

# Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad<sup>1</sup>

IRENE CAJIBÍOY GIRONZA<sup>2</sup>, ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMÁN<sup>3</sup>  
FREDDY ALEXANDER DÍAZ GÓMEZ<sup>4</sup>, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR<sup>5</sup>

## Resumen

El presente artículo da cuenta de los hallazgos de una investigación realizada acerca de las concepciones de un grupo de docentes de educación básica del sector urbano del Municipio de Popayán. La diversidad como *sistema complejo* requiere de un maestro con una formación integral, sustentada desde y para la diversidad, capaz de trascender aquellas miradas efímeras que solamente se quedan en el Déficit y carencia, que valide desde aquí la diferencia como potencialidad en el reconocimiento del “si mismo del otro, lo otro en relación con un nosotros”<sup>6</sup>.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo interpretativo, por cuanto identifica y analiza las concepciones que de diversidad tienen los docentes en las aulas de clase, en las cuales se marca una tendencia por la diversidad, desde las manifestaciones, características y condiciones sociales, económicas y familiares presentes en cada uno de los niños y niñas que son reflejados en los comportamientos en la escuela. Las concepciones que los docentes tienen sobre *diversidad*, están enfocadas hacia el desempeño escolar y la consecución de logros, relacionados con la carencia o déficit que se manifiesta en las dificultades en el aprendizaje, escasos recursos económicos y bajo nivel académico de las familias, concepciones que sesgan reconocer la *diferencia*.

1 Recibido: 11 de agosto de 2013. Aceptado: 30 de noviembre de 2014.

2 Irene Cajibíoy Gironza. Magister en educación desde la diversidad; Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), 2008. Docente de aula Centro Educativo la Chicueña, El Tambo Cauca. irenecaji@hotmail.com

3 Elkin Fernando Sevilla Guzmán. Magister en educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca, 2006. Co-investigador, Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física, 2006. Coautor, La ley del más fuerte: sentidos que configuran la educación física como un “proceso de exclusión”, 2006. Docente de aula Escuela Rural Mixta La Granja, Sucre Cauca. esevilla@unicauca.edu.co – elfesucre@hotmail.es

4 Freddy Alexander Díaz Gómez. Magister en educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca, 2008. Coautor, Las prácticas de enseñanza de los profesores del área de la educación física, la recreación y el deporte, 2009. Docente de aula Institución Educativa El Mirador, Popayán Cauca. Alexanderdg@unicauca.edu.co, alexanderdiaz06@hotmail.com

5 María Inés Menjura Escobar. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales; Magister en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia; Psicóloga de la universidad de Manizales; Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mime@umanizales.edu.co

6 La investigación se realizó en el período comprendido entre marzo de 2011 a noviembre de 2012, y está adscrita al Macroproyecto sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano, cuya investigadora principal es la Magister María Inés Menjura Escobar.



**Palabras clave:** Concepciones, Diversidad, contexto educativo, acuerdos, diversidad, inclusión, necesidades.

## Abstract

### *Educational context... Agreements and disagreements of diversity*

This article recounts the findings of research about conceptions of a group of teachers of basic education of the urban sector of the municipality of Popayan. Diversity as complex system requires a master with an integral formation, sustained from and for diversity, able to transcend those ephemeral looks that only remain in Deficit and lack, which validate from here as a potential difference in the recognition of the "itself on the other, the other in relation to a us".

Research is part of a qualitative approach with an interpretive descriptive scope, as it identifies and analyzes the conceptions that have teachers in classrooms, in which a trend is marked by diversity, from the demonstrations, characteristics and social conditions, economic and family present in each one of the children that are reflected in behaviours in the school's diversity. The conceptions that teachers have on diversity, are focused toward schoolwork and the attainment of results, related to the lack or deficit that manifests itself in the learning difficulties, poor economic and low academic families, conceptions that bias to recognize the difference.

**Key words:** Conceptions, Diversity, educational context, agreements, diversity, inclusion needs.

## Introducción

Cuando se habla de concepciones, ideas, miradas, creencias, o supuestos, se dice que éstas son o hacen parte de cada uno de los sujetos y que influyen de tal manera en todo lo que hace, dice o piensa en cada una de las actividades intrínsecas en él; en cómo aprende, enseña o interpreta el mundo físico y social en el que interactúa y afecta a la vez (Pozo, 2006).

Por tanto, hablar de *concepciones* se ha convertido en tema de gran interés de estudio en el ámbito educativo y ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, con los cuales se ha tratado de explicar la estructura del pensamiento en cuanto a las concepciones de los maestros, encontrándose importantes revisiones de

los resultados obtenidos en trabajos como los de Hofer y Pintrich (2002) Koulaidis y Ogborn (1995, p.10) y Porlan *et al.* (1998, p. 17).

Indagar sobre las concepciones que tienen un grupo de docentes de básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán, abre un mundo de posibilidades para continuar en el debate sobre la influencia de las concepciones en el aula (Gess-Newsome y Lederman, 1995: 24; Lederman y Zeidler, 1987: 13). Aunque se han realizados estudios sobre las *concepciones implícitas* que circulan entre los docentes, estos estudios hasta el momento solamente han indagado sobre las ideas o creencias *explícitas* que no guardan relación con la práctica pedagógica en el aula (Norton *et al.*, 2005: 64; samuelowicz y Bain, 1992: 18). (Vilanova, Mateos & García, 2011, p. 55).

A través de ésta investigación se presenta la descripción de las concepciones de docentes de primaria en un primer acercamiento que permite establecer lo que piensan éstos con respecto a la diversidad enmarcadas dentro de las relaciones del profesor con los estudiantes en el contexto escolar, con el interés de reconocer las miradas que emergen desde la cotidianidad en el quehacer pedagógico para confrontar la realidad en las aulas, con teorías postuladas.

## Justificación

En la actualidad hablar de diversidad es remitirse a un sistema complejo de relaciones, donde el reconocimiento del Otro se hace necesario a partir de la identidad como sujeto social para crear lazos de convivencia en espacio y tiempo dentro de un contexto determinado. En este caso el escolar, espacio de encuentros y desencuentros donde se promueven valores, potencialidades cognitivas, habilidades, destrezas y relaciones de convivencia ciudadana entre sujetos educandos desde su individualidad.

Por ello, la escuela se convierte en uno de los contextos que más influye en la construcción de sociedad, por lo tanto, en ella se deben propiciar y fortalecer espacios que enriquezcan la práctica de valores ciudadanos, la autonomía, la participación, la tolerancia, el respeto por la diferencia, el diálogo, la solidaridad, los derechos humanos y los deberes del sujeto inmerso en una sociedad y en el entorno en el que interactúa.

Entonces, entender y atender la diversidad en la escuela, se convierte en un proceso de innovación constante y sobre todo, de una disposición que permita solucionar situaciones problemáticas que enfrenta el docente en torno a la concepción de diversidad.

Así mismo, es importante que el docente se comprenda como sujeto diverso en los contextos en los cuales se encuentra

inmerso, ya que las concepciones, subjetividades, pensamientos, emociones, creencias, constituyen un entramado de relaciones que afecta directamente el ejercicio de construcción de sujeto en el aula, puesto que es un referente en la concepción de sí mismo, en la interacción con el Otro, el nosotros y lo otro.

De ahí que el maestro, como uno de los actores centrales y gestor de cambios, es quien posibilita el desarrollo de competencias del estudiante en todos los ámbitos del contexto escolar.

“En esta perspectiva, respetar, comprender y atender la diversidad, implica asumir nuevas formas de funcionamiento institucional donde el rol del docente tiene un lugar protagónico, es decir, emerge como sujeto y ello supone reconocerse, como sujeto social, capaz de sortear dificultades en la paulatina construcción y configuración de su personalidad, la de otros con quienes comparte, su proyecto de vida y su ámbito laboral”. (Menjura & Vargas, 2011, p.3)

En relación a lo anterior, la investigación es pertinente y de interés para la comunidad educativa, ya que permite interpretar, analizar y reconocer las concepciones de diversidad que circulan entre algunos docentes del sector urbano del Municipio de Popayán. Se espera provocar reflexiones en torno a los procesos formativos, quehacer pedagógico, relación docente-sujeto educando y se generen condiciones favorables en el contexto escolar donde se respete, comprenda y atienda la diferencia.

En este sentido, en las Instituciones Educativas es necesario repensar el papel de la escuela y de los docentes como agentes que participan en la construcción de nuevas formas de relaciones, que propicien espacios para el respeto de las subjetividades, expectativas y motivaciones de los sujetos dentro del contexto escolar. Entonces, surge la pregunta ¿Cómo conciben los docentes la diversidad? Interrogante que remite a reconocer



las concepciones que sobre diversidad se mueven entre los docentes, para describir y generar reflexiones en la práctica pedagógica, propiciando espacios en los cuales se identifiquen, valoren y respeten las diferencias individuales y colectivas que conlleven a la humanización del ser.

## Antecedente

Las investigaciones realizadas sobre percepciones y concepciones que tienen los docentes sobre diversidad están enfocadas a temáticas, como, interculturalidad con relación a la convivencia escolar; enfoque intercultural asociada al déficit tanto físico como mental, capacidades excepcionales asociadas a las condiciones de aprendizaje, capacidad y dificultad en los procesos educativos, creatividad y enseñanza, diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, entre otras, en las que se circunscriben algunas diferencias de cultura, excepcionalidad y déficit desde las condiciones de discapacidad.

La investigación "Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente" realizada por Leiva (2010), en Málaga (España) en la que participaron docentes de educación infantil y primaria, da cuenta de las concepciones pedagógicas de los docentes acerca de la interculturalidad y la convivencia en sus centros educativos, basados en las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que tienen los alumnos inmigrantes en su inclusión escolar; así como de las concepciones sobre la situación de convivencia intercultural que se viven en estos centros escolares, pretendiendo con un análisis detallado dar respuesta a la elaboración de estrategias educativas para mejorar la convivencia escolar y el desarrollo práctico de la educación. Esta investigación concluye, que la diversidad intercultural debe ser concebida de manera abierta, optimista, y comprometida con toda la comunidad educativa que muestre un verdadero

compromiso de aceptación y valoración positiva de las diferencias culturales por parte de los docentes. La formación para la diversidad intercultural plantea un nuevo enfoque de la convivencia escolar como un espacio positivo y reflexivo, donde los agentes protagónicos no sean sólo los alumnos, sino sus familias.

En el estudio realizado por Inés Gil Jaurena (2010), Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural, realizado con profesores y profesoras de Educación Primaria en Madrid, se muestran reflexiones donde la diversidad en las escuelas es asociada a un enfoque educativo holístico e inclusivo que parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, desde la renovación de la escuela como totalidad, para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, discriminación, exclusión, favorecer la comunicación y competencia intercultural y apoyar el cambio social.

Este estudio plantea la necesidad de una educación de todos y no de minorías, supone una manera de entender la educación como un proceso continuo y no de programas o acciones puntuales. En esta investigación, la categoría, diversidad es trabajada desde el enfoque intercultural.

Molina y Martínez (2009), en la investigación realizada sobre Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos, muestran tendencias que permiten abordar investigaciones sobre las concepciones acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, estableciendo que las perspectivas identificadas sobre las concepciones del conocimiento científico, profesional y escolar, aportan referentes valiosos, involucrando aspectos históricos sociales y políticos de actividad científica y docente, donde se cuentan las historias de vida, el origen étnico de los participantes y aspectos situacionales involucrados en el desarrollo de la clase. El estudio concluye,

que las concepciones de los profesores son universales, tienen en cuenta aspectos contextuales en dos tendencias: la perspectiva situada, donde las creencias y valores conforman los conocimientos del profesor y se manifiestan en la práctica y en las decisiones tomadas.

De acuerdo a lo anterior, las concepciones de los profesores sobre la ciencia y la enseñanza, tienen en cuenta aspectos más contextuales que se pueden ubicar en dos tendencias: la perspectiva situada y la cultural. Estas permiten importantes desarrollos conceptuales al mostrar que tanto las concepciones de ciencia (en diferentes relaciones académicas) como las de los profesores sobre su trabajo están fuertemente determinadas por los contextos políticos, sociales, históricos y culturales. Las concepciones sobre la ciencia y la enseñanza, son sensibles al contexto, y deben basar sus cuestionamientos en el universalismo, a la manera como se plantean las proposiciones en la investigación, a la forma del discurso empleado para comunicarnos y a los valores que añadimos a dichos fenómenos, incluyendo también la manera estándar que ofrece la ciencia.

## Pregunta de investigación y objetivos

La pregunta que nos moviliza y los objetivos son los siguientes.

- ¿Cuáles son las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán?
- Objetivo General. Reconocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán.
- Objetivos Específicos: Identificar las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes en el contexto escolar. Analizar los factores contextuales

que inciden en las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes de educación básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán.

## Descripción teórica. Desde las concepciones: ¿podemos construir conocimiento?

***“Todas las actuaciones que los sujetos tienen en contexto y tiempo determinados son producto de las relaciones que se establecen entre toda una colectividad, donde me reconozco y reconozco al Otro y lo otro para poder convivir juntos en ambientes armónicos y solidarios, donde las representaciones construidas en respuesta a una demanda específica... es respuesta a esas demandas contextuales”***

**(Poza, Scheuer, 1999),**

Todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos, a través de su vida son construidas desde las vivencias y experiencias en los diferentes contextos, familiar, social, político y educativo, preestablecidas en forma de creencias, prejuicios, expectativas, interpretaciones y supuestos, que cada uno se ha formado y con las cuales ha enfrentado el mundo y sus realidades; ese mundo que “nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos”(Ortega y Gasset, en Poza 2006).

De acuerdo con lo anterior, las concepciones son precisamente formas de comprensión de la realidad que los sujetos han ido construyendo a través del tiempo, según Rodríguez, (2003, p.18) “las concepciones de los sujetos son un reflejo de su momento evolutivo”, en contextos y espacios históricos determinados, desde diversas experiencias físicas y sociales, donde los procesos de construcción del conocimiento se hacen desde lo indivi-



dual y de las interacciones sociales. Son construcciones que el sujeto hace sin intervención de instrucciones específicas, pero si en continuo contacto con los contextos familiar, social y cultural, donde todas éstas difícilmente son modificables, su adquisición es implícita y escapa a una explicación consciente de la misma. Todos los sujetos poseen sus propias creencias y teorías, las cuales son apropiadas desde la esencia del ser, sin ser expuestas de manera consciente ante los Otros (Pozo, 2006, p.34), “sin que necesariamente estén almacenadas de modo permanente o explícito en el sistema cognitivo del sujeto” (Pozo, Scheuer, 1999).

En este sentido, son relevantes las interacciones establecidas con los demás sujetos, las cuales se convierten en construcciones sociales que son útiles para explicar los fenómenos. Gutiérrez (1996), expone que el conocimiento en general que cada uno posee del mundo depende de la destreza mental para aprehenderlo y a la vez, reflejarlo en los contextos reales de interacción de acuerdo a las situaciones presentes.

Según Pozo (2006), las concepciones a través del tiempo han sido estudiadas por algunos autores en diferentes contextos de investigación, las cuales se han interpretado de diversas maneras; inicialmente se señaló que era la forma como cada sujeto afrontaba determinadas situaciones, después, fueron descritas como creencias que se construían en la interacción con otros sujetos y finalmente, se expusieron como teorías implícitas, que se derivan del conocimiento cotidiano fruto de la experiencia. Este conocimiento empírico se vuelve parte esencial en la elaboración de las representaciones mentales y éstas a su vez concretan un estilo de pensamiento, un criterio para definir, aceptar o considerar parámetros en los que se concibe la diversidad que circula entre los educandos y maestros en las aulas de clase.

Por tanto, se hace necesario conocer de qué manera los sujetos, en este caso

los docentes, mantienen y asumen unas teorías sobre sus experiencias, sus creencias, sus juicios, constructos, conocimientos de sí mismos y de los otros, es decir, las teorías implícitas que están arraigadas, escondidas, de manera inconsciente en cada uno de ellos y son utilizadas para explicar el mundo. Se podría decir que:

*“Estas teorías influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza – decisiones y acciones- de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional y contribuyen a reducir la necesidad de procesamiento de información” (Gage, 1979; Hernández y Marrero, 1998) citado por Rodrigo y Otros, 1993, p.256).*

Pérez y Otros (2006), exponen cuatro enfoques para explorar el estudio de las concepciones de los sujetos sobre “la mente y el conocimiento”, se retoma en este estudio las teorías implícitas, que son concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes; con este enfoque se procura ampliar los conocimientos que se tienen sobre las concepciones y dar respuesta a lo que pretende la investigación.

En este sentido, las teorías implícitas como “unidades representacionales de tipo individual que tienen una génesis sociocultural” (Rodrigo, 2003); en las cuales los docentes reflejan sus concepciones, como una manera particular de interiorización del entorno que le rodea, de la cultura y de los estímulos externos, es por esto que se eligen las teorías implícitas por que permiten interpretar las creencias y valoraciones que se articulan entre cognición y cultura educativa. Por lo tanto la relación entre la praxis pedagógica y las concepciones que tienen los profesores sobre la diversidad en el contexto educativo son el reflejo de todas las experiencias que éstos han adquirido a través del tiempo.

En el ámbito educativo, estas representaciones implícitas dan respuesta a:

“la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados e igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas del aprendizaje” (Pozo, 2006) y que en el profesorado se definen como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Rodrigo, et al, 1993).

## Ser maestro en la diversidad

***“La diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales... Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo..., lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser”***  
**Gimeno (1996).**

El sujeto es diverso en la medida en que reconoce su subjetividad, en el reconocimiento del Otro en su alteridad, expresada en el entramado de las relaciones, cimentadas en la cotidianidad con el Otro y lo otro en la construcción de tejido social de un nosotros. Es así que desde Skliar la diversidad se centra en el respeto y tolerancia de las individualidades en el reconocimiento del Otro, en su posibilidad de comunicación con los demás para la construcción de ese espacio comunitario, es decir, el Otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, [...] siempre comunitario” (2002, p. 100)

Por otro lado, López considera que “la diversidad hace referencia a la identifica-

ción de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. [...] La diferencia es la consideración de la diversidad como valor” (López, 2004, p. 97). Por lo tanto, la diversidad hay que entenderla como el reconocimiento del Otro desde sus diferencias individuales, donde la escuela cobra valor en cuanto constituye el espacio de creación de oportunidades para la construcción de sujetos con conciencia crítica que le permita transformar la realidad y el entorno en el cual interactúa, ya que “cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” (Santos, 2010, 4), al respecto Patiño manifiesta que:

*En el ámbito escolar, como microcosmos social, se evidencian cada día las diferencias en las habilidades cognitivas, en el género, en las creencias, en las culturas, en la raza y en las posibilidades económicas, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clases.*

En este sentido, la escuela diversa valora y ofrece oportunidades para convivir con los demás, y el aula es un espacio para valorar las diferencias individuales, pues está más que demostrado que la cooperación y la enseñanza compartida produce inteligencia compartida, presupone también un sistema de comunicación, donde las personas interactúan sentimientos, emociones y mensajes, “es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo” (Maturana, 1994, 56), sólo en el consenso se produce el diálogo, pero esto no desconoce que no se pueda disentir de las ideas de los demás, lo importante es que se haga dentro del respeto necesario. “Es decir, es hablar



de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (López, 2004, p. 77).

Entonces la cultura de la diversidad transforma los escenarios escolares en espacios donde se festeja y no se oprime la diferencia humana, donde el ser diferente no sea mirado como algo raro que debe excluirse porque resulta pernicioso para la comunidad escolar, ya que ser diferente no puede ser mirado como un defecto sino como un valor. López (2004, 91), considera la diversidad desde la igualdad entre las personas en cuanto a derechos y deberes, apoyado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que estos y el derecho a la igualdad en la diversidad debe ser reconocida, aceptada y valorada puesto que es connatural al hombre y se manifiesta de muchas maneras.

En este sentido, Hernández (2010), plantea que las diferencias son evidentes en lo biológico, psicológico, físico, cognitivo, cultural, social, individual y colectiva, pero éstas no deben llevarnos a establecer desigualdades como ciudadanos. Así, los derechos humanos y el derecho a la igualdad no están determinados por lo genético, simplemente son derechos de toda persona sin distinción alguna, se debe aceptar entonces que cada ser humano es diferente, lo cual no implica que tenga carencias con respecto a otros, “el reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros” (Hernández 2010, p. 54).

Al respecto, Cárdenas (2011) plantea que “cada cual tiene sus características personales; bajo esta perspectiva es necesario advertir que se debe luchar por una concepción de mundo que transversalice el sentido de lo diverso dentro de una concepción humanista del derecho a ser diferente, lo cual es una cuestión inherente a las personas”. Desde esta lógica, los derechos humanos deben propender por la igualdad social en el respeto por las diferencias individuales, para ello, la escuela debe propiciar espacios para la socialización de

valores, la participación democrática, la convivencia, la tolerancia y la solidaridad que conlleven a la humanización del sujeto. Toda vez que ser diferente es inherente al ser, y su forma de afectación define los principios básicos para la conservación de la dignidad humana.

Lo anterior, nos permite pensar en la diversidad como el reconocimiento de la *Otredad* de los sujetos que van construyendo las formas de relaciones propiciando espacios donde se respete la subjetividad del Otro. La diversidad es pensada como un entramado que se construye y de-construye en los diferentes contextos, espacios y tiempos históricos determinados (López 2004,97).

Por lo tanto, la diversidad es genuina, es natural en el contexto escolar; el ser diverso, es la particularidad más hermosa que se pueda manifestar en el aula de clase en relación al sujeto educando, ni la escuela ni los docentes pueden, en respeto a esa diferencia, desprestigiar las acciones que hacen de ese sujeto una persona diversa. Cada persona tiene una identidad que es como ella es, y no como a otros les gustaría que fuera; de ahí la importancia de las interrelaciones que se establecen en el contexto educativo. Según López citado por Manosalva, “La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales” (2008, 6).

## El aula de clase, inclusión y exclusión de subjetividades

***“Es necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos. En este sentido educativo, hablar de la Cultura de la Diversidad, es hablar de educación en valores, es***

***hablar de democracia, de convivencia y de humanización. Es decir, es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos”.***  
**López Melero (2004).**

En el contexto escolar toma importancia el aula de clase, espacio fundamental para el proceso de escolarización en el sistema educativo, y que en palabras de Cerda (2001), es vivido como “un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo” (2001, 13). Por una parte el docente y por otra los estudiantes, estableciendo relaciones que se desbordan dentro y fuera del salón de clase entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante, que se reflejan en el encuentro de intereses y subjetividades determinadas.

Pero, el salón de clase es mucho más que el encuentro de sujetos y objetos, Cerda (2011) habla de conflictos presentes en el aula de clase en torno a los roles que construyen los sujetos desde las individualidades, los valores, creencias, sentimientos; es decir, todas aquellas construcciones culturales dominantes propias a cada medio determinado.

Desde esta lógica, las escuelas públicas urbanas se han convertido en espacios de choque y roce dentro del cual se desconocen las relaciones y el trato de igualdad, convertido muchas veces, tal como lo dice Moreno, citado por Cerda (2011), en una tipificación a la población estudiantil: estrellas, aislados, olvidados, rechazados, pares, pandillas, grupos conformados al interior de los salones de clase según sus arraigos culturales y sociales, manifestando preferencias y marginaciones de unos frente a Otros, sin importar el respeto a la diversidad o de qué lado de la balanza se encuentren. La escuela urbana pública al ser lugar de encuentros y desencuentros de muchas subjetividades, permite evidenciar “... rela-

ciones jerárquicas de poder” (Hernández, 2010, 3), establecidas de los unos frente a los otros; relaciones que desfiguran la verdadera posibilidad de encontrar en el Otro la diversidad que hace la diferencia, pero que se enriquece en las relaciones.

En este sentido se debate sobre una escuela diversa, que genere el encuentro y desencuentro de subjetividades y por tanto de conflictos inherentes al ser humano; pero un conflicto sin violencia, sin sentimientos de poquedad o de desigualdad. Por el contrario, un conflicto con una actitud dialógica, comprensiva y llamada a la reflexión y al sentido de escucha y respeto por las subjetividades de el Otro. Cusel, Pechin y Alzamora (2012), lo refieren como el “conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; los cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura física, actores escolares, etc.” (2).

De esta manera, se entiende por contexto educativo, al conjunto de factores, encuentros y desencuentros que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza aprendizaje, dado que éste, no sólo se puede reducir a cuatro paredes, es decir, la educación escolarizada debe traspasar estas fronteras empezando desde el núcleo familiar hasta la sociedad en general; por tal razón, es de vital importancia que el maestro conozca el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizajes y conocimientos adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos; pues no es lo mismo abordar la enseñanza en un contexto urbano público, ubicados en la periferia de la ciudad, que los privados ubicados en barrios residenciales o en el centro de la ciudad.



Por lo tanto, el contexto educativo se constituye en el escenario enriquecedor y potenciador del éxito en los factores claves para el aprendizaje, para no olvidar en la práctica y en la relación con los otros lo aprendido en el aula de clase. Un contexto educativo enriquecedor tanto de aprendizajes conceptuales como en las relaciones en un ambiente intelectual y práctico adecuado e inteligente para la formación de sujetos diversos.

La escuela entonces es un espacio no de descubrimiento de las verdades sino de construcción de las incertidumbres. Es un espacio para reconocer y validar las diferencias en el logro de una educación para todos (Men. 2005), "articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en... principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género". (Plan decenal, 23).

como propósito reconocer las concepciones sobre diversidad que subyacen en las praxis pedagógicas de un grupo de docentes, de acuerdo con las características del contexto.

### Unidad de trabajo

Docentes de básica primaria vinculados a instituciones educativas del sector oficial, ubicadas en distintas comunas de la ciudad de Popayán, que aunque están ubicadas en el sector urbano presentan en su mayoría poblaciones de los sectores rurales vulnerables, de estratos bajos, condiciones socioeconómicas difíciles, núcleos familiares disfuncionales, problemáticas sociales relacionadas con drogadicción, robo, pandillismo.

Los Docentes tienen formación profesional en Educación con diferentes especializaciones o énfasis, y aunque no todos son licenciados en educación básica primaria, su ejercicio profesional siempre ha sido con esta población.

## Metodología

### Tipo de estudio

Investigación cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo, por cuanto tiene

## Técnicas e instrumentos

### Entrevista en profundidad

La entrevista, permitió un acercamiento con los docentes en una relación de diálogo

DOCENTES				
Formación académica	Institución que labora	Experiencia como docente	Sexo	Grado en que labora
Licenciada en educación básica con especialización en pedagogía lúdica.	I.E. Francisco Antonio de Ulloa	20 años	F	cuarto
Licenciada en educación básica con especialización en pedagogía lúdica.	I.E. Los Comuneros	13 años	F	tercero
Licenciado en educación preescolar con especializaciones en pedagogía y educación ambiental	I.E. francisco Antonio de Ulloa	35 años	M	Segundo
Normalista superior.	I.E. Francisco Antonio de Ulloa	6 meses	F	Primero
Licenciado en Filosofía con especializaciones en aprendizaje autónomo y educación y política.	I.E. Metropolitano María Occidente	23 años	F	Tercero
Licenciada en Básica primaria	I.E. El Mirador	13 años	F	quinto
Licenciada en español y Literatura con especialización en Didácticas.	I.E. San Agustín	6 años	F	tercero

go y encuentro. Las entrevistas se iniciaron con preguntas guía y en el transcurso de las mismas, fueron surgiendo otros interrogantes que se fueron desarrollando en torno a las categorías teóricas según el interés de la investigación.

### **Grupo focal**

Se empleó esta técnica, con el fin de profundizar algunos aspectos de interés (dificultades de aprendizaje, comportamientos, disciplina e indisciplina, rendimiento escolar), que emergieron de las entrevistas, dando lugar a nuevas categorías en torno al objeto de estudio.

### **Procedimiento**

Para abordar la investigación se implementaron dos momentos a saber:

#### **Momento exploratorio:**

Este primer momento permitió el acercamiento con los docentes sujetos de la investigación para recolectar los primeros datos de la información a través de la aplicación de la entrevista en profundidad y el desarrollo del grupo focal.

#### **Momento descriptivo:**

Se realizó la transcripción de las entrevistas hechas a cada docente, así como la consignación de los datos obtenidos en los grupos focales.

Se organizaron los relatos de las entrevistas en una matriz teniendo en cuenta semejanzas, luego, se distribuyó la información de acuerdo a las preguntas guías utilizadas en la entrevista a los docentes, después, se buscó lo común y lo diferente en las respuestas, para poder determinar las categorías.

Teniendo en cuenta las categorías, y después de la retroalimentación con el grupo focal, se reorganizó la información en una nueva matriz que recoge las tendencias encontradas en los relatos de los docentes.

Realizada la descripción de las concepciones sobre diversidad a partir de las categorías teóricas previas, se procedió

a triangular la información recolectada, comparando la teoría formal, la teoría informal obtenida en las entrevistas y el grupo focal con la percepción del investigador para iniciar un proceso descriptivo interpretativo de las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes de algunas Instituciones Educativas del sector urbano del Municipio de Popayán.

## **Análisis e interpretación de la información**

### **...encuentros y desencuentros de diversidad**

En los resultados y análisis de la información, los aspectos encontrados en los diferentes relatos de los docentes, se demarcaron en dos grandes categorías: la primera de ellas denominada diversidad, la cual se mueve entre las manifestaciones que los profesores ven en sus estudiantes y las actuaciones e interacciones vividas en la escuela, mediadas por las condiciones propias de cada uno. Esta categoría, es alimentada en primer lugar por la subcategoría diferencia, expresada desde las dimensiones cognitivas, sociocultural, relaciones de género y condiciones socioeconómicas, las cuales según los docentes son manifestaciones de diversidad y representan las individualidades de los sujetos. En segundo lugar tenemos la subcategoría dualidad, la cual se mueve desde lo homogéneo y lo heterogéneo, como el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas dentro del aula de clase.

En relación a las manifestaciones de los maestros, Pozo (2006) expone que éstos tienen una serie de creencias, supuestos, juicios, que se han instalado dentro de cada uno, de manera inconsciente (implícitas) y por lo tanto, no se discuten, al desconocer que éstas se tienen, y su adquisición no procede de parámetros establecidos en una educación formal (explícitas). De otro modo, también se



establece que los profesores saben lo que es enseñar y aprender aunque no sepan que poseen este conocimiento y que la aplicación de ésta es la respuesta a determinada situación, lo que en palabras de Karmiloff-Smith "...de modo que el sujeto vaya sacando a la luz de su propia conciencia buena parte de ese continente sumergido que son sus teorías implícitas" (citado por Pozo, Scheuer, 2001, 94).

En este sentido, la diversidad es concebida por los docentes, desde aquellos conocimientos, vivencias, creencias, experiencias que han adquirido a lo largo de su vida, a través de relaciones familiares, sociales, culturales, políticas y económicas, las cuales están inmersas en su inconsciente, en su pensamiento, en cada acción y practica cotidiana. Al respecto se encontró que los docentes manifiestan de forma implícita, concepciones abordadas desde la diferencia centrándose en el déficit de los estudiantes como rendimiento y desempeño escolar.

*"las diferencias, en cuanto a rendimiento académico yo pienso que son muchas, algunos... si nos vamos a habilidades, capacidades de los estudiantes hay unos que tienen más capacidad para aprender unas asignaturas que otros". (E1, P11). "la fila de los 10 que van bien, los malos, malos y los regulares, entonces siempre estoy pendiente de los regulares y pongo a los que van bien para que me colaboren con los niños para irles explicando" (E3, P3).*

Las teorías implícitas, ponen de manifiesto que los contextos en los que se mueve el profesor no son homogéneos, "Estas constituyen parte del repertorio experiencial, sobre todo cuando se trata de dominios de conocimiento ligados a prácticas profesionales" (Rodrigo, 1993), los sujetos aprehenden del Otro y lo otro, actuaciones y procedimientos que lo hacen humano en el acontecer diario y son definidas desde la cultura y transmitidas en el campo experiencial.

## Diferencia, una mirada Desde el Aula

La diferencia se hace evidente desde las condiciones propias del ser humano, las que distan entre un sujeto y otro, las cuales se enriquecen con las experiencias propias de cada sujeto en la relación con el otro, con las particularidades dependiendo del medio en el que interactúa. Entonces, el aula de clase se convierte en el entramado de relaciones en el que se tejen, enriquecen y potencializan subjetividades Hernández De La Torre (2010).

En este sentido se encontró en los relatos de los docentes aspectos que enmarcan la diferencia en las dimensiones: cognitivas, sociocultural, condiciones socioeconómicas y relaciones de género, las cuales representan las individualidades de los sujetos en relación al desempeño escolar, hacen énfasis en el Déficit como muestra de identificar la Diversidad.

Desde la dimensión cognitiva, los docentes mencionan en sus relatos las facilidades y las debilidades con que los niños viven los procesos de aprendizaje: por un lado los niños y niñas que aprenden fácil y rápido, que asimilan con facilidad y hacen una adecuada apropiación de los contenidos y cumplen las expectativas de los docentes; por el otro, quienes presentan dificultades en la adquisición del conocimiento:

*"Hay niños que no entienden, entonces el ritmo es unos adelante, otros atrás, hay como unos 5 niños que realmente se les dificulta mucho, ..., y otros que van rápido". (E3, P3), "algunos tienen dificultades incluso en el aprendizaje, como por ejemplo para la atención en clase... " (E6, P1), "hay unos niños con una inteligencia brillante pero hay otros niños con unas inteligencias un poquito menos de lo normal que los otros" (E4, P5)"*

La diversidad es concebida en términos de las habilidades y aptitudes que posibi-

litan el desempeño escolar. En palabras de Santos (2010) los estudiantes son diversos en la medida que expresan ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones particulares respecto a la forma en que se aprende y la manera en que logran los resultados en el desempeño escolar.

Dentro de lo sociocultural, la familia es un aspecto relevante en la concepción que los docentes tienen de diversidad al manifestar que: “*si miramos situaciones individuales, miramos que cada estudiante es muy distinto y las situaciones familiares de los estudiantes también*” (E6, P8), “*el ambiente familiar en el que ellos crecen les afecta mucho*” (E2, P8), “*hay situaciones que inciden por ejemplo el núcleo familiar*” (E1, P1). En estos relatos los docentes develan el rol fundamental que desempeña la familia para la construcción de subjetividades individuales en relación a un medio determinado, en referencia a lo anterior Spence (2000, 61) postula que: “*...la familia en la que un niño nace constituye uno de los principales determinantes de su subsecuente éxito escolar*”.

En este sentido, las concepciones de los docentes están direccionadas a resaltar aspectos como: estructura y relación familiar (disciplina, afecto, violencia intrafamiliar, integrantes, formación académica, condición de procedencia y desplazamiento), como parte fundamental del éxito o fracaso escolar, “*...los hogares realizan una labor efectiva o inefectiva en la socialización de los niños para las funciones del estudiante...*” (Spence 2000, 96)

*“estudiantes que de pronto tienen una situación familiar de convivencia bastante conflictiva” (E1, P8), “viven en un sector bastante conflictivo, donde hay violencia intrafamiliar” (E3, P1), “de los 17 niños que hay, sólo hay acompañamiento en 2, el resto está totalmente volando... vienen de familias analfabetas, o sea no entienden absolutamente nada, o sea no saben leer ni escribir” (E3, P3), “hay situaciones que inciden por*

*ejemplo el núcleo familiar, de pronto la educación que estos tengan, los valores que vienen inculcados desde las familias” (E6, P4), “las personas con quien conviven los niños, manejan un nivel de analfabetismo bastante grande” (E1, P3).*

Los docentes también refieren que la estructura familiar y las relaciones (socioemocional) en el interior de la misma, se manifiesta en la ausencia de afecto, “*hay castigo físico y se marca mucho la falta de afecto*” (E3, P13), en la agresividad “*dificultades hay muchas, una de ellas la agresividad, no deja que ellos se preparen bien porque están siempre en conflicto en la casa, entonces transmiten eso en la escuela*”. “*... [E] comportamiento agresivo en los niños y la relación entre agresión y enseñanza no están muy claros. Parece ser que los extremos en el comportamiento de los padres producen, ..., este motivo de comportamiento*”, pero también se hizo evidente el acompañamiento de los padres, cuando refieren sobre el buen desempeño escolar “*Hay un grupo de más o menos 28 estudiantes que tienen un muy buen apoyo, hablo de lo académico por parte del padre de familia*” (E1, P1, “[...] se consideran las clases de comportamiento de los padres y de interacciones padre-hijo que se relacionan con el desempeño académico”. (Spence, 2000, 105-107).

Otro de los aspectos mencionados por los docentes enmarcados en la dimensión sociocultural, son los lugares de los que provienen los niños, pues a las Instituciones acuden de diferentes contextos, sobre todo del sector rural y unos pocos de zonas indígenas, que llegan en algunos casos como poblaciones en situación de desplazamiento, lo que hace manifiesta mucho más la diversidad en la escuela. Situación que según ellos marcan diferencia en los niños en torno a las relaciones, comportamientos e interrelaciones de convivencia, toda vez que “*diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y*



se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales” Cárdenas (2011, 1).

*... muchachos que llegaron de por allá del Putumayo, hay gente de La Vega, de El Tambo, es decir vienen de diversos municipios (E4, P3), más que todo son campesinos (E2, P2), hay por ejemplo de zona indígena, de sectores rurales, del campo, común y corriente, de la ciudad, entonces, pues las caracterizaciones son diferentes (E4, P1), los desplazados la mayor parte son campesinos, por ejemplo vienen de Argelia, Balboa, La Vega, Guachicono, El Tambo” (E2, P7), hay otros que vienen desplazados de otros municipios (E2, P2)*

Entonces, el sujeto como ser social, se encuentra inmerso en un entramado de relaciones que lo construyen, de-construyen y re-construyen, de tal manera que a través de vivencias y experiencias se adquieren ciertos parámetros de actitudes y comportamientos expresadas en su accionar cotidiano, que le permiten ser y estar en el mundo, y establecer relaciones acordes a su realidad. En palabras de un docente, “somos seres humanos diferentes, pensamos diferente, venimos de diferentes medios y debemos convivir en una sola sociedad” (E3, P7).

A partir de lo anterior se puede establecer que la estructura familiar, cultural y las relaciones afectivas son percepciones que los docentes tienen respecto a la diferencia de sus estudiantes, y se constituyen en un factor relevante del desempeño académico, el comportamiento y las interrelaciones de convivencia, ante lo cual Pérez afirma que: “La manera como cada ser humano percibe el mundo instalado en él se deriva de la formación sociocultural que ha logrado en la relación procesual transmisión-adquisición que acontece tanto en los espacios formales como informales” (s.f., 181).

“[...] los antecedentes socioeconómicos [...] y la capacidad [...] afecta, en conjunto, las diversas medidas del logro, [...]” (63). Concepción reflejada en los relatos de los docentes como un factor predominante entre las familias de los niños de las instituciones, ubicadas en su mayoría en la periferia de la ciudad, los cuales en su mayoría son de escasos recursos y se evidencia en la presentación personal, la falta de implementos de trabajo, en la falta de una adecuada alimentación, entre otras. “Son casos donde la situación económica es delicada y no pueden alimentarse debidamente y son estudiantes que generalmente están presentando rendimiento académico menos favorable que otros” (E1, P11), corroborando lo anterior McKay y otros, 1978 afirman que “a pesar de que no se han determinado con precisión cuáles son los efectos directos de la desnutrición [...] que se relacionan con la pobreza...minan el desempeño escolar” citado en Spence (2000, 64).

Sin embargo, otros docentes mencionan que a pesar de las difíciles condiciones económicas, los estudiantes responden a los procesos académicos, “a pesar de las condiciones económicas y el lugar donde viven, responden muy bien” (E4, P5) “también encontramos niños con características de superación, son niños que son muy pobres, niños que tienen unas dificultades económicas, pero aún así, muestran esas ganas de salir adelante [...]” (E3, P5), respecto a este enunciado Jencks 1972, citado en Spence afirma “[...] que el aspecto monetario en sí mismo no explica... la diferencia general del logro entre estudiantes provenientes de diversos estratos sociales”. (2000, 64).

Es así como los docentes conciben las diferencias entre los niños desde la condición socioeconómica referida a los ingresos de las familias de los estudiantes que generalmente son de escasos recursos, como un factor que determina el desempeño escolar, contrario a esto, se presentan algunos casos donde el factor económico no influye en la consecución

de los logros, sino que se convierte en oportunidad para salir adelante. Aunque Arnaiz (s.f. 5) asevera que “el nivel socioeconómico-familiar [...] puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.”

Niños vs niñas, una mirada desde las relaciones de género. Los docentes identifican las relaciones de género, desde las actitudes, los juegos, las actividades deportivas que los estudiantes practican. Al respecto, Jaramillo (2006, 132), señala que las relaciones de género son una manifestación cultural en la cual se demarcan las actividades deportivas, “*Las mujeres no presentan la misma habilidad que los hombres, específicamente en deportes que poco han practicado como el fútbol. Deporte que la misma cultura se ha encargado, en su imaginario, de validar como una práctica meramente masculina*”.

Los docentes se refieren a las relaciones y diferenciación de género según los comportamientos y actitudes observadas, evidenciando que en su mayoría las niñas son tímidas, pasivas. La mirada del docente a los niños se asocia con características como extrovertido, brusco y agresivo. “*La niña es un poco más reservadita, el niño expresa más su agresividad*” (E5, P2), en este aspecto, los maestros hablan de una marcada intolerancia y agresividad en los niños, “*...los niños agreden mucho a las niñas, siempre se están tratando mal*” (E3, p3), “*...hay niñas que si les gusta (trabajar) con los niños, pero los niños son bastante brusquitos*” (E5, p16), lo que muestra la diferencia de género desde la relación con el otro. A pesar de esto, los docentes reconocen en algunas actividades espacios de encuentro y no ven diferencias en las relaciones; por el contrario, mencionan que fácilmente se integran niños y niñas sin tener ninguna reserva con el género opuesto, generando nuevas posibilidades de encuentro e interacción entre ellos.

Desde esta lógica, los docentes desde sus creencias, ven marcadas las relaciones de género desde las condiciones anatómicas, actitudinales y comportamentales, asociando en su mayoría a las niñas con lo delicado y a los niños con lo agresivo, tal como lo menciona Scharagrodsky, “*Las actividades asociadas a la fuerza, la resistencia y la potencia no son deseables ni permitidos para las mujeres... valora lo masculino como la guapeza, la agresividad, la brusquedad...*” (2003, 42-45). Situaciones y comportamientos que se reflejan en la cotidianidad escolar, reconociendo que las mujeres tienen condiciones y comportamientos diferentes a los hombres.

### ¿Diferentes o iguales?

En contra posición a lo anterior, se evidencia en los relatos de los docentes dimensiones que generan sentido de igualdad en el aula, al manifestar, “*yo planeo todo por igual*” (E3, P6). Creando tensión entre el discurso y la práctica pedagógica.

A pesar de reconocer las diferencias entre los estudiantes, en algunos momentos y situaciones se invisibiliza al otro, en los procesos de homogenización, evidenciados en las relaciones y también desde la exigencia por el rendimiento académico, “*para mi todos son iguales, aunque tengan diferentes condiciones de vida*” (E3, P5).

La homogenización, es evidente en las prácticas docentes, se desarrolla un currículo homogéneo. Cuando se miran las diferencias en los ritmos de aprendizaje de algunos estudiantes, se atiende a la diversidad pero solo con el fin de volver a homogenizar, “*...se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticos [...]*” Santos (2010, 5). Estas son situaciones que los mismos profesores reconocen:

*Yo los atiendo por igual, incluso más atención a los que van más atrasaditos o a los que tienen más problemas (E3, P4), pero o sea me devuelvo el caset para reforzar los que no entienden y con los otros*



*continuo académicamente* (E3, P6) *Con los niños que tienen de pronto dificultades uno hace un trabajo alterno, o sea para tenerlos a nivel* (E4, P5).

Desde estas lógicas, se puede decir que muchos docentes desde el discurso reconocen las diferencias entre los sujetos educandos, sin embargo, en el momento de darle al "otro", protagonismo, se hace lo contrario, y termina homogenizando y tratando a los sujetos como iguales, inclusive aplicando estrategias dentro del aula que así lo permitan, como "*trabajo en la integración de los niños, entonces por eso no hay como mucha diferencia en ese sentido*" (E4, P3),

Por lo tanto, se evidencia que el reconocimiento de las individualidades propias de cada niño o niña desde las propias condiciones físicas, sociales, culturales, económicas, se desvanecen al hablar del rendimiento académico, en tanto que algunos de los docentes entrevistados manifiestan en sus relatos la búsqueda de estrategias y la preocupación por nivelar o igualar académicamente a los niños y niñas en el aula escolar, cuyo propósito de base es la búsqueda de la igualdad dentro de la diversidad. El déficit como patrón de valoración es tenido siempre en cuenta por parte de los docentes quienes encuentran en los estudiantes sólo las circunstancias que lo describen como un estudiante indisciplinado, distraído, desatento y poco participativo, actitudes excluyentes desconociendo el verdadero sentido de diversidad en el contexto escolar.

## Conclusiones

Indagar sobre los conceptos, ideas, opiniones, que sobre *diversidad* circulan entre los docentes, nos remitió a develar las concepciones que subyacen en el ejercicio pedagógico de los maestros en el aula escolar, espacio de encuentros y desencuentros de los sujetos educandos en los cuales las características: cognitivas

enmarcadas en los ritmos, estilos e intereses y motivaciones dan una connotación de diversidad, y que al relacionarlas con aspectos sociales, culturales, económicos y de género, influyen en gran parte en los procesos académicos, los cuales son indicadores de éxito o fracaso escolar.

Entonces las concepciones que los docentes tienen sobre *diversidad*, están enfocadas hacia el desempeño escolar y la consecución de logros, por tanto la carencia o déficit, que se manifiesta en las dificultades en el aprendizaje, escasos recursos económicos y bajo nivel académico de las familias, son características que sesgan la *concepción de diferencia*.

El déficit, es el factor de medida en cuanto a la concepción de diversidad que tienen los docentes en las aulas de clase. Estos resaltan lo negativo en los estudiantes relacionados al desempeño escolar, pocas veces valora los procesos en su totalidad de manera integral. Generalmente se concentra en las características de insuficiencia de los estudiantes. En este sentido, cuando los resultados esperados no complacen sus expectativas, generalizan la situación de indisciplina, agresión, violencia o desempeño académico a los aspectos sociales, culturales y económicos en los que se encuentra inmerso el alumno.

La *concepción de diferencia* que circula entre los docentes en relación a la carencia o déficit, ha conllevado a tomar decisiones y adquirir posturas erróneas frente al ejercicio pedagógico en las aulas escolares, en los cuales se puede perder la esencia de una verdadera atención a la *diversidad*. Desde la carencia surge una mirada antagónica entre lo bueno y lo malo, los que aprenden y no aprenden, los lentos y los eficientes, afectuosos y apáticos, brillante y no, constructos culturales frente a las relaciones con el otro, al cual se le niega toda posibilidad de hacer ruptura frente a lo homogéneo y se rotula por ser diferente.

En esta investigación se evidencian las tensiones que surgen desde el discurso y

la realidad que vivencian en la cotidianidad los docentes frente a la consideración de la diversidad en el aula, la toman como el producto de la relación familiar, la influencia del contexto sociocultural y económico, en la calidad de las relaciones, en el aprovechamiento escolar y en el ritmo de aprendizaje asociada al origen del estudiante y a la idea de éxito o logro escolar.

En esta perspectiva, “la idea de diversidad viene asociada casi inevitablemente a patrones de déficit”. Jaurena (2010, 18). “Diferencia” en los relatos de los docentes se suele utilizar con un significado carencial: Es diferente, quien no encaja en el estándar curricular, quien tiene alguna carencia o problema que le impide ser “normal”. No se concibe la diversidad como la posibilidad del reconocimiento del sí mismo, del otro y de lo otro en una inter-relación para la construcción de un nosotros. Un nosotros concebido desde la diferencia hacia la construcción de un sujeto humanizado, el cual es afectado por cada una de las manifestaciones sociales y culturales presentes en la cotidianidad.

Por último, emerge una categoría llamada igualdad, como proceso de homogenización opuesto a la diversidad. Donde los docentes reconocen la diversidad de sus estudiantes, pero esta se va difuminando y transformando en un proceso de homogenización al momento de considerar el desempeño escolar. El hecho de que los alumnos sean considerados iguales o diferentes, es en realidad producto de las expectativas, de las propuestas de aprendizaje, de los ritmos, de la intensidad, del trato; es decir, en la metodología que se ha utilizado con ellos y que les da un mismo “nivel” en la respuesta que estos alumnos iguales o parecidos han tenido a lo largo del proceso educativo. Esta presunta homogenización está disfrazada de igualdad y se opone por complemento a la concepción de diversidad, sin embargo un grupo presumiblemente homogéneo para un profesor no lo es para otro.

Se encontró en la investigación que la mayor parte de los docentes tienen una formación profesional en el campo educativo, pero reconocen que no les ha dado las herramientas necesarias para realizar una adecuada atención a la diversidad. Y que a pesar de conocer las políticas educativas de estado, no están articuladas en su práctica pedagógica.

## Recomendaciones

Los docentes y la escuela estamos llamados a repensar el papel que se asumen frente a la concepción de diversidad en las aulas, espacio de construcción de sujetos heterogéneos desde sus individualidades, pero que se mueve y construye en un nosotros determinado. “La educación en la diversidad se basa, por tanto, en unos fundamentos socioculturales y psicopedagógicos y se propone la finalidad de desarrollar al ser humano en su diversidad personal y grupal.” Hernández (2010, 9). Mostrar que se puede ser *igualmente diversos o diversamente iguales*. Es debatir sobre las diferencias particulares e individuales que como sujetos tenemos, así se pertenezca a un grupo social o culturalmente igual. O al hablar de las semejanzas que como grupo tenemos dentro de las diferencias que como sujetos nos identifican.

En este sentido se hace necesario crear espacios de reflexión en la escuela para la apropiación de estrategias que conlleven a la atención de la diversidad, en función del propio contexto, de tal manera que los mismos actores construyan y de-construyan las propias concepciones sobre diversidad, que permitan avanzar hacia propuestas más pertinentes y centradas en el desarrollo de las subjetividades individuales, respetando y reconociendo al otro, en la construcción de un colectivo y que al reconocer las características del contexto, deje de lado esa mirada superficial y efímera del estudiante arraigada en el Déficit escolar en relación a las dimen-



siones sociales, culturales y económicos, que desconocen y opacan la existencia del otro. La escuela de la diversidad debe reconocer el derecho de “todas y todos”.

También se hace necesario reorientar la formación del docente hacia el reconocimiento de las diferencias e intereses del sujeto educando que van más allá de la concepción de diversidad centrada en el “Déficit escolar”, delimitada por las dimensiones de carencia en lo cognitivo, social, cultural y económico, pues comprender de manera amplia y compleja el respeto por el otro y lo otro posibilita nuevos caminos para una concepción de diversidad en la que se re-evalúan los contextos y emerge una relación enriquecedora centrada en el desarrollo humano.

La diversidad como *sistema complejo* requiere de un maestro con una formación integral, sustentada desde y para la diversidad, capaz de trascender aquellas miradas efímeras que solamente se quedan en la carencia de lo cognitivo, cultural y económico, que valide desde aquí la diferencia como potencialidad en el reconocimiento del “sí mismo del otro, lo otro en relación con un nosotros”.

Por lo tanto, Urge plantearse el cambio de paradigma “Déficit” al de “Diferencia”. La “Cultura de la Diversidad” supone una educación para la libertad y la convivencia en comunidad con docentes que apoyen procesos transformadores sociales, fomentando el espíritu crítico y la indagación en los estudiantes, con un *currículum* abierto, flexible, sin discursos vacíos que pretenden que con reconocer el “respeto a la Diferencia” se logra conceptualizar todo el andamiaje que necesita la escuela para adoptar la “Educación en y para la diversidad” como una práctica pedagógica de innovación en la educación.

Para replantear este cambio, se deben abordar tres niveles: el ontológico, el epistemológico y el experiencial Isaza (2011). En los que se puede aprender este proceso de transición de paradigmas; “cultura del Déficit” concepción de diversidad en relación a la carencia; y “Cultura de la diversidad”, donde las diferencias son posibilidades y potencialidades de desarrollo humano. En esta conversión debe plantearse interrogantes que encaminen y fortalezcan la búsqueda de el verdadero reconocimiento del sí mismo, el otro, lo otro, en relación a un nosotros. “De ahí que no debemos confundir la diversidad con la desigualdad ni la diferencia con la deficiencia”.

Plantearnos un nuevo proyecto educativo, como lo postula Melero (2004), “Aprender a convivir juntos” da inicio a la construcción de nuevos discursos y abre un mundo de posibilidades de concebir la diversidad y enriquecer las prácticas pedagógicas desde la comprensión de que todos los sujetos que acudan a las escuelas son diferentes. Patiño (2010) enfatiza en que el sujeto está inmerso en unos mínimos sociales que les permiten estar con otros, es decir, convivir estableciendo unas normas que permitan la sana convivencia en la diferencia. Reconocer que no existen ni han existido dos seres humanos idénticos es validar que todos somos diferentes, no como carencia ni dificultad que obstaculizan, sino identificarlas para ir en la búsqueda de nuevos horizontes en el que trascienda el ser humano.

**¿Me encuentro o desencuentro en la diversidad?...Luego... ¿y si el otro no estuviera ahí?...**

## Bibliografía

### Fuentes

- Arnaiz, Pilar. (2000). Educar en y para la diversidad. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. En: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducarDiversidad.pdf> (Recuperado en enero de 2012).
- Cárdenas, Claudia. (2010). Concepciones de los maestros del Instituto técnico marco Fidel Suarez de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. Manizales. En: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/html/ediciones.html>. (Recuperado en febrero de 2012).
- Cárdenas, Claudia. (2011). La diversidad en la diversidad. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Cerda, Hugo. (2001). El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Magisterio editorial. España.
- Cerda, Hugo. (2011). La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Editorial magisterio. Segunda edición.
- Constitución Nacional De Colombia (1991). Artículos 7, 13 y 67, Editorial Esquilo Ltda.
- Cusel, Pechin y Alzamora. (2012). Contexto escolar y prácticas docentes. Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral Pico" (ISBA). Gral Pico, La Pampa. En: [http://es.scribd.com/enrique\\_mendez\\_3/d/68974337-contexto](http://es.scribd.com/enrique_mendez_3/d/68974337-contexto). (Recuperado en mayo de 2012).
- Devalle, Alicia & Vega, Viviana. (2006). "Una escuela en y para la diversidad". Aique Grupo Editores. Argentina. Primera edición.
- Declaración Universal de la Unesco. (2001). Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (recuperado en mayo de 2012).
- Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Medellín – Colombia. En: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando\\_diversidad.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf) (Recuperado en febrero de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Requisitos para publicar en la Revista Plumilla Educativa Nro. 7. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales: Manizales. En: [http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla3/informacion/Plumilla\\_Educativa\\_7.pdf](http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla3/informacion/Plumilla_Educativa_7.pdf). (Recuperado en diciembre de 2012).
- Grisales, María. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Gutiérrez, Rufina. (1996). Modelos mentales y concepciones espontáneas. Editorial Graó. Barcelona.
- Hernández, Elena. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>. (Recuperado en mayo de 2012).
- Isaza Gloria, (2011). Antecedentes de los elementos Epistémicos que han dado cuenta de los procesos Pedagógicos. Módulo Epistemología y Pedagogía. Universidad de Manizales. Cedum.
- Jaramillo, Luis. et al. (2005). Seis experiencias en investigación cualitativa. Armenia: Kinesis.
- Jaramillo, Luis & Sevilla, Elkin. (2006). La ley del más fuerte: sentidos que configuran la educación física como un "proceso de exclusión". En: Revista Educación Física y Ciencia. La Plata, Argentina. Año 8. 2006, 127-137.
- Jaurena, Inés. (2010). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. En <http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%20>



- 87\_%20Gil%20Jaurena.pdf. (Recuperado en Diciembre de 2012).
- Jiménez, Ana & Cabrera, Lidia. (2002). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. Universidad La Laguna. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400265>. (Recuperado en abril de 2012).
- Leiva, Juan. (2010). Educación intercultural y convivencia Desde la perspectiva docente. Profesorado revista de currículum y formación y formación del profesorado. VOL. 14, Nº 3. Universidad de Málaga. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143COL2.pdf>. (Recuperado en octubre 2012).
- López, Miguel. (2004). Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Manosalva, Sergio. (2011). Pedagogía crítica y diversidad. Universidad academia de humanismo cristiano. Chile.
- Maturana, Humberto. (1994). La Democracia es una Obra de Arte. Colección mesa redonda. Editorial Linotipia Bolívar y Cia. Bogotá.
- Menjura, María y Vargas, Dolly. (2011). Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano. Maestría en educación docencia y educación desde la diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales. En: [http://www.oei.es/etp/articulacion\\_educacion\\_mundo\\_trabajo\\_competencias\\_laborales\\_colombia.pdf](http://www.oei.es/etp/articulacion_educacion_mundo_trabajo_competencias_laborales_colombia.pdf) (recuperado en mayo de 2012).
- Molina, Adela & Martínez, Carmen. (2009). Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos. Revista de investigación y experiencias didácticas. Universidad Distrital. En [http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd\\_congres/propostes\\_htm/propostes/art-3180-3185.html](http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_htm/propostes/art-3180-3185.html). Para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM. Disponible en: [http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion\\_diversidad/criterios/pdf/diversidad\\_en\\_diversidad.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf). (Recuperado en marzo de 2012). (Recuperado en agosto de 2012).
- Patiño, Luz. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Pérez, Juan. (2003). Contexto sociocultural, escuela y aprendizaje. (pag. 167-183). En: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=contexto%20sociocultural%20escuela%20y%20aprendizaje&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.juanestanislaoperez.ci%2Fdown.php%3Ffile%3D191415CONTEXTOSOCIOCULTURALESCUALAPRENDI.pdf&ei=jIOMUNfrGluK9QSQuYH4CA&usg=AFQjCNE8gLfVojBTiB94W5gvGE87RoMKQ> (Recuperado en abril de 2012).
- Plan Decenal De Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. En: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_plan\\_decenal\\_educacion\\_2006-2016.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf). (Recuperado en febrero de 2012).
- Pozo, Juan. (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Editorial Aula XXI Santillana. España.
- Pozo, Juan. y otros (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Editorial GRAO. Barcelona.
- Rodrigo, María. Rodríguez, Armando. & Marrero, Javier. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor Distribuciones, SA. España.
- Sampieri, Hugo. (1991). Metodología de la Investigación. Primera Edición Mcgraw-Hill Internacional de México, S.A. de C.V.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educacao & sociedad, año XXIII, Nº 79. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>. (Recuperado en noviembre de 2011).
- Spence, Sarane. (2000). Introducción a la sociología de la educación. Editorial Limusa, S.A. México. 7ª edición.
- Torres, María y Berrio, Aída. (2009). Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula. Revista Internacional Magisterio N42. Pedagogías Fundadas en la Investigación. 2009. En: [http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=565:investigacion&catid=71:r](http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=565:investigacion&catid=71:r)

evista-no-42&Itemid=63. (Recuperado en mayo de 2012).

Touraine, Alain. (2000). *Podemos vivir juntos*. Fondo de cultura económica, México.

Vogliotti, Ana. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. *Revista PRAXIS EDUCATIVA* n° 11. Pág. 84-94. Río Cuarto. Argentina. En: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a08vogliotti.pdf>. (Recuperado en noviembre de 2012).

## Referencias

- Bravo, Pedro. (2010). Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación. En: [http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516102/presupuestos\\_epistemologicos2.pdf](http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516102/presupuestos_epistemologicos2.pdf) (Recuperado en marzo de 2012).
- Gil, Inés. (2007). "Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural." *Emigra*. Madrid. Working papers, 87. En: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es) (Recuperado en agosto de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales*. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica Española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.
- González-González, Miguel Alberto. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370.
- Grisales Grisales, Carmenza. (2013). *Seminario*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2013). *Seminario*. Manizales: Universidad de Manizales
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). *Seminario de investigación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Menjura, María Inés. (2013). *Seminario de investigación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Moncayo, María. (2009). "El rol del maestro en los diferentes estilos de aprender" En: [http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos\\_pedagogicos/febrero/diferencias\\_en\\_aprender.pdf](http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos_pedagogicos/febrero/diferencias_en_aprender.pdf)
- Pozo, Juan. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Editorial Morata. Madrid.
- Santos, Miguel. (2010). *Educación y orientación en la diversidad*. Ponencia V encuentro nacional de Orientación. Sevilla. En: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educacion-y-Orientacion-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>. (Recuperado en noviembre de 2011).