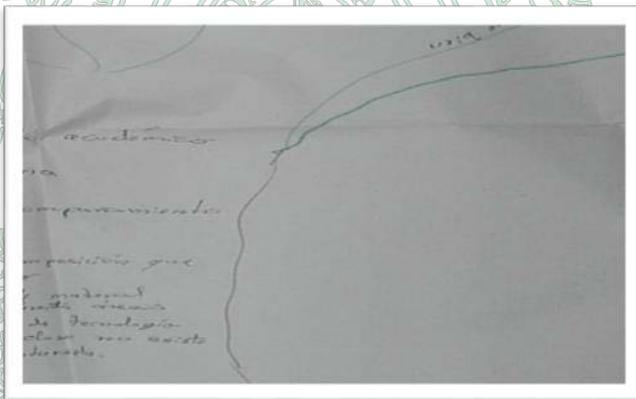
(as) con dificultades comportamentales, allí expresó que “SO”, “JM”, “SA”, “SF”, “JA”, “KD”, “JS”, son estudiantes diversos porque presentan grandes dificultades comportamentales, son agresivos e imponentes en el aula de clase, son niños con grandes



problemas a nivel familiar o viven en el hogar (internado), además algunos de ellos son niños que aún no se les ha realizado un adecuado proceso de diagnóstico para posibilidades de TDAH y XL que aunque la docente no la nombra, al leer los diarios de otras maestras en formación y en observaciones realizadas en el aula de clase cumple con las características que “D”, plantea y es tratada como una niña diversa.

Figura 1

Escrito de docente “D” (2017)

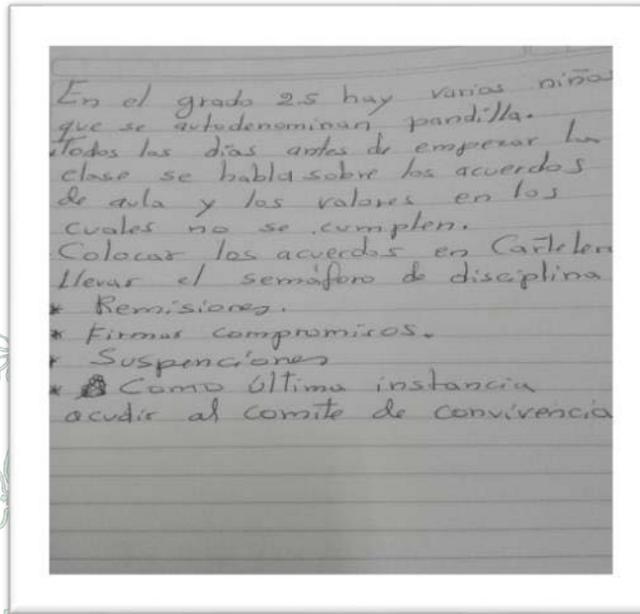


“D”, al igual que otras docentes, en el discurso sobre su experiencia cuenta que los grupos difíciles causan frustración, angustia, llanto y son difíciles porque en su interior tienen muchos niños y niñas considerados diversos: niños que han sido diagnosticados con TDAH, o que el diagnóstico dice que son opositoristas desafiantes, o que tienen dificultades en el aprendizaje o en el comportamiento. Veamos cuáles son esas circunstancias que desencadenan dicha frustración en las docentes.

“Es un grupo difícil, en el grupo “X” se denominan pandillas. Todos los días se habla sobre los acuerdos de aula y los valores que no se cumplen, llevarlos en cartelera, el semáforo de la disciplina es una estrategia, además de suspensiones, acudir al comité de convivencia. Se presentan padres de familia a decirme que a mí que me falta autoridad y en la casa no les enseñan. Esta semana hice muchos informes y empezaron a hablar de ello. (Gutiérrez, A, 2017, 07 septiembre).

Figura 2

Escrito de docente "D" (2017)



En los discursos sobre la experiencia que tienen con niños y niñas aparece que siente frustración y que sobre todo es en los grupos donde se encuentran muchos niños y niñas que son considerados diversos. Esta frustración se debe a que todo lo que sucede en el aula excede las posibilidades de una sola persona y lleva a que las docentes sientan apatía, depresión y que sufran con esta situación.

Las docentes sienten una gran carga, puesto que no pueden con todo lo que sucede al interior del aula, el tener que resolver solas genera un ambiente de tensión que en muchas oportunidades se manifiesta en prácticas poco saludables. Esto implica grandes retos para las docentes pensarse estrategias para construir un espacio armonioso, en calma, donde cada uno y cada una pueda sentirse seguro y protegido, así como lo plantea la Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía (2012):

Todas estas circunstancias unidas al desprestigio social que conlleva la profesión desde hace años, hace que nos encontremos ante un problema psicológico individual de origen social, que genera un conjunto de síntomas como: falta de ilusión y expectativas, apatía, ansiedad y depresión, agotamiento físico y mental, entre otros muchos. (p.2)



Estas reflexiones llevan a demostrar la trascendencia del discurso para que las docentes hagan catarsis y puedan comunicar eso que les molesta, expresando sus sentimientos.

“D” al igual que otras docentes considera que el sistema educativo es uno de los problemas, porque según ella, y desde su experiencia el sistema educativo crea desinterés a sus estudiantes, debido al porcentaje mínimo para ser promovidos, esto baja las exigencias, los y las estudiantes saben que ganarán el año y no hacen ningún esfuerzo por poder aprender, son las docentes las que les corresponde buscar estrategias para ayudarlos a salir adelante.

En conversación informal con la docente “D”, ella plantea: El sistema hace que los estudiantes pasen por cumplir con un porcentaje, hay que pasarlos, no pueden perder muchos niños en un salón y ellos se vuelven perezosos porque no se tienen que exigir, estamos en una época de facilismo y uno se tiene que inventar un montón de cosas a ver si salen adelante. (Villa, T, 2017, DC 13)

Es cierto que la docente está poniendo el interés del aprendizaje en ganar o perder el año, en la evaluación y no en el aprendizaje, pero todo el sistema educativo ha puesto el acento en la evaluación y no en el aprendizaje, no se puede culpar a la docente por esto, lo que hace de alguna manera es una denuncia, pero lo más grave, es que las y los estudiantes han puesto la mirada en la evaluación para ser promovidos, dejando a un lado los aprendizajes significativos que se puedan construir.

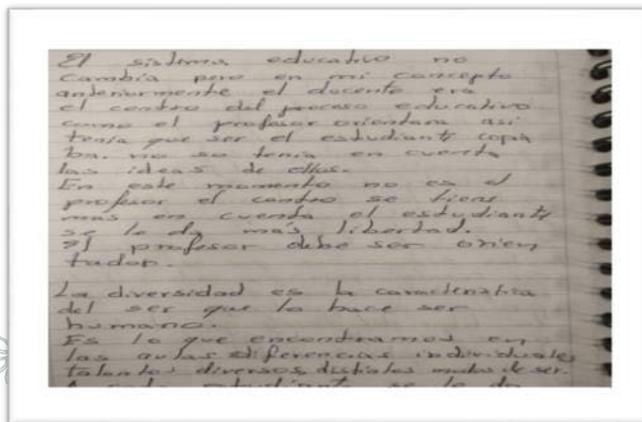
Sumado a esto el sistema educativo y la sociedad en general han desprestigiado a los docentes. A través de la historia, su experiencia y sus voces no se han escuchado a pesar de ser quienes verdaderamente están inmersos en la realidad de la escuela. Son comunes los comentarios como el del Señor Álvaro Uribe Vélez (Ex Presidente de Colombia, perteneciente al Senado, en Anserma, Caldas, abril 28 de 2018) promoviendo una candidatura a la presidencia de Colombia:) “los profesores a lo único que les enseñan es a gritar y a insultar, no a debatir, les retuercen el cerebro”. (Podcast: Colombia Elige. YouTube 29-04-2018).

En el taller del 26 de octubre de 2017 la docente realiza una comparación del sistema educativo anteriormente y como se tenían en cuenta sus ideas y hoy en día no.



Figura 3

Escrito de “D” (2017)



Que nadie las escuche hace que se desconozcan los reales motivos que impiden que la escuela sea para todas y todos y que en consecuencia, no se busquen soluciones a ello. Pero sin embargo se espera que sean las docentes las que resuelvan en soledad, en total soledad todas las situaciones y problemáticas que conlleva la diversidad en el aula, diversidad que es connatural a los seres humanos pero que en una sociedad como la nuestra ese encuentro de seres humanos diversos es más un desencuentro.

Las docentes suelen culpar al sistema educativo por no ofrecer y acompañar en las escuelas su labor, su interacción con los niños y niñas considerados diversos, haciendo énfasis en que no se ofrece un apoyo. Es así como las docentes manifiestan sus sentires, la soledad con la que trabajan. La experiencia de “D” muestra a través del discurso un dolor profundo por el deseo de hacer bien su trabajo, pero por la imposibilidad de lograrlo y de alguna manera culpa a estos niños y niñas por la situación, así lo expresó en encuentro de docentes:

“Desde la rectoría nos enviaron una psi orientadora para apoyarnos con los niños y niñas con dificultades comportamentales, pero no se hizo, solo un día trajo un video y dijo “pobres profesores esto hay que hablarlo con los padres de familia” y ella citó a los padres de familia, cancelaron la reunión para los ocho días y nunca más se hizo. La rectora dijo que nosotras no éramos sino chillonas. Yo me lo tomé para mí porque tengo muchos problemas. Y no se



siguió el problema. Niños y profesoras defiéndose como puedan.”. (Gutiérrez, A, 7 de septiembre de 2017, R2)

El Sistema Educativo no acompaña a las docentes, las deja solas con grupos numerosos (46, 50 estudiantes por profesor, por aula) estudiantes en condiciones sociales, económicas, culturales, cognitivas realmente complicadas.

Además, el trabajo con estos niños y niñas considerados diversos desde la experiencia docente también tiene que ver con las familias, para algunas docentes si bien el sistema es uno de los problemas, también lo son las familias y sus condiciones difíciles causando grandes preocupaciones en ellas. Al respecto “D” plantea:

“Las dificultades son descomposición familiar, esto se refleja en la institución por bajo rendimiento, falta de norma, poca tecnología en las aulas, en la institución somos las docentes las que nos tenemos que defender (Álvarez, E, 2017. DC9)

Y agrega: el problema es también: “familias conflictivas, poca continuidad, desatención familiar, niños que se despachan solos o asisten a la institución sin almorzar. (Gutiérrez, A, 2017, R. 1)

Entonces existe muy poco compromiso por parte de los padres y madres generando un choque en la institución con los procesos académicos y disciplinarios que se llevan o tal vez las familias tampoco pueden cuidar de sus hijos, e hijas, no están en condiciones de ayudarles, no es que no quieran, sino que no pueden. Esto a voz de la docente se expresa en uno de los encuentros:

“Los niños reflejan el ambiente que viven en la casa, se nota que los acudientes piensan que la escuela es una guardería, la mayoría de los niños y niñas tiene problemas comportamentales, algunos diagnosticados, pero no siguen el tratamiento que envía el profesional, se nota una falta de acompañamiento y apoyo” (Gutiérrez, A, 2017, R2)

A propósito de esto, la UNESCO (2004, como se citó en Sistema de información legislativa de la secretaría de Gobierno, 2016) plantea que:

(...) la participación de las familias en las actividades escolares de sus hijos, es un tema que se viene discutiendo, por la importancia que genera el vínculo familia-escuela-



desempeño escolar de los estudiantes, por el reconocimiento de los padres como primeros educadores en la vida de su hijo y porque la familia es un espacio esencial para el aprendizaje.

La familia tiene un papel muy importante en la escuela, así como lo denuncian las docentes y en este caso “D”. Ella debería aportar al proceso de acompañamiento de los y las estudiantes. Según la UNESCO (2004, como se citó en Sistema de información legislativa de la secretaría de Gobierno, 2016) la participación de la familia es fundamental:

(...)la posibilidad de incidir, de decidir, de opinar, de aportar, de disentir y de actuar en diversos campos de la educación, acordados previamente y de común acuerdo entre docentes, padres y otros agentes educativos, con funciones definidas y comprendidas por ambos. En la medida que la preocupación por participar es el niño concebido en su integralidad y como sujeto de derechos, puede implicar actuar tanto en el campo educativo, como de la salud, del trabajo, de la mujer u otro, siempre que tenga relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y niñas para mejorar sus aprendizajes y desarrollo.

Desde aquí la familia es fundamental en el proceso educativo, pero esto no sucede, entonces las docentes como se ha manifestado en otros apartados están solas con un gran número de estudiantes caracterizados por su diversidad, todos y todas diversos porque es esta la condición natural de los seres humanos.

La puesta en escena del discurso a través del taller permite el diálogo de saberes entre docentes, y el poder decir, hablar de eso que duele y frustra, que hace llorar, además para conocer sus causas, poder debatirlas y saber que no son los niños y niñas considerados diversos los que ocasionan el desorden o los que llevan a la frustración, es un sistema educativo que las deja solas, no las escucha y no les ayuda y además las culpa de todo lo malo que en ella sucede y de que no sea posible la escuela para todos y todas.

Por medio de la escritura pueden verse las estrategias que se utilizan con niñas y niños considerados diversos donde se muestra una práctica pedagógica autoritaria de violencia física y psicológica. Al respecto la docente “D” expresa:



Con los niños y niñas considerados diversos hay que ejercer autoridad, ser muy fuerte con ellos y ellas y esto ayudará a que el grupo mejore, incluso la concentración de ellos y ellas van a depender de la mano dura con que los tratemos. (Gutiérrez, A, 2017, R2) Para las docentes la autoridad significa autoritarismo y esto lleva según ellas a la disciplina, así como lo propone Duarte & Abreu (2014, p.92) “No es fácil definir el concepto de autoridad docente en el ámbito de la relación profesor-alumno ya que abarca diferentes percepciones; esta se vincula con conceptos como poder, disciplina, libertad y permisividad, valores y educación” (p.92)

Esta práctica autoritaria esta puesta en escena en el discurso, pero igual en la acción, lo que puede evidenciarse en la observación realizada a la docente “D”, veamos:

En medio de la clase de educación física aparece la profesora de otro grupo acusando a uno de mis estudiantes porque le había pegado a un estudiante de ella, su estudiante señala a “S” y dice: “profe fue el que me pegó”. “S” trata de defenderse diciendo: “profe, profe, profe yo no fui” pero la docente “D” no lo deja y empieza a gritarle: “por eso la mamá lo manda a estudiar porque mantiene muy aburrida con él en la casa”. (Higuita, E. 2017. D.C. 1).

La docente caminando alrededor del salón mientras revisa los cuadernos, lanza un comentario, con un tono de voz fuerte: “Que pesar de “XL”, a ella la mandan a estudiar porque los papás no se la aguantan en la casa porque es muy indisciplinada y muy vaga, vea ese cuaderno, sin nada. Esto lo dice porque la estudiante está sentada en otro puesto y aún no ha realizado el trabajo. (Higuita, E. 2017. D.C. 2) En este mismo sentido:

Se continuó con repetición de las tablas y en esas “XL” recita mal una tabla por estar conversando con “SP” y la profe voltea y le dice: “oiga pues a esta ahuevada, se nota que su mamá no ha hecho nada con usted”. (Higuita, E. 2017. D.C. 3).

Son múltiples los ejemplos de este tipo de práctica pedagógica que tiene como finalidad lograr que las y los estudiantes hagan lo que la profesora diga.

En medio de la clase de matemáticas cuando recitaban las tablas “MJ” no responde y se nota distraída, entonces la profesora la coge del brazo y le dice: “irrespetuosa, atrasada, te vas para el otro salón, no te quiero ver más acá”, “MJ” se rehúsa y “D” la pellizca y le dice:



“Aquí la que mando soy yo”, la niña le dice que no la pellizque y ella no le presta atención y la lleva para el otro salón. (Higuita, E. 2017. D.C. 3)

Al respecto, es importante destacar que la práctica que se circunscribe en la metodología de autoritarismo concierne principalmente a una idea de querer mantener a los niños y las niñas bajo control. Desde esta medida las docentes expresan preocupación por encontrar en sus aulas niños y niñas considerados diversos que de una u otra forma pueden indisponer desde sus modos de verlo, el aula de clase, que según ellas son problemáticas.

Según Luengo (2014)

No hay niños “malos y problemáticos”, sino sistemas educativos en la familia y en la escuela o en la sociedad más amplia que no saben responder a las necesidades de ese niño, en cada etapa de desarrollo. La esencia de la intervención en los problemas de conducta es no centrarnos en los problemas; sino en ayudar a los niños con problemas de conducta a tener un comportamiento más adaptativo (p.40)

Y esto que propone Luengo es lo que se empieza a evidenciar como transformación de esta docente que inicialmente pensaba que hay estudiantes malos y problemáticos y termina centrándose en ayudar a sus estudiantes a mejorar su comportamiento como veremos más adelante.

Se debe resaltar el miedo que se encuentra al interior de las docentes por no saber en la mayoría de los casos como abordar la población en condición de discapacidad, niña y niña con dificultades comportamentales o emocional. Esto hace que se genere incertidumbre y a la vez cierta impotencia por encontrarse con ese otro diverso, su práctica pedagógica es la violencia: gritos, castigos y represión.

La docente “D” puede poner en palabras, en su discurso, sin temor alguno que ella es estricta y autoritaria que utiliza las amenazas y que es muy brava con sus estudiantes. Poder hablar de ello le posibilita hacer catarsis, pero también reflexionar sobre esas prácticas su valor. Según Pennebaker, (1997, como se citó en Borisonik ,2012)

Una de las características más importantes de la escritura, sino la más importante, es la manera en que facilita la expresión de las emociones, es su gran poder catártico. Cuando



se escribe se libera lo que se lleva dentro. Existe un desbloqueo emocional intenso, en el que el pensamiento, la emoción y la palabra escrita se comprometen en el escrito. De allí, es que a través de la escritura las personas que atraviesan situaciones de estrés mejoran su bienestar psicológico y físico (p.28).

Y eso fue lo que sucedió con la docente “D” que pasó de esta práctica totalmente autoritaria y dolorosa para las niño/as de negación, invisibilización, humillación, exclusión a unas prácticas donde se abre levemente la posibilidad de construir otras relaciones a través de la autorreflexión. Levemente no porque no sea importante la transformación de la práctica sino porque es el inicio que marca la ruptura. La profesora utiliza estrategias menos coercitivas y que llevan al autocontrol y a la reflexión sobre los actos para trabajar la disciplina, que es su preocupación permanente.

La docente “D” llevó al aula de clase un semáforo, que es una estrategia que permite ubicar los niños y niñas según sea su comportamiento en distintos colores: rojo cuando su disciplina está muy negativa, amarillo cuando está regular y verde cuando su disciplina es excelente. En el semáforo hay unos “bolsillos” en donde se colocan en unas paletas los nombres de los niños y las niñas; todo esto para que sean ellos mismos los que participen en su proceso de comportamiento además permite que ellos mismos se den cuenta que pueden cambiar de color, porque ellos y ellas no son necios ni cansones, o les gusta molestar, sino que a veces se comportan de formas inadecuadas. Al finalizar la jornada se ubican según su comportamiento en general y se hacen las recomendaciones para todos y todas. Veamos entonces cómo la docente implementó esta estrategia:

En observación no participante realizada el día 4 de octubre de 2017 a la profesora “D” se evidencia que en su salón tiene un bonito semáforo, este tenía además de las paletas del nombre de cada niño y niña una diversidad de dibujos, tanto femeninos como masculinos los cuales cada uno pintó y decoró; al preguntarle a la docente sobre este semáforo cuenta: “Mi hijo que es diseñador me ayudó a hacerlo, después de que yo escuché en uno de los talleres implementados que la practicante de la docente “R” había llevado uno a esa aula” (Gutiérrez, A, 2017, DC 17)



Mencionaba La docente cooperadora “D” también que: “utilizó el semáforo, en verde cuando se realiza una actividad de manera adecuada, el amarillo cuando hay algunas dificultades comportamentales y rojo cuando esas dificultades se repiten de manera constante” con la estrategia del semáforo, la docente cooperadora “D” comienza a nombrar a cada uno de los niños y niñas para que entre ellos mismos participen y opinen en relación a sus comportamientos, al implementar esta estrategia ellos se muestran ansiosos para escuchar sus nombres y discutir entre todos como es su comportamiento y relacionarlo con los colores: verde indica que lo hizo muy bien, amarillo que debe mejorar algunas cosas y rojo que debe cambiar prácticas que ha utilizado (Gutiérrez, A, 2017, DC 17)

Espacios como el taller y la puesta en escena del discurso sobre su experiencia tanto desde la oralidad como desde la escritura permitieron a esta docente replantear su postura frente a las formas de implementar la norma en su aula y así poder reflejar un proceso de reflexión en el que se ofrece un trato más humano y haciendo partícipes a los mismos niños y niñas en el proceso. Veamos:

Otro día, mientras implementaba el semáforo la docente “D” pregunta a cada uno, a cada una; en qué color del semáforo debería estar ubicado, las y los niños decían: “uuuuhhh” utilizando esta exclamación cuando el niño o la niña debido a sus comportamientos lo ubicaban en el color rojo. Además, algunos anticipaban en que color, iba a estar el nombre de sus compañeros haciendo referencia a que debían estar en el rojo porque estaba “maaaaaal”. La docente al escuchar estas cosas les dijo: “silencio, respetemos a los compañeros, recuerden que el estar en el color rojo no quiere decir que nunca podrán cambiar de color, si se esfuerzan en mejorar, podrán llegar al verde” (Villa, T, 2017. DC16)

Como lo plantea Blanco (2008, p.19)

La necesidad de una transformación de los sistemas educativos y especialmente de las escuelas es una cuestión trascendental para dar respuesta a la diversidad del alumnado que está presente en el aula. Con este fin, la preocupación de la educación inclusiva está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de la escuela para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos y que son la consecuencia de



su procedencia social y cultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. .

Así pues, se evidencian nuevas formas de pensamiento y accionar de la docente, la utilización de esta herramienta desde su propia iniciativa muestra una transformación inmensa, dada su práctica autoritaria manifestada anteriormente y aunque la docente mantiene prácticas autoritarias ha empezado a alternarlas con prácticas muy democráticas, de reflexión y autorreflexión, más cuando la utilización del semáforo se puede destacar generando la esperanza de que cada niño o niña puede ser otro, de que puede mejorar su comportamiento, permitiéndoles ser reconocidos de manera positiva.

De esta experiencia en particular cabe destacar la importancia que deben tener espacios en los que las docentes puedan escribir, hablar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, se pone en evidencia que allí en medio del taller una docente pudo cuestionar sus formas de relación con sus estudiantes, su idea de ser muy fuerte con quienes son considerados diversos.

Es de anotar la importancia que tiene que haya sido la misma docente la que buscó en qué consistía un semáforo, puesto que se habló en el taller pero nunca se especificó cómo se realizaba y además haberlo adaptado a cada sexo masculino y femenino para que así cada niño y cada niña le diera valor y vida a la paleta que llevaba su nombre, un asunto de género, de reconocimiento de que las niñas también van a la escuela, un asunto de diversidad y sobre todo un asunto de considerar a los y las demás con criterio para poder decidir sobre sí, pensarse y transformarse.

Y sus transformaciones no son sólo en términos de la disciplina, de los comportamientos también la docente comienza a realizar una práctica pedagógica muy humana donde se evidencia la comprensión de las características particulares de las y los estudiantes como puede verse en el ejemplo que a continuación se presenta.

El 4 de octubre de 2017, se observó que la docente “D” le entrega a cada uno, unas copias para que leyeran, mientras la otra practicante se sentaba con 5 estudiantes que aún no leen convencionalmente. Después de la lectura, la profesora escogió 5 estudiantes para que representaran por medio de una muestra de teatro lo que habían leído y comprendido,



escogiendo entre esos 5 a algunos de los estudiantes que aún no tienen una lectura convencional (Villa, T, 2017. DC16)

Se piensa nuevas formas de enseñarle a sus estudiantes que quizás antes no había considerado, estrategias que posiblemente mejoren los procesos en sus aulas y que tienen en cuenta las características de sus estudiantes y Creemos que es el discurso sobre su experiencia con niñas y niños considerados diversos lo que permitió su transformación porque como lo expresa Echeverría (2005) Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (p.20). Dado que el lenguaje es generativo, recursivo y transformacional los juicios y la reflexión sobre ellos podrían llevar a los y las docentes a revisar su práctica y transformarla, además, porque en palabras de Echeverría (2005) “no hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia” (p.21).

El discurso sobre la experiencia lleva a que las docentes puedan construir estrategias que llevar a sus estudiantes a mejorar su comportamiento y también a cambiar académicamente, pues así como lo menciona Luengo, (2014): “La mayoría de los fracasos para resolver problemas de conducta en el niño no resultan de las características del niño, sino del desconocimiento por parte de los adultos de las estrategias adecuadas para modificar su comportamiento.” (p.39).

En la medida que se establezca el reconocimiento del otro como un ser diverso, con potencialidades pero a su vez con dificultades y el docente mantenga las herramientas adecuadas para implementar aprendizajes con los niños y las niñas tanto desde el trato, manejo de emociones, asuntos metodológicos, cognitivos entre otros; el simple hecho de pensar al otro como un universo, un ser único, es un avance significativo desde la práctica pedagógica porque hace que se piense en escenarios de la diversidad, que cada uno y una se sienta escuchado, incluido y participe.

Así como lo expresa Orozco, Valladares y López (2013, Justificación, parr 1-3).

Hablar de diversidad en el sistema educativo actual es el ideal de querer construir un mundo más justo, más equitativo, más solidario donde todos tengamos cabida, lo cual implica, asumir el gran reto que ella plantea, la necesidad de apropiarse y contemplarla en



la educación, como un valor (...) Atender, entender y comprender la diversidad en la escuela, supone por parte del docente apropiarse de las diferencias de cada uno de sus estudiantes y a la vez, significa conocer sus implicaciones en el éxito de los objetivos y logros escolares. (...) la diversidad entendida como valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

9. Conclusiones

- El discurso de las docentes sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos, trae como consecuencias algunas transformaciones en la práctica pedagógica. El taller y la reflexión permanente a través de la palabra, el escrito, el poder escucharse, pero sobre todo reconocerse por medio de la escritura, lleva a que las docentes revisen y replanteen su práctica pedagógica y poco a poco puedan implementar nuevas estrategias en el aula de clase.
- El encuentro de las docentes, el poner en escena su discurso sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos, requiere de tiempos y espacios, de continuidad para que puedan suceder las transformaciones. El corto tiempo de la investigación es uno de los factores que explican que algunas docentes no transformaran su práctica.
- La transformación de la práctica a partir de los discursos de las docentes sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos se da paulatinamente, y en paralelo con una práctica autoritaria.
- Se pasó, en algunos casos, de prácticas totalmente autoritarias, de utilizar la fuerza, el enojo y la violencia a prácticas más democráticas, donde la disciplina, el orden y el silencio se auto controlan. Se crearon las condiciones para que las y los estudiantes pudieran revisarse a sí mismos y así mismas y pensar en su comportamiento.
- En el discurso de las docentes sobre su experiencia con niños y niñas considerados diversos aparecen sentimientos de frustración, temor, angustia, el sistema educativo como un obstáculo para generar condiciones que abran la posibilidad de que las y los niños



considerados diversos puedan ser acompañados por la docente: la temprana edad, la falta de materiales, de apoyo, de ayuda.

- Se devela dentro de la experiencia, como un elemento importante que impide que se realice un verdadero acompañamiento a estos niños y niñas, la soledad de las docentes en este trabajo, soledad por falta de un estado, pero igualmente por falta de las familias de estos niños y niñas. Igualmente, en el discurso aparece la necesidad de tener mano dura con sus estudiantes, al igual que el listado de niños y niñas considerados diversos y algunas estrategias.

- La práctica pedagógica con niños y niñas considerados diversos es la violencia, el maltrato, la indiferencia, el machismo en las relaciones, en los contenidos, en los medios, el autoritarismo, como forma de represión a través de la violencia física, verbal, el uso de la música, el uso de estrategias de autocontrol como el semáforo de la disciplina, actividades como ver videos.

- Se visibiliza la importancia que se le da a la figura masculina, reproduciendo prácticas machistas que restringen la posición de las mujeres en el contexto educativo y las coloca en un lugar de fragilidad, así una vez más las niñas crecen sin reconocerse en una sociedad debido a que se asume la masculinidad como un asunto que los describe a todos y todas y, además, se presenta a las mujeres como aquellas que deben responder con buenas actitudes a los planteamientos o propuestas de los hombres, colocándolas en una posición de sumisión e inferioridad.

- Los niños y niñas considerados diversos son aquellos que presentan dificultades de aprendizaje cognitivas, sociales, emocionales, motrices y comportamentales y que según las docentes, generan dentro del aula de clase, problemas de atención, concentración, escucha, de no respeto por las normas, agresiones y discriminación entre compañeros y alterando la calma en el espacio escolar.

- Se requiere con urgencia otra práctica pedagógica donde todos y todas sintamos y vivamos en la escuela que somos poderosas y poderosos, que somos fuertes, que estamos en



igualdad de condiciones, que los conflictos que tenemos con otros y otras requieren tanto de niños como de niñas, unas nuevas maneras de enfrentarse.

- Resulta importante que las docentes puedan poner en escena la práctica pedagógica, con otras docentes constantemente, pues si existiera un intercambio de conocimientos se pueden encontrar otras maneras y construir formas para manejar todas las dificultades que se presentan a diario en las aulas de clase pero sobre todo que escriban, y hablen para que pueden tomar distancia de su propia práctica, que puedan verla, sorprenderse y entonces tomar decisiones frente a ella porque eso es lo que permite la escritura.

- También consideramos importante que las docentes puedan estar acompañadas en sus aulas por auxiliares docentes y/o docentes de apoyo, según los niños y niñas considerados diversos que estén en el aula, siendo este acompañamiento de manera permanente en el aula, ya que al ser grupos tan numerosos, las docentes solas no pueden atender las problemáticas y necesidades de cada uno de sus estudiantes, entonces es por esto que con tantas dificultades que se presentan en el día a día pueden reaccionar de una forma negativa hacia algunos niños y niñas, al causar desesperación o frustración en ellas como seres humanos que son, pues tienen sus propias preocupaciones, sienten y se pueden sentir ahogadas ante algunos acontecimientos. Por esto el acompañamiento auxiliar apoyará esos asuntos que permitan una transformación en su práctica potenciando el aprendizaje de cada uno de los y las estudiantes acorde a sus necesidades y capacidades desde un diseño de aprendizaje universal.

10. Recomendaciones

10.1. A las maestras de la institución educativa

La práctica pedagógica se ve reflejada en las interacciones que los mismos niños y niñas implementan con sus pares, por eso, se hace indispensable apropiarse de un discurso y una práctica pedagógica inclusiva que permita pensar en la diversidad existente en sus aulas y que este término no solo se circunscribe a los niños y niñas con discapacidad o con dificultades familiares y comportamentales, sino pensar en cada niño y niña desde su pluralidad, desde los diferentes matices, ritmos, estilos. Reconocer cada una de sus



potenciales hace que podamos cambiar nuestra mirada de las niñas y niños considerados diversos.

Se hace muy común que en las aulas de clase los docentes repliquen, intencionalmente o no, concepciones sobre lo que deben hacer las niñas y lo que deben hacer los niños, muchas veces podríamos decir que no es la intención de la docente hacer entender a las niñas que son “frágiles” y a los niños que son fuertes. La docente debe concientizarse de esas concepciones que va replicando y pensar si en realidad eso es lo que quiere enseñarles a sus estudiantes, o por el contrario, quisiera que se pudiera hablar de una equidad de género y de prácticas que propicien una verdadera inclusión en la escuela.

Además, reconocer la importancia de tener en cuenta a través de la práctica pedagógica la visibilización del género femenino, para que así las niñas puedan traducir la importancia que tienen en la sociedad y contribuir a generar espacios sociales más equitativos, configurando nuevas formas de interactuar socialmente

10.2. A la Institución Educativa

Se recomienda la necesidad de gestionar para capacitar a su personal docente en inclusión, para enseñar a la diversidad, pues no basta solo con recibir niños y niñas con discapacidad y/o otras necesidades educativas puesto que solo se estaría haciendo integración de las diferentes poblaciones, se debe transformar sus espacios arquitectónicos para la libre movilidad de docentes y estudiantes de manera totalmente accesible, además gestionar el material necesario para la educación de todos y todas, para así tener un diseño universal de aprendizaje para sus educandos donde todas y todos se sientan incluidos.

Del mismo modo se recomienda que la institución realice actividades con sus docentes donde mantenga la apuesta por la reflexión permanente sobre la práctica, el espacio y los tiempos para el encuentro. Esto permitirá que las concepciones sobre la diversidad se transformen y puedan comprender que diversos no son algunos o algunas y que no importa las características; todas y todos somos diversos.



La institución debe gestionar y buscar la manera de que en el aula de cada docente haya auxiliares que las apoyen en su práctica pedagógica

La investigación nos deja las siguientes preguntas:

¿A qué obedece la falta de acompañamiento y seguimiento desde el sistema educativo para los docentes para que puedan transformar su práctica pedagógica?

¿Cuáles son las razones por las que un docente se resiste a transformar su práctica pedagógica, aún, cuando generan escenarios de discriminación y falta de reconocimiento de la diversidad?

Referencias

- Alvarado, L., Betancur, J., Gallego, N y Rodríguez, K (2013). “1, 2, 3 Por mí, a mi diversidad voy a dejar salir: Docentes y estudiantes llamados a celebrar la diferencia y prevenir la violencia, (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia. Medellín
- Álvarez, R. M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13 (44), 83-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356145710105> 5 de mayo de 2018
- American Psychological Association (2010). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.
- Andrade, S., & Flórez, E., & Mera, E., & Grisales, M. (2014). Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad. *Revista Planilla Educativa, Manizales pp.* 239-257. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/764/848>.
- Arenas, S., & Barrero, N., & Burgos, R., & Girón, S., & Lizcano, C., & Pataquiva, A., & Rebolledo, H., & Suárez, C. (2014). la Reseña. Universidad Sergio Arboleda. Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/wpcontent/uploads/2016/01/resenas.pdf?6b8ded8> de mayo de 2018
- Arnaiz, P. (2000): Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades



- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/464/256>
- Blanco, V. P. (2008). *Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana* (tesis de maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf.
- Borisonik, D. (2012) Emociones y Taller de escritura en adultos mayores sobrevivientes del Holocausto, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciasociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/03-Psicodebate-Emociones-y-Taller-de-escritura.pdf>
- Campoy, T., & Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. EOS.
- Cárdenas, N. C. (2013). Sociedad y Discurso Teun A. Van Dijk. *Literatura y lingüística*, (28), 287-292. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000200015> 3 de mayo de 2018
- Chaves, A. A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17 (1), 67-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789005> 2 de mayo de 2018
- Colombia Elige. YouTube. (29-04-2018). El comentario de Álvaro Uribe que molestó a los profesores. [Audio Podcast] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=g-s83ShlS0Q>
- Duarte, C. A. L., & Abreu Q, J. L. (2014). La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*. . 9(2), 90-121.
- Duro, E., & Donato, R., & Kurlat, M., & Padin, C., & Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos: estudio de casos en regiones de Argentina*. UNICEF. Argentina. 1-138. Recuperado de https://laescuelacolaborativa.com/wp-content/uploads/2018/01/inclusion_educativa.pdf 10 de Mayo de 2018
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del Lenguaje*. Chile: Lom Ediciones S.A.
- Flores, B. R. (2005). Violencia de Género en la Escuela: Sus Efectos en la Identidad, en la Autoestima y en el Proyecto de Vida. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 38, 67-86.



- Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía. (2012). El Malestar Docente. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9615.pdf> 10 de mayo de 2018
- Galeano, A., & Navarro, M., & Bruges O. (2007). *Narraciones de los maestros sobre sus experiencias educativas: competencia narrativa desde la dimensión ética (tesis de maestría)*. Universidad de La Salle. Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1384/T85.07%20G131n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. 10 de mayo de 2018
- García, B. F. J. & Jiménez, L. I. & Muñoz, T. M. V. & Monjas, C. M. I. & Sureda, G. I. & Ferrá, C. P. & Sanchiz, R. M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología Vol. 31, número 2*, 145-154. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59337/aulas%20como%20contexto.pdf?sequence=1> 1 de mayo de 2018
- García, M. Lubián, P. Moreno, A. (1995) *La Investigación Biográfica Narrativa en Educación*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo.pdf
- García-R, E., & García, R. A., & Reyes, A, J. (2014). Relación Maestro Alumno y sus Implicaciones en el Aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10 (5), 279-290.
- Giraldo J, N. Jiménez A. F. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en aula que permiten la formación en convivencia* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- Guanga. H. N. (2017) *Importancia del Recreo en la vida escolar de los niños de Educación General Básica* (tesis de pregrado) Cuenca. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/29663/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf> 27 de abril de 2018
- Huchim, A. D., & Reyes, C, R. (2013). La investigación biográfica narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes U. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf> 27 de abril de 2018
- Jiménez, C, R. (2007). Discurso de Género y Práctica Docente. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 25, n. ° 1, 59-76.
- Lama, C, S; Amián, M, V. (2017) *Campaña de Sensibilización Sobre la Desigualdad de Género en la Infancia*. (Trabajo final de grado). Universidad de Sevilla. España.
- Landín, M, M.; Ramírez, H, D.; Aréchiga, S, K. (2015) *El Método Biográfico Narrativo. Aportaciones y Obstáculos* recuperado de



- <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/landinramirez.pdf>
- Larrosa, B. J. (2006) "Sobre la experiencia." *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna* [en línea], Núm. 19, p. 87-112.
- López, N (2011), "el desprecio por ese alumno", *Escuela, identidad y discriminación* (p. 239- 258).
- López, N., Bertley, M., Sarro, X., Croso, C., Oviedo, M., González Oviedo, M., Mena García, M., Pautassi, L., Silverio, W. (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco. 320. recuperado de: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Escuela%252C%2520identidad%2520y%2520discriminacion%2520final.pdf>.
- López, N. (2011). Notas introductorias y conclusiones apresuradas. En N. *Escuela, identidad y discriminación* (p. 15- 28), Buenos Aires, Argentina: Sello editorial Unesco.
- López, N. (2012). Adolescentes en las Aulas: La Irrupción de la Diferencia y el Fin de la Expansión Educativa. *Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120*, 869-889.
- López, S. (2010). Historia De Vida De Buenos Profesores: Experiencia E Impacto En Las Aulas Live Histories of Good Teachers: experience and impact in the classroom. *Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado VOL. 14, N° 3*, 149-164.
- Luengo, M, M. (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 0(356)*, 37-44. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/3071>
- Martello, T. A., & Sanmartín B.L. (2015) *Práctica evaluativa del docente en el aula* (tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura. Cartagena. Recuperado en http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente_Antonella%20Martelo%20T_2015.pdf
- Murga, M., & Sal, J., & Palazzo, G. (2007). La escritura en docentes de EGB: entre representaciones y prácticas. Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura: Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. Facultad de Filosofía y Letras, UNT, San Miguel de Tucumán (Argentina). Recuperado de <https://www.aacademica.org/gabriela.palazzo/17.pdf>
- Navarro, C. F. (2013). El trabajo colegiado, una experiencia que comparte inquietudes, metas y logros. *Nuevos Cuadernos del Colegio Número 2*, 1-5.
- Ojeda, U. Grawen. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (31), 93-109. Recuperado de



http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082016000100006&lng=es&tlng=es. 11 de mayo de 2018

Ortiz Rodas, A. (2014) *Mediación Docente Ante Situaciones de Conflicto en la Ie Mariscal Robledo*. (Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación). Universidad de Antioquia. Medellín.

Orozco, T.A., & Valladares, R. A., & López, O.J. (2013) La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1063/1/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Art%C3%ADculo%20La%20Diversidad%20en%20la%20Escuela..pdf 25 de abril de 2018

Parra, D. C. (2011) Educación Inclusiva: un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social* 1:139-150.

Peña, V. T., & Pírela, M. J (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81. Recuperado en 03 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185117402007000100004&lng=es&tlng=es.

Pérez A. E., & Gutiérrez M. D. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Revista Ximhai Universidad indígena autónoma de México, Vol. 11 (1), pp. 63-81*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>. 25 de abril de 2018

Pérez P. J. (2015/2016) *El Machismo en el aula. Trabajo de fin de grado de maestro en educación primaria*. (Tesis de pregrado) Universidad de la laguna. España. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/2663/El%20machismo%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1> 01 de mayo de 2018

Perrusquía, R. A. (2010). Premios y castigos en la educación. ¿Barreras o estrategias para aprender? *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(5), 1-2. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1721> 1 de Mayo de 2018

Quiroz, T. A., & Velásquez V. A., & García, CH. B., & González, Z. S. (2002) Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/570/tecnicas_interactivas1.pdf

Rengifo C. A. (s.f.). Examen, premio y castigo: el gobierno de los niños en las escuelas de finales del siglo XIX en Colombia. *Escuelas y educación superior: temas para la reflexión*, 17-41.

Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. *FUOC*, 39-43. Sánchez



- Rosano, S. (2007) *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda*. (Tesis de maestría) (Sin publicar). Cuenca.
- Runge, A, K (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía* vol. 23(68), 361-385. Recuperado en 11 de mayo de 2017, http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798979220020003000002&lng=es&tlng=es.
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior; pp. 111-128
- Semana. (2017). El problema de la educación incluyente en Colombia. Semana, recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-incluyente-en-colombia/534487>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía Facultad de Educación Universidad de Antioquia*, Vol 17 (41), pp. 11-22. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431%202005>.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. The Transformations of Teachers as Authorities in Search of a New Legitimacy. *Revista de educación, número extraordinario*, 115-135.
- Torres Falcón, M. (2005). Género y discriminación. *El Cotidiano*, (134), 71-77 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/325/32513410.pdf>. 1 de mayo de 2018
- UNESCO (2002) Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana Cuba. Recuperado de http://www.tarea.org.pe/images/PRELAC_Educ.pdf
- UNESCO. (1980). El niño y el Juego. Planteamientos Teóricos y aplicaciones Pedagógicas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- UNESCO. (2015) La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos recuperado de <https://es.unesco.org/gemreport/sites/gem-report/files/232107S.pdf>
- Vásquez, Z. N., & Franco, M. L. (2013) *Identidades profesionales de maestros y maestras en educación especial: Tejido de experiencias e historias compartidas*. (Tesis de

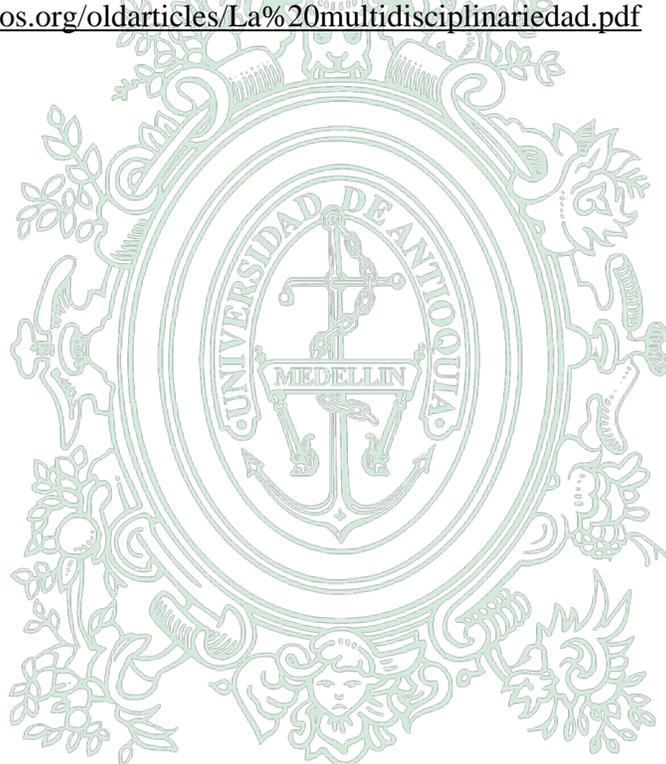


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Maestría) Universidad de Manizales, Medellín. *Recuperado de*
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1781/1/V%C3%A1squez_Zapata_Nancy_2014.pdf 27 de abril de 2018

Van, V, T. (2003) La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. Ruth Wodak & Michael Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. pp. 143-177. recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/La%20multidisciplinariedad.pdf>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ANEXOS:

Anexo 1 Consentimiento informado Padres de Familia

Universidad de Antioquia Facultad de Educación

Programa Educación Especial 2017

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO “Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos”

Estimada madre / padre de familia

Mi nombre es _____ Soy estudiante de Educación Especial del octavo Semestre de la Universidad de Antioquia. Estoy participando de la investigación: **Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos**”, como requisito para obtener mi título de Licenciada en Educación Especial. Y su objetivo es describir las transformaciones en la práctica pedagógica de las docentes de la institución a partir de los discursos sobre su experiencia con las niñas y niños considerados diversos.

Para esta investigación trabajaremos en el grupo _____ del que su hija o hijo hacen parte. Usted se preguntará ¿por qué ese grupo y no otro? La razón es que la Institución Educativa viene interesada en resolver el problema de violencia escolar que en todas las instituciones se está presentando, entonces uniéndonos a ese deseo y con el fin de aportar a la solución, hemos ofrecido este proyecto de investigación. Toda la jornada de la tarde. Su hija o hijo participará en él porque está en esta jornada. En algunas ocasiones, nos acercaremos a la familia solicitando información que nos permita comprender el problema de la violencia y contribuir a mejorar la convivencia en la escuela.

El proceso será estrictamente confidencial y el nombre de su hijo o hija no será utilizado. La participación o no participación en la investigación no afectará la nota que obtenga en la



escuela. Además, la participación es voluntaria. Usted y su hija o hijo tienen el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá mejorar las relaciones con los y las demás, aprender más y mejor, disminuir los niveles de stress y conocer otras formas de relacionarnos y de utilizar el lenguaje para que los niños /as sean y se conviertan en mejores seres humanos.

Los resultados de la investigación serán publicados al final de esta y usted podrá solicitarlos cuando así quiera.

Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse conmigo

Nombre del estudiante en formación: _____ **Celular:** _____
Email: _____ **Asesoras de práctica**

María Ligia Echavarría Henao Celular 3113542367-

Email: maria.echavarría@udea.edu.co

Claudia María Echeverry Jaramillo - Celular 3104613472 Email:
claudia.echeverry.@udea.edu.co.

Coordinadora De Práctica

Liliana María Echeverry Jaramillo

Coordinadora De Practica Licenciatura En Educación Especial

Facultad De Educación- Universidad De Antioquia

Nombre investigador(a): _____ Fecha _____

Si su hija o hijo puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolver a la maestra o estudiante investigadora.

AUTORIZACIÓN

He leído la información expuesta en otros apartes de este texto. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hija o mi hijo _____ Grupo _____ participe en el estudio de _____ sobre **Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos**



He recibido copia de este procedimiento. _____ Firma de la madre o del padre o de quien hace sus veces. Cedula _____

Anexo 2 Consentimiento informado Docentes

**Universidad de Antioquia Facultad de Educación
Programa Educación Especial 2017
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos”

Estimada Docente

Mi nombre es _____ Soy estudiante de Educación Especial del octavo Semestre de la Universidad de Antioquia. Estoy participando de la investigación: **“Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos”**. “como requisito para obtener mi título de Licenciada en Educación Especial. Y su objetivo es describir las transformaciones en la práctica pedagógica de las docentes de la institución a partir de los discursos sobre su experiencia con las niñas y niños considerados diversos.

Para esta investigación trabajaremos en el su grupo. La razón es que la Institución Educativa viene interesada en resolver el problema de violencia escolar que en todas las instituciones se está presentando, entonces uniéndonos a ese deseo y con el fin de aportar a la solución, hemos ofrecido este proyecto de investigación. Toda la jornada de la tarde.

Su grupo participará en él porque está en esta jornada.

El proceso será estrictamente confidencial y su el nombre, ni el de sus estudiantes será utilizado. La participación o no participación en la investigación no afectará su trabajo en la escuela. Además, la participación es voluntaria. Usted tiene el derecho de retirar su consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo; todo lo contrario, participar en la investigación les permitirá mejorar la convivencia en su aula



disminuir los niveles de stress y conocer otras formas de relacionarnos y de utilizar el lenguaje para que los niños /as sean y se conviertan en mejores seres humanos.

Los resultados de la investigación serán publicados al final de esta y usted podrá solicitarlos cuando así quiera.

Cualquier pregunta o cuestión puede comunicarse conmigo

Nombre del estudiante en formación: _____ **Celular:** _____ **Email:** _____

Asesoras de práctica

María Ligia Echavarría Henao Celular 3113542367-

Email: maria.echavarría@udea.edu.co

Claudia María Echeverry Jaramillo - Celular 3104613472 Email: claudia.echeverry.@udea.edu.co.

Coordinadora De Práctica

Liliana María Echeverry Jaramillo

Coordinadora De Practica Licenciatura En Educación Especial

Facultad De Educación- Universidad De Antioquia

Nombre investigador(a): _____ Fecha _____

Si su hija o hijo puede participar, favor llenar el formato de autorización y devolver a la maestra o estudiante investigadora.

AUTORIZACIÓN

He leído la información expuesta en otros apartes de este texto. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar _____ Grupo _____ participe en el estudio de **“Transformación de la práctica pedagógica a partir del Discurso de la experiencia docente en relación a la diversidad”**

He recibido copia de este procedimiento.

Firma la Docente _____ Cédula _____



Anexo 3 - Técnica de taller con los docentes participantes

Se realizó en Institución Educativa Sede Primaria “Transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos”

Taller con 6 Docentes de la sede primaria Jornada de la Tarde Docentes
Grado 1-

2- 3

Fecha de inicio: 7 de septiembre de 2017

Fecha de finalización: 09 de noviembre de 2017

Lugar: La Estrella

Técnica: El Taller

Pregunta de Investigación

¿Cómo se transforma la práctica pedagógica de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de una institución educativa del municipio de la Estrella a partir de los discursos sobre su experiencia con los niños/as considerados diversos?

Objetivos General:

Describir las transformaciones en la práctica pedagógica de las docentes de una Institución Educativa de la Estrella, Antioquia; a partir de los discursos sobre su experiencia con las niñas y niños considerados diversos

Objetivos Específicos

Identificar las prácticas pedagógicas de las docentes de primaria, de una institución educativa de la Estrella, Antioquia.

Analizar los discursos de las docentes de primaria, de una Institución Educativa de La Estrella, sobre su experiencia con niñas y niños considerados diversos.

Con cada grupo se realización los talleres cada quince días (jueves de 12:15 pm a 1:15 pm)



Cronograma sesiones de taller		
Sesión Taller	GRUPO A Docentes 1- 2- 3	GRUPO B Docentes 4- 5 -6
1- 2	07 de Septiembre de 2017	14 de septiembre de 2017
3- 4	21 de septiembre de 2017	28 de septiembre de 2017
5- 6	26 de octubre de 2017	09 de noviembre de 2017

Desarrollo del Taller

El Taller es una técnica que hace parte de la fase dos del proyecto, a través de la técnica “el Taller”, realizamos encuentros con las docentes donde ellas escribieron su experiencia con estudiantes que consideraban diversos. Esta escritura irá acompañada de una lectura silenciosa y/o en voz alta y de una postura frente a ese texto, de quien escribe y a veces, de otras docentes.

En esta fase se hizo un listado de las y los estudiantes que las docentes consideran diversos. Del mismo modo se realizó entrevista en profundidad a las docentes participantes. El taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento. (Guiso, 2001, como se citó en Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p.94)

[...] El taller es un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades.

Para (et al., 2002)

Diálogo de Saberes es entendido como la dinámica que permite el encuentro entre los sujetos y de éstos con el mundo para la tarea común del saber y actuar; no presupone la



uniformidad de los sujetos; más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes saberes, de igual manera requiere de humildad, confianza y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás, reconociendo que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. (p. 51)

En el taller se privilegia la escritura o narrativas verbales de las docentes, a nivel de sus experiencias y prácticas pedagógicas y en especial con los y las estudiantes considerados/as diversos/as, luego harán una relectura y reflexionaran sobre sus propios escritos, y las demás docentes escucharán los discursos de sus compañeras, que permitirán la confrontación entre pares de modo confiable y colaborativo a través del diálogo.

Los encuentros con cada grupo serán cada 15 días; cada grupo conformado por 3 profesoras las cuales estarán agrupadas por las características similares que fueron previamente indagadas (ver cronograma) en total se tendrá con cada grupo de profesoras 6 sesiones

Las sesiones tuvieron diferentes momentos:

Primer momento: consistió en realizar los acuerdos y explicación de agenda y trabajo a realizar en la sesión

Segundo momento: para la escritura según lo planteado de esas diferentes experiencias que habían tenido las docentes, las cuales podrían relatar de manera verbal o escrita.

Tercer momento: se socializó lo escrito para apoyarse en otras docentes con posibles cambios en su práctica, según fuera el caso o para retomar esas situaciones que causaban dificultad en sus aulas e indagar más a fondo sobre cada caso, la sesiones tuvieron un moderador que cambió en cada sesión, también un relator y entre los 3 docentes en formación se apoyó la sesión según lo requerido

Las docentes tenían un cuaderno el cual decoraron a su gusto y ahí quedó registrado sus relatos sobre sus experiencias o en grabaciones, cuando sea indispensable.

Evaluación del taller

Se realizaron preguntas en cada una de e las sesiones valorando de manera cualitativa la importancia y lo trabajado en estas, enfatizando en las docentes que la intencionalidad del



taller es que ellas vayan transformando la práctica pedagógica dentro del aula, por lo cual se realizó observación participante y no participante, por parte de las y los docentes en formación en las aulas de clase de cada profesora

En la evaluación de cada una de las sesiones del taller, se realizaron preguntas a las docentes como, por ejemplo:

- ¿Cómo se sintió en la actividad?
- ¿Qué aportes tiene a su labor docente la actividad realizada?
- ¿Cómo fue la participación?
- ¿Se cumplieron los compromisos?

Estas preguntas permitieron, no solo de darle una valoración cualitativa a la sesión, sino también, tener en cuenta las posibles recomendaciones por parte de las docentes para las próximas sesiones del taller.

Ejemplo de Taller realizado

Talle 1	
Nombre estudiante En Formación: Evelyn Carolina Álvarez Granada, Ana María Gutiérrez Hoyos, Tomás Villa Arroyave	
Grados : 1- 2- 3- 4-5-6	
Pregunta: Pregunta: ¿Cómo se transforma la práctica pedagógica de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de una institución educativa del municipio de la Estrella a partir de los discursos sobre su experiencia con los niños/as considerados diversos?	Objetivo General: Describir las transformaciones en la práctica pedagógica de las docentes de una Institución Educativa de la Estrella, Antioquia; a partir de los discursos sobre su experiencia con las niñas y niños considerados diversos.
Fecha:	



Objetivos Específicos Identificar las prácticas pedagógicas de las docentes de primaria, de una institución Educativa de la Estrella, Antioquia. Analizar los discursos de las docentes de primaria, de una Institución Educativa de La Estrella, sobre su experiencia con niñas y niños considerados diversos.	
Agenda:	Saludo de bienvenida Recordar el compromiso del proyecto. Acuerdos Inicio de actividad Evaluación de la sesión
Acuerdos	Hacer posibles recomendaciones entre docentes Siempre escribiremos y leeremos lo que escribiremos. Lo que se hable en el taller es confidencial, a nadie se le dirá. Participación de todas y todos. Respetar la palabra del otro y la otra- no habrá cuestionamientos
Descripciones:	Exploración. Se les recordará a las docentes en que consiste nuestro proyecto y se les entregará a cada una un cuaderno y materiales con los que podrán decorar su pasta como a cada una le guste. (Diario donde podrán expresar todo lo que pasa en su aula). Este se recogerá los días miércoles y se les entregará los jueves para que lo puedan llevar a sus casa y allí poder escribir. Actividad de profundización:



	<p>Se les pedirá que inicien haciendo un árbol de problemas, en el tallo pondrán la dificultad que encuentran en sus grupos, en las raíces los y las estudiantes o las situaciones que están causando esa dificultad y en las ramas la posible intervención que utilizaría para esa situación de dificultad y esos factores que causan la dificultad</p> <p>Cierro Cognitivo</p> <p>Se socializará el árbol y entre las mismas docentes, se complementarán con aportes que deseen, se hará la evaluación preguntándoles como les pareció el diario donde ellas podrán ser ellas y escribir lo que deseen durante las sesiones del taller y fuera de la institución.</p>
<p>Evaluación de secuencia</p>	<p>¿Cómo se sintió en la actividad? ¿Qué aportes tiene a su labor docente la actividad realizada? ¿Cómo fue la participación? ¿ Se cumplieron los compromisos?</p>
<p>Recursos:</p>	<p>Hojas, lápices, borrador, sacapuntas, lapiceros, colores, foami, papel globo, hojas iris, colbón.</p>



Descripción de la técnica

Roles	Función	Nombre Docente en formación
Moderador	Realiza el taller /árbol de problemas	1
Acompañamiento	Acompaña a los docentes en las actividades propuestas (escritura)	2
Relator	Grabar y escribir todo lo relacionado con la sesión del taller-Protocolo de la sesión	3

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Moderador -

Preguntas

Quiénes son, cuáles son sus expectativas, qué inquietudes tienen, qué estado de ánimo tienen para iniciar la investigación, qué temores tienen de iniciar el proceso, cuáles son las seguridades con las que cuentan, las fortalezas.

De igual forma se busca que cada persona diga a qué se compromete para el buen logro del taller; y unos mínimos acuerdos a nivel grupal.

Se explica que haremos en cada sesión

Árbol de problemas

Primer momento realizarlo

Interpretación

Este es un momento de reflexión grupal y debate con el grupo en pleno, en el que se tienen en cuenta los aportes brindados por los participantes hasta el momento, para problematizarlos. Este se constituye en un espacio para conversar, en el que se intercambia información, se genera conocimiento, se realizan preguntas, se cuestionan y se hacen nuevas preguntas. En este momento, los participantes plantean sus modos de ver, actuar, relacionar, imaginar, creer, sentir, negocian significados, llegan a acuerdos y expresan sus desacuerdos. Se socializará el árbol y entre las mismas docentes se complementarán con aportes que deseen, se hará la evaluación preguntándoles como les parece ese diario donde ellas podrán ser ellas y escribir lo que deseen durante las sesiones del taller y fuera de la institución.

Luego de terminar el análisis por parte del grupo, el Moderador (tallerista) retroalimenta al grupo señalando los elementos más significativos trabajados, y hace aportes si tiene elementos nuevos que aportar.



Los participantes reflexionan sobre su papel y participación durante el desarrollo del taller, al igual que de la del grupo; se preguntan por el cómo se sintieron, si cumplió sus expectativas, si les aportó algo para la vida, cuál era la actitud y disposición tanto individual como grupal al inicio del taller, cuál es la diferencia con el estado actual tanto en lo personal como en lo grupal.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3