



Pedagogía por proyectos en el aula: hacia una inclusión educativa genuina

*A project-based teaching experience toward a genuine educational
inclusion*

Gabriela Lorena García-Bolaños
gbolanosg03@gmail.com
Universidad Nacional Autónoma de México
(UNAM), México

García-Bolaños, G. L. (2021). Pedagogía por proyectos en el aula: hacia una inclusión educativa genuina. *Oralidad-es*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v7a6>

Fecha de recepción: 27 de julio de 2021 / Fecha de aceptación: 07 de enero de 2022



Abstract

This article shows a project-based teaching experience that offers room for a theoretical debate about inclusive education and reflexive dialogue. By using a self-narrative approach, findings about curriculum justice, educational inequity, self-reflexive and metacognitive processes unveil social inequity in the school. Findings also contribute to question textbook material used in the schoolwork to raise awareness about the need to relate the socioemotional and cultural aspects with the school learning agenda to ultimately raise awareness of how it fosters democracy.

Keywords

Key words: educational inclusion, project-based teaching experience, reflexive dialogue, textbook questioning.

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica basada en la implementación de la metodología de Pedagogía por Proyectos, a partir de la cual surge una serie de reflexiones teóricas en torno a la inclusión educativa, las cuales se nutren del diálogo crítico. Se acude a la documentación narrativa para enfocar la justicia curricular bajo los principios de horizontalidad, reflexividad y procesos metacognitivos, con el fin de, visibilizar desigualdades sociales de la cotidianidad escolar. Se concluye que la práctica docente alrededor de la inclusión educativa requiere fundamentarse en estrategias como la interrogación de textos donde las voces de los estudiantes se validan y legitiman. Así mismo, la palabra dicha representa un anclaje para vincular la vida socioemocional y cultural con los aprendizajes en la escuela y se constituyen en elemento fundamental para el fortalecimiento de la democracia.

Palabras Clave

Inclusión educativa; pedagogía por proyectos; experiencia docente; diálogo crítico; interrogación de textos

Introducción

La presente narrativa es una evidencia investigativa que parte de la consigna de relatar la experiencia pedagógica de la descolonización de la ciencia que implica cuestionar aquello que se nombra como “ciencia legítima” en disciplinas sociales tales como la pedagogía; debatir quién tiene acceso y cómo “problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes” (Suárez, 2007, p.15).

Este desafío de problematizar la ciencia mediante el desarrollo la experiencia de implementar la metodología de Pedagogía por Proyectos (PpP) con estudiantes de primero a sexto grado de primaria en condición de marginación es consecuencia de pertenecer a un grupo de los nombrados “paracaidistas”, llamados así porque se apropian de terrenos de manera ilegal para vivir. Ocurre en una escuela tridocente y mi participación como docente de educación especial se desenvuelve bajo los principios de una inclusión más institucional y administrativa que social.

Buscando elementos que me orienten hacia una dinámica más democrática, realicé actividades que fueron visibilizando desde el diálogo y recursos orales (desarrollados más adelante), las prácticas sociales que orillan a que ciertos estudiantes sean excluidos dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Al respecto Ocampo (2021) señala que para ir rompiendo con discursos acrílicos de la inclusión es necesario, primero, cuestionar a la exclusión. Por lo anterior, esta experiencia posee la riqueza de la documentación narrativa con el fin de dar a conocer que no es el éxito de la práctica en sí, sino, su impacto hacia la transformación de la formación docente.

Se presentan cuatro apartados que dan el sentido argumentado de dicha experiencia docente: en

un primer momento se presenta una serie de reflexiones teóricas que se construyen a partir de la inclusión educativa bajo una perspectiva crítica, posteriormente, me situó desde docente bajo la metodología de PpP y la documentación narrativa, en el tercer momento se presenta la actividad con énfasis en la oralidad, finalizando con las reflexiones finales.

Apuntes sobre la inclusión educativa

Llevar a cabo prácticas alternativas en las aulas de educación básica de la escuela pública, es una tarea que conlleva cierta responsabilidad que tensiona a los distintos ejes de la educación. Las prácticas dialógicas que ocurren cotidianamente politizan tanto a los docentes como a los estudiantes desde la toma de decisiones y las discusiones argumentadas en espacios colectivos. Giroux (2019) en una entrevista, refería que “no hay educación neutral”, el docente que no toma partido sobre sus enseñanzas, sólo reproduce la despolitización conveniente de los educandos negando su agencia. Los profesores por nuestra parte, tomamos partido sobre la capacidad de agencia para formar estudiantes ya sea críticos o reproductores, no sólo implica liberar a los oprimidos, sino además que se liberen de nosotros mismos.

Cuando se trabaja como docente con grupos que han sido “vulnerabilizados” como las personas con discapacidad, migrantes, mujeres, afro descendientes, Comunidad LGTBIQ e indígenas entre otros, no tiene que considerarse una novedad, ni una “mala suerte”. El profesor simplemente se encuentra frente a un espacio que las políticas educativas buscan de manera separatista solucionar “los problemas”. Se está en tierras del “Sur”, ese Sur, que de acuerdo con De Sousa (2014) refiere a los grupos que han sufrido sistemáticamente las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo. Convenientemente, el Estado

nos ha hecho olvidar, que también somos “Sur” cuando se considera al maestro como un profesional devaluado, incapaz de construir, duramente juzgado por ser cómplice del epistemicidio colonial.

Distintas revisiones acerca de la inclusión desde una perspectiva crítica se requieren no solamente en educación especial, sino en todos los sujetos y con esto, me refiero a ir más allá de la escuela, de las especializaciones de profesores, es decir, hacerlo un tema público, además; de partir de un enfoque distinto al eurocéntrico que colonizan nuestro ser (Mignolo, 2007) y se concentra en un *otro* “ideal y normal” el cual se refiere al hombre blanco, civilizado, completo y con una identidad única preestablecida.

Ese *otro*, lo define Pérez de Lara (2009) como aquellos “estudiantes que, con sus modos de sentir, escuchar y expresarse enfrentan al docente con su metodología, didáctica y concepción de la relación educativa” (p.47) y si bien no caben en los planes y programas, suelen considerarse en materias como Formación Cívica y Ética con contenidos que subrayan la diferencia. Frente a estas acciones, los docentes terminamos siendo administradores curriculares, silenciando nuestras voces y la de los estudiantes.

Frente a esta definición que interpela los conceptos sobre la normalidad en educación, indica que el camino hacia la verdadera inclusión se halla en lo que nombraba Bárcena (2010) como pedagogía de la radical novedad, que se refiere a la capacidad de asombro ante la destrucción de lo conocido y a superar la tarea pedagógica de sus estrechos márgenes donde lo único que cuenta son sus logros y resultados de los estudiantes, poniendo énfasis a la identidad como algo singular y novedoso.

Estas premisas permiten posicionarme como docente para abordar la experiencia con los estudiantes quiero definirlo desde la diversidad, no desde una posición colonial que coloca al “no normal” en un espacio “normalizador”. En este

escenario las prácticas pedagógicas se concentran en dos entramados que De Sousa (2010) nombra como dispositivos ideológicos universalistas, tanto el diferencialista, el cual supone la noción de “todos” somos diferentes, como la antidiferencialista que nombra lo contrario “todos somos iguales”; los cuales relativizan la “normalización” y se sincretizan en discriminaciones silenciosas (Kaplan, 2006), que se llevan con mayor frecuencia en la educación especial.

En lugar de eso, busqué cotidianizar la diferencia y no al diferente, como señala Skliar (2000) cuando menciona que, “al hablar del diferente estamos nombrando desde una posición peyorativa y racista de separación, cuando en realidad son simplemente diferencias” (p. 12). Nombrar desde los contenidos y aprendizajes esperados la desigualdad y los mecanismos familiares y sociales de exclusión permite pedagogizar aspectos sociales y culturales establecidos.

Así, implementar metodologías diversas llámese técnicas Freinet, Montessori, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), o Pedagogía por Proyectos (PpP) entre otros, representa un desafío en muchos aspectos: personales en cuanto al empoderamiento que se asume mediante el tipo de formación que se busca como docente y sociales, porque desconocemos el impacto favorable o de irrupción sobre ciertos paradigmas y tradiciones en la cultura escolar.

El papel docente: entre la documentación de experiencias y metodologías alternativas

A la par de las autoridades educativas que deciden verticalmente lo que el docente debe hacer dentro del aula sobre qué hacer con los estudiantes en condiciones de “diversidad”, como hacer adecuaciones a los aprendizajes esperados, por poner un ejemplo, ocurren ciertas ideas, propuestas novedosas o acciones que dan solución

a las problemáticas, ocasionadas por distintas narrativas coloniales y sus dificultades tienden a ser nombradas por quienes no están en la acción. Bárcena (2010) enfatiza en el planteamiento de Arendt respecto a que la acción es creadora de historias, pero que el sujeto mismo no sabe de esa acción hasta que la finaliza y la cuenta.

Siguiendo la lógica de contar historias, como señala Suárez (2007) muchas veces a los docentes se nos coloca en un espacio de subordinación, donde “expertos” nos descalifican y relegan a la aceptación de dogmas, y en donde los conocimientos únicamente válidos son aquellos que producen bajo principios de la “investigación científica”, pero ¿cómo desprendernos de esos dogmas? Si en la perspectiva de Freire (2008) los estudiantes se deben liberar de los opresores, la lógica es que los docentes comencemos por empoderarnos con reflexiones entre lo práctico y teórico.

Ahora bien, las experiencias docentes no son siempre formadoras, las tradiciones de la cultura escolar nos llevan a realizar en automático ciertas acciones: como quitarle el nombre al sujeto y convertirlo en diagnóstico, el dictado, la enseñanza de la lectoescritura de manera alfabética, etc. Para Larrosa (2015) experiencia es “eso que me pasa”, fuera de mí, que transforma mis representaciones, que mis emociones tienden de otro que no pertenece a mi poder, a mi saber ni voluntad. A grandes rasgos, experiencia es lo que interpela mis saberes y mi poder vertical, ubicando al estudiante a la par del docente para llevar procesos de auténtica democracia y de hospitalidad.

Ahora bien, para hablar de narrativas de experiencias pedagógicas planteemos lo que nombra Suárez, Ochoa y Dávila (2004), en donde, a pesar de que los docentes vivenciamos historias que atraviesan el currículo de una manera poliforme, única y muchas veces improvisada, no escribimos, mandando así, inevitablemente al olvido nuestros conocimientos, porque comúnmente

están descalificadas por la cultura académica. La escritura de relatos permite situar las vivencias, discutir con autores la experiencia y revelar los aprendizajes que se fueron dando como proceso de autoformación.

Por lo anterior, la Pedagogía por Proyectos se constituye en un pretexto o una alternativa para vincular a los estudiantes pedagógicamente, busca visibilizar la autoformación en la misma práctica que se desarrolla en un marco de referencia crítico, no impuesto y flexible ante la diversidad de diversidades que existe en un salón de clases. Esta metodología surge de la “Escuela Nueva” a finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX con uno de los máximos exponentes John Dewey¹. Aunque no es nueva la PpP, su práctica en la educación pública es reciente, como también las formas de sistematizarla y narrarla como experiencia práctica, lo cual implica un proceso intelectual porque surge de la experiencia argumentada, es decir, el ejercicio de la teoría. Jolibert (2009) define la PpP como una “estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (p.29)” pero no sólo de los estudiantes sino en la misma práctica, nos construimos como docentes.

Esta metodología tiene ciertas características que la hace enriquecedora, en primer lugar, surge del interés de los estudiantes cuando se inicia con la pregunta: ¿qué queremos hacer? Pues en un mundo de sueños y deseos negados en la escuela, las respuestas suelen aparecer inimaginables, por los mundos, contextos y vivencias de cada uno de los estudiantes. La singularidad se hace presente y se comienza a hacer colectiva. Distintos niños en un solo salón pueden dan una lista de ideas, de ahí se tendrá que argumentar una para todos, votarán y tomarán decisiones. Aquí los docentes sólo servimos de guías, ellos son los protagonistas.

¹ John Dewey realizar las primeras aportaciones en cuanto al planteamiento filosófico de la educación conocido como “pragmatismo” (García, 2008, p. 79).

Ya consensuada la mejor propuesta entre el grupo, surgen tareas, tiempos, responsables y recursos para lograr el fin último, que será el proyecto para lograrlo se requieren ciertas responsabilidades que las mismas niñas y niños conscientemente toman y nombran lo que se va a aprender de dichas actividades a realizar. Cabe resaltar, que esto no exime al profesor de su tarea, por el contrario, la planeación se hace más compleja porque implica asociar lo que las autoridades educativas piden según el grado con lo que los estudiantes desean, y también porque habrá que investigar previamente para no llegar en ceros.

De lo anterior, cuando el docente sede su poder de decisión sobre lo que se va aprender y enseñar, posibilita a los niños a visibilizarse como sujetos de su propia formación y un medio en el que pueden manejar la construcción de su aprendizaje (Jolibert y Sraïki, 2009), y al docente lo coloca como un sujeto empoderado, humanizado y en un equitativo lugar. Así mismo, entre todos se construye un territorio colectivo, hasta aquí vamos vislumbrando las posibilidades incluyentes de esta metodología, sus cualidades hacen que todos nos sintamos comprometidos, importantes y desde nuestras posibilidades aportar a algo colectivo, en lugar, de aquella inclusión que dicta administrativa y textualmente a los sujetos “normales” a tolerar a “otros”, y simplemente incluirlos a espacios que no se cuestionan las desigualdades y privilegios.

Jolibert y Sraïki (2009) para facilitar la implementación de esta metodología y desde su propia práctica, crearon cuatro herramientas² para organizar proyectos en clase, presento la prime-

² 1. La representación esquemática de la dinámica general de un proyecto colectivo, en seis fases, y su comentario que explicita las características de cada una de esas fases.

2. Una herramienta para planificar un proyecto de acción.

3. Un cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vividas en el curso de un pretexto y de las competencias ejercitadas o construidas.

4. Un cuadro recapitulativo de los roles respectivos del docente y de los alumnos en el curso de un proyecto (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 45)

ra, la cual es el esquema de la dinámica general de un proyecto colectivo que está centrado en seis fases:

- 1.- definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y de los roles,
- 2.- explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y cada uno,
- 3.- realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes,
- 4.- realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas,
- 5.- evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con alumnos y por ellos, y
- 6.- evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias (p.46).

A pesar de que la dinámica del proyecto se transversaliza por el lenguaje como práctica social en contextos reales, me enfocaré en una inclusión educativa genuina apelando a la fase tres, que se refiere a “la realización de las tareas que han sido definidas y la construcción progresiva de los aprendizajes” (Jolibert y Sraiki, 2009, p.79). Esto porque invita de acuerdo por las autoras, a los estudiantes a un proceso sumamente formador, ya que se busca tener un vínculo directo, real y cuestionador al texto, no simplemente porque el libro lo coloca como un requisito, sino porque surge de situaciones reales, de comprender desde un proceso metalingüístico su construcción.

Es necesario aclarar que el contexto de los estudiantes es crucial para este ejercicio, ya que, casi todos requieren atención individualizada, según los profesores, debido a que presentan alguna “deficiencia” en la lectoescritura. La mayoría

cursan distintos grados porque son los estudiantes canalizados al área de educación especial, en su mayoría cuentan con “problemas de aprendizaje” porque no comprenden instrucciones, los aprendizajes, y no saben leer. Elsie Rockwell (2007) ya hablaba acerca de cómo las instituciones educativas han formado a los educandos y docentes hacia ciertas formas de hablar y de escribir, que varían a través del tiempo/espacio y que se diversifican según los niveles y las modalidades escolares.

Proyecto en marcha

Como lo mencionaba anteriormente, este grupo con el que trabajé abordaba diez estudiantes de primero a sexto año de una primaria tridocente ubicada a orilla de una comunidad de “paracaidistas”, con instalaciones precarias ante el contexto social de desamparo y movilidad que los caracteriza. De acuerdo por sus profesores de grupo, ellos requerían de apoyo de educación especial y los mandaban a mi salón de manera individual, sin embargo, yo solicité permiso para trabajar de manera grupal con ellos y aceptaron todos. Decidí entonces, intentar hacer un pequeño proyecto por las circunstancias de mi función, ya que no era maestra de un asignatura específica sino de apoyo y además, ocasional debido a la alta demanda de los “niños con problemas de aprendizaje”, ¿cuántas niñas y niños son considerados el problema, mientras el docente jamás cuestiona su manera de enseñar?

Enrique, uno de esos diez estudiantes, era un poco huraño, le gustaba hacer las letras redonditas y si le salían mal, borraba todo desesperadamente, lloraba y se frustraba constantemente. Él, de nueve años contaba con una discapacidad crónica degenerativa motriz de nacimiento, diagnosticado clínicamente, perdiendo progresivamente la movilidad iniciando con las piernas, y esto implicaba constantes ausencias, además de un retraso en el aprendizaje.

También estaba Anita, otra estudiante más, que contaba con una discapacidad intelectual, que era considerada a raíz de características particulares como una hipoxia al nacer de acuerdo por los datos médicos mostrados por la madre; su familia era de escasos recursos y se dedicaban al campo. Ella, le ayudaba a su mamá a cuidar a su hermanito de dos años; no lograba leer y ni escribir; hacía garabatos y contaba con la misma edad que Enrique.

A tres niños más, se les dificultaba leer y escribir, ellos siempre salían regañados porque tenían problemas de conducta, es decir, no obedecían, no trabajaban o eran agresivos con sus compañeros. Cuando los chicos no caben en un estereotipo de estudiante, se les etiqueta de “problemas de conducta”, rituales vigentes. Silenciosamente, se les iba aislando de las actividades del salón a estos cinco estudiantes al “no lograr nada”, según su maestra. En ocasiones, yo llegaba a pensar que la planeación, se hacía en torno al imaginario del “niño sano, lector y escritor convencional”, ese perfil deseado por el capitalismo y que evidentemente, mis niños no alcanzaban.

Todo iba marchando de maravilla, hasta que me encontré en un salón en obra negra donde los recursos tecnológicos no tenían cabida para dar una clase más interactiva, me preocupé y pensé, según el libro que habla de los proyectos, dice que para llevar a cabo un proyecto debe haber *condiciones facilitadoras* en el aula, enseguida, se me vino a la mente un salón hermoso el cual no coincidía con el mío. Al no saber qué hacer, y no encontrar apoyo por los compañeros profesores, decidí plantearles el problema a los niños y les dije: - Chicos, no tenemos luz, ni cortinas para que ponga el cuento en la pared como una película- continua en el fondo del salón un comentario, maestra yo puedo traer mañana de mi casa una extensión; y otra voz más: - y yo maestra, unas cortinas-; alguien más mencionó: -allá atrás hay unas láminas que nos pueden servir para tapar la luz-, y todos comenzaron a emocionarse, incluso yo, por un instante nos olvidamos de

aquellos que no podían y pensamos en las acciones que se requerían para que todos pudiéramos disfrutar del cuento.

A los pocos minutos entendí, que las condiciones facilitadoras aquí, se referían a propiciar un espacio que nos vinculara afectivamente, un territorio politizado, más que un espacio geográfico dotado de todo. Teníamos creatividad que era lo más maravilloso. Al día siguiente, todos cumplieron con sus tareas para condicionar el aula, hasta Cinthia que llevó palomitas. Yo también hice lo mío, pensé, no me voy a colocar en un escritorio a señalar con el dedo quién hará qué. Así que, busqué un pizarrón provisional para que se pudiera proyectar en la pared.

Después de que los estudiantes eligieran el proyecto a trabajar, que era elaborar cuentos donde los animales fueran los personajes principales y presentarlos a sus compañeros de la escuela, en consenso decidieron las actividades que se llevarían a cabo para lograrlo:

- 1.- Revisar cuentos donde los personajes fueran animales;
- 2.- llevar a la escuela cuentos que tuviéramos en casa;
- 3.- leer cuentos;
- 4.- ver una película donde los personajes fueran animales (el libro de la selva) y
- 5.- elaborar cuentos y presentarlos a los compañeros de la escuela.

Desde esta lista de actividades, sobresale un texto en particular, “el cuento”. Para llegar al momento de la interrogación del texto, decidí comprar un libro álbum que tuviera pocas letras, muchas imágenes, pero, además, que estas mismas tuvieran misterio y contaran por sí sola la historia. Entre mis escritores favoritos se encuentra, Anthony Browne, y su cuento que elegí fue “El libro de los cerdos” (1991), mostrado en la figura 1. Este libro habla acerca de una familia tradi-

cional (madre, padre e hijos), en la que la madre realiza todas las tareas del hogar para mantener limpia la casa, hasta que un día se harta y abandona el hogar. Los hijos y el esposo, al no saber hacer nada, poco a poco se fueron convirtiendo en unos cerdos y la ausencia de la madre se convirtió en el mayor problema. La madre, da una lección de vida importante, en donde cansada del trabajo doméstico no reconocido, toma la decisión de dejarlos para que se hagan cargo de sí mismos. La misma historia, lleva una serie de temas a discusión con los estudiantes tales como: el machismo, la familia tradicional, el trabajo en equipo, el respeto, entre otros.

Todo lo anterior, propició a que comenzaran a sentirse parte de la organización de la clase, enseguida, les presentaría con apoyo de un proyector, las imágenes completas de cada página del cuento a interrogar. Me enfoqué en la narración oral de los contextos, y no tanto de esa tediosa necesidad de quienes por años han querido aprender a escribir y señalados siempre por no lograrlo. Llevaba al mismo tiempo el cuento en físico, pero decidí presentárselos después de la lectura, quería hacer de esa lectura, una experiencia donde se implicarán distintos sentidos, elementos cruciales para los niños que tienen una discapacidad.

Mientras pasaba una por una las páginas, iniciaba con una pregunta cada escena:

Maestra: - ¿Qué hay en esa página?

Andrea: -Un señor con sus dos hijos

M: - ¿Cómo te diste cuenta de que son sus hijos?

A: -Porque se parecen

M: - ¿Cómo son esos niños y el señor?

Juan: - ¡Son güeros, maestra!

Pedro: -Tienen una casa bonita y su carro.

A continuación, les leía el contenido de la página: El señor de la Cerda vivía con sus dos hijos,

Juan y Simón, en una casa bonita con un bonito jardín y un bonito coche en una bonita cochera. En la casa estaba su esposa.

Pedro: - ¿Y por qué la mamá está en su casa y no aparece en la imagen?

M: -Vamos a averiguarlo...

Conforme pasaban las páginas los niños se indignaban del trato que recibía la madre en esa historia, pero al mismo tiempo reían porque se convertían en cerdos los personajes, repitiendo... - ¡Oing, oing! Enrique, con cejas levantadas de asombro, por primera vez, el texto no le causaba frustración, ya no lloró, en lugar de eso buscaba ser gracioso y decía: - ¡yo quiero tener unos cerdos en casa! -. Anita por su parte, era quien pasaba las páginas en la laptop, pues yo le comenté, -tú serás mi ayudante... mientras yo lo cuento tú pasas la página, respondiendo con emoción: - ¡Si, maestra! Ella me contaba que nunca había visto un cuento así. Desde esta lectura, planteo lo que señala Uribe, Montoya y García (2019) que:

En el marco de la sociedad actual, paradójicamente cercada/cercana y emancipada/ aislada por la variedad de dispositivos de expresión y comunicación, y, de manera análoga, consciente de la trascendencia del discurso en los ámbitos académicos, profesionales, laborales y, sobre todo, cotidianos, la competencia discursiva oral se constituye como un eje alrededor del cual se construye colectivamente el sentido y se intercambian discursos –visiones de mundo– entre sujetos de diversos contextos y características (p.479).

Insertos en un contexto de una lectura distinta, comprenden con adecuaciones curriculares lo que el texto les habla, porque dialogan con él. Por lo regular en la escuela, el punto central de enseñanza se enfoca en la escritura y la oralidad, pero no se considera como trascendental el uso de la oralidad, por lo que se “exige una reconstrucción de las representaciones escolares.

La oralidad ha permanecido a la sombra de las prácticas escritas y, además, ha sido confinada como asunto secundario, fútil y subalterno de la formación” (Uribe, Montoya y Castro, 2019, p. 481).

Continuando con la historia, todos los niños hacían preguntas y adivinaban lo que venía en la siguiente página. Entre sus comentarios fueron: - ¿Por qué gritan todos?, - ¿por qué se aburren y su mamá no descansa?, - su mamá los dejó y sólo así dejaron de ser cerdos, -ella sabe hacer todo. Al finalizar la lectura, les pasé a cada uno el cuento en físico, asombrados, miraban lo grande que era, su pasta dura, volteaban cada página, y encontraban una imagen, intentaban leer y se reían de los dibujos. Después, comencé a comentar: - cuando yo era pequeña, mi mamá también se fue porque tenía que trabajar, no había papá y aprendí a hacer mi tarea sola. La intención de comenzar con mi propia historia, era que me miraran como una maestra que también fue niña y tenía su propia historia nada alejada de la de ellos.

Ellos quedaron callados y de repente empezó alguien más a decir: - yo hago todo el quehacer de mi casa con mi hermana, porque mi papá se va a trabajar-. Otra más responde: -porque su mamá se fue con otro hombre. Yo preguntaba y qué pasaba en casa, respondiendo Juanita: -creo que mi papá le pegaba a mi mamá. Otro más decía: -mi abuelita es la que hace el quehacer yo sólo recojo mis juguetes, mis papás se fueron a Estados Unidos cuando yo era bebé; pregunto: - ¿por qué crees que se fueron? Respondiendo: - quien sabe, maestra. Ellos nos mandan dinero, pero no los veo. Otra niña decía también: -mi papá toma y cuando llega borracho, mis hermanos y yo, nos vamos a otro lado, porque luego regaña muy feo por cualquier cosita.

De lo anterior, Larreula (2002) refiere que:

Si los cuentos leídos pueden tener una extraordinaria fuerza educadora, los cuentos explicados aún la pueden tener más..., son un

material extraordinario para fomentar en los niños y niñas las sensaciones, los sentimientos, el deseo de protagonismo, y, por lo tanto, la necesidad de comunicar, de expresar, de narrar, de compartir con los demás (p.31).

Enseguida, una niña comenta: -pues yo hago todo el quehacer de mi casa, lavo los trastes, lavo la ropa, hago de comer, y todo. Poco a poco, íbamos interrogando la imagen de manera oral de tal forma que pudieran comprender la historia sin llegar a la lectura como tal, aquella que suele estresar porque no se logra. Claro, yo iba leyendo después el texto que venía en la imagen, complementando así la información con la que ya contaban, es decir, la importancia de tomar en cuenta su historia, su contexto y no considerarlos “inferiores”, sólo porque no saben leer convencionalmente.

El diálogo se iba dando de manera natural, no necesitaba decir mucho para sentir la indignación, la injusticia, la sensación de que todos en algún momento tuvimos más coincidencias que diferencias, y era, nuestra vida de infancia que no elegimos, y que pone a dudar esa frase común que es “infancia es destino”. Las distintas narrativas neoliberales se iban traspapelando sobre la lectura convencional, cuando “Las formas de leer se encuentran en ebullición y podemos acceder a los textos mediante diferentes vías: leyendo, mirando, oyendo, vinculando, creando, escribiendo, recitando, dibujando, filmando y sintiendo” (Tosi, 2020, p. 141).

La horizontalidad en la autoridad, humaniza nuestra mirada sobre lo que es el ideal de un estudiante y del docente, el uso del poder se ejerce para liberar, no para someter. Las palabras se fueron dando, los estudiantes lograban ordenar sus ideas, vincularlo con la vida real, y lo más importante comprendiendo el texto a partir del diálogo. Casi para concluir con la lectura, comenté: -Bueno, me doy cuenta que pocos tenemos una familia tradicional, es decir, con mamá

y papá en casa, pero eso no quiere decir que no sea una familia. Tenemos un hogar con amor, de acuerdo a lo que nuestros papis conocieron de niños. ¿Qué otras cosas miramos?

Anita: - ¡El quehacer, maestra! Todos debemos limpiar porque todos ensuciamos o nos saldrán narices de cerdos, jajajaja.

Juanito: - ¡Que las mamás lo hacen porque nos aman, pero no es su obligación!

Ya para finalizar el diálogo, pedí una historia donde los personajes fueran animales pero que, además, conectara con nuestra historia de vida. Con apoyo, logramos realizarlo, unos sólo con dibujos y otros, escribían letras desordenadas. Presentar esta experiencia que surge de la interrogación del texto, pero con énfasis en la oralidad como competencia estratégica, que según Canale y Swain (1980) se refiere a las estrategias de comunicación verbal y no verbal que posibilitan la comunicación efectiva y se utilizan por dos razones: las dificultades de los interlocutores y para favorecer la efectividad de la comunicación. Porque la intención incluyente fue el promover la comunicación por interlocutores particulares y válidos desde sus posibilidades.

Reflexiones finales

Esta experiencia como lo mencioné al inicio, marca una serie de veredas que hacen del camino y del destino una experiencia educativa única. Por una parte, visibilizar la manera en cómo los docentes de educación básica politizamos el espacio áulico, a partir de la implementación de metodologías alternativas, pero además la adaptación de éstas a contextos complejos y singulares de los estudiantes. Freire (2005) refiere que enseñar exige seguridad, dada de la formación para estar a la altura y así, coordinar las actividades de su clase; también, requiere una autoridad coherentemente democrática, que funde sus principios desde la generosidad y nunca minimizando la libertad.

De igual manera, se promueve una justicia curricular a las niñas y niños que desde sus “vulnerabilizadas” vidas, logran concebir a la escuela y a la lectura como espacios de empoderamiento desde sus experiencias reales, cotidianas, legítimas y lograr pedagogizar mediante recursos didácticos atractivos como el uso de cuentos, los cuales logran dar importancia a otras miradas y que propician la imaginación narrativa (Bárcena, 2010), y por ende a la oralidad en sujetos con voces históricamente silenciadas.

Mediante el uso de metodologías alternativas que transgreden a la normalización en la enseñanza, planteamos los docentes la capacidad de agencia que consciente de ello, los estudiantes en sus diversas formas de aprender la competencia comunicativa orientada al aspecto sociocultural, apremia que todos podemos aprender y comprender, pero, además, de disfrutar el proceso. Algunos docentes continúan reproduciendo didácticas tradicionales que separan, clasifican, jerarquizan, minimizan, niegan pensamientos y sentimientos diversos. Abordar la competencia comunicativa en los proyectos de aula, “cancela la práctica reaccionaria, dentro de las burocracias educativas, de definir a los profesores primordialmente como técnicos y empleados pedagógicos, que como tales son incapaces de tomar decisiones políticas o curriculares importantes” (Giroux, 1991, p. 219).

A los docentes, se nos pide incluir porque así debe de ser, sin embargo, el cómo es el punto medular para mejorar nuestras prácticas. El diálogo en nuestras planeaciones, no debe quedar desapercibido. Ante la carga simbólica de narrativas coloniales e identitarias que son cruciales para el tema de la diversidad en educación, la palabra dicha representa un anclaje para vincular la vida socioemocional y cultural con los aprendizajes en la escuela, los cuales deben orientar más que a una vida de consumo y del tener, a un buen vivir. Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo y no hay diálogo si no hay humildad (Freire, 2008, p.101).

Referencias

- Bárcena, F. & Mélich, J-C. (2010). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós
- Browne, A. (1991). *El libro de los cerdos*. Fondo de Cultura Económica.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza y las pruebas de un segundo idioma. *Lingüística Aplicada*, 1, 1 -47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- De Sousa, B. (2005). *El milenio huérfano*. Trotta.
- De Sousa, B. (2014). *Epistemologías del sur (perspectivas)*. Akal ediciones.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo veintiuno editores
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- García, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Revista Enunciación*, 13 (1), 79-95. <https://doi.org/10.14483/22486798.1264>
- Giroux, H. (1991). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Larreula, E. (2002). La narrativa oral. *Revista Aula de Innovación Educativa*. (111), 31-34.
- Lázaro, F. (1 de septiembre de 2019). *Henry Giroux: no existe la educación neutral*. Bloghemia. <https://www.bloghemia.com/2021/07/henry-giroux-no-existe-la-educacion.html>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel R. (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp.127-168). Siglo de Hombres Editores.
- Ocampo, A. (2021). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Revista boletín redipe*, 8 (9), 42-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (45-78). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. En: Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*, pp. 391-430. Clacso.
- Skliar, C. (2000). 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*, XVII (41), 11-22.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones
- Suárez, D. (2007). *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Fascículo II. Siglo XXI
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Revista Nodos y Nudos*, 2, (17), 16-31. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>

Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital. *Contextos educativos*, (25). 127-143. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.4274>

Uribe-Hincapié, R. A., Montoya-Marín, J. E. y García-Castro, J. F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores* 22(3), 471-486. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>