



Semánticas de la Diversidad Social: tensiones prácticas y discursivas entre las diferencias y la desigualdad en las voces de los niños y las niñas¹

MARY LUZ ORDÓÑEZ SOLANO², MÓNICA EFIGENIA MUÑOZ FERNÁNDEZ³,
EDUARDO ANDRÉS MONDRAGÓN GORDILLO⁴, PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA⁵

Resumen

El presente artículo condensa un trabajo investigativo cuyo objetivo central fue comprender los sentidos y significados que han construido los niños y las niñas de la Institución Educativa San Antonio de Padua de Timbío (Cauca) con respecto a la diversidad social, con el fin de posicionar sus voces en el proceso de construcción de una educación inclusiva. Este estudio hace parte de un proyecto nacional denominado “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes”, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, en la línea de Investigación en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Metodológicamente se configuró como un estudio cualitativo de corte etnográfico colaborativo, en el cual se consideraron a los niños y niñas no solo como fuentes de información, sino como co-investigadores que indagaron, registraron e interpretaron los pensamientos y actuaciones de sus propios compañeros y compañeras. Para la recolección de información fueron

1 Recibido: 09 de agosto de 2014. Aceptado: 14 de marzo de 2015.

2 Mary Luz Ordóñez Solano, Licenciada en Lengua Castellana, Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: maryluz111@hotmail.com

3 Mónica Efigenia Muñoz Fernández, Licenciada en Literatura y Lengua Española de la Universidad del Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: moniefigenia@hotmail.com

4 Eduardo Andrés Mondragón Gordillo, Licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad del Cauca, Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura de la Universidad del Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: andresmondragon000@hotmail.com

5 Paula Andrea Restrepo García, Integrante del equipo de Investigación principal de la investigación: Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes, Directora de la tesis de la cual se deriva el presente artículo. Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano – Alianza Universidad de Manizales-CINDE. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados Universidad de Manizales-CINDE. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co

usadas algunas técnicas como la carta asociativa, y otras propias de la etnografía como la observación participante y la entrevista.

En ese recorrido se identificaron y analizaron categorías relacionadas con la diversidad social como la pobreza, la desigualdad, la clase social y la influencia de las voces de los adultos en la postura asumida por los niños y las niñas frente a la configuración de este constructo.

De dicho análisis emerge como conclusión que las significaciones que los estudiantes construyen respecto a la diversidad social en el escenario educativo, están relacionadas con acciones discriminatorias que en muchas ocasiones son reforzadas por discursos y prácticas familiares y docentes o movilizadas por intereses económicos o personales. Lo anterior permite evidenciar que los niños y las niñas asumen la diversidad social como una situación problema con la que aparentemente han aprendido a convivir, pero que en la cotidianidad del entorno escolar tiene implicaciones tácitas que determinan las formas de relacionarse.

Palabras clave: diversidad social, sentidos y significados, desigualdad, discriminación, educación, inclusión, diferencia.

Abstract

Semantics of the social diversity: Practical and discursive tensions between differences and inequality in the voices of boys and girls

This article condensed a research work whose central objective was to understand the senses and meanings that have built the boys and girls of the Educative Institution San Antonio de Padua of Timbío (Cauca) with respect to social diversity, in order to position their voices in the process of construction of inclusive education. This study is part of a national project called ' Senses and Meanings of diversity: prospects for an inclusive education in the Andean, Amazonian and Pacific region of Colombia from the voices of the children and young people" linked to the Group of Research Education and Pedagogy: Knowledge, imaginary and Intersubjetividades in the line of Research in Human Development, Faculty of Social Sciences and Human of the University of Manizales.

Methodologically it is configured as a qualitative study of collaborative ethnographic court which considered the children not only as sources of information, but as co-researchers, who inquired, recorded and interpreted the thoughts and actions of their own comrades. For the collection of information were used some techniques such as associative letter, and others, own Ethnography like participant observation and interview.

This route was identified and analyzed categories related to social poverty, inequality, social class diversity and the influence of the voices of the adults in the posture assumed by the children against the configuration of this construct.

The analysis emerges as conclusion that the meanings that students build on social diversity in the educational setting are related to discriminatory actions, which in many cases are reinforced by discourses and practices family and teachers or mobilized by economic or personal interests. This allows



revealing the boys and girls to assume social diversity as a problem with which you have apparently learned to live, but having tacit implications that determine the ways of relating in the everyday life of the school environment.

Key words: social diversity, senses and meanings, inequality, discrimination, education, difference, inclusion.

Presentación

El presente artículo sintetiza los planteamientos y hallazgos producto de la investigación denominada *Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa San Antonio de Padua del municipio de Timbío en el Cauca (Colombia)*, cuyo propósito fundamental fue acercarse a sus semánticas con el fin de posicionar sus voces en el proceso de construcción de una educación inclusiva en el país. La investigación fue realizada en el período comprendido entre 2012 y 2014, bajo la dirección y asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad Paula Andrea Restrepo García. Este estudio hace parte de un proyecto nacional realizado con niños, niñas y jóvenes de la región andina, amazónica y pacífica de Colombia, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades en la línea de Investigación en Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Planteamiento del problema

La diversidad es una característica evidente en cualquier ámbito social y cultural como el educativo, razón por la cual se considera necesario que los y las docentes la asumamos como un valor agregado y como una posibilidad para enriquecer, flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas. Por esta razón, surgió la necesidad de indagar por aquellos significados y sentidos que han construido los estudiantes respecto a la diversidad social

en sus contextos educativos, en este caso particular en la Institución Educativa (IE) San Antonio de Padua, de Timbío Cauca.

Nos centramos específicamente en los significados y sentidos de la diversidad social al identificar prácticas y discursos cotidianos que la hacían evidente fuente de conflicto en las aulas escolares, ya que en muchas ocasiones debido a esas diferencias, los niños y niñas demarcan formas de agrupación que derivan en formas explícitas de exclusión.

En esta investigación, identificamos el término significado, tal y como lo contempla Bonilla (2008):

Como una expresión lingüística denotativa, ligada a la forma literal de los enunciados realizados por los agentes sociales; mientras el sentido, se asume como una creación social dependiente del contexto, connotativa. (p. 20).

Los sentidos toman, desde esta perspectiva, un posicionamiento como construcción social a partir de la cual los sujetos pueden comprender las múltiples situaciones y fenómenos de su cotidianidad, así como las formas como estas los afectan subjetivamente.

Analizamos dichas significaciones en la IE San Antonio de Padua, cuya misión y visión están encaminadas a la formación de bachilleres comerciales, preparados en competencias que los vinculen al mercado laboral y les permitan liderar cambios en la realidad social en general y en su entorno particular. Cabe anotar que los procesos de inclusión, no son explícitos en los objetivos institucionales y que de hecho algunos de los aspectos propuestos como horizonte estratégico están mucho más orientados a la competencia y al mercado

que a la heterogeneidad como valor a ser reconocido en su comunidad educativa.

La IE está ubicada en la zona urbana del municipio de Timbío, en el departamento del Cauca, y alberga la mayoría de estudiantes pertenecientes al estrato uno según datos del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) del año 2013. La investigación fue realizada en un contexto que, a pesar de ser urbano, orienta a la mayoría de estudiantes del sector rural y que pertenecen a familias de escasos recursos económicos por la limitada oferta laboral existente en la región. Por esta razón, se evidencian en este contexto condiciones precarias en algunos estudiantes, aunque en otros es notable su situación económica favorable. Estas desigualdades evidentes alimentan la creación de divisiones entre los niños y las niñas, quienes manifiestan actitudes de rechazo e indiferencia ante “el pobre” o ante aquel que denominan como “distinto” por su ritmo de aprendizaje, su manera de vestir o cualquier otra característica personal.

Por todas estas razones contextuales decidimos empezar a indagar sobre la forma en que se ha asumido la diversidad social en dicha institución y para eso nos aproximamos al entorno de los niños y las niñas, atendiendo a sus voces y acciones evidentes en su vida escolar, para alcanzar una mejor comprensión de lo que ellos están significando.

En síntesis, consideramos que este proyecto favorece los procesos educativos y tiene un impacto social, en la medida en que si se comprende cómo los estudiantes han significado la diversidad social es posible reconocer los argumentos, creencias y representaciones que están a la base de diferentes formas de reconocimiento y/o discriminación dentro de las prácticas escolares, para estructurar alternativas de potenciación o de transformación, orientadas al enriquecimiento de las relaciones humanas y a la creación de lazos de respeto y tolerancia entre individuos.

Objetivo

Comprender los significados y sentidos que han construido los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Padua acerca de la diversidad social en sus contextos educativos, con el fin de posicionar el lugar de los niños y niñas como agentes constructores de una educación inclusiva.

Antecedentes

El problema investigado indaga por aquellos significados y sentidos que han construido los estudiantes respecto a la diversidad social en sus contextos educativos, en este caso particular, en la Institución Educativa San Antonio de Padua. Teniendo en cuenta que esos sentidos y significados pueden manifestarse de formas distintas, buscamos comprender la postura de los niños y las niñas frente a la diversidad social, con el fin de posicionar sus voces respecto a la inclusión y posibilitar el respeto por la diferencia en los escenarios escolares y sociales.

Para lograr la comprensión de dichos significados hicimos un rastreo de las investigaciones realizadas respecto a los sentidos y a los significados que los niños y las niñas han construido frente a la diversidad social.

En primera instancia, encontramos un amplio campo de estudios que analizan las relaciones existentes entre las desigualdades sociales y la escuela, desde categorías como la pobreza, la estratificación y la diversidad. El objetivo de las investigaciones identificadas fue conocer cómo la vida escolar se ve afectada por las diferencias y las desigualdades entre los estudiantes y cómo los profesores intervienen en ese proceso.

Al respecto los estudios de Gil del Pino (2004), Pérez (2000) y Puga (2011) buscan comprender como impactan las desigualdades en la vida escolar y las implicaciones que tienen en los alumnos, al relacionarse estos con docentes



que en ocasiones tienden a reproducir la desigualdad y aumentar las brechas sociales, pues para Gil del Pino (2004) “existen desigualdades estructurales que se mantienen y legitiman a través de la institución escolar” (p. 25).

Otros estudios similares se centran en analizar la relación existente entre desigualdad y educación, como los realizados por Miranda (2010) y Carrasco (2014) quienes realizan un seguimiento a la forma en que las condiciones sociales de los educandos influyen en su vida académica y en la permanencia de ellos en la escuela, ya que en muchos casos es obstaculizada debido a que deben desempeñar actividades laborales que garanticen la supervivencia a sus familias.

Carrasco (2014) realiza un estudio minucioso de los procesos que sigue la escuela para la selección y aceptación de los alumnos, concluyendo que muchas veces dicho proceso es presionado por los resultados de pruebas externas que la institución debe mantener, afirmando que “los principios de igualdad educacional que la Ley busca proteger y las políticas de oportunidad educacional que el sistema escolar fomenta son transgredidos por las prácticas selectivas” (p.2), por lo que el estudio se orientó a minimizar las prácticas de selección que generan exclusión escolar.

Una segunda tendencia de investigaciones de tipo cualitativo y cuantitativo, ofrece un panorama general sobre posibles formas de analizar las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad, que se evidencian de distintas maneras en contextos heterogéneos.

De esta forma, Solórzano (2013), Alonso, Navarro y Vicente (2008), Alpuín, González y Pérez (2005), Esteban-Guitart, Rivas y Pérez (2012) exponen un referente teórico e investigativo sobre las actitudes que los educandos y los docentes construyen hacia la diversidad. Esa línea de investigaciones permite deducir que la

actuación del docente en el aula puede omitir las diferencias individuales y afectar el derecho de los alumnos a ser tratados con equidad. Ante eso, proponen mayor compromiso del profesorado y los docentes de apoyo, así como el fortalecimiento del trabajo en equipo con la estructuración de un currículo flexible que dé cabida a la diversidad.

Así mismo, Alonso, Navarro y Vicente (2008) plantean que “estudiando las actitudes hacia la diversidad, en función del resultado, se podría llevar a cabo una intervención para cambiarlas o mejorarlas” (p.4). Por ello, nuestra investigación tuvo la necesidad de conocer las actitudes de los niños y las niñas respecto a la diversidad, para comprender con claridad los sentidos y los significados que ellos han construido frente a la misma, en su contexto social.

También, Esteban-Guitart, Rivas y Pérez (2012) analizan la empatía y la tolerancia hacia la diversidad para conocer qué causan estas en las relaciones sociales de los estudiantes. Ellos analizan dichos aspectos desde variables de condición étnica, género y modelo educativo.

Una última tendencia de investigaciones identificadas entre las cuales se encuentran las de Hernández (2010), Bonilla (2008) y Blanco (2008), tienen como objetivo comprender el significado que tiene la diversidad y la escuela para algunos de los miembros de la comunidad educativa desde sus representaciones sociales, entendiendo estas según Hernández (2010), como “una modalidad de conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad” (p.946). Al respecto, Blanco (2008) analiza la variedad de sentidos y significados que los docentes construyen respecto al trabajo con la diversidad en el aula, y plantea que “la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diferencia emergen como elementos centrales para mejorar la calidad de vida de la población” (p.17).

En síntesis, las tendencias de investigaciones consultadas nos refieren argumentos asociados con las condiciones sociales que enmarcan la diversidad, tales como las desigualdades, las relaciones entre docentes y estudiantes, y la actitud frente a la diferencia por parte de los actores escolares, mas no se halla precisión conceptual respecto a los sentidos y significados que han construido los niños y las niñas frente a la diversidad social; aspecto trascendental para el agenciamiento de sus voces en la construcción de procesos de inclusión, de forma tal que, con base en los antecedentes existentes respecto a esas semánticas, se pudiera continuar posicionando los discursos y actitudes de los estudiantes para movilizar prácticas que permitan una sociedad justa, democrática y respetuosa de la diversidad.

Descripción teórica

El fundamento teórico de la investigación retoma las categorías relacionadas con los sentidos y significados que construyen los estudiantes respecto a la diversidad social. De esta forma, precisaremos los términos referidos a sentidos y significados, diversidad en su acepción más amplia, y diversidad social específicamente; conceptos que consideramos fundamentales, pues ofrecen claridad para comprender la forma como los niños y las niñas asumen múltiples posturas hacia la diversidad social.

Acepciones de los conceptos de sentido y significado desde una perspectiva socio-histórico-cultural: el papel del lenguaje como herramienta en la comprensión y construcción de mundos

Las categorías sentidos y significados han sido estudiadas por corrientes psicológicas como la constructorista, la existencialista y la cognitivista, que las consideran como características que diferencian a los seres humanos de otras especies.

En primera instancia, cabe aclarar que no hay amplitud o precisión teórica sobre el concepto de significado, pues según Werstch (1991, p.104):

La noción de “significado literal” (...) resulta tan obvia para la mayor parte de los escritores y lectores que rara vez se la define explícitamente, (...) en cambio, se la contrasta simplemente con otras nociones como “significado figurado” o “significado metafórico”.

Por esta razón retomamos las categorías de sentido y significado desde los planteamientos de teóricos como Vigotsky, quien proporciona una distinción entre ellas. Desde esta perspectiva, el sentido alude a las connotaciones que evoca una palabra en nuestra mente; es diferente en cada persona, dependiendo de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve, razón por la cual podría caracterizarse como cambiante. En contraposición, es posible considerar el significado como una figura más estable. Con referencia a esto, Vigotsky (1995, p.187) plantea que:

El sentido de la palabra es (...) la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido.

De esta manera, los sentidos que construyen los estudiantes sobre la diversidad social, están configurados por lo que los rodea, el colegio, la familia y los demás actores sociales, quienes influyen de distintas maneras en dichos constructos, pues la configuración de sentidos y significados se genera en la intersubjetividad mediada



a través del lenguaje y el pensamiento, considerados como acción.

Por ello, se hace necesaria la comprensión de las acciones que se conciben en la interacción social, ya que esta es esencial en el intercambio de significados. Al respecto Luria (1981, p.51) manifiesta lo siguiente:

Para explicar las formas altamente complejas de la conciencia hay que ir más allá del organismo humano. No hay que buscar los orígenes de la actividad consciente y la conducta categórica en las depresiones del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de vida. Por sobre todo, esto significa que hay que buscar esos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana.

De este modo, las prácticas culturales definen las construcciones de sentido de los sujetos, que se expresan a través del lenguaje. La comprensión de las prácticas discursivas escolares y el análisis de los comportamientos de los estudiantes, permiten entender los sentidos y significados en torno a la diversidad social.

Los significados, como ya se ha dicho, se crean en la interacción social. De hecho, para Bruner (1990, p.45), “son el producto de la negociación que se da en la cultura en la cual el sujeto se encuentra inmerso”. Por ello, él considera la importancia del lenguaje, pues a través de este, los sujetos entran en relación con la cultura y construyen significados.

Al respecto, Da Rosa, Chalfin, Basch y Soares (2011, p.181) afirman que “la producción de los sentidos en la cotidianidad ocurre por medio de las prácticas discursivas”, entendidas como las manifestaciones sociales que se expresan a través del lenguaje, ya sean escogencias, selecciones o contextos, que son mediados por la cultura, pues es en esta en la cual se “generan los sentidos

y los sujetos que componen los diversos grupos sociales”.

En otras palabras, la importancia de comprender los sentidos y los significados surge al considerar que nos permiten visualizar lo que piensan y sienten los estudiantes respecto a su contexto social particular, y reconocer por medio de ellos, su relación con el otro y la forma como perciben el mundo que los rodea. Así, Werstch (1991, p.23) reconoce que:

El objetivo básico de la apropiación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

Lo anterior permite enfatizar la importancia de escuchar la polifonía de voces expresadas por los niños y las niñas, lo cual posibilita “considerar cómo y por qué una determinada voz ocupa un escenario central, es decir, por qué es “privilegiada” en un marco determinado”. (Werstch, 1991, p. 31).

Por eso, los protagonistas de nuestro escenario son los niños y las niñas, quienes a través de sus opiniones y formas de actuar en el entorno escolar nos permiten aproximarnos al conocimiento de sus semánticas respecto a la diversidad social, para desde ahí promover prácticas que asuman el respeto por la diversidad.

La diversidad en el contexto del aula escolar: nuestras responsabilidades como educadores

La educación actual nos exige a los docentes atender la diversidad y la diferencia como un valor y un recurso que enriquece nuestras relaciones con los otros; por ello, ampliamos esta acepción, apoyándonos en los planteamientos de Gimeno (1999, p.2), para quien la diferencia:

No sólo es una manifestación del ser irrepentible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es

de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Esa aceptación de la diferencia es necesaria en los ámbitos educativos si se comprende que valora las características particulares de los sujetos y reconoce que a partir de las diferencias culturales, sociales o económicas, es posible desarrollar sentidos de inclusión.

Lo anterior favorece la construcción de formas de pensamiento auténtico, que tienen en cuenta lo heterogéneo para enriquecer las relaciones culturales y sociales que se dan entre las personas. Por ello, analizamos la diversidad entre nuestros estudiantes, teniendo en cuenta los planteamientos de Gairín (1998, p.243), quien afirma que la diversidad tiene que ver con “el nivel socioeconómico, el medio social o la procedencia; también (...) con el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones o los intereses”.

Para lograr el respeto por las diferencias y convertirlo en potencial educativo, es pertinente que los docentes asuman una postura crítica para observar las culturas y narrativas dominantes que se dan en la institución, e influir de manera creativa y dinámica en el desarrollo de relaciones sociales fundamentadas en el reconocimiento de los estudiantes. Como sostiene Restrepo (2012, p.262):

Nuestras escuelas tienen actualmente un gran desafío y este consiste precisamente en configurar lenguajes de reconocimiento, solidaridad y convivencia, abriendo canales para su circulación de forma tal que estas nuevas formas de conceptualizar la educación, el maestro, el sujeto-estudiante y la

relación entre cada uno de ellos, nutra nuevas prácticas que se enriquezcan al entender la diferencia y la diversidad como valores de lo humano.

En esta misma línea, otras concepciones respecto a la diversidad plantean la necesidad de currículos cada vez más centrados en las particularidades de cada estudiante y en su subjetividad, trascendiendo la focalización en contenidos. Para ello, es vital fomentar el respeto a las diferencias, para que los sujetos puedan configurarse en forma integral por medio de un proceso inacabado, tal y como lo definen Jiménez y Vilá (citados por Moya y Gil, 2010, p.3) al referirse a una educación en la diversidad:

Proceso de construcción de conocimiento que surge de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias (...) para dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora de relaciones sociales y culturales.

Por ello, educar en la diversidad implica aprovechar todos los elementos de las prácticas educativas: contenidos, procesos, docentes, tiempos pedagógicos y recursos, para usarlos como herramientas para la formación y no solo para la información.

En este sentido, es indispensable reconocer como tarea de los educadores ayudar a los sujetos a reconocerse como seres que se configuran en la medida en que se relacionan con los otros, que lo enriquecen y lo transforman, para lo cual, es imperativo ubicarse frente a la realidad de los estudiantes, para tratarlos como seres diversos y tener en cuenta su contexto en el momento de desarrollar el aprendizaje, pues este es fundamental



en la construcción de subjetividades y el respeto por la diferencia.

Entre la diversidad social y la desigualdad.

Como ya lo mencionamos, no son amplios los referentes teóricos existentes respecto a la diversidad social, sin embargo, las investigaciones rastreadas la relacionan con categorías como la pobreza, las desigualdades y la estratificación. Al respecto, García (2004, p.498) plantea que:

Las personas son diferentes en razón de la diversidad social de procedencia, situación, conducta, posibilidades, etc. Entre estos factores podríamos identificar la edad (por ejemplo, ser joven o ser mayor), el género, la orientación sexual, la capacidad, el rendimiento, el rol social, la profesión, el formar parte de una minoría o mayoría, el status y el poder, la clase social, las limitaciones o la propia filosofía de las diferencias por diversidad social y los valores de las personas.

Para analizar mejor este aspecto, establecemos una distinción entre diversidad y desigualdad, teniendo en cuenta que la primera tiene que ver con las diferencias físicas, personales y sociales que se dan entre los sujetos, y la desigualdad, según plantea Etxeberria (1996, p.171), “es todo aquello que establece jerarquías entre las personas o los colectivos”.

De esta forma, la diversidad tiene que ver con lo social, lo físico, lo cultural y lo personal; por eso el reto de la educación consistirá en intentar eliminar cualquier práctica de discriminación, exclusión o subordinación fundamentada en las diferencias fomentando formas alternativas para asumirlas y reconocerlas como posibilidad de configuración de una escuela y una sociedad inclusiva.

Por otro lado, podemos analizar la diversidad a nivel social, asociándola con las condiciones económicas de los

estudiantes que están relacionadas con los escenarios familiares y lugares de procedencia, como lo plantea García (2004, p. 499) cuando afirma que:

La diversidad social, lejos de ser un impedimento supone una riqueza importante que complementa, potencia, y mejora las posibilidades de todos, contribuyendo desde la educación y la psicología, en la construcción de una sociedad más humana, más tolerante, más respetuosa con las personas, y que coadyuva en la optimización del potencial de cada persona.

Por ello, reiteramos la necesidad de abordar la diversidad social desde las prácticas educativas, pues se reconocen como evidentes las particularidades de los estudiantes y por tanto la necesidad de flexibilizar nuestras prácticas pedagógicas para que sean inclusivas y posibiliten el reconocimiento de los otros desde las diferencias que nos constituyen. Además, “la diversidad social y educativa tiene una connotación positiva, significando una variación, un pluralismo o una manera distinta y al mismo tiempo enriquecedora de vivir la realidad, sin que ella lleve consigo algún tipo de desventaja o dificultad”. (Etxeberria, 1996, p. 176).

Por eso, es necesario estar atento a las condiciones de pobreza, desigualdad y estratificación que son claras en nuestro contexto escolar, y propician desigualdades entre los estudiantes quienes, de cierta manera, excluyen al compañero o lo aceptan de acuerdo a su origen, su contexto, o sus características físicas o económicas, asumiendo, en muchas ocasiones, la diversidad social como un problema, pues desde su perspectiva “no todos caben” en el grupo o en la escuela si no dan cuenta de los parámetros sociales establecidos.

La demarcación de parámetros es exacerbada por la estratificación en la que se divide nuestro país, como lo expone Wallace (2014, septiembre 24)

al considerar que “en la sociedad colombiana los estratos también arrastran una carga simbólica muy importante”, pues desde los recibos de servicios públicos se identifica a que clase social se pertenece. Todo ello genera divisiones y exclusión puesto que “una de las consecuencias materiales del sistema de estratos es que ha propiciado una mayor segregación socio-espacial en las ciudades del país, haciendo que cada vez sea más difícil que las distintas clases sociales se encuentren en un mismo espacio.” (Wallace 2014, septiembre 24).

Lo cierto es que esa desigualdad social generada por el desequilibrio en la repartición de recursos, se manifiesta en múltiples prácticas de exclusión en el contexto escolar y se acentúa día a día por la existencia de una educación pública y una privada que favorece la ampliación de brechas entre “ricos y pobres” en sociedades como la nuestra.

En esta misma dirección, la pobreza además de propiciar exclusión también afecta la vida escolar de los estudiantes, pues según Hopenhayn (2003, p.2), “los logros educacionales están altamente segmentados según los ingresos familiares de los alumnos, entonces nos encontramos con una situación en que la pobreza se reproduce intergeneracionalmente”.

En esa medida es necesario analizar la noción de pobreza y comprender qué efectos tiene en la convivencia de los estudiantes y en su concepción respecto a la diversidad social. Para ello, nos remitimos a Sen (2000, p.114), quien aclara que la pobreza no se refiere únicamente a la falta de recursos económicos, sino que se relaciona con “la privación de capacidades básicas”, entendidas como las posibilidades que tienen las personas de acceder a servicios básicos como la atención sanitaria, la educación o el trabajo. De este modo, la pobreza no solo está relacionada con factores económicos, sino que también atañe a distintos fenómenos sociales que

vulneran la dignidad humana, tales como la precariedad laboral, la desnutrición y el desempleo, entre otros.

De igual manera, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (Comité DESC), en el 2001, definió la pobreza:

Como una condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar de un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (p.10).

No obstante, consideramos que la pobreza no es una “condición humana” como se afirma anteriormente, pues no es una característica innata en el sujeto, sino que es una situación humana impuesta por una sociedad inequitativa en la distribución de los recursos, lo que genera desigualdad social, sobre la cual se soportan prácticas de exclusión y marginación que ponen en riesgo la protección de los derechos humanos y se reflejan en las relaciones escolares. Ahora bien, podría darse el caso de que los alumnos relacionen la diversidad social con las desigualdades sociales y con las condiciones de pobreza, lo que determinaría las actitudes, los sentidos y los significados que construyen hacia la diversidad social.

Metodología

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico-colaborativo. Se consideró esta ruta metodológica al identificarla como la más adecuada para la comprensión de un fenómeno social como la construcción de sentidos y significados acerca de la diversidad social.

Para definirla, nos apoyamos en los planteamientos de Guber (2001, p.11), para quien la etnografía es “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales



desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”).

Desde esta perspectiva, la realización del trabajo etnográfico implicó una serie de encuentros con los participantes, niños y niñas, los cuales nos permitieron entender los comportamientos y las prácticas culturales y sociales que emergen en las aulas para revelar los sentidos y significados que han venido construyendo los estudiantes. En la investigación adoptamos un enfoque colaborativo, apoyándonos en los resultados fácticos de investigadoras como Diana Milstein (2006), de tal manera que los niños y niñas no fueron solo fuente de información sino protagonistas de la investigación, al convertirse en co-investigadores que registraron e interpretaron los pensamientos y actuaciones de sus compañeros.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información usamos algunas técnicas propias de la etnografía como la entrevista (individual y grupal) y la observación participante. Igualmente, se usó una técnica adicional importante específicamente para la recolección de los significados que asignan los niños y niñas al concepto de diversidad: la carta asociativa.

La *entrevista*, según Guber (2001), “es una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, informante)” (p.24). La entrevista, como práctica cualitativa etnográfica, facilitó el contacto con los niños y las niñas. Nos resultó una experiencia muy asertiva para la recolección de información, pues mientras interrogábamos, captábamos sus sentimientos, emociones y estados de ánimo, facilitando el descubrimiento de los sentidos y los significados construidos en el ámbito escolar. Algunas entrevistas fueron grupales, y otras, individuales a profundidad.

Para contrastar la información obtenida a través de las entrevistas, se hizo uso de técnicas complementarias como la observación participante y la carta asociativa.

En el caso de la *observación participante*, vale la pena aclarar que se trata del registro de los patrones de conducta de las personas, de sus acciones y de los acontecimientos a los que asisten. Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.428) la definen como “aquella que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestos y en la que el observador interactúa con los sujetos observados”. La observación se realizó en diferentes sesiones con el propósito de seleccionar a los informantes y co-investigadores, así como generar un ambiente de confianza con los mismos, pues la recolección de información en una investigación etnográfica como esta, depende del nivel de familiaridad y confianza que se tenga con los actores.

Finalmente, usamos la *carta asociativa*, propuesta por Abric (1994) y descrita como una técnica que permite la asociación de conceptos de manera libre y espontánea sobre un término del cual se quiere tener más asociaciones que permitan vislumbrar el significado de una categoría.

Procedimiento

El trabajo de campo se alternó entre entrevistas individuales a profundidad y talleres en grupo con el fin de obtener información para alcanzar los objetivos de la investigación. En cada una de las sesiones se tomaron registros fotográficos y audiovisuales, con el fin de sistematizar la información.

Inicialmente formulamos preguntas abiertas y no estructuradas, que promovieron la locuacidad del informante e indagaron por aspectos biográficos, creencias, sentimientos, experiencias y reacciones conductuales generadas en las diversas interacciones sociales. Además, algunos niños y niñas hicieron

recorridos fotográficos en los cuales se focalizaron en aquello que para ellos representaba la diversidad social en el ámbito escolar.

Adicionalmente, realizamos grupos focales con los niños y niñas, en los que se debatieron y profundizaron algunos de los temas identificados en las entrevistas. Además, los niños y niñas co-investigadores llevaron un diario de campo en el que anotaron las distintas imágenes, actitudes, comportamientos y conversaciones que permitieran inferir los sentidos que se configuran en el aula en torno a la diversidad social. Dichos diarios se nutrieron con comentarios y dibujos de lo que para los niños y niñas representa la diversidad social.

De esta manera, la capacidad de agencia de los niños y niñas sobre su vida cotidiana en el espacio escolar, permitió que dieran razón, con una aguda percepción, de las relaciones sociales establecidas, para descubrir los sentidos y significados que habían construido.

Unidad de trabajo

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron cuarenta (40) estudiantes en edades que oscilan entre los 9 y 11 años, de grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Padua de Timbío, Cauca.

Resultados

Después de analizar los sentidos y significados que los niños y las niñas han construido respecto a la diversidad, identificamos cuatro categorías emergentes relacionadas con la diversidad social: 1) Las narrativas dominantes en el aula escolar; 2) La influencia de las voces de los adultos en la forma en que los niños y las niñas asumen la diversidad social; 3) Las implicaciones de las condiciones económicas de los estudiantes en las prácticas relacionales escolares; y 4) La organización territorial en el aula escolar.

Estas categorías nos aproximaron a la realidad social de los estudiantes, ya que nos permitieron profundizar en la comprensión de sus voces y actitudes, para fortalecer la sana convivencia y el respeto por las diferencias.

Narrativas dominantes en el aula escolar

En primera instancia, analizamos las cartas asociativas y descubrimos que las relaciones que establecen los niños y las niñas con respeto a la diversidad social, se vinculan con palabras que tienen una correspondencia fonética, sin que haya una relación conceptual evidente, desde el punto de vista de los adultos.

De ese modo, encontramos que asocian el término *diversidad* con *diversión* y palabras pertenecientes al campo semántico del juego (*juguetes, jugar, jugadores, entre otras*), estableciendo una relación únicamente fonética. De igual manera, establecen relaciones con términos que empiezan por la letra d, como *divercity, divertido, diálogo, dibujos, distinguido*, entre otras.

Vale la pena aclarar que en ningún momento fueron inducidos a contestar de una determinada manera, sino que esas relaciones fueron espontáneas. Para facilitar la libre expresión, creamos grupos de trabajo, lo que motivó la participación de los escolares, quienes se integraron a conveniencia y socializaron las cartas asociativas.

En ocasiones, las relaciones establecidas por los alumnos dependían del trabajo realizado por otro grupo, de modo que hubo una heterogeneidad de palabras que, en apariencia, no tenían relación con la diversidad social. Sin embargo, en la exposición de las cartas asociativas, fue posible inferir los significados que se tejen en torno a la diversidad social, y descubrimos que esta es vista como las diferencias entre los distintos miembros de la sociedad, teniendo en cuenta su nivel de ingresos económicos, su aspecto físico o de género.



Luego analizamos las prácticas sociales emergentes en el salón de clase y notamos que las narrativas dominantes están centradas en estándares creados por los mismos estudiantes, quienes con reglas ideales y abstractas, indican los modelos físicos, comportamentales o académicos que alguien debe seguir si quiere ajustarse al grupo social. Así por ejemplo, en la voz de Valentina, encontramos expresiones que reflejan comportamientos que excluyen a otros que no cumplan con las características impuestas por ella:

E: ¿Cómo son tus amigos Vale?, ¿tu grupo de amigos? V: Pues, mmm... ¿mis amigos? Aquí en el colegio, son Daniela, Isabela y María José, con ellas hago las tareas... así, pues, eeeehh, me gusta. E: ¿Y no tienes más amigos, no la vas con tus otros compañeros? Siempre te veo más como con las niñas... V: Sí la voy, pero casi no me junto con ellos. E: ¿Por qué? V: Es que, que hay algunos que no se hacen con nosotras, porque dicen que somos pinchadas. E: ¿Y por qué dicen eso de ustedes? V: Porque no nos juntamos con todos... con Estefany... ni Ojeda o Gabriela, así, ¿no? E: ¿Y eso?, ¿por qué no se juntan con ellos? V: Es que mire, profe, esos niños ni lo conocen a uno y ya están diciendo cosas... a Estefany siempre se le burlan en el salón, porque ella es como muy, eh, como le dijera, muy gordita y grandoooo. E: ¡Ay, qué pecado con Estefy!, pero ustedes tampoco la conocen a ella... ¿Y los demás?, ¿por qué no te juntas con los demás? V: (Risas) pues también profe, Ojeda nunca hace nada y saca malas notas y Gabriela siempre anda peliando con todo el mundo. E: ¿Con tus amigas peleas? V: Noooo, ellas son buenas, mejores, sacamos buenas notas, hacemos los trabajos y los profes nos quieren. Por eso no nos hacemos con los demás. (Valentina, 9 años).

Dicha imposición de reglas niega la diversidad en el aula, puesto que existen patrones muy marcados de caracterización de los alumnos, de tal manera que quien no encaja dentro de ellos, es decir, el niño obeso, el conflictivo o el que saca malas notas, es discriminado por el grupo. Estas relaciones son excluyentes, puesto que dividen a los estudiantes, lo cual crea una jerarquía social dentro del aula que ignora el respeto por la diferencia, como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

Posteriormente, promovimos la reflexión con una canción infantil llamada "Yo estoy muy orgulloso". Los niños la cantaron dos veces mientras comprendían la letra de la canción. Llamó la atención el hecho de que una niña de apariencia robusta cantó, con mayor énfasis y mayor emoción, la parte de la canción que decía: "yo soy muy orgullosa de ser gordita" y justo en ese momento un niño dijera: - "con razón está tan gorda". Al parecer, hay una distancia entre lo que dicen y lo que hacen, pues habíamos hablado durante dos horas de la importancia de respetar las diferencias". (Diario de Campo, 26/11/13).

De esta manera, podemos concluir que las narrativas dominantes en el aula de clase tienen que ver con prácticas de exclusión, que desconocen la diversidad social, en donde quienes cumplen con características similares discriminan a los otros, porque no siguen los estándares preestablecidos.

Esa exclusión en el aula también se origina, porque hay estudiantes que incitan a que se establezcan grupos y dominan a los demás, manipulando su forma de pensar e indicándoles con quién deben "juntarse" y con quién no. Generalmente, el estudiante que ejerce ese poder sobre los demás es quien más recursos económicos tiene, quien ocupa el primer puesto en clase o simplemente quien maneja un discurso más convincente.

Esas actitudes observadas permitieron identificar que los y las estudiantes sienten que si tienen mayores recursos económicos pueden dominar a los demás, y crear divisiones a partir de las cuales se discrimina a quienes más vulnerables parecen; por eso, la importancia de analizar esas diversas actitudes y discursos manifiestos en la escuela, para detectar conductas de exclusión, comprender por qué son ejecutadas y comenzar a movilizar prácticas que las contrarresten.

Influencia de las voces de los adultos en la forma en que los niños y las niñas asumen la diversidad social

La forma como se asume la diversidad social en el aula está determinada por varios factores: en primer lugar, por los aspectos familiares, dado que en las entrevistas evidenciamos que muchas de las creencias, los prejuicios y las costumbres que los niños y las niñas asumen respecto a la diversidad social, corresponden a la formación impartida en los hogares, como lo observamos en el siguiente apartado del diálogo con Valeria Arcos (Edad 10 años).

VA: No, no me cae mal, pero no salgo con ella al recreo, porque mi mamá dice que no me junte con Yesica, porque ella tiene piojos y le va mal, que mejor haga las tareas con Isabela, porque a ella sí le va bien.

Así notamos que en muchos casos, los alumnos determinan con quienes relacionarse de acuerdo a la sugerencia de sus padres, pues algunos de ellos les indican con quienes deben amistarse y con quienes no; así se expresa en la voz de un estudiante:

E: Cuando trabajan en grupos, ¿se dividen los hombres de las mujeres? SE: Sí, pero yo me hago con Valeria, ella siempre iza la bandera y es buena gente, me ayuda y yo le ayudo a ella. E: ¿No te haces con

hombres para estudiar? SE: No, a mí no me gusta hacerme, por ejemplo, con Ojeda, porque él es vago y siempre le va mal, después llego con mala nota a la casa y mi mamá me da duro, porque ella dice que no me junte con el Ojeda. (Sebastián Erazo. Edad 10 años).

En segundo lugar, encontramos que la influencia de los profesores también resulta fundamental en la forma en que los estudiantes asumen la diversidad social, lo que se manifiestan en la siguiente anotación:

E: ¿Qué me cuentas de tus profesores?, ¿los quieres? SE: A la profe Mary, la de Español, porque ella nos quiere a todos, es chistosa y cariñosa, todos la queremos y casi no nos regaña, cuando se va, no queremos, porque llegan otros profes... E: ¿Y a los otros profes los quieren? SE: Pues... pues sí, aunque no mucho a todos. E: ¿Y eso por qué? ¿A quiénes no quieren? SE: A la de Matemáticas, ella nos regaña mucho y solo quiere a Isabela, que se saca todas las veces cinco en los exámenes y así... Es a la única que felicita, le dice cosas porque le lleva los ejercicios rapidito. E: ¿A tus otros compañeros no los trata con cariño? SE: Noooo, si dice que debemos ser como Isabela y no molestar en clase. (Sebastián Erazo. Edad 10 años).

En ese sentido, los alumnos que no manifiestan avances académicos no son apreciados por algunos docentes, y son excluidos por ciertos compañeros, generándose brechas relacionales que impiden la configuración de aulas inclusivas en las que se respete y conviva en la diferencia. Lo anterior limita las relaciones entre estudiantes, porque ellos centran su interés en las calificaciones, demeritando la importancia de aprender de los otros y con los otros, en medio de la diversidad.



Implicaciones de las condiciones económicas de los estudiantes en las prácticas relacionales escolares

Las condiciones económicas de los estudiantes, en ciertas ocasiones, influyen en sus prácticas relacionales, ya que algunos de ellos consideran que quienes poseen pocos recursos económicos rinden y participan menos en clase, lo que tiende a excluirlos del resto de compañeros. Eso fue explícito en la voz de los alumnos Vanesa Pineda y Cristian Agredo, quienes participaron como co-investigadores del proyecto, y en un taller de diversidad social expusieron lo siguiente:

La pobreza disminuye las capacidades mentales de las personas, porque si la persona no tiene algo de comer de pronto no aprende bien, pero hay que aprender a convivir con ellos, como sea su forma de hablar, si es pobre o rico. E: ¿Tú cómo te diste cuenta que un compañero no rendía académicamente igual que otro? VP: Porque a veces los niños pobres en los exámenes no se pueden concentrar bien, como son pobres tienen una mala alimentación, los papás a veces no pueden conseguir la alimentación necesaria, como no comen, entonces el cerebro no se desarrolla. Las niñas pobres también tienen una mentalidad que no deberían de tener, que porque son pobres entonces ella tiene la mentalidad de que es peor que los demás, entonces dice, "no, yo dejo que los mejores hablen" o así, entonces ellos deberían tener otra mentalidad. CA: La ayuda de los padres también es necesaria, la persona pobre, o sea, los padres, no tuvieron recursos para estudiar, o sea, que quedaron analfabetas, mientras que los ricos, como tienen varios recursos o varía plata, costean unos recursos carísimos, entonces ellos también le gastan a sus hijos y les ayudan haciendo las tareas. E: ¿O sea que los papás de

los niños que tienen más recursos les ayudan a hacer tareas y los papás con menos recursos casi no les prestan atención en las tareas?

CA: Los padres de los niños que son pobres como son analfabetas no les podrán ayudar en tareas de los hijos, ya que no han estudiado, que no pueden captar bien las respuestas. (Edades 10 años).

Por otro lado, describimos algunas actitudes de los niños y niñas que cuentan con menos recursos económicos, así por ejemplo se describe en un diario de campo:

Es natural observar que los niños que no traen dinero para comprar en el recreo se quedan solos en el aula y se apartan de los compañeros que están comiendo. Esa actitud se repite en las clases, pues se notan algo distraídos y poco participativos. En los talleres grupales, dinámicas o exposiciones muestran cierto grado de timidez y no son tan espontáneos como los niños que cuentan con más recursos, que se aprecian más seguros de sí mismos. (Diario de Campo, 28/02/14).

En este sentido, a través de las voces de los niños y las niñas, comprendimos que, para algunos de ellos, las desigualdades económicas son barreras para relacionarse con los otros, puesto que forman grupos que excluyen a los compañeros con bajos recursos económicos, porque consideran que ellos aprenden menos, pero "hay que aprender a convivir con ellos" como plantea Vanesa (edad 10 años).

De esa manera, basados en el trabajo de campo desarrollado, concluimos que algunos niños y niñas que cuentan con mayores recursos económicos, consideran que quienes tienen menos, poseen igualmente menores capacidades cognitivas, pues su contexto familiar no les posibilita el aprendizaje, porque no han sido capacitados para ello.

Por otro lado, en los discursos de los estudiantes evidenciamos que ellos relacionan la diversidad social con el nivel económico de las personas paralelo a sus ocupaciones, y emiten juicios críticos que cuestionan a quienes tienen más dinero; por ejemplo, plantean que las diferencias económicas entre la señora que hace el aseo del colegio y el rector son injustas, pues afirman que a la primera *“le toca muy duro en sus oficios y, por lo tanto, es más pobre”* (Vanessa, 10 años); mientras que *“el rector es rico y trabaja menos, pero tiene mayor salario”* (Cristian 10 años). Por eso, ellos consideran que se debe tener mayor solidaridad con la aseadora, pues según su criterio, tiene más necesidades que el rector.

Así, observamos que las representaciones creadas por los niños y las niñas respecto al estereotipo del rico y del pobre, se ven reflejadas en sus actitudes en la escuela, puesto que, a veces, es explícita la unión entre los niños de recursos económicos similares, y la exclusión, en determinadas ocasiones, de quienes no encajan en dicho grupo.

Organización Territorial en el Aula Escolar

La organización espacial de los niños y las niñas en el aula escolar refleja que los estudiantes se ubican en los puestos de acuerdo con ciertos parámetros. De esta manera encontramos que en la fila derecha se ubican todas las niñas, en el centro los hombres, que luego descubriríamos que eran quienes más participaban, y en otra fila, los niños que se expresan en menor medida, y que por referencia de la docente que orientaba el grupo, eran aquellos que poseían menos recursos económicos.

De esa manera, dentro del salón de clases, los estudiantes distribuyen el espacio de acuerdo a categorías que ellos mismos imponen. Para la construcción de las mismas, tienen en cuenta criterios como el nivel académico, el género y la participación en clases. Así mismo, los estudiantes

menos participativos, o los que tienen algún rasgo que los diferencia del resto del grupo, se ven excluidos de los procesos sociales que se llevan a cabo dentro y fuera de las aulas, pese a que en los discursos escolares frente a la diversidad social, los niños y las niñas afirman que las diferencias físicas, cognitivas o económicas que existen en el aula no inciden de manera negativa en el trato entre ellos.

De esta forma, al observar las situaciones vivenciadas en lo cotidiano dentro del entorno escolar, notamos que, en ocasiones, sus afirmaciones frente a la diversidad no son coherentes con sus comportamientos, pues estos dan lugar a actos discriminatorios, como se describe a continuación:

En el momento en que estábamos repartiendo los caramelos, un niño afrocolombiano empujó, al parecer sin querer, a otro niño blanco, quien respondió con enojo, y arremetió contra su compañero, mientras le decía la frase: “Negro hijueputa.” Este hecho nos llevó a orientar la reflexión acerca de la importancia del respeto por los demás. (Diario de Campo, 26/11/13).

Tal ejemplo cuestiona la veracidad del discurso de los estudiantes, pues aunque ellos afirman que las diferencias no generan conflicto en sus actitudes se evidencia lo contrario, como lo notamos a continuación:

E: ¿Qué tal esta imagen, que ven? ¿Qué tienen en común una persona en situación de discapacidad y una que no? V: Que todos somos hijos de Dios, que estamos en este mundo para compartir, aunque no podamos caminar, o mirar, u oír bien. Somos los mismos, porque sentimos. C: Sí, sentimos con el corazón como un grupo de seres humanos en el mismo mundo. (Cristian, 20/10/13).

Por otro lado, los niños mostraron distintas formas de relacionarse, por citar un



ejemplo, en el aula escolar, para realizar las actividades académicas, se integran con facilidad los niños con las niñas; pero durante los juegos deportivos los hombres prefieren agruparse con los de su mismo género, separándose de las niñas. Otra forma de organización notable es cuando los niños y las niñas están en el recreo, las niñas gran parte del tiempo se quedan en el aula de clase conversando o consumiendo alimentos, como lo notamos en la siguiente entrevista:

E: ¿Y las mujeres? S: las mujeres solo se reúnen y hablan y hablan y comen, no corren. (Sebastián Edad 10)

Mientras que los niños practican juegos más espontáneos que exigen salir del aula, como lo indica Valeria Arcos:

E: ¿Juegas con tus compañeros hombres? VA: No, porque ellos me empujan y dicen groserías, a Sebastián le gritan gordo, cachetón y él se enoja y les pega o se da duro con Martínez, yo no juego así, me da miedo que me machuquen. Ellos juegan entre ellos. E: Pero, ¿cómo es tu relación con ellos? ¿En el salón cómo se tratan? VA: Pues ellos... nosotras casi siempre trabajamos en un lado y ellos en otro. Para jugar casi no nos juntamos porque ellos son muy bruscos y juegan cosas que a mí no me gustan. (Edad 10 años).

Todo lo anterior nos conduce a precisar que los niños y las niñas asumen la diversidad social como una situación problema que aparentemente no les afecta, pero que en la cotidianidad del aula sí tiene implicaciones.

Discusión

De acuerdo con los resultados expuestos, encontramos que existen en el aula prácticas de exclusión social e intolerancia que son evidentes cuando los alumnos discriminan a los compañeros que no encajan con estándares físicos

y conductuales que ellos mismos han elaborado.

De esta manera, algunos educandos excluyen a compañeros que no comparten su manera de pensar o de actuar, generando violencia simbólica, un concepto acuñado por Bourdieu (2002), con el que se refiere a formas de violencia implícitas ejercidas sin usar la fuerza física, sino dadas por la coacción de los sujetos dominantes sobre sujetos dominados, para imponer una forma de pensar o de ser.

En esta dirección, observamos que la escuela como institución, en determinadas circunstancias, en vez de crear vínculos entre los estudiantes promueve, a través del sistema educativo, la competencia y la desintegración en el ámbito escolar y por consiguiente en el social.

En esta medida, las condiciones de desigualdad son evidentes en la vida escolar de los niños y las niñas, pues el hecho de que todos no cuenten con la misma situación económica y social, marca las relaciones escolares, ya que algunos de ellos no se reconocen por su creatividad o sus valores, sino por los ingresos económicos, la condición académica o la clase social, respecto a la cual Giddens (2002, p.319) afirma que:

Puede ser definida como “un agrupamiento a gran escala de personas que comparten ciertos recursos económicos, los cuales tienen una gran influencia en la forma de vida que pueden llevar. Las principales clases son: una clase alta (...); una clase media (...); una clase obrera (...); una clase campesina (...).

Dichas divisiones sociales empiezan a gestarse desde la infancia y son permeadas por el contexto familiar que influye en la conducta que los estudiantes manifiestan en las relaciones personales que establecen y mantienen. De este modo, cobra importancia la voz de los adultos con implicaciones en las relaciones escolares.

Estas relaciones a su vez son influenciadas por la clase social de los estu-

diantes, ya que quienes poseen menos recursos económicos, se muestran introvertidos y poco dados a formar grupos de amigos; por el contrario, los alumnos con mayor bienestar económico, sobresalen por sus calificaciones, espontaneidad, participación en clase y formación de círculos amistosos cerrados para aquellos que consideren diferentes.

Estas actitudes de los estudiantes nos remiten a los planteamientos teóricos de Bernstein (1988) quien sostiene que, si bien es cierto que las condiciones de pobreza de los niños y las niñas no generan dificultades en sus procesos de aprendizaje, el contexto específico de origen sí influye en su desarrollo cognitivo y lingüístico en la escuela, pues no estará en igualdad de condiciones un niño que cuente en su hogar con libros, tecnología y recursos didácticos, a otro que carezca de ellos.

Según esto, es perceptible la idea entre los estudiantes que los niños de condiciones económicas precarias no rinden académicamente igual a quienes sí cuentan con suficientes ingresos, afectando el aprendizaje de los primeros, pues como afirma López (2005, p.82).

Lo que se encuentra, en la gran mayoría de los casos, es que para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar.

De esta forma, los niños y las niñas que no encuentran el contexto adecuado y el ambiente propicio para complementar sus actividades académicas, tendrán mayores posibilidades de fracasar en la escuela.

Por otro lado, esas diferencias marcadas por lo económico también influyen en que los estudiantes que cuentan con más dinero, en algunas ocasiones rechacen a

quienes no lo tienen; tal vez lo hagan de manera no consciente, movilizados por las voces de los adultos, pues Bernstein (1988, p. 45) considera que:

Así, algunos niños pueden producir la conducta inapropiada, no porque en ellos exista algo biológico, fundamentalmente defectuoso, sino porque su cultura opera con un conjunto diferente de reglas de reconocimiento que aquellas requeridas por la institución en que se encuentran.

Ese rechazo no era manifiesto en todas las situaciones, por ejemplo, cuando los niños estaban dentro del aula, desarrollando actividades académicas, era probable que escogieran muy bien a los compañeros con quienes iban a trabajar, para asegurar la calidad de la nota. Esa conducta es influenciada por el entorno familiar pero cambia de acuerdo al contexto en el que se encuentren, ya que no actúan de la misma forma en la clase que en el recreo.

Eso nos lleva a considerar que si los sentidos y los significados que los niños y niñas construyen respecto a la diversidad social a veces son discriminatorios, tal vez sean apoyados y reforzados por el contexto en el que conviven, porque de lo contrario, ellos no manifiestan dificultades para relacionarse con los demás.

De tal forma, que la familia y la escuela como instituciones, tienen una amplia carga de responsabilidad en la postura asumida por los niños y las niñas respecto a la diversidad social, y por ello, como docentes, estamos en la necesidad de continuar atentos a las formas relacionales para evitar prácticas de exclusión. Consideramos entonces, que la exclusión exige que nosotros como docentes, al comprender la semántica de los estudiantes respecto a la diversidad social, profundicemos en el tema desde nuestras estrategias pedagógicas y formativas.

Lo anterior es necesario para movilizar prácticas inclusivas que propicien el respeto hacia los otros, ayuden a la comunidad a respetar a los demás y a aceptar que en



medio de las diferencias surgen procesos de diálogo y de reconocimiento que fortalecen y mejoran las relaciones entre los sujetos.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de nuestro trabajo es, finalmente, iniciar una dinámica continua que tienda a identificar la exclusión social que se vive en la escuela, para luego intervenir en ella con acciones que traten de contrarrestarla en la medida de lo posible.

Avanzar en este sentido implica comprender que no se trata solamente de indagar los sentidos y significados que los niños y niñas han construido acerca de la diversidad social, sino que de acuerdo a los hallazgos encontrados asumamos una postura crítica y unas prácticas que favorezcan el respeto y reconocimiento de las diferencias.

En este sentido, una recomendación para los docentes que tengan como objetivo reconoce la diversidad en el aula, sería indagar lo que ocurre en la interacción entre los estudiantes en su contexto, para que sea retomado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las condiciones cotidianas de los estudiantes serán claves en las relaciones que establezcan en la escuela. Para ello, es importante también considerar que no podemos ignorar lo que ocurre en contextos diferentes al aula escolar, en espacios trascendentales para los estudiantes, como el recreo o el desarrollo de actividades lúdicas, en donde los niños y niñas suelen mostrarse tal y como son.

Esas manifestaciones espontáneas ayudarán a estrechar los vínculos entre los alumnos y la institución, lo cual podrá usarse para crear conciencia y garantizar que dentro de la escuela se generen prácticas y estrategias pedagógicas que eviten la naturalización de la exclusión.

En esta dirección, aunque el objetivo central de esta investigación era compren-

der los sentidos y los significados que los niños y las niñas construyen respecto a la diversidad social, es necesario aclarar que es importante continuar analizando este aspecto de manera más enfática, pues no podemos conformarnos con la observación y comprensión de las posturas asumidas. Una forma apropiada de continuar investigando sería a través de la sistematización de las observaciones que se realicen sobre las relaciones escolares, para que estas faciliten la reflexión sobre actuaciones que discriminen o afecten a los estudiantes.

De esa manera podrán, no solo desentrañar significaciones respecto a la diversidad social, sino influir para que la posición asumida ante esta sea favorable y que la escuela como institución medie en el contexto familiar, orientando a los integrantes respecto a la importancia de vivir en armonía en medio de las diferencias. Si la escuela logra mantener esa interacción continua con la familia, se construirán sentidos y significados respecto a la diversidad social que fortalezcan las prácticas relacionales de los niños y las niñas, contribuyendo a su configuración como sujetos respetuosos que puedan convivir con otros.

En este sentido, los futuros investigadores podrían basarse en nuestros resultados para empezar a movilizar prácticas de inclusión en el aula escolar, en donde a partir de lo comprendido respecto a la construcción de significaciones sobre la diversidad social, identifiquen como pueden proceder para generar espacios en donde todas las voces sean escuchadas y se respete la diversidad social.

De esa manera, la escuela podrá contribuir a la formación de un mundo más pacífico en el que se acepte que todos somos diferentes y que eso nos hace merecedores de respeto y tolerancia, logrando que nos enriquezcamos en medio de la pluralidad de voces y significaciones existentes que hacen de nuestro mundo un lugar variado y acogedor.

Bibliografía

Fuentes

- Alonso, María José; Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (2008). Actitudes Hacia la Diversidad en Estudiantes Universitarios. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf> (Recuperado en octubre 25 de 2012).
- Alpuín, Gissel; González, María Asunción y Pérez, Mireia. (2006). Creencias y Actitudes de los estudiantes del último Curso del Magisterio Hacia la Atención a la Diversidad. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/10.pdf> (Recuperado en diciembre 18 de 2013).
- Bernstein, Basil. (1988). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Santiago, Chile: CIDE.
- Blanco, Pamela Margarita. (2008). La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. (Tesis Maestría en Educación, Universidad de Chile). En: www.tesis.uchile.cl/handle/2250/106653?show=full.
- Bonilla, Violeta. (2008) Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá). (Tesis de Pregrado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/56/
- Bourdieu, Pierre. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Editorial Siglo XXI.
- Bruner, Jerome. (1990). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Carrasco, Alejandro. (2014). Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. En: http://www.ceppe.cl/images/stories/recur-sos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf (Recuperado en septiembre 29 de 2014)
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. (Comité DESC) (2001) Declaración sobre la pobreza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Interno/BD_125911109/politicas_reduccion_pobreza_regional.pdf (Recuperado en marzo de 2013)
- Da Rosa, Susana; Chalfin, María; Baasch, Davi & Soares, Joana (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. Universitas Psychologica, Nro. 10, pp. 175-188. Base de datos Scielo
- Esteban-Guitart, Moisés; Rivas, María José & Pérez, Myriam Rebeca (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. Universitas Psychologica, Nro. 11, Vol. 2, pp. 415-426. Base de datos Redalyc.
- Etxeberria, Félix. (1996). Educación y atención a la diversidad. Revista española de educación comparada, 2, 167- 200. En: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/REEC/article/view/7218> (Recuperado en septiembre 14 de 2014)
- Gairín Sallán, Joaquín. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. Revista Educar, 22-23, 239-267. En: <http://educar.uab.cat/article/view/360/332> (Recuperado en MES DÍA de AÑO)
- García, Jesús Nicasio. (2004). Actitudes hacia La Diversidad Social y Cultural: revisión teórica sobre la evaluación e Intervención. Revista de Educación, 333, 497-516. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre333/re33324.pdf?documentId=0901e72b8125195c> (Recuperado en mayo 18 de 2013).
- Giddens, Anthony. (2002). Sociología. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gil del Pino, María del Carmen (2004). Escuela y clase social desfavorecida. Estudio de las relaciones a través del análisis del discurso en un centro educativo de una ba-



- riada marginal de córdoba (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/265/13209851.pdf?sequence=1>
- Gimeno Sacristán, José. (1999) La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa, 82, 73-78. En: http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf (Recuperado en abril 13 de 2013)
- Guber, Rosana. (2001) La etnografía Método, campo y reflexividad. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2003) Metodología de la investigación (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, Oscar (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15, pp. 945-967. Base de datos Redalyc.
- Hopenhayn, Martín. (2003). La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional con énfasis en minorías étnicas. Ponencia presentada en el Taller Regional para la Adopción e Implementación de Políticas de Acción Afirmativa para Afrodescendientes de América Latina y el Caribe (CEPAL), Montevideo, Uruguay. En: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/21590/1/16_la_pobreza_en_conceptos_realidades_y_politicas.pdf (Recuperado en octubre 18 de 2013).
- López, Néstor. (2005). Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO.
- Luria, Alexander (1980) Los procesos cognitivos. Un análisis socio-histórico. Barcelona: Fontanella.
- Miranda, Ana (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, Vol.15, Nro. 45.
- Moya, Asunción y Gil, Manuel. (2010). La educación del Futuro: Educación en la Diversidad. *Ágora digital*, 1. En: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=1> (Recuperado en febrero 18 de 2013).
- Pérez, Carmen Nieves (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 23. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a06.htm> (Recuperado en junio 24 de 2013).
- Puga, Ismael (2011) Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, Nro. 37, Vol. 2, pp. 213-232. Base de datos Scielo.
- Restrepo García, Paula Andrea (2012). Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad. En: *Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012* (pp.254-262). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales / Gobernación de Caldas.
- Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y Libertad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta S.A.
- Solórzano, María Julieta (2013) Escala Actdiv para medir la actitud hacia la diversidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Nro.13, Vol. 1, pp. 1-26. Base de datos Scielo.
- Vygotsky, Lev Semiónovich. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Wallace, Arturo (2014). Estrato 1, estrato 6: cómo los colombianos hablan de sí mismos divididos en clases sociales. BBC Mundo. En: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/09/140919_colombia_fooc_estratos_aw (Recuperado en julio 15 de 2014).
- Wertsch, James (1991) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.

Referencias

- Abric, Jean Claude (1994). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). La diversidad en la diversidad. Módulo educación para la diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad Manizales.

- CEPAL (1998). La exclusión social de los grupos pobres en Chile. Santiago, Chile: CEPAL.
- De la Vega, Eduardo. (2008). Las Trampas de la Escuela integradora. La Intervención Posible. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Guarín Jurado, Germán. (2011) Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea (Edición Segunda). Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Guber, Rosana. (2005) El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Hernández de la Torre, Elena. (2003). La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf> (Recuperado en diciembre 14 de 2014)
- Milstein, Diana. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista Antropológica*, 9, 49-59 Base de datos Scielo.
- Milstein, Diana. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and education*, 5 (1), 1-15.
- Pérez, Juan Pablo y Mora, Minor. (2006). De la pobreza a la exclusión social. La persistencia de la miseria en Centroamérica. Costa Rica: FLACSO. Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/delapobrezaalaexclusionsocial.pdf>
- Quintar, Estela. (2011). Una postura epistémica desde la perspectiva de la didáctica no parametral. Conferencia magistral N° 3. **Universidad de Guanajuato. Disponible en** <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/conferencia1.asp> (Recuperado en noviembre 21 de 2012).
- Restrepo García, Paula Andrea (2014). Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano. Módulo electivo: Experiencias sensibles a la diferencia. Desafíos alternos para pensar la diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad Manizales.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Disponible en http://www.unesco.org/education/nf-sunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF. (Recuperado en enero 24 de 2014).
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (recuperado en mayo 2 de 2013).
- UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre educación. Dakar, Senegal. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (Recuperado en enero 22 de 2014).