

# **La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales**

**Ada Milena Orozco Tobar<sup>1</sup>**  
**Adriana Yazmin Valladares Ruiz<sup>2</sup>**  
**Julieta Gigliola López Ordóñez<sup>3</sup>**  
**Consideración<sup>4</sup>**

## **Resumen**

En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada acerca de las concepciones que sobre diversidad tiene un grupo de docentes de Educación básica primaria, del sector rural del Municipio de Popayán. 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 sujetos sociales para crear lazos de convivencia en espacio-tiempo determinados y en contextos de participación.

Este estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo, con el propósito de conocer las miradas que emergen desde la cotidianidad del quehacer pedagógico confrontando la realidad que se vive en las aulas con la teoría, encontrándose una tendencia a mirar y percibir la diversidad en aspectos sociales, culturales, económicos y cognitivos reflejados en comportamientos y desempeño académico de los estudiantes. Se mira el déficit de los estudiantes como obstáculo para conseguir los logros en los procesos académicos, desconociendo que el déficit está en las miradas y acciones del docente y de la institución, para reconocer las individualidades y las diferencias con miras a potencializarlas y enriquecer los procesos pedagógicos

---

<sup>1</sup> Licenciada en Literatura y Lengua española. Universidad del Cauca. Docente Institución Educativa Cajete, Municipio de Popayán. Correo electrónico: mileoroz1974@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciada en Educación con especialidad en Ciencias Sociales- Geografía. Docente Institución Educativa Cajete, Municipio de Popayán. Correo electrónico: adyavaru@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca. Docente Institución Educativa Cajete, Municipio de Popayán. Correo electrónico: julietalopez30@hotmail.com

<sup>4</sup> María Inés Menjura Escobar, Docente e Investigadora de la Universidad de Manizales-Colombia. Investigadora principal. Macroproyecto "Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano".

## **Palabras claves**

Diversidad, Concepciones, Contexto Educativo.

### **Diversity in school: a view from the concepts of basic primary teachers in rural educational contexts**

## **Abstract**

This article presents the results of an investigation into conceptions of diversity in a group of primary school teachers in rural primary Popayán Township. Currently talk about diversity is referred to a complex system of relationships where the recognition of others is necessary from the identity as social subjects to create bonds of coexistence in space-time and in certain contexts of participation.

This study was approached from a qualitative perspective with an interpretive descriptive scope, in order to know the glances that emerge from everyday life in the pedagogical field confronting the reality in the classroom with the theory, and finding a tendency to look at and perceive diversity from sociocultural, socioeconomic and cognitive aspects reflected in features and behaviors, attitudes and academic performance of students. The deficit is regarded as an obstacle for students to get the achievements in the academic, not knowing that the deficit is in the looks and actions of the teacher and the institution, to recognize the individuality and differences in order to potentiate and enhances processes pedagogical.

## **Keywords**

Diversity, conceptions, educational context.

## **Introducción**

*"Nada más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos adoptado un cierto modo de <<ver>> la realidad...".*

*Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993)*

El estudio de las *concepciones* de los maestros ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, en las cuales se ha tratado de explicar la estructura del pensamiento de los profesores, encontrándose importantes revisiones de los resultados obtenidos en trabajos como los de Hofer y Pintrich (2002); Koulaidis y Ogborn (1995: 10) y Porlan *et al.* (1998: 17). No

obstante, aún falta información en relación con el análisis de las *concepciones implícitas* que poseen los maestros, ya que, en general, los estudios realizados hasta el momento han indagado sobre las ideas o creencias explícitas de los docentes, que no siempre guardan relación con la práctica pedagógica en el aula (Norton *et al.*, 2005: 64; Samuelowicz y Bain, 1992: 18). (Vilanova, Mateos & García, 2011, 55).

Al abordar el tema de las concepciones sobre diversidad se encuentra que la influencia de las concepciones en el aula es aún, un tema en debate (Gess-Newsome y Lederman, 1995: 24; Lederman y Zeidler, 1987: 13), se sabe que los individuos tienen ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que son independientes de la instrucción formal recibida (Porlan *et al.*, 1998: 17; Strauss y Shilony, 1994: 18; Sánchez, 2005: 231; Vilanova, et al, 2011, 55).

Las concepciones no pueden ser solamente estudiadas a partir de las teorías explícitas, que dan cuenta del conocimiento consciente y adquirido a través de la educación formal, también puede darse cuenta de ellas, por medio de las teorías implícitas que son de carácter inconsciente e informal y se adquieren y expresan en la cotidianidad. Así mismo, son importantes en la construcción de las relaciones y prácticas que se establecen entre individuos y grupos sociales en contextos y tiempos determinados, en donde la realidad es interpretada desde sus propias aprehensiones y articulada para luego ser expresada.

Las concepciones que sobre diversidad se mueven en el ámbito educativo encierran infinidad de miradas construidas y expresadas, no sólo desde el conocimiento objetivo, sino también desde la subjetividad en la que influyen aspectos políticos, culturales, personales y en las interrelaciones que establece el sujeto.

## **Justificación**

*“la verdadera educación es la que abre posibilidades, caminos y sentidos nuevos desde la interioridad particular de cada individuo, desde su riqueza interior, su sensibilidad, sus talentos y valores, así como también la valoración de los aspectos negativos que bien pudieran convertirse en un referente de cambio” (Espinoza, 2008, 3).*

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

Por ello, las instituciones educativas deben brindar variedad de escenarios desde los cuales se promuevan valores, habilidades, destrezas y se potencialicen las relaciones de convivencia ciudadana, la participación, la tolerancia, el diálogo,

la solidaridad y el respeto por la diferencia entre los sujetos considerados desde su pluralidad, donde los procesos educativos estén encaminados a la formación de niños, niñas y jóvenes que participen de manera crítica, autónoma y reflexiva en la transformación de su realidad y el entorno físico en el que interactúan.

Atender, entender y comprender la diversidad en la escuela, supone por parte del docente apropiarse de las diferencias de cada uno de sus estudiantes y a la vez, significa conocer sus implicaciones en el éxito de los objetivos y logros escolares. El docente es un actor clave para dar respuesta a las necesidades educativas, es el aula el lugar idóneo para atender las particularidades de los estudiantes, ya que cada uno tiene su propio modo de pensar, de sentir y de actuar, aunque desde el punto de vista evolutivo puedan encontrarse ciertas predisposiciones cognitivas, afectivas y conductuales, la diversidad entendida como valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El maestro como actor y gestor de cambios, es quien posibilita la emergencia del sujeto en el contexto escolar. Por ello, es importante que el docente se comprenda y comprenda al Otro, el nosotros y lo otro en su diversidad; al respecto, Menjura y Vargas (2011, 3), manifiestan que *“... 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”*. Por lo tanto, las concepciones de los maestros y el conocimiento de las realidades que permean la escuela son elementos importantes en el quehacer pedagógico que afectan directamente el ejercicio de construcción de sujeto en el aula.

Desde esta perspectiva, la investigación es pertinente y de interés para la comunidad educativa, ya que permite realizar un acercamiento para describir las concepciones que algunos docentes del contexto rural, tienen sobre diversidad; la manera como es vista, conceptualizada y abordada en el espacio educativo; conduce a indagar cómo éstas determinan en cierta medida las interrelaciones del maestro en el aula, los intereses, las motivaciones y las relaciones de los docentes con los estudiantes.

Así mismo, este estudio constituye un primer acercamiento para identificar las concepciones que los docentes tienen sobre diversidad y conocer las particularidades de sí mismo y del Otro como sujeto político, social, ético, comunicativo y afectivo en los diferentes procesos educativos, que conduzca a re-significar la diversidad en la promoción del desarrollo humano, mirando al sujeto en su infinidad de posibilidades, potencialidades, limitaciones, provocaciones, tensiones y miedos.

## **Antecedentes**

Los estudios realizados en el ámbito internacional y nacional plantean tendencias y líneas de investigación importantes para el estudio y profundización de las concepciones de los docentes.

En la investigación realizada por Gil Jaurena (2010) orientada con el propósito de conocer las concepciones que tiene el profesorado de Madrid (España) acerca de la diversidad y los logros escolares, presenta algunas reflexiones acerca de las concepciones sobre diversidad y logros escolares donde se proponen posibles vías de formación en educación intercultural, entendida como un enfoque educativo que partiendo del respeto a la diversidad, busca la igualdad y el aprendizaje para todas y todos.

El autor encuentra que hay distancia entre los planteamientos interculturales y los discursos que se manejan en los centros educativos. Así mismo, las creencias del profesorado condicionan algunos aspectos de sus prácticas, por lo cual se ve necesario incidir en los aspectos formativos en las diferentes dimensiones de la educación intercultural, vinculando aspectos de las prácticas pedagógicas y lo conceptual. Por lo tanto, las concepciones que el docente tiene desde las teorías y las creencias implícitas condicionan el quehacer pedagógico en relación con los estudiantes, su profesión y el contexto, lo que nos permitió profundizar sobre algunos de estos aspectos de la investigación.

En el estudio de Jiménez y Cabrera (2002), Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza en Chile, expone cómo el profesorado de los diferentes niveles educativos sostiene concepciones similares sobre los medios de enseñanza. También se afirma que los medios de enseñanza son un elemento importante en la configuración y explicación de las creencias educativas de los profesores de los tres niveles de educación, aunque no como un elemento diferenciador. Igualmente, se confirma, en el ámbito de las creencias, que el profesorado de todos los niveles sigue siendo altamente dependiente de la tecnología impresa, ello porque, popularizar y fomentar el uso de otros medios resulta vano sino se cambian las teorías implícitas del profesorado sobre los medios. Esta investigación constituye un referente en cuanto a su planteamiento con respecto a las teorías implícitas las cuales son un constructo que permiten conocer las concepciones individuales que tienen su soporte en el sujeto.

En la investigación realizada por Cárdenas (2010), titulada Concepciones de los maestros del Instituto técnico Marco Fidel Suarez de Manizales (Colombia), frente a las capacidades excepcionales, se explican las concepciones que de manera directa, indirecta, explícita o implícitamente se ven reflejadas en la praxis pedagógica de los maestros. Otras concepciones halladas se refieren al afecto y amor como condicionantes suficientes para responder a la formación de los educandos. La educación va más allá de lo emocional, más allá de la transmisión de contenidos curriculares y de socialización. Las ideas que los maestros

construyen sobre las capacidades excepcionales dependen en gran medida de la cualificación, de su desempeño y de los recursos de los que se apropian para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Esta investigación sirvió como apoyo para iniciar el abordaje de las concepciones en los docentes y se encontraron aspectos que guardan relación con los hallazgos de la investigación en cuanto muestra que las concepciones que tienen los maestros son construidas desde su cotidianidad, la forma como lo afectivo influye en el rendimiento académico de los niños y la incidencia que tiene la cualificación docente en las concepciones.

Molina y Martínez (2009), llevan a cabo un estudio sobre Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos en Córdoba (Colombia), en el cual realizan una revisión de diversos trabajos para identificar las tendencias desde donde se pueden abordar investigaciones sobre las concepciones acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza con perspectivas identificadas sobre las concepciones del conocimiento científico, profesional y escolar. El estudio concluye, que las concepciones de los profesores son universales y 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” (Barnet y Hodson, 2001) y la cultural donde los profesores consideran que el acto de aprender ciencia no se relaciona con las cosmovisiones aborígenes de sus estudiantes (Aikenhead y Huntiey, 2000). Por tanto, las concepciones están determinadas por los contextos políticos, sociales y culturales y son sensibles al contexto. Este estudio es tomado como referente para la investigación en cuanto a las concepciones de los docentes desde las cuales se pueden hacer aportes en torno a lo educativo, ya que Colombia por ser un país diverso necesita de investigaciones que se enfoquen a la construcción de nuevos paradigmas y fundamentos teóricos contextualizados a la realidad de la educación.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector rural del Municipio de Popayán?

### **Objetivos**

#### **General:**

Conocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector rural del Municipio de Popayán.

#### **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 de los docentes de educación básica primaria del sector rural del Municipio de Popayán.

## **Descripción teórica**

### **¿Se construyen concepciones desde la cotidianidad?**

*“Vivimos en la edad de la incertidumbre (Morín, 1999), en la que más que aprender verdades establecidas e indiscutidas, hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información, para a partir de ellas construir el propio juicio o punto de vista” Juan I. Pozo (2001).*

Los conocimientos, las ideas, los juicios y las vivencias que el sujeto construye, las hace a partir de su devenir histórico, de las diferentes relaciones que se establecen, donde se determinan conductas y comportamientos individuales condicionados por el accionar del Otro. Todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos a través de su vida han sido construidas desde las vivencias y experiencias en sus 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 los cuales ha enfrentado el mundo y sus realidades; este mundo que “nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos”(Ortega y Gasset, en Pozo 2006).

En el contexto escolar, cada uno de los actores educativos elabora sus concepciones, tomando del medio de forma implícita e inconsciente todo aquello que necesita para la construcción y apropiación individual de sus saberes, valores y conocimientos, que permitan elaborar nuevos significados para desenvolverse dentro de ámbitos sociales y culturales cada vez más amplios y complejos. “Estas creencias que heredamos, sin saber que las tenemos, nos proporcionan representaciones bastante eficaces sobre el mundo físico y social” (Pozo, 2001), son un legado ancestral que deviene hasta hoy.

Las actuaciones que los sujetos tienen en contextos y tiempos determinados son producto de relaciones que se establecen entre una colectividad, donde se reconoce a sí mismo y reconoce al Otro y lo otro para poder convivir juntos, donde lo que se hace, dice, piensa, aprende, enseña e interpreta de manera intrínseca del mundo físico y social, no son expuestas de manera consciente ante los Otros (Pozo, 2006). En las cuales “cada uno va a determinar sus conductas y negociar sus acciones” (Giordan & Vecchi, 1995, 88).

Contrario a las teorías implícitas encontramos las teorías explícitas las cuales según Rodrigo y Otros (1993, 85) se consideran de mayor relevancia, debido a que con ellas la adquisición del conocimiento se realiza de manera formal, es decir, lo explícito (científico), lo verbal y abstracto como la mejor forma de enseñar y aprender; ya que se fundamentan en saberes prácticos y formales, y son

concebidas como una forma de aprendizaje que garantiza y precisa el conocimiento y las actuaciones de los sujetos.

Complementario a estas, se visualiza que las actuaciones, las costumbres, las actitudes, aptitudes y en general las experiencias y las relaciones que se dan en el contexto escolar son la base de la construcción de las concepciones de los docentes, ya que son de naturaleza cognitiva, difíciles de controlar, automáticas y estereotipadas, con validez en situaciones frecuentes y repetitivas pero que en ocasiones resultan limitadas cuando hay nuevas por resolver. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es reiterativo y prevalece el conocimiento implícito sobre el explícito.

Según Pozo (2006), las concepciones a través del tiempo han sido interpretadas de diversas maneras, una de ellas es las teorías implícitas e inconscientes entendidas como “las que derivan del conocimiento cotidiano fruto de la experiencia, [...] representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un sujeto e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993,82).

Con respecto a lo expuesto anteriormente, Rodrigo et al, afirman que “[...] las personas van construyendo su conocimiento [...] desde experiencias emocionales puras hasta elaboraciones más o menos argumentadas y reflexionadas sobre los fenómenos” (1993, 99). Teniendo en cuenta lo argumentado se puede decir que las concepciones no son producto de aprendizajes formales sino que han sido adquiridas mediante aprendizajes informales que los sujetos adquieren de manera espontánea, contruidos desde la experiencia en los diferentes contextos. En el ámbito educativo, las teorías implícitas se expresan 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, 245).

Por lo 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 demás, 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 para ellos *“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, 256.

En este sentido, las teorías implícitas como “unidades representacionales de tipo individual que tienen una génesis sociocultural” (Rodrigo, 2003,97) se reflejan en los docentes como concepciones expresadas desde una manera particular de interiorización del entorno social y cultural. Estas teorías implícitas permiten



interpretar las creencias y valoraciones que se articulan entre cognición y cultura educativa en los docentes.

### **¿Reconozco al Otro en su diversidad?**

*“El rostro no es la cara, es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la “presencia viva” del otro, pura significación y significación sin contexto”. Abraham Magendzo. (2006)*

El sujeto diverso reconoce su subjetividad, su identidad 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. Skliar considera la diversidad como la posibilidad del sujeto de reconocer el espacio del Otro desde la afirmación de la mismidad y pluralidad, donde el Otro “no es ni una pura identidad, ni una mera diferencia” (2002, 114), es el Otro considerado desde su humanidad. La diversidad constituye un espacio comunitario donde se construye pluralidad del sí mismo.

López (2004) plantea la cultura de la diversidad como espacio de constante transformación de tejidos sociales, donde se festeja y no se oprime la diferencia humana, donde ser diferente no es mirado como un defecto sino como un valor donde se den posibilidades y se potencialice a cada sujeto en su mismidad y diferencia. Se debe entonces entender y comprender que en el aula de clase nunca se va a encontrar estudiantes iguales en lo actitudinal, cognitivo, social, comportamental y afectivo, así lo manifiesta Patiño al afirmar 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” (2011, 1).*

Por lo tanto, es necesario interpretar estas diferencias como expresiones de diversidad y ésta como una circunstancia de ser y pensar distinto, en contraposición a la homogeneidad, desde la cual el docente concibe al estudiante y lo estereotipa dentro de unos parámetros preconcebidos de lo que él considera como diversidad. De igual manera Álvarez, Pérez y otros, (citados por Hernández (2010, 2), plantean que “la diversidad es considerada como fuente de enriquecimiento y desarrollo”. Es así como reconocer, analizar y comprender la diversidad de los estudiantes se constituyen en aspectos necesarios para la construcción de sujetos autónomos, libres y críticos de su realidad.

Pulido & Carrión (citados por Hernández, 2010, 3), afirman que “la diferencia es la representación mental de la diversidad”. La escuela debe considerar a cada sujeto como un ser diverso en sus diferentes manifestaciones y dimensiones

desde lo biológico, psicológico y sociocultural para que la diversidad no se convierta en desigualdad ni sea concebida desde la carencia, por el contrario sea oportunidad y potencialidad, donde se respete la unicidad y pluralidad del ser, donde se hace necesario el reconocimiento del Otro como sujeto cultural, social, político, ético, ideológico, creativo en un contexto de tiempo y espacio determinados.

De ahí la importancia de establecer en el contexto educativo interrelaciones donde se reconozca que el Otro es unos Otros, que cada persona tiene una identidad que es como ella es, y no como a Otros les gustaría que fuera. La diversidad es genuina, es natural, el ser diverso, es la particularidad más hermosa que pueda tener un ser humano, en palabras de López “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” (Manosalva, 2008, 6).

### **¿Nos construimos como diversos en un aquí y en un ahora?**

*“...ubicarnos en las geografías del otro que puedo ser yo, porque la diversidad no parece residir en muchos yo escindidos o muchos yo en varios lugares con necesidades diferentes, sino en muchos otros, otras u otros que desprendidos de sí, abandonados de su yo, deambulan o deambulamos cual lobos esteparios queriendo hacer pactos al estilo de Fausto” Miguel Alberto González González. (2009).*

El contexto es el conjunto de factores externos e internos, donde un grupo social, en este caso, la comunidad educativa se desenvuelve y tiene determinadas características culturales, ambientales, sociales, físicas y económicas. Este es uno de los componentes que influye en el ámbito educativo para la comprensión de todo aquello que allí acontece. De igual manera, la escuela debe adaptarse al contexto donde está inmersa, con el fin de dar respuesta a las necesidades, expectativas e intereses de una comunidad educativa y se potencien las individualidades de los estudiantes. En este sentido, para Touraine “la escuela debe reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas” (2000, 281), es el lugar de encuentros y desencuentros de subjetividades, donde se configuran posibilidades de hallar en el Otro la diversidad, de igual manera constituye “un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los [...] protagonistas del proceso educativo”. (Cerde, 2001, 13).

El contexto educativo es un espacio donde se debe respetar y potencializar la diversidad tanto en el conocimiento como en las relaciones personales desde lo individual y lo colectivo para lograr transformaciones de la realidad en espacios de convivencia, donde los sujetos “sean capaces de participar en cualquier realidad que les toque vivir, que pueden intervenir con sus conflictos, sus historias personales y formaciones colectivas” (De Valle y Vega, 2006, 143).

En el contexto rural predomina la economía campesina en pequeña y mediana propiedad basada en agricultura de pan coger y otra parte, para su comercialización. En estas zonas los padres se incorporan a las labores del campo y necesitan un lugar donde dejar a sus hijos, por lo que buscan que la escuela esté lo más cerca posible.

Las escuelas rurales presentan algunas características relacionadas con factores de orden económico, cultural, educativo y geográfico, que limitan la permanencia de los estudiantes en las aulas y la continuación de los estudios, entre las que se destacan, la vinculación de los niños al sistema productivo y económico de las familias, las condiciones geográficas asociadas al desplazamiento de los niños, así como las condiciones económicas de las familias para la adquisición de elementos obligatorios como uniformes, textos y calzado escolar. En este sentido, Paulsen (1982), afirma que la escuela rural tiene carácter de educación terminal y constituye el máximo nivel educativo al que puede aspirar la población escolar, ya que la continuidad de los estudios se vuelve difícil en ocasiones, debido a los costos que se generan para el desplazamiento a las instituciones educativas a complementar su educación.

Las características de la oferta educativa, también contribuyen, como el aula multigradual a cargo de un solo docente desde el nivel preescolar hasta la básica primaria, la poca relación de los contenidos y actividades pedagógicas con relación a las necesidades e intereses de la población rural, y por otra parte, la falta de atención del Estado. Las realidades que se viven en las aulas de clase están alejadas del contexto en el cual se presentan, debido a las falencias que existen en el sistema educativo nacional con la implementación de modelos de desarrollo basados en una economía liberal, encaminada a la instrumentalización de las prácticas y a la objetivación del sujeto, convirtiéndolo en un ser productivo a merced de satisfacer los requerimientos del sistema capitalista que en nada contribuyen a la formación de un sujeto humanizado.

La educación se encuentra en un desfase histórico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual se evidencia en los pensum elaborados por personas que desconocen las necesidades y realidades de las diferentes comunidades. Se plantea la formación de un sujeto crítico, autónomo, emancipador e integral, lo cual constituye un ideal que no trasciende el discurso escrito. Por lo tanto, se hace necesario el reconocimiento del contexto, de su historia, su tiempo, su espacio particular para el entendimiento del sujeto educando y la comprensión de las relaciones que se entretienen en el devenir escolar, de ahí la importancia de “analizar los sistemas de referencia a partir de los cuales se interpreta la realidad” (Bravo,2010, 1).

## **Metodología**

Este estudio corresponde a una investigación cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo el cual permite, según Dankhe (1986) medir y evaluar algunas dimensiones del fenómeno investigativo. Por tanto, éste permitió recoger,

describir e interpretar la información encontrada en los discursos de los maestros respecto a las concepciones de diversidad propias del contexto rural, mediante técnicas como la entrevista y grupo focal. El alcance descriptivo permitió obtener información que ayudó a entender cuáles son algunas de las concepciones de los docentes, y cómo se manifiestan éstas en un diálogo donde pudieron ser presentadas de manera libre y espontánea.

### Unidad de análisis

Concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria en algunas instituciones del sector rural del Municipio de Popayán.

### Unidad de trabajo

La muestra utilizada en esta investigación conformada por siete docentes del contexto educativo rural, entre los que hay tres hombres y cuatro mujeres, de los cuales cuatro son licenciados en áreas como: español, inglés, administración educativa y preescolar, dos de ellos con especializaciones en administración educativa y proyectos y uno adelanta estudios de maestría, un normalista superior que adelanta estudios de licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística, un bachiller pedagógico y una psicóloga social con especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Sus edades oscilan entre seis y veinte años de experiencia, tres de los profesores orientan aulas multigradas y todas las asignaturas, los cuatro restantes orientan en un solo grado.

Tabla 1. Caracterización docentes sector rural

CARACTERIZACIÓN DOCENTES SECTOR RURAL				
Formación académica	Institución que labora	Experiencia como docente	Sexo	Grados que orienta
Licenciado en básica primaria con énfasis en español. (E1)	I.E. Cajete	12 años	M	Primero
Maestra bachiller y Psicóloga social. (E2)	I.E. Cajete	17 años	F	Segundo
Bachiller pedagógico. (E3)	I.E. Cajete	17 años	M	Cuarto
Normalista superior, licenciada en básica primaria con énfasis en artística. (E4)	I.E. García Paredes	8 años	F	Preescolar, primero y segundo
Licenciada en educación preescolar. (E5)	I.E. Santa Rosa	6 años	F	Primero
Licenciado en lengua castellana e Inglés. (E6)	I.E. García Paredes	20 años	M	Transición, primero y segundo.
Maestra bachiller y Licenciada en administración educativa (E7)	I.E. Santa Rosa	20 años	F	Tercero, cuarto y quinto.

\*Entre paréntesis el código asignado al docente entrevistado.

Los docentes que participaron en ésta investigación laboran en Instituciones Educativas rurales de básica primaria del sector público del Municipio de Popayán,

de los cuales tres de ellos pertenecen a la Institución educativa Cajete, dos a la Institución educativa Santa Rosa y dos a la Institución educativa García Paredes.

Institución Educativa Cajete; ubicada en el corregimiento de Cajete del Municipio de Popayán, a ocho kilómetros de la capital del Cauca.

Institución Educativa Santa Rosa; ubicado en el corregimiento de Santa Rosa del Municipio de Popayán, a 14 Km., al Occidente de la zona urbana.

Institución Educativa García Paredes; ubicado en la Vereda Puelenje del Municipio de Popayán, al suroccidente, a dos kilómetros de la ciudad.

### **Técnicas e Instrumentos**

Se utilizó la entrevista semiestructurada que permite buscar un punto intermedio entre las preguntas ya establecidas previamente y aquellas que van surgiendo en el transcurso de la misma y que van aportando aspectos importantes de la temática en estudio, generando fluidez y espontaneidad en el discurso de los entrevistados.

### **Técnicas de análisis de los datos**

Se codificaron las respuestas a partir de las categorías de análisis y las emergentes, se hizo un estudio a profundidad triangulando la información recolectada, con teoría formal y la descripción por parte del investigador para iniciar un proceso explicativo de las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes en algunas Instituciones Educativas del sector rural del Municipio de Popayán.

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

#### **Concepciones sobre diversidad**

Todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos a través de su vida han sido construidas desde las vivencias y experiencias en sus 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 los cuales ha enfrentado el mundo y sus realidades; este mundo que “nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos”(Ortega y Gasset, en Pozo 2006,33).

En consonancia con lo anterior Giordan & Vechi, (1995, 25), afirman que: “toda concepción, [...] no es sólo un producto que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social”.

En este sentido, las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes entrevistados, son construcciones que provienen del legado sociocultural que le permiten la aprehensión de saberes y la socialización de las mismas y son el resultado de las múltiples interacciones que permiten construir su visión de mundo y a la vez, su propia identidad. En este caso, son relevantes las interrelaciones que el docente establece con los estudiantes y el entorno educativo en el cual se evidencian las creencias, actitudes y conductas adquiridas y manifestadas de manera inconsciente. Teniendo en cuenta lo manifestado por los docentes en sus relatos, se encontró que tienen concepciones implícitas centradas en el déficit del estudiante, haciendo énfasis en el rendimiento académico.

*“respecto a los ritmos de aprendizaje, claro hay unas marcadas diferencias” (E1), “coloco a los que tienen menos dificultades a que acompañen al compañerito que tiene más dificultades” (E2), “cuando se queda callado uno asimila que no ha entendido nada” (E1), “acá no da resultados sólo cumple con las tareas” (E3) “es una niña que trabaja muy bien y entiende bien los conceptos que se le dan” (E6), “es de los chicos que más adelantados está” (E7), “pero los niños que han llegado a la escuela son niños que lo que han hecho es de pronto jugar, comer y algunas cositas de valores que les enseñan pero en si el rendimiento de manejo de lápiz, del papel, espacio, lateralidad se les enseña es en la escuela, en los hogares les enseñan pero es muy poco” (E4).*

Los discursos están permeados por creencias, construcciones inconscientes, costumbres, tradiciones y entorno, que devienen en su mayoría, en concepciones que el docente se ha formado en las interrelaciones que establece con el sujeto estudiante, expresadas en frases que reflejan constructos personales resultado de la identidad y la cultura en la cual se encuentran inmersos, como:

*“yo creo” (E5), “he encontrado” (E3), “estoy manejando” (E2), “entiendo por dificultades” (E1), “me refiero a” (E4), “se le nota” (E2), “me gusta mucho dialogar con ellos” (3), “miro su forma de expresarse” (E1), “entonces ahí yo juzgo” (E7), “pareciera” (E5), “yo entiendo” (E1), “es muy satisfactorio trabajar con niños pequeños porque en ellos he visto mi trabajo” (E4).*

### **Las diferencias que se manifiestan en el aula**

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 estas, adquiere ciertos parámetros de actitudes y comportamientos expresadas en su accionar cotidiano, que le permiten ser y estar en el contexto y establecer relaciones acordes a su realidad. Pérez afirma que (s.f., 176),

*[...] las experiencias que obtenemos en la realización de los actos y acciones que efectuamos en la cotidianidad, correspondientes, a la vez, con el medio sociocultural, conducen también al logro de aprendizajes que son significativos y es innegable que gran parte de ellos resultan tener una*

*trascendencia de mayor alcance que supera a los otros obtenidos por la mediación del aula.*

Por lo tanto, las individualidades del sujeto educando son reflejadas en el aula de clase y se expresan en actitudes, comportamientos y relaciones que este construye en su infinidad de posibilidades con el entorno, desde las dimensiones del desarrollo humano, y en el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas, que en la labor pedagógica del docente deben ser tomadas como elementos que inciden de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las diferencias en el aula son miradas por los docentes desde tendencias encaminadas a identificar particularidades de cada uno de los estudiantes como el género y las dimensiones del desarrollo, entre las cuales destacan, el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional. Otra, referida a aspectos del contexto que inciden directamente en el rendimiento del estudiante, como la estructura familiar, los aspectos socioeconómicos y socioculturales.

Los docentes establecen diferencias en la relación de género entre hombres y mujeres, la cual es una condición inherente al desarrollo vital de cada sujeto, toda vez que durante el ciclo de vida siempre están presentes las interacciones con el otro lo que marca un sentido de identificación y simbolización por lo masculino y femenino, condiciones que anatómica y culturalmente se ven marcadas por el contexto social en el que se desenvuelvan los sujetos, los docentes expresan que lo físico y comportamental, está asociando en su mayoría a la delicadeza y afectividad con las niñas y la agresividad y brusquedad con los niños. Situaciones y comportamientos que se reflejan en la cotidianidad escolar, como en los juegos, en el trato y en los roles reconociendo que las mujeres tienen condiciones y comportamientos diferentes a los hombres:

*“generalmente las niñas son más cariñosas, tiernas y delicadas y los niños juguetones, más bruscos más toscos”(E5), “el colegio por ser mixto permite que haya muchas relaciones interpersonales y se fortalezcan”(E1), “en realidad no se diferencian mucho ya que se comparten casi todo”(E7), “en los niños hay una marcada intolerancia y agresividad...las niñas buscan mucho el afecto” (E4).*

Los resultados muestran una marcada diferencia entre lo que es un niño y una niña, sus comportamientos y actitudes, donde no es considerado el sujeto desde otras posibilidades de ser y de estar en el mundo, “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...” (Scharagrodsky, 2003, 42-45), estas concepciones han sido configuradas social, cultural y cotidianamente por el maestro, éstos son patrones establecidos y arraigados desde la cultura y determinados en las diferentes interacciones en contextos y tiempos determinados.

Las diferencias se hacen evidentes también desde lo cognitivo en cuanto a ritmos y estilos:

*“la dificultad de aprendizaje del guambiano es porque maneja otra lengua, en la lectura y escritura principalmente”(E6), “tengo un niño que tiene la misma edad de los demás, pero este niño no me habla bien, no pronuncia bien las palabras pero él hace lo que sea por darse a entender”(E4), “hay diferentes ritmos de aprendizaje”(E7), “es muy inteligente esa niña aprende rapidísimo y es una ayuda para él grupo”(E4). “es lo más notorio en ellos”(E2), “me llama mucho la atención”(E2).*

Entre otras particularidades que se atribuyen a los estudiantes hay expresiones como:

*“encuentro características en la parte social, algunos niños tienen facilidad para relacionarse con los demás, con las personas que los rodean, con los profesores, con sus compañeros”(E3), “encuentro algunas dificultades de socialización con los demás niños”(E5), en los comportamientos “son niños más o menos tranquilos en su comportamiento no son agresivos ni hay dificultades de conflicto”(E6), “tiene un buen comportamiento y salen a su recreo y comparten con los demás”(E2), actitudes “es un grupo muy alegre, muy espontáneos”(E1), “diferencias marcadas en la parte social como es un niño, como actúa frente a su grupo con honestidad, con respeto, sin respeto y la tolerancia”(E7) y valores “son niños que se les ve mucho la falta de valores y la tolerancia cualquier cosa los irrita, los vuelve intolerantes con sus compañeros”(E4), “es una niña muy atenta, cariñosa, estudiosa, pero ante todo está educada con muchos valores”(E5), “tengo una niñita, sarita, yo creo que ella como que me aprendió a mí, porque yo soy como muy perfeccionista” (E3).*

Estos comportamientos y valores que cada uno de los estudiantes muestran en la escuela inciden positiva o negativamente en las relaciones que se establecen entre niños, niñas, padres, docentes y comunidad educativa en general:

*“son niñas muy tiernas y les gusta mucho sentirse parte de algo especial, sentirse parte del afecto de las personas que las rodean aunque a veces entre ellas hay algunas discusiones” (E2), “se conocen entre ellos entonces más bien cada uno trata de colaborar” (E1), “la actitud de los niños ha cambiado en la medida en que yo he mirado que hay que darse a los pelados y no solamente pedirles y pedirles” (E4).*

Todos estos factores parecen ser indispensables en el docente en el momento de dar pautas que aseguren un buen proceso académico y formativo que lleven al estudiante a obtener en primera instancia los logros académicos, dejando en un segundo plano la verdadera esencia del ser humano.

Los docentes establecen comparaciones para mirar las particularidades de los estudiantes desde los ritmos, habilidades y dificultades de aprendizaje,



relacionándolos con el tiempo que emplean en el desarrollo de las actividades escolares y la apropiación de los conceptos

*“[...] tengo un grupito minoritario que tienen un ritmo de aprendizaje lento es decir ellos para asimilar un concepto, una instrucción, una explicación hay que repetirles muchas veces, mientras que otro grupo bien significativo con dos o tres explicaciones captan el proceso”(E2), “los intereses son casi que iguales lo que cambia es la destreza y la habilidad para desarrollar las actividades”(E1), “con dificultades de aprendizaje me refiero a que hay niños que vienen con una desnivelación en lo académico y encontramos algunos vacíos en algunos niños”(E3), “hay una chica que si presenta una dificultad de mero aprendizaje”(E7), “hay niños que vienen con dificultades de no saber algunos conceptos básicos para estar en el grado en el que se encuentran” (E4).*

Estas afirmaciones muestran como aún el docente mantiene una mirada centrada en la dimensión cognitiva, hacia el desempeño y la consecución del logro académico de los estudiantes, cuando estas particularidades que son vistas como dificultades, deben representar una fuente de potencialidades, que hagan de cada sujeto un ser humano sensible a su realidad, con capacidad para pensar de forma crítica, de esta manera se aprovechan las capacidades de cada sujeto encaminadas a la transformación de su entorno.

Cabe señalar que las comparaciones se convierten en un obstáculo que no permite el reconocimiento de las particularidades de los sujetos, en la medida en que éstas no se tienen en cuenta como riqueza para potenciar las diferencias que pueden convertirse en un referente de cambio en los diferentes procesos educativos. En el proceso de enseñanza aprendizaje, el maestro puede identificar y respetar los diferentes estilos, intereses, necesidades que cada estudiante tiene en el momento de aprender y los preconceptos con que éste llega al aula, ya que “el aprendizaje se construye desde la experiencia. De manera que la forma cómo cada persona procesa el conocimiento es particular y vivencial” (Kolb, citado en Moncayo, 2009, 2), lo cual conlleva al respeto y dignificación del ser humano en el reconocimiento de las individualidades presentes en el aula de clase.

En consecuencia, se puede afirmar que “La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se traducen en distintos intereses académicos...” (Arnaiz, 2000,6), de ahí la importancia de la escuela como espacio donde se integran sujetos diferentes y diversos entre sí, donde se propenda por hacer emerger de cada sujeto nuevas expectativas, nuevas formas de expresarse, nuevas formas de ver, de pensar y sentir el mundo, que le permitan contribuir en su propia formación y a los procesos de cambio social.

Lo anterior, remite a la escuela a enfrentar muchos desafíos con relación a los requerimientos de la sociedad actual, en este caso, referidos a educar en la diversidad. El docente como gestor de procesos educativos, es quien vivencia y atiende cotidianamente la diversidad presente en el aula, las concepciones y la

teoría existente respecto al tema, hacen relevante describir algunas miradas de diversidad que ellos han construido en espacio y tiempo determinados, desde las experiencias, la cultura y las interrelaciones en los diferentes contextos.

Los docentes expresan que la familia es uno de los ejes que motiva el aprendizaje de los estudiantes y constituye un pilar fundamental en sus procesos de desarrollo. De acuerdo con ello, “La familia, en la que un niño nace constituye uno de los principales determinantes de su subsecuente éxito escolar” (Spence, 2000, 61), “[...] los antecedentes socioeconómicos [...] y la capacidad [...] afecta, en conjunto, las diversas medidas del logro, [...] (63).

Así, en cuanto a la estructura familiar, algunos expresan: *“encontramos estudiantes con familias con dificultades de formación, hay madres solteras, madres cabeza de familia, tenemos niños cuyos padres casi no están con ellos”* (E6).

La condición socioeconómica representada en los ingresos de las familias de los estudiantes se concibe entre los docentes como otra forma de mirar las diferencias:

*“son niños de una condición socioeconómica de escasos recursos”(E2), “son campesinos, indígenas, son niños muy pobres”(E4), “los de cajete viven un poquito más acomodaditos, en lo que a la parte económica se refiere, y la parte de la Fundación, claro, se nota la falta de dinero”(E1), “son niños de escasos recursos que más que todo viven en caseríos”(E6), “la dificultad pienso que es cuando hay falta de alimentación porque hay chicos que son supremamente pobres”(E5), “con todas esas dificultades y de distancia se les nota el interés de ir a aprender”(E7), “son niños que son muy pobres, niños que tienen una dificultades económicas marcadas”(E3).*

En los resultados de las entrevistas emerge como dato común que la mayoría son de escasos recursos económicos, que a su vez lo toman como un factor que determina el desempeño escolar, *“hay niños que tienen una necesidades económicas grandes y en el momento de pedirles materiales para trabajar en clase ellos no los llevan y entonces unos rinden porque tienen los materiales y otros no rinden por esto”(E1), “hay otro grupo al que se le nota la irresponsabilidad, se nota la falta de ese apoyo económico en la casa”(E6),* 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, *“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”(E5), “hay unos que así sean de escasos recursos cumplen, están muy pilosos con las actividades” (E1)*

A este respecto Arnaiz (2000, 5) plantea que “el nivel socio-económico-familiar [...] puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión,

nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.”

Los docentes consideran que la estructura familiar y las relaciones afectivas con la familia, constituyen un factor relevante en el desempeño académico, el comportamiento y las relaciones sociales.

*“Hay varios aspectos que influyen en la forma de ser de los niños, he visto que influye marcadamente en el desempeño académico, disciplinario y emocional de los niños, la conformación de su núcleo familiar y las costumbres que ellos traen”(E3), “algunos estudiantes tienen buen apoyo de sus padres y esto se refleja en el rendimiento académico”(E5), “en la casa les hace falta afecto, les hace falta la figura maternal o paternal que los consienta y que se sientan como los otros que si tiene su núcleo familiar”(E4), “hay niños que han visto que sus papás llegan borrachos a la casa y no les brindan ningún afecto”(E7).*

Es importante que desde el aula de clase se promueva la cultura del respeto y la práctica de valores en los estudiantes, puesto que los docentes consideran que el contexto familiar tiene mucha influencia en ellos, en cuanto a la formación de normas y valores, los cuales son inculcados en principio en el hogar, cabe mencionar que la familia como primera institución formadora de valores, de seres participativos, de actitudes, de comportamientos indispensables para la construcción del sujeto social, político y moral, es responsable directa de la interacción entre el niño y el mundo, para ayudarlo a conducir las experiencias hacia su entorno, por medio de las prácticas, y así lograr que el niño crezca física, intelectual y moralmente.

Los docentes conciben las diferencias desde las actitudes y comportamientos de los estudiantes como reflejo de las pautas de crianza y valores inculcados en la casa,

*“la parte familiar para algunos es muy fuerte en el sentido de la formación de normas, las cuales son inculcadas desde la casa”(E1), “se ha hablado con algunos padres de familia y si se nota que la agresividad viene de la casa, no se les da buen ejemplo”(E7), “traen muy buenos modales, en mis términos bien criados”(E2), a esto Patiño (2010) enfatiza en que “el sujeto está inmerso en unos mínimos sociales que les permitan estar con otros”, es decir, estableciendo unas normas que permitan la sana convivencia entre los niños, es así que la escuela constituye un segundo espacio de socialización, donde se configura el sujeto autónomo desde las diferentes dimensiones.*

### **Los discursos y las prácticas docentes**

Los comportamientos y actitudes de los estudiantes también son evidentes en la simpatía o apatía que manifiestan respecto a las áreas que se manejan en el currículo, las actividades realizadas en clase y las relaciones con sus compañeros. En este sentido, los docentes hacen una diferenciación entre los estudiantes que

sienten agrado o no por la escuela, los que tienen un mejor rendimiento académico, y de quienes asisten a la escuela por obligación.

*“El niño ve a la escuela agradable y en estos niños se ha notado el gusto por eso”(E1), “ellos van a la escuela a estar en su rol de jugar, jugar y jugar y se la disfrutan”(E3), “y cuando llega el momentico de que hay que gozarse el colegio mediante un juego, una canción, una dinámica o lo que sea él se desborda tremendamente”(E5), “ellos llegan a la escuela se ven emocionados, ellos se ven felices es la cosa más rica para ellos”(E4), “no se incluyen en la participación, no se ven motivados al aprendizaje”(E6), “totalmente apático a participar a cosas a actividades”(E1).*

Estas expresiones reflejan que el comportamiento y las actitudes de los estudiantes se manifiestan en su interés o desinterés por los procesos de aprendizaje, los cuales son aprehendidos en la familia y puestos en escena en las relaciones cotidianas con todos los actores de la comunidad educativa.

En cuanto a los intereses y motivaciones de los estudiantes para el aprendizaje, los docentes señalan:

*“es una niña muy bella, se interesa por estudiar”(E5), “el niño que está en tercero participa en el grupo de danzas y él no se preocupa si está haciendo el movimiento como lo hizo la profesora, el hecho es participar”(E4) y el gusto o agrado por aprender “unos que se ven motivados al aprendizaje y a disfrutar de sus compañeros”(E2), “esto hace que los niños se sientan importantes y esto hace que los otros niños digan yo mañana quiero ayudarle a la profesora, se preocupan por seguir al compañerito”(E1), “ya deciden por cuenta de ellos a empezar a ejercitarse, se ofrecen para desarrollar las actividades”(E7), “los chicos van con mucho interés de estudiar tiene ese interés de ir a aprender”(E6).*

Las diferencias hacen referencia a “unas características individuales o grupales distintas y es lo que distingue a unos sujetos o colectivos de otros”, Hernández (2010, 4), por ello, es importante respetar las diferentes manifestaciones e interrelaciones que se establecen entre los estudiantes en el contexto escolar, porque cada uno tiene una forma de ser, de pensar y de estar con el Otro.

Según los docentes éstas diferencias se manifiestan:

*“en su parte individual, pues las diferencias son obvias todo ser humano es diferente”(E7), “el ser humano es un ser, es un individuo, es un sujeto que es cambiante jamás es un producto terminado”(E2), “cada niño manifiesta una forma de ser y de estar”(E5), “cada niño es un mundo diferente y cada niño tiene situaciones diferentes en su vida”(E2), “veo las diferencias en la disposición física y a la mentalidad que traen”(E1), “tener en cuenta a cada uno de los niños dentro de su pequeño mundo”(E6), “tenemos diversidad de culturas, tenemos mestizos,*

*guámbianos, indígenas entonces hay diversidad étnica que nos permite conocer culturas diferentes”(E6).*

Hay que rescatar en estas expresiones, que el docente reconoce que cada uno de los estudiantes es diferente, está en constante proceso de cambio, que cada uno vive una realidad, identifica diferencias en el aspecto físico y en la motivación de cada uno en cuanto al aprendizaje, aspecto importante para reconocer que el sujeto es un ser diverso que se construye en el devenir cotidiano en lo individual y colectivo. Aunque se reconocen las diferencias en los estudiantes, los docentes en el aula escolar homogenizan el proceso de enseñanza en cuanto a temáticas, metodología y actividades pedagógicas:

*“para mi todos son iguales, aunque tengan diferentes condiciones de vida” (E4), “La clase, el tema se prepara todo, para todos porque el tema es igual, los intereses son casi que iguales” (E2), “hay tendencias a ser homogéneas en algunas características como por ejemplo el dinamismo, ellos viven muy dispuestos a participar en las actividades que se proponen” (E2), “en cuestión de aprendizaje los chicos tiene iguales condiciones” (E6).*

En estas expresiones se refleja contradicción entre el discurso del docente y la realidad que debe afrontar en el aula en cuanto a que percibe algunas particularidades del sujeto y en la práctica pedagógica son ignoradas, desconociéndolo en su singularidad. El docente reconoce en el estudiante las diferencias en algunos aspectos, pero ello no garantiza que se brinden espacios y posibilidades reales en donde se reconozca al sujeto en su diversidad, es decir, el docente las observa e identifica pero no las comprende ni las asume en su quehacer diario y una de las razones por las cuales se dificulta esto, es debido a que el sistema educativo limita bajo su modelo estandarizado, el reconocimiento del Otro en la escuela, desconociendo el potencial humano en el contexto escolar.

A partir de los aspectos encontrados en esta investigación y de las tensiones, reflexiones y provocaciones que de ahí se generan cabe preguntarse ¿cuáles son los límites y/o problemas para agenciar la diversidad en la escuela? y ¿Qué pasa con lo diverso en un sistema educativo estandarizado?

## **Conclusiones**

La investigación evidencia que la mayoría de los docentes conciben la diversidad a partir de las características, sociales, económicas, cognitivas, e intereses y motivaciones de los estudiantes, manifestadas en el apoyo familiar, el afecto, la calidad de vida según los recursos económicos de las familias, en las dificultades o facilidad para el aprendizaje, agrado por asistir a la escuela, disciplina, respeto y superación personal, las cuales constituyen factores relevantes para el desempeño escolar y la consecución de logros académicos. Lo anterior, refleja que las concepciones de los docentes sobre la diversidad se orientan más a aspectos académicos relacionados con el éxito escolar, que por el

reconocimiento de las singularidades y particularidades de los estudiantes para potenciarlos.

Los docentes perciben la diversidad desde miradas antagónicas: lo bueno y malo, los que tienen y no tienen, los que tienen apoyo de sus padres y los que no lo tienen, los que aprenden y los que no, los que cumplen normas y los que no, en otras palabras ellos tienen una mirada de diversidad centrada en las carencias de aspectos materiales, emocionales y afectivos provenientes de sus núcleos familiares. Todas estas miradas han sido forjadas en el decurso de construcción de entramados y tejidos sociales los cuales vienen permeados por patrones de acción y normas instauradas en la cultura personal del sujeto, consideradas “normales” y desde esta óptica, lo que se aleje de la norma es visto como negativo o carencial; una dificultad pasa a ser una causa de señalamiento, dando lugar a comparaciones entre los estudiantes y haciendo énfasis en el déficit como determinante del rendimiento escolar.

En este caso, se mira el déficit de los estudiantes como obstáculo para conseguir los logros en los procesos académicos, desconociendo que el déficit está en las miradas y acciones del docente y de la institución, para reconocer las individualidades y las diferencias con miras a potencializarlas y enriquecer los procesos pedagógicos.

Las concepciones que el profesorado tiene acerca de la diversidad de los estudiantes, permiten visualizar la distancia que existe entre el discurso de los docentes, los planteamientos teóricos y la realidad latente en las aulas. Los resultados muestran que los docentes en su discurso tienden a señalar a los alumnos, atribuyendo determinadas características, con base en estándares, aspectos que encajan al educando en patrones establecidos culturalmente, lo cual no permite la expresión de la individualidad del sujeto. Desde el lenguaje de los maestros se coartan y sesgan las posibilidades de reconocimiento de las identidades y subjetividades, el discurso está lleno de inflexiones emotivas, negándose y negándole al sujeto el reconocimiento de sí mismo, de sus potencialidades y posibilidades de ser, de estar, de pensar y de sentir.

Según lo anterior, existe desfase entre la teoría y la práctica, que consiste en separar, segmentar y estereotipar de cierta forma a los estudiantes, viendo en ellos el defecto, la falta y la carencia como expresión de diversidad. De esta forma, podemos deducir que los discursos que manejan los docentes sobre diversidad son elaboraciones hechas desde la experiencia adquirida a través del tiempo, de las interacciones y sus vivencias con los estudiantes y su entorno. Algunas de las concepciones de los docentes parten del reconocimiento del contexto en el cual se hallan inmersos los estudiantes y de éste deriva la caracterización de los mismos; por tal motivo, el contexto se convierte en factor relevante en las concepciones que el docente elabora.

La diversidad como sistema complejo que abarca todas las dimensiones del ser humano en su infinitud de posibilidades no se ha comprendido en toda sus

dimensiones, por el contrario, se la ha fragmentado en infinidad de características individualizadas.

Para los docentes que participaron en el estudio, la formación académica no constituye un factor determinante que permita comprender y llevar a la práctica el reconocimiento de la diversidad como posibilidad de potencializar al sujeto en sus diferentes dimensiones, en cambio, en el aula se perciben y resaltan las diferencias como dificultades en el aprendizaje y la no consecución de los logros, las cuales recaen única y exclusivamente en el educando y no es responsabilidad del docente, que al igual que ellos, también hacen parte del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, las políticas públicas sobre diversidad son un tema aún inexplorado en el campo de la educación, puesto que a pesar de su difusión son desconocidas por los maestros.

### **Recomendaciones**

Generar espacios de autorreflexión que permitan a los docentes la transformación de sus concepciones, con el fin de mejorar los procesos de construcción de espacios y relaciones armónicas como condiciones necesarias para el desarrollo de sujetos diversos.

Propiciar espacios de formación docente en torno a la diversidad enmarcada en el reconocimiento de sí mismo, del Otro y de lo otro, donde la escuela se fundamente en un proyecto encaminado hacia la apertura, el diálogo, el respeto, la tolerancia, la justicia para una verdadera educación en y para la diversidad.

Confrontar el discurso con la práctica cotidiana de los docentes en el aula para detectar las debilidades, fortalezas, posibilidades y potencialidades con respecto al decir y el hacer, de tal forma que se construya un currículo en función de la diversidad donde no prevalezcan los procesos académicos homogenizantes sobre la formación de emociones, actitudes y sentimientos importantes para construcción de un sujeto respetuoso con la diferencia.

Propiciar espacios de reflexión en la comunidad educativa propendiendo por una educación donde se respete desde su interior la diversidad. La misma debe ser comprendida como un valor que propicie la re-significación de otros valores para potenciar las diferentes dimensiones del sujeto, donde sea posible construir vínculos de confianza entre todas las personas de la institución y permitiendo la autonomía de cada uno de los miembros.

## Bibliografía

- Arnaiz, Pilar. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. En: <http://educacionespecial.sepbf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducacionDiversidad.pdf> (Recuperado en enero de 2012).
- Bonilla, Víctor. (2002). *Diversidad: retos para una educación inclusiva*. Educare revista electrónica. Universidad nacional. CIDE. En: <http://www.Revistas.una.ac.cr/index.php/educare/article/download/.../88...> (Recuperado en agosto de 2011).
- 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).
- 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. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cerda, Hugo. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento*. Magisterio editorial. España.
- De la Vega, Eduardo. (2010). *Diversos y colonizados. Sueños multiculturales y postviolencias*. En: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3659360.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3659360.pdf) (Recuperado en septiembre de 2011).
- Devalle, Alicia & Vega, Viviana. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*". Aique Grupo Editores. Argentina. Primera edición.
- Espinoza, Oscar. (2008). *El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educativa*. En Revista Iberoamericana de Educación 47/2 (Octubre). Madrid, España, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2698Diaz.pdf> (Recuperado en junio de 2012).
- Espinoza, Luis. (2008). *La educación para una sociedad diversa e incluyente. Consideraciones básicas sobre la escuela inclusiva*. En:



<http://www.monografias.com/trabajos63/escuela-inclusiva/escuela-inclusiva.shtml>  
(Recuperado en marzo 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).

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).

Giordan, André. & De Vecchi, Gérard. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada Editora S.L. Sevilla. Serie fundamentos número 1. Colección investigación y enseñanza.

González, Miguel. (2009). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Capítulo 1. Bicentenario del akairós en la educación latinoamericana. umanizales. Universidad de Manizales. Manizales-Colombia.

Gutiérrez, Rufina. (1996). *Modelos mentales y concepciones espontáneas*. Instituto de estudios pedagógicos Somosaguas (IEPS). Madrid.

Guzmán, Rosa. (2010). *Escuela y concepciones de infancia*. Editorial Magisterio. Bogotá.

Hernández, Elena. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. Manizales. En: [http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion\\_especial/la%20diversidad%20como%20fuente%20de%20enriquecimiento.pdf](http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion_especial/la%20diversidad%20como%20fuente%20de%20enriquecimiento.pdf)  
(Recuperado en mayo de 2012).

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos. & Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de La Investigación. Definición del tipo de investigación a realizar: básicamente exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa*. Capítulo 4. Mc Graw Hill. Interamericana Editores S.A. Cuarta Edición. En: <http://es.scribd.com/doc/32801628/Sampieri-Metodologia-de-La-Investigacion> (Recuperado en julio 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 septiembre de 2012).

López, Miguel. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Málaga. Ediciones Aljibe.

Madgenzo, Abraham. (2006). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5, núm. 15, Universidad Bolivariana. Santiago, Chile.

Manosalva, Sergio. (2011). *Pedagogía crítica y diversidad*. Universidad academia de humanismo cristiano. Chile.

Menjura, María. & Vargas, Dolly. (2011). *Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano*. Macroproyecto. Línea de investigación: desarrollo humano y diversidad. Universidad de Manizales.

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. 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).

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) (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.

Paulsen, Alba. (1982). *Una mirada a la escuela rural en Colombia*. Huellas Vol. 3 No. 5 Uninorte. Barranquilla. En: [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/huellas/5/Huellas\\_5\\_3\\_UnaMiradaalaEscuelaruralenColombia.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/huellas/5/Huellas_5_3_UnaMiradaalaEscuelaruralenColombia.pdf) (recuperado en junio de 2012)

Pérez, Juan. (s.f.). *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.cl%2fdown.php%3ffile%3d191415contextosocioculturalescualaprendi.pdf&ei=jiomunfrgiuk9qsquyh4ca&usg=afqjcne8glcfvojbti94w5gvge87romkq> (recuperado en junio 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, S. A. España.
- 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 mayo de 2012).
- Scharagrodsky, Pablo. (2003). "Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género". *Nómadas* (Col), 142-154. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1051/105115268012.pdf> (Recuperado en julio de 2012).
- Skliar, Carlos. (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educacao & sociedad, año XXIII, N° 79*. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado en agosto de 2012).
- Spence, Sarane. (2000). *Introducción a la sociología de la educación*. Editorial Limusa, S.A. México. 7ª edición.
- Torres, María. Berrio, Aída. (2009). *Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula*. Revista internacional magisterio N° 42. Pedagogías fundadas en la investigación. Córdoba- Colombia.
- Touraine, Alain. (2000). *Podemos vivir juntos*. Fondo de cultura económica, México.
- Vilanova, Silvia, Mateos-Sanz, María, García, María. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Mar de Plata- Argentina. Vol II. Num. 3. En: <http://rles.universia.net> (recuperado en septiembre de 2012).
- Zemelman, Hugo. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto pensamiento y cultura en América. A. C. "Enseñar a pensar". En: <http://es.extpdf.com/pensar-teorico-y-pensar-epistemico-pdf.html#a1> (Recuperado en enero de 2012).