Descolonizando el saber del docente de primaria

Por Luz Adriana Vargas Sanabria y Nubia Pinilla [1]

Introducción

El presente artículo surge del trabajo de Maestría en Discapacidad e inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia titulado: Experiencias de extranjería en la educación inclusiva. Hacia la justicia curricular en las escuelas; realizado al interior de un colegio público en Bogotá Colombia. Además es el proceso de reflexión entre docentes que se interrogan por la educación inclusiva a partir del ingreso de estudiantes con discapacidad en el aula y que con el tiempo reclama transformaciones en las prácticas pedagógicas, en los objetivos y en la evaluación.

El artículo busca reconocer las sensibilidades o emociones de las niñas y los niños en relación con el currículo, entendido este como las prácticas, contenidos y organización de la escuela. Para esto se hizo necesaria la investigación social a partir de Encuentros Creativos Expresivos Scribano (2013) (ECE en adelante). Fue a través de estos encuentros como pudimos dar voz a un grupo de niñas y niños quienes con colores y dibujos dieron un concepto propio a la categoría de Justicia Curricular.

En este artículo las y los lectores recorrerán un diálogo activo entre dos docentes con roles diferentes dentro de la escuela. La docente de apoyo pedagógico, Adriana (DAP)[2], quien se interroga por las voces de niñas y niños y su sentí/pensar en las prácticas en el aula. Y la docente de Aula, Nubia (DA), directora de curso de grado segundo donde se aplicó la metodología de investigación. Como lector o lectora podrá observar otras formas de reflexionar las prácticas de aula; teniendo como eje central los aprendizajes adquiridos a partir de la escucha e interpretación de las voces de niñas y niños en la escuela y el diálogo de saberes de dos educadoras quienes se cuestionan por la educación inclusiva y la forma como está diseñado el currículo.

Nuestro lugar de enunciación

Somos docentes en un colegio público de Bogotá, Colombia, donde se encuentran más de mil estudiantes matriculados que transitan preescolar, educación básica y media, pero nuestra mirada se centra en niñas y niños de grado segundo, entre los 7 y los 9 años quienes tienen detrás una historia de vida y dan a conocer con transparencia sus contextos y emocionalidad a partir de expresiones con dibujos y colores que son otro leguaje digno de ser interpretado y reconocido para la transformación de las prácticas educativas. Por esta razón los ECE, fueron una herramienta metodológica en esta investigación social, que nos permitió dar valor a las propuestas hechas por las y los estudiantes y de esta manera descolonizar el saber del docente en la construcción de currículo. En concordancia con

1 Luz Adriana Vargas Sanabria, licenciada en Educación Básica, con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Quien actualmente desempeña la labor de Docente de Apoyo Pedagógico. Candidata a Magistra en Discapacidad e Inclusión Social en Universidad Nacional de Colombia. Mail de contacto: luvargass@unal.edu.co Nubia Amparo Pinilla, licenciada en Psicopedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional y quien durante el 2018 desempeñaba la labor de Docente de Aula Grado Segundo, nos acompañará en parte del artículo a partir de reflexiones personales.
Mail de contacto: npinilla@educacionbogota.edu.com.

2 Así se le denomina al cargo que se le da a una docente que gestiona la inclusión en las aulas de estudiantes con discapacidad en los colegios adscritos a la Secretaría de Educación distrital. En Bogotá, Colombia.

Walter Mignolo (2015: 361), "*desprendernos del patrón colonial de poder, es decir, de la colonialidad del poder… No obstante, el desprendimiento es el primer paso, puesto que el desprenderse conlleva la prospectiva, caminar en el horizonte que se abre una vez que nos desprendemos."* En este caso desprendernos de patrones coloniales que han legitimado que el saber solo lo posee el docente y en ese sentido abrir la posibilidad de dar la palabra a las y los estudiantes para la construcción conjunta de ese saber.

> Adriana: desde mi formación como licenciada en educación con énfasis en educación especial y mi quehacer como docente de apoyo pedagógico, he visto que la escuela es un territorio, un lugar en el que se convive y se aprende de los otros y con los otros. Tiempo atrás consideraba que la inclusión educativa y educación inclusiva se trataban de lo mismo. En este punto puedo aclarar, que la inclusión educativa hace referencia a la garantía del derecho a la educación formal de las personas con discapacidad y la educación inclusiva se refiere garantizar el derecho a la educación formal de cualquier persona. Durante este recorrido investigativo he podido des-aprender; he dejado de ver la persona con discapacidad desde su diagnóstico clínico para verla desde su humanidad, he cambiado la percepción que tenía de lo terapéutico como elemento "normalizador" para ver en la discapacidad una oportunidad de relación con la otredad. Sin embargo esa otredad en la escuela genera alteraciones pues la escuela ha sido históricamente un territorio homogenizante:
>
> *Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los ´diferentes', haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito-.* (Skliar, 2012: 184).

En el re-aprender ha sido necesario encontrarme con la visión de docentes de aula, sus temores al afrontar esas diferencias de los estudiantes, su afán por dar cumplimiento a los contenidos curriculares además de las emociones de sus estudiantes y su papel en el diseño curricular de la escuela que habitan.

Aunque generalmente, cada docente reflexiona desde su lugar, desde lo que sabe hacer, he notado que se hace necesario generar un diálogo de saberes en el que podamos descubrir los consensos y disensos y alcanzar otras prácticas en las que se den las transformaciones requeridas en la educación inclusiva.

Encuentro de saberes en la comunidad del grado segundo

> Nubia, tú has sido docente de aula por muchos años, has trabajado como docente desde primero hasta quinto impartiendo las diferentes áreas curriculares de la primaria y un día llega una persona a hablarte de inclusión que sensaciones tienes al respecto, ¿qué emociones te genera? ¿Cómo concebías la educación inclusiva? ¿Qué significaba y qué sentido tiene para ti?
>
> Nubia: He trabajado en todos los grados de básica primaria. Siempre me he encontrado con particularidades de los estudiantes y hace algunos años atrás yo no tenía una noción de la educación inclusiva. Desde mi formación en la universidad, se

hablaba de educación especial y se consideraba que niños y niñas con discapacidad no podían estar en aula regular y debían recibir "tratamiento" individualizado en escuelas para tal fin.

Por lo tanto, yo manejaba mis clases desde ese precepto, y no tenía en cuenta la educación inclusiva. Por esto, cuando algún estudiante tenía condiciones "diferentes" notables, lo remitía como caso de educación especial.

Adriana: Comentas algo muy importante; la academia donde se forman maestros y maestras que hoy están en las aulas parecen estar muy distantes de lo que en realidad necesitan nuestras escuelas, cuando llegamos a los colegios y nos encontramos de frente con las realidades las y los estudiantes, nos desarman por completo. Parece que entráramos a un territorio desconocido. Sin embargo, compañeras y compañeros docentes, reclaman expertos para transformar sus prácticas. Esta realidad que confronta el saber de las y los docentes y su sentir frente a la inclusión, hace que éstos requieran y reclamen el apoyo de profesionales que les den orientación frente al trabajo con los estudiantes en condición de discapacidad, ya que no creen ser capaces de avanzar en la formación de ellos. Su respuesta siempre es "No estamos preparados para atender a esta población"

Por otro lado, expresas ese sentir de muchos docentes frente a la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad. Ante este sentir de nuestros compañeros debemos hacer comprender que la escuela debe ser un escenario en el que todos y todas pueden participar y aprender (Booth y Ainscow, 2000: 27). Entender que este otro que llega a las aulas genera temores, nos desacomoda, nos genera sentimientos de desolación intriga ignorancia (Skliar y Jorge, 2009) y generalmente designamos otros escenarios educativos para mantener nuestra rigidez en las prácticas, metodologías y objetivos. En la medida que avancemos en este re-aprender sobre la educación inclusiva, tendremos que ir cambiando la rigidez en las prácticas, metodologías y objetivos y asimilar, que en los escenarios educativos podemos aprender todas y todos.

Es así como hemos dejado de lado la participación de los estudiantes y sus familias en la organización curricular; con el argumento de que no cuentan con las herramientas, conocimientos o el saber, para la construcción de este currículo. Año tras año nos enfrentamos a que cada vez sean menos los y las estudiantes que responden a los objetivos que como docentes proponemos. ***¿Cómo crees que intervienen*** nuestros estudiantes y sus familias en la construcción de currículo? ¿Qué situaciones impiden una construcción colectiva de este?

Nubia: En mi trayectoria docente no he visto una participación eficaz de los estudiantes ni de sus familias en la construcción del currículo. En relación a las situaciones que impiden la construcción colectiva del currículo creo pueden ser:

1. *Teniendo en cuenta las instituciones oficiales, la mayoría de Padres de Familia consideran "que pierden el tiempo" con esa participación e incluso para muchos de ellos no tienen claridad de lo que tienen que aportar con exactitud.*

2. *La educación está administrada y direccionada, desde donde son distantes las experiencias pedagógicas en la cotidianidad del aula de clases y las relaciones con los niños y niñas. D***ónde los directivos hacen modificaciones,** *Construyendo y modificando la política educativa, basada en los referentes y experiencias educativas extranjeras, de tal manera que se puede desconocer la realidad de nuestra escuela*

y sobre todo de nuestras aulas.

3. *La educación está centrada en las ciudades capitales, desconociendo la diversidad cultural de nuestra población educativa.*

4. *Como docentes desconocemos o no notamos los aportes que nos dan las y los estudiantes dentro del aula. Quienes según la edad pueden expresarlo con sus comportamientos, emociones y/o comentarios.*

5. *Para nosotros los docentes en "las semanas de trabajo institucional" Todos tenemos oportunidad de hacer y generar cambios importantes en el currículo. Pero, no siempre se puede hacer, por falta de tiempo o por la disposición de trabajo de algunos profesores.*

Adriana: Entiendo, hay varias razones por las que se hace difícil construir currículo en comunidad y mencionas unas muy importantes. Además, he podido notar que los docentes están cargados de tareas que les impide tener encuentros y diálogos entre colegas y hacer una sistematización de los mismos, lo cual puede contribuir significativamente a la transformación educativa que estudiantes del siglo XXI reclaman.

Nuestras escuelas aún obedecen a estándares y lineamientos generales para todos los estudiantes como afirma Tonucci: *"La escuela transmisiva, para sostener sus principios y metodologías confundió la idea de dar iguales posibilidades a todos los niños, con considerar que todos los niños son iguales"* (2013: 50-51).

La mayoría de docentes creen que los estudiantes deben saber lo mismo y cuando ven que alguno de sus estudiantes no cuenta con lo básico para estar en su grado argumentan de diferentes formas que debe hacerse "un descenso escolar"; lo que implica bajarlo de grado escolar y como hay políticas, leyes, decretos y resoluciones que lo impiden, entonces algunos docentes desahucian pedagógicamente a estudiantes que no tienen el nivel del grado. La inclusión de niños con discapacidades en las aulas de educación formal, enfrenta las mismas dificultades, o tal vez peores, de estudiantes sin discapacidad, los cuales han ingresado a un sistema educativo que los considera "iguales". Como lo afirma Tonucci, la escuela:

Ha necesitado sostener la idea de que todos los alumnos son iguales para justificar que es necesario impartir a todos desde cero los mismos contenidos ya que ninguno sabe nada. Si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan a la misma edad y desde cero. La escuela en todas sus formalidades se ha ocupado de dejar bien representada dicha igualdad. Todos los niños con el mismo uniforme, todos los niños iguales por edad, todos los discapacitados juntos en escuelas especiales etc., suponiendo además que de este modo la tarea quedaría facilitada. (Tonucci, 2013: 51).

Teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo data desde la época de la colonia y la definición de la escuela como "t*ransmisiva",* como la llama Tonucci ¿Cuál es tu perspectiva como co-investigadora en esta propuesta de investigación social:

Nubia: De alguna manera en mi trabajo he estado influenciada por esa "igualdad" en mi aula, inconforme muchas veces – sí, tratando de hacer cosas de cambio, pero creo no he generado acciones verdaderas de cambios significativos. Por eso, cuando fui invitada a participar en la investigación, (Experiencias de extranjería

en la "Educación Inclusiva" hacia la justicia curricular en las escuelas). Me llamó la atención recorrer el tema desde la perspectiva de las y los estudiantes. Y cuando iniciamos creí que era una oportunidad de aprendizaje para ellas y ellos; así que pensé, -¡se beneficiarán!-.

Pero, sobre el avance empecé a verme involucrada y empecé a sentir como me tocaba. En el pasado yo no me veía trabajando "en inclusión"; (así lo denominamos los maestros cuando llegan estudiantes con discapacidad a las escuelas); consideraba así como la mayoría de mis compañeros, "no tenía las condiciones para trabajar en el tema", y abordar la discapacidad era algo que veía lejano; que sólo era la labor de los expertos. Pero en el día a día fui viendo cómo a partir de los mismos estudiantes he ido aprendiendo y adquiriendo algunas herramientas pedagógicas y personales que hasta me hicieron cambiar la forma de conceptualizar la educación inclusiva.

Con el paso del tiempo fui notando la posición teórica del proyecto, me afectaba la visión de lo extranjero, viendo las características de la población que tengo en el aula: niñas y niños de Venezuela, costa atlántica, interior del país, descendencia indígena y cómo cada uno trae un conjunto de conocimientos y experiencias. Mi aula es un lugar de inclusión, donde cada persona trae su cultura, sus vivencias, sus problemas, sus alegrías. Entonces, muchas actividades, muchos vocablos dichos, son para ellos totalmente extraños.

De allí, es que verdaderamente me cuestiono ¿Cómo enseñar? Porque debo cumplir con los estándares del grado según la Secretaría de Educación Distrital (en adelante SED) y ajustada a la globalización. Pero, ¿Cómo desconozco la realidad de cada uno de esos estudiantes? Entonces, debo pensar en los puntos medios. No permitir quitarles lo que traen pero "incluirlos" dentro de lo que debo hacer. Este punto se ha convertido en mi reto.

En este momento considero que una de las grandes beneficiadas al interpretar las voces de las niñas y los niños, soy yo, porque me he movido de mi zona de confort; lo que me ha llevado a indagar, a aprender, a experimentar cambios en mí, para transmitir a otros. Tener otra mirada sobre lo que es la inclusión y no solo en lo referido a la discapacidad; sino la inclusión desde la mirada del que no pertenece lo que se cree cotidiano del aula.

Adriana: Tus relatos, son experiencias muy reveladoras. De lo cual puedo afirmar que: dar la voz a niñas y niños en la construcción del currículo, puede garantizar que la escuela sea ese territorio para todas y todos. Para mí esta sería una forma de descolonizar el saber del docente. No obstante, descolonizar ese saber, no es una tarea fácil. Podemos empezar por reflexionar ¿Qué es lo que las niñas y los niños quieren vivir y aprender en sus escuelas? Es un interrogante que me hago continuamente al escuchar a las y los docentes inquietarse por la baja motivación que están presentando sus estudiantes a lo largo del año escolar.

Actualmente existe una preocupación transformar la educación, expertos sugiriendo nuevas tendencias y didácticas encaminadas a motivar. Sin embargo, poco escuchamos de investigaciones hechas a partir de las voces de las niñas y los niños y tomar sus opiniones como saberes para construir nuevas prácticas educativas.

En estas inquietudes acerca de lo que se necesita en la escuela, he sido testiga[3] de los desafíos que implica incluir en el aula, los temores que enfrentan maestras y maestros al reconocer la diversidad de la escuela y la gran responsabilidad que asumen día tras día para enseñar a un grupo de niñas y niños con intereses y realidades distintas. Puedo afirmar con certeza que la educación inclusiva está desbordada de sensibilidades tanto en maestras y maestros como en niñas y niños.

Así como no hay una sola forma de ser en el mundo, no solo hay una forma de investigar, como docentes estamos determinadas por el contexto escolar. ¿Cómo ha sido para ti la experiencia de trabajar los encuentros creativos expresivos?, que nos propone el sociólogo Adrián Scribano (2013) teniendo en cuenta los cambios sociales del siglo XXI. ¿Por qué dar voz a las niñas y los niños en las dinámicas de la escuela?

Creemos como adultos que poseemos el saber por nuestros largos recorridos académicos y/o profesionales, crees que con la metodología de investigación desarrollada ¿logramos dar voz a tus estudiantes? Si así fue, que dicen esas voces.

Nubia: Mi experiencia en los encuentros creativos fue un proceso de menos a más. Inicie como espectadora, en el papel de "vigilar" a los y las estudiantes, en una posición cómoda. Pero, en el transcurrir de los encuentros me fui vinculando, interesando e inquietando con base a las respuestas y saberes que mostraban los niños y niñas ante los diferentes temas planteados.

Empecé a entender como la "inclusión" en mi aula no se trataba sólo de niñas y niños con discapacidad, sino que todos desde su procedencia y vivencia diaria tiene una particularidad, haciendo mi aula "inclusiva". Entendí y asumí (porque no lo había reconocido) que debo procurar situaciones de aula en las que puedan aprender todos.

Mis estudiantes si dieron voces, algunos más que otros (para mí). Ellos, me llevan a que continuamente busque estrategias para entenderme con ellos; me hicieron ver cómo las debilidades que tienen, las puedo llevar a fortalezas. Cómo, sin importar la condición, si puede haber y lograrse cambios.

Ahora, tengo un panorama claro de esa diversidad. Pero, el reto que tengo y es cada día mayor está en ¿cómo hacer? para que 35 estudiantes sean atendidos individual y colectivamente en esas voces de "yo soy, yo Existo"

Adriana: Es muy importante esto que me compartes. Cada niña y cada niño traen consigo un sinfín de experiencias. En los encuentros pude notar que un gran número de estudiantes han tenido que migrar de su lugar de procedencia, algunos fueron llegando y otros ya no están en la escuela por diferentes razones, tal vez seguirán sintiéndose extraños o extranjeros en otras escuelas y ese "¿Cómo hacer?" quizás se resuelve escuchando y sentí/pensando a tus estudiantes. Como lo propone Tonucci;

Es necesario que la escuela apueste a la capacidad de cada niño, y lo ayude extendiendo el abanico de propuestas, de tal manera que cada uno pueda encontrar su lugar, su lenguaje. Cuando esto no ocurre la escuela se reduce mucho, se convierte en una institución adecuada sólo para unos pocos. Una escuela se enriquece con la heterogeneidad de sus alumnos elige y busca criterios que sostengan dicha diversidad. (Tonucci, 2013, pág. 52).

3 Expongo este término en femenino porque quiero reivindicar mi seti/pensar como mujer.

Es necesario, cuestionar la importancia que le estamos dando a los contenidos ya que estos nos alejan de la esencia de la educación. Pienso que los contenidos deben ser un pretexto para desarrollar otras habilidades y no el fin de la educación. Sin embargo, algunos docentes determinan el futuro académico de sus estudiantes de acuerdo a la memorización de esos contenidos. Pienso que nuestros docentes tienen miedo a las personas diferentes y con el tiempo ese miedo parece incrementarse; nuestra sociedad parece que está perdiendo derechos que habían sido conquistados, perdemos valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda y el apoyo (Torres, 2012); razón por la cual la diferencia se ve obligada a ocupar las fronteras de la escuela.

Las niñas y los niños en la escuela pocas veces se atreven a expresar sus emociones ante adultos que manejan el poder en un contexto determinado. En este caso particular, la escuela, el aula es fue un escenario esclarecedor en donde las expresiones fueron dándose a partir del color y las imágenes que se plasmaron en los encuentros creativos expresivos.

En uno de los encuentros intentamos con las y los estudiantes dar color a las emociones, indagamos a partir de los emojis y estas fueron sus representaciones cromáticas que como afirma Scribano, (2013) "*el uso de los colores actúa como metáfora cromática que hace posible "soltar" la expresividad y efectuar el análisis social".*

Los colores de la tristeza[4]

Los colores del miedo

Los colores de la sorpresa, el asombro

Los colores del amor

4 Las imágenes aquí presentadas son fuente propia, como resultado de los ECE realizados en el trabajo de investigación al que hago referencia al iniciar esta colaboración.

Los colores de la ira, mal genio o molestia

Cada ECE; coloreaban emociones frente a preguntas que les hacíamos. Ellos y ellas también dibujaban y acompañaban sus dibujos con pequeñas narraciones. Como queriendo decir más allá del color con sus imágenes.

Estas fueron sus expresiones frente a algunas inquietudes que nos planteamos como docentes:

Colorea tus emociones frente a las siguientes preguntas ¿cómo te sientes al llegar a la escuela?

Son emociones multicolor las que son expresadas por las niñas y los niños y aunque esperaba que solo colorearan, los dibujos son como palabras que continuamente nos hablan a los docentes. Sin embargo esa no es la forma de expresión que maestras y maestros esperan. En grado segundo creemos que ya deben estar configurando frases, oraciones e incluso párrafos cortos que den una idea.

En ese mismo encuentro las niñas y los niños dieron respuesta a la pregunta ¿cómo te sientes en las clases y en los descansos? El cuerpo aquí juega otro factor importante. Las niñas y los niños quieren jugar en la escuela disfrutar de sus amigas y amigos en el descanso, correr, compartir, montar en el columpio. Pero los adultos de la escuela hemos creado un sinfín de normas que los mantienen a salvo de los golpes, de las caídas. Tenemos el gran temor de que se golpeen y se hagan heridas. Nos da miedo que los padres y madres nos denuncien por haber permitido que su hija o hijo se lastimara. Entoces prohibimos correr, jugar con pelotas y hasta ponemos fronteras dentro de la misma escuela para evitar otro tipo de daños. –sólo los que están en preescolar pueden hacer uso de los columpios y la arenera.

¿Cómo te sientes al regresar a casa?

El regreso a casa es esperanzador en la mayoría, las niñas y los niños esperan poder contar todo lo que hicieron y aprendieron. Lo que comieron, con quien jugaron. La mayoría expresan que se sienten felices al reencontrarse con los suyos.

Considero que los colores y las imágenes nos están contado historias; estos pueden constituir códigos, registros de cotidianidades sentí/pensadas a los que deberíamos darle tanto valor como a la escritura. En donde seguramente se desarrolla la creatividad.

Al indagar a las niñas y los niños acerca de las emociones más frecuentes cuando están en la escuela. La mayoría responde que son felices. Además, miden esa felicidad mediante el cúmulo de experiencias acontecidas. El contacto con sus docentes, la forma en que son aceptadas y aceptados por sus compañeras y compañeros.

Para nadie es un secreto que Colombia ha atravesado por oleadas de violencia que continúan generando desplazamientos, pobreza, desarraigo cultural y la mayor parte de los docentes lo dejan de lado por el afán de cumplir con los contenidos.

En la llegada de un estudiante nuevo a sus aulas, las evaluaciones diagnósticas están cargadas de preguntas relacionadas con el saber matemático, comprensión en lectura, redacción. Todo con el objetivo de responder a los estándares curriculares que luego evaluarán la calidad educativa de una institución a partir de las pruebas de estado. Es así como la función del docente se ve limitada y aunque hay docentes que intentan hacer transformaciones y no ceñirse a los meros contenidos, desacomodarse le cuesta. La escuela ha contribuido a profundizar las desigualdades más que a compensarlas. ¿Qué nos pueden decir esas niñas y niños de sus territorios, de las guerras vividas, de sus experiencias?

Nubia, Crees que mediante los ECE ¿logramos dar voz a tus estudiantes? En palabras de Tonucci:

dar la palabra… Dar la palabra a los niños significa, en cambio, crear una situación propicia para que se expresen. Para expresarse, los niños necesitan razonar sobre cosas que conocen directamente, que forman parte de su vida. No pueden dar su punto de vista sobre la historia lejana o sobre países y problemas que no conocen, pero sí sobre la vida del barrio, de la ciudad en la que viven, sobre sus necesidades, sobre sus deseos. Es importante explicarlos en problemas sobre los cuales todos tienen algo que decir y no sólo los mejores del colegio. (Tonucci, 2014: 21)

Nubia: Con el proceso y participación en esta investigación definitivamente sí. Uno de los efectos más evidentes, es que ahora en mi aula hay mayor participación, yo tengo mayor apertura a que se hable, debido a que estamos trabajando la lectura, la escritura y el diálogo. Hacemos clases en las que ellos comentan sus cotidianidades y dicen: "ah sí, a mí me pasó…". Dentro de todo el grupo tengo solamente dos niñas que no hablan y para evaluarlas por ejemplo, las tengo que abordar solas y en esa cercanía si responden a lo que se les pregunta. Los demás son estudiantes que expresan espontáneamente, sin embargo, no es sólo durante los ECE, sino también posterior a estos. Además, me surgió la idea como docente, preguntarles ¿qué creen ustedes que se puede cambiar en las tareas? Algunos de ellos las han cuestionado "¿para qué sirven?, y hay quienes no están de acuerdo con estas. Pero yo les digo, lo ideal es que no haya, para esto es necesario que hagan todos sus deberes en el salón, pero tenemos unas condiciones que nos quitan los tiempos en Aula. Por ejemplo utilizamos hora y media, casi dos almorzando reduciendo nuestro tiempo académico. No alcanzamos a hacer refuerzos, ni abordar la totalidad de los aprendizajes que se requieren. Y yo tampoco veo funcionalidad en las tareas asignadas para realizar en la casa; les he dicho que tienen razón. Aún me cuestiona ¿cómo puedo lograr con tan poco tiempo alcanzar sus desarrollos en las diferentes áreas con los tiempos tan limitados? El tiempo que permanecemos en el colegio no lo permite. (Son cinco horas diarias con los estudiantes)

De la misma manera puedo afirmar que dar la voz en la construcción de currículo es preguntarles directamente a ellos. ¿Ustedes, qué creen que es necesario y útil aprender en la escuela? Porque seguramente las niñas y los niños expresan sus ideas y aportes con su edad y desde su visión de escuela y contexto familiar. De ahí que nosotros como docentes debemos escucharlos y ser sus voceros para encaminar el currículo.

Adriana: Sin lugar a dudas hay situaciones que nos enfocan en la estandarización del currículo hay ciertos lineamientos que no podemos omitir. Por ejemplo, las horas deben ser de 55 minutos, el descanso debe ser de 25 minutos, aun reconociendo que los primeros años las niñas y los niños deben dedicar más tiempo al juego, los contenidos para cada grado son importantes para alcanzar un buen desempeño en las pruebas saber.

Así lo afirman (Gomez, Núñez y Murillo, 2016) En la actualidad, los procesos de formación de docentes están acogiendo fórmulas que están cada vez más estandarizadas teniendo en cuenta las formas como conciben los contenidos curriculares y la evaluación que ponen en práctica y que validan por encima de otras. Esta preferencia puede entenderse como dinámicas de cambio-control y que avala los conocimientos a partir de evaluaciones estándar.

Con lo anterior ¿consideras que estamos poniendo el ambiente propicio para que las niñas y los niños nos expresen? Pues los niños y las niñas sienten que frente a la mirada del docente está siendo siempre evaluado.

Nubia: La percepción que tengo es que no. Con la mirada general de la escuela creo que no se les escucha con relación al currículo.

Ahora, de acuerdo con los intercambios que he tenido con mis compañeros, creo que, dentro del aula, (sin afirmar) no. Yo, no lo hacía y al participar en esta investigación, abrí la puerta para que los y las estudiantes tuvieran la posibilidad de expresar sus inquietudes, les di voz.

Incluso realicé un ECE para que ellos levantaran su voz, y expresaran qué querían ver en la escuela y qué les parecía debía eliminarse. Fue una experiencia maravillosa en la cual ellas y ellos expresaron cosas muy interesantes.

Adriana: Por otro lado, recuerdo también tus diferentes emociones en los ECE, en uno de ellos me comentaste un sentimiento como de frustración, de fallo como docente, sentías en ese momento que las y los estudiantes no estaban teniendo criterio propio. ¿Qué te llevó a pensar en esto?

Nubia: Si. Sobre todo en los primeros ECE porque cuando realizabas las actividades, para mí; ellos no tenían participación coherente y activa con los temas tratados; además, cuando se hacían los trabajos en equipo se veía la dificultad para su realización, porque les costaba intercambiar y ajustarse al trabajo en grupo. Lo cual cambió considerablemente en el transcurso de los encuentros, ya que me propuse trabajar en ese aspecto.

Justicia curricular a partir de las voces de las niñas y los niños

Adriana: Cuando pienso en justicia curricular, quiero hacer una fuerte crítica a las prácticas de la escuela tradicional que se siguen reproduciendo como en el siglo pasado. Sin tener en cuenta que son niñas y niños en otro momento histórico, con diferentes realidades y con un cúmulo cultural de otros territorios.

La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se legisla, diseña, pone en acción, evalúa e investiga, tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (Torres, 2016).

Las lecciones recibidas por las niñas y los niños en los ECE nos invitan a repensarnos las prácticas educativas, re-inventarnos la forma como están siendo utilizados los tiempos, los contenidos, los objetivos, la forma como evaluamos y nos socializamos con ellas y ellos, incluso la forma como los adultos entendemos la escuela.

Como resultado de los cambios económicos y sociales el aula de la escuela primaria y pública; es hoy un territorio en el que se encuentran diferentes culturas, discapacidades, niveles socio económicos, intereses y entre otras experiencias de diversidad.

Mi relación con las discapacidades y su inclusión a la educación formal me ha permitido reflexionar que la escuela termina siendo un territorio extranjero para las

diferencias. Estas experiencias, aprendizajes personales y laborales, me permiten afirmar, que cada niña y niño lleva detrás un cúmulo de historias y trayectorias recorridas por sus madres, padres, abuelas, abuelos y personas adultas más cercanas, que seguramente la colonialidad del saber a invisibilizado, porque se le da mayor importancia a los contenidos que esas historias.

Cada ECE nos permitía reflexionar de diferentes formas. Nos permitía ver varios aspectos que se mantienen en la escuela tradicional. Organizar filas para dirigirnos a algún lugar, la manera como están dispuestos los pupitres en el aula, la uniformidad.

Nubia: Efectivamente es una forma muy lineal. Hay varias razones: una es porque al compartir el aula con la jornada mañana, hay convenio de mantener el espacio organizado así, de cambiarlos hay que volverlos a su sitio. Y con frecuencia el tiempo no alcanza. La segunda causa es porque para mí, es más fácil controlar disciplinaria y académicamente el grupo. Aunque, por lo menos dos veces a la semana hago trabajos en grupo, con organización diferente. Sobre todo, finalizando el año fue más habitual trabajar en grupos.

Adriana: Si, la mayoría de los docentes mantienen un interés por mantener el orden, la disciplina y hasta el control de sus estudiantes. Sin embargo, en los ECE, pudimos realizar actividades que implicaron movimientos, que nos quitaron la comodidad que tienen los pupitres, las y los estudiantes interactuaron más, buscaron a sus amigas y amigos se relacionaron unos con otros e incluso conocieron parte de sus historias entre sí. Conformaron una comunidad en la que permitieron que "el otro" fuera parte. Dar la voz en dialogo con la justicia curricular no es otra cosa que permitir a las y los estudiantes expresar a sus docentes lo que desean aprender.

Por otro lado he visto que los docentes en general realizan evaluaciones que terminan en una nota ¿Cuál es el significado que le das a esta?

Nubia: Para mí, la nota es la forma numérica aproximada que puede dar cuenta del producto del trabajo del estudiante y a la vez me da la pauta para saber cómo está mi trabajo en el grupo. La nota siempre la tomo en ambas vías.

Personalmente trato de estar muy pendiente del proceso de cada uno de los niños, acompañándolos en la medida posible para que mejoren algunas debilidades que tienen. Trato de fijarme más en los procesos, pero obvio obligada toca hacer las evaluaciones. He visto, en contra de las pruebas escritas formales, que muchos niños tienen una carga emocional que los afecta, ante ellas.

De otro lado, dentro de la cultura o exigencia estatal, estamos obligados a preparar a las niñas y los niños para las pruebas saber[5], debemos ir trazando el camino para familiarizarlos con ellas. Estas prácticas, se presume; harán que las y los estudiantes tengan mejores resultados en las pruebas de estado, las cuales determinan "la calidad" con la que enseñamos.

Adriana: Tienes razón. Yo por ejemplo, veo las pruebas de estado como una barrera para comprender la diversidad; porque con estas, se estandariza el conocimiento humano e invalidan otras habilidades innatas en nuestros estudiantes. Las pruebas saber se convierten entonces en el objetivo de la educación, que limita las posibilidades del docente para darle reconocimiento a esa otredad.

5 Son exámenes obligatorios que comprueban las competencias de los estudiantes que cursan grado tercero y quinto de primaria y grado noveno y once de bachillerato, realizado en todos los colegios de Colombia

No obstante, en ese diálogo con la discapacidad y la urgente necesidad de estar incluidos en el aula regular, se nos invita a descolonizar el saber del docente, reconociendo las voces de las niñas y los niños; lo cual supone, un reencuentro con las diferencias, en donde todas y todos comparten la necesidad de aprender, pero de diferente forma. Dejando en evidencia que las practicas docentes necesitan transformaciones. La educación inclusiva, no se trata sólo de tener en cuenta a las personas con discapacidad; en las aulas. Es reencontrarnos con migrantes, indígenas, víctimas de violencia que tuvieron que dejar sus escuelas en los campos, hijas e hijos de campesinos, de citadinos, de trabajadoras sexuales, entre otras realidades que se me escapan. Quienes buscan en la escuela expresar sus emociones, intereses, necesidades y encontrar oportunidades para aprender con el otro.

Bibliografía

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2000). *Indice de Inclusión. Desarrollando el prendizaje y la participación en las escuelas.* Bristol: CSIE UNESCO.

CORDOVA, M. (Dirección). (2012). *La educación prohibida* [Película].

DÍAZ M, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertras, Busquedas y posibilidades . *Tabula Rasa*, 217 - 223.

GOMEZ, C. H., NÚÑEZ, S. I., & MURILLO, M. F. (2016). Descolonizar y queerazar lo docente. Repensando el discurso curricular de la formación socente. *Pensamiento Americano, 10* (18), 46 - 63.

MIGNOLO, D. W. (2015). Prefacio a los tres volúmenes editados por Zulma Palermo, Pablo Quintero, María E. Borsani y Rul Moarquech de la colecciónel desprendimiento. En D. W. Mignolo, & G. P. Pablo, *Trayectorias de re-existencia: ensayos entorno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (pág. 360). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas,.

RUBIO, G. S. (2016). La inclusión más allá de la políticas en la institución Agroindustrial Santiago de Chocontá. En G. A. Ocampo, *Ideología Invisibilidad y Dominación* (pág. 216). Chile: CELEI.

SÁBIDO, R. O. (2012). *Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo.*

SCRIBANO, A. (2013). *Encuentros creativos expresivos : una metodología para estudiar sensibilidades.* Buenos Aires argentina: Estudios Sociológicos Editora.

SKLIAR, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida, & M. A. Angelino, *Debates y perspectivas entorno a la discapacidad en América Latina* (págs. 181 - 194). Argentina: Paraná.

SKLIAR, C., & JORGE, L. (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

TONUCCI, F. (2013). *Con ojos de Maestro* . Buenos Aires, Argentina: Losada.

TONUCCI, F. (2014). *Cuando los niños dicen BASTA*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

TORRES, S. J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid. España: Morata.

TORRES, S. J. (2016). Justicia curricular y la urgencia de volver a repensar el currículum escolar . México DF: UNAM (Universidad nacional Autónoma de México).