

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE LA DIVERSIDAD COMO
BASE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DE CASO EN
EL COLEGIO VASCO NÚÑEZ DE BALBOA**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE LA DIVERSIDAD COMO
BASE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DE CASO EN
EL COLEGIO VASCO NÚÑEZ DE BALBOA**

OCTAVIO MORILLO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

2014

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE LA DIVERSIDAD COMO
BASE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DE CASO EN EL
COLEGIO VASCO NÚÑEZ DE BALBOA**

COMPOSICIÓN TEMÁTICA

1. LA ESCUELA COMO IMAGINARIO SOCIAL

2. DIVERSIDAD Y EDUCACION

2.1 Inclusión educativa

2.2 La diversidad en el contexto local

3. PRACTICAS PEDAGOGICAS Y DIVERSIDAD

3.1 La innovación pedagógica frente a la escuela diversa

JUSTIFICACIÓN

La época actual está marcada por grandes transformaciones y con ellas la emergencia de nuevas realidades, cada una con su propia complejidad, que al tiempo demanda su propia interpretación para poder brindar nuevas experiencias a los sujetos, dando sentido al mundo cambiante en el que viven.

En este escenario de cambios, de interpretaciones y de nuevas experiencias se aborda el tema de la diversidad, como una realidad que subyace dentro del ámbito educativo, por lo tanto, la educación debe estar orientada a brindar oportunidades, abrir caminos y sentidos nuevos, partiendo de la particularidad del individuo, de su riqueza interior, su sensibilidad, de sus talentos y valores, sin desconocer el entorno social, económico y cultural en el cual está inserto y sobre el cual se buscan elementos que den sentido a la realidad, a la experiencia y a las interpretaciones; contribuir a que se haga de tal manera, es uno de los grandes retos de la educación.

El desafío pedagógico hoy en día es formar individuos culturalmente diferentes, de caracteres y pensamientos igualmente diferentes. En tal sentido

“...descubrimos en la escuela variables como sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. La aceptación de estas variables para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta diversidad humana, la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas” (Hernández, 2010, p. 3)

Las instituciones educativas y sus docentes presuponen el encaramiento de tales variables de manera mucho más directa que cualquiera de los andamiajes que hoy direccionan la educación en Colombia, pues el contacto directo con el estudiantado, exige una nueva visión o planteamiento en la acción institucional y compromiso de manera directa al docente; se hace necesario que tanto éste último, como la institución en la que se inscribe, conozcan y tengan en cuenta los factores de diversidad que se encuentran en el aula y el modo en el que deben proporcionar una respuesta adecuada para resolver las dificultades que puedan presentar los estudiantes a la hora de asumir su proceso educativo.

Se puede decir que cada estudiante en sí mismo, es un universo distinto, con necesidades educativas expresas y que la educación debe estar en capacidad de responder a esas necesidades, es por eso que el docente debe conocer y manejar estrategias de enseñanza que le permitan responder adecuadamente a las demandas del estudiante, sin perder de vista las distintas variables que conforman la diversidad dentro del aula.

Además debemos tener en cuenta que la demanda educativa, viene muchas veces marcada por necesidades que se desprenden de situaciones de desventaja social, cultural, económica y familiar; tanto como por las distintas motivaciones, intereses y capacidades individuales; por lo que asumir la diversidad conlleva a proponer “nuevos métodos” y herramientas que faciliten llevar un proceso educativo y pedagógico, no pensando en formar estudiantes homogéneos, donde todos deben necesariamente aprender lo mismo y en igual cantidad, sino en educar ciudadanos únicos, activos,

creativos y propositivos, desde la misma desemejanza, enfrentando el hecho de que no todos los estudiantes aprenden con la misma rapidez, ni tienen las mismas capacidades de asimilar un proceso y cada uno de ellos posee aptitudes, habilidades e inteligencias distintas las cuales hay que cultivar.

Bajo estos preceptos se propone la realización de la presente investigación y su pertinencia, ya que propone un análisis a las concepciones y prácticas pedagógicas sobre el abordaje de la diversidad, el cual permitirá reconocer las estrategias que día tras día los docentes llevan a cabo en las aulas de clase, su capacidad de innovación pedagógica y opciones que pueden desarrollar basados en los principios de la educación desde la diversidad.

Se busca construir un documento que permita visualizar como se conciben las practicas pedagógicas en el quehacer docente, y si éstas se convierten en estrategias para abordar la diversidad en la institución educativa y en las propias aulas de clase, partiendo de la exigencia misma de una educación que no debe ser masificadora, sino inclusiva, en tanto la diversidad de sujetos y expresiones presentes en el aula. Escudriñar la importancia que los docentes le dan a la diversidad para proponer y desarrollar practicas pedagógicas que faciliten los objetivos propuestos en cada clase, esto permitirá fundamentar que tanto manejo tienen los docentes en dos temas (practicas pedagógicas y diversidad) relevantes a la hora de buscar una educación inclusiva y de enfoque desde la diversidad; proponiendo así, no solo un documento de consulta, sino un documento que permita promover una educación desde la diversidad, tomar decisiones respecto a la inclusión, la formación de maestros, la modalidad y las

transformaciones y adecuaciones de su proyecto educativo, que le brinde a la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, la oportunidad de conocer las innovaciones pedagógicas de sus docentes para mejorarlas o mantenerlas.

Antecedentes

Al efectuar una revisión de investigaciones relacionadas con el estudio sobre la concepción de la diversidad se pueden destacar a nivel internacional: el trabajo de Gil (2.007) el cual presenta observaciones de las percepciones de diversidad y los logros escolares de algunos profesores de primaria de la comunidad educativa de Madrid (España), con el interés de proponer alternativas de formación intercultural.

La investigación de Valdivia (2.009) donde se entrevista a profesores al inicio y final de su primer año de práctica docente para develar sus representaciones de diversidad cultural en el Perú y comprender como son sus prácticas pedagógicas a partir de esas representaciones. Se concluye en el estudio que existe una tensión muy fuerte a la hora de la aplicación de un enfoque intercultural en la educación Peruana, pues esto implicaría hacer un cambio drástico en el funcionamiento y las prácticas del sistema educativo, basados en el reconocimiento y el respeto por el otro.

El trabajo de Colmenero (2007) sobre las necesidades formativas de los profesores de educación secundaria en la provincia de Jaén (España) que tiene como objetivo analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad. Este trabajo pone de manifiesto la complejidad de la etapa de

Educación Secundaria Obligatoria, así como la expectativa que les crea el proceso de la integración escolar a los educandos.

En el contexto colombiano se encontraron las investigaciones de Campo, Sauca, Trujillo y Moreno (2011). Esta investigación que se realizó en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán), describe como las nociones de diversidad que manejan los docentes de estas instituciones se conciben inicialmente desde la diferenciación de los grupos étnicos que coexisten en el departamento del Cauca, partiendo desde las carencias de los niños ya sean socioeconómicas, afectivas, o ambientales y sus condiciones de vulnerabilidad. El trabajo resalta que el camino para lograr una educación inclusiva es extenso, y se hace necesario cambiar muchas costumbres y transformar los imaginarios que sobre diversidad manejan los docentes. Lo que significa modificar la cultura imperante por mucho tiempo en las formas de concebir los sujetos y por ende sus procesos de aprendizaje.

Guerrero, Salazar y Zambrano (2012) desarrollan una investigación sobre las concepciones de diversidad en las Instituciones Educativas Aurelio Arturo Martínez y Chambú, municipio de Pasto (Nariño) donde se concluye que las concepciones de diversidad están ligadas a la vulnerabilidad y que persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. La investigación trata de hacer explícito que es necesario abordar de una manera más eficaz el acto educativo para atender lo diverso partiendo de prácticas innovadoras centradas en las necesidades del sujeto educando.

El estudio sobre inclusión educativa realizado en Soledad (Atlántico) por Díaz y Franco (2008) se propone caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes hacia la inclusión desde su propia perspectiva través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. El estudio muestra que la mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución pero argumentan no estar capacitados por lo cual consideran que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares. Se recomienda la revisión conjunta de los lineamientos curriculares para establecer estrategias mancomunadamente entre los actores educativos de la región para fortalecer los procesos de inclusión y atención a la diversidad.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La educación secundaria en América Latina se enfrenta al desafío de lograr una mayor expansión, la cual debe ser acelerada y generalizada, especialmente hacia la población más desaventajada en términos económicos, proceso que se torna difícil en sociedades marcadas por fuertes desigualdades y exclusiones de grupos culturales vulnerables. Ante este panorama, los distintos gobiernos han realizado en las últimas décadas ingentes esfuerzos no solo para lograr la cobertura necesaria, sino también que dicha cobertura educativa considere ciertos estándares de calidad. Sin embargo,

aun cuando se han alcanzado mejoras significativas en términos de equidad y calidad, en algunas regiones en general se percibe un clima de ineficacia sobre la injerencia de las instituciones educativas para el rompimiento de los círculos de pobreza y de exclusión social, percibiéndose este problema como uno de los verdaderos fracasos de la educación.

Ante esta situación, se ha planteado y se está tratando de implementar en la región los programas de inclusión con base en la diversidad como política educativa, con el fin de mejorar los procesos educacionales de manera que trasciendan el contexto meramente escolar. A través de esta política, se espera que se favorezcan las poblaciones vulnerables que son segregadas bajo el marco de los modelos curriculares tradicionales y que los establecimientos educativos se transformen y se adapten para acoger de manera eficiente a todos los individuos en formación, con el fin de que logren insertarse productivamente a la sociedad.

En el caso colombiano, se ha emprendido un camino hacia la transición de un modelo de integración a uno de inclusión, donde se espera que las instituciones educativas estén comprometidas en dicho tránsito en todos los ámbitos y atendiendo el llamado de educar con calidad y equidad, bajo las necesidades particulares y comunes de la población estudiantil esto es pensar en la reestructuración del sistema en su conjunto, una donde sea posible redirigir la planificación de los procesos de enseñanza- aprendizaje a un ajuste de acuerdo a las condiciones contextuales, a la diversidad de elementos presentes en las comunidades educativas, que ponga de manifiesto la necesidad de una mayor comprensión por parte de los docentes, los

padres de familia y las autoridades educativas, sobre los procesos cognitivos y los espacios de aprendizaje.

El reto es asumir la diversidad en la escuela, en el aula, reconocer el derecho a la diferencia en sus diferentes manifestaciones y establecer estrategias o innovaciones pedagógicas que permitan la asimilación básica de los contenidos curriculares por parte de todo el alumnado; tarea que requiere de varias condiciones, empezando por la voluntad de los actores educativos para comprometerse con esta transformación, quienes a su vez asuman el tema de la diversidad, enfocándolo a la consolidación de esta característica como una potencialidad que conduce a una mejor formación en el aula y fuera de ella.

Bajo esta perspectiva se avizoran entonces diferentes obstáculos por franquear, se plantea la necesidad de que las instituciones educativas trabajen realmente desde la diversidad y que sus proyectos no se queden solo en teoría. Se tornan muy importantes las investigaciones que se desarrollen al respecto en los centros educativos para comprender el entramado social que se construye en entornos tan diversos.

Un primer paso en la consolidación de una cultura incluyente es por consiguiente, la indagación sobre la forma en que los distintos actores educativos conforman su realidad desde el espacio inmediato, conocer cómo se aborda la diversidad y establecer propuestas de innovación pedagógica que permitan redireccionar las prácticas cotidianas hacia la conformación de una mejor escuela.

Resulta esencial que los docentes se encuentren abiertos a la puesta en práctica de distintas estrategias pedagógicas que reflejen el trabajo que se viene realizando en

materia de inclusión y diversidad. En concordancia, los objetivos de la educación secundaria, deben apuntar hacia la formación para la vida, desarrollando habilidades básicas a un nivel superior, donde los jóvenes que conforman ahora una población más diversa aprendan con mayor autonomía, atendiendo a sus capacidades o talentos individuales. A la vez, se hace necesario replantearse los procesos de integración cultural y formación ciudadana que se tornan críticos en las actuales sociedades contemporáneas.

De este modo, y frente a las realidades de nuestros contextos y de las complejas necesidades de nuestros estudiantes, es necesario retomar con fuerza el tema de la inclusión, en un momento donde la diversidad social se hace cada vez más relevante, así como también las incompatibilidades culturales entre alumnos de diferentes niveles socioculturales. La inclusión de la diversidad en los centros de formación debe desempeñar un papel preponderante para el desarrollo pleno de las potencialidades de los variados sujetos, siendo la revaluación e innovación permanente de las prácticas pedagógicas tarea necesaria para el logro de tales objetivos.

Bajo estas consideraciones se plantea para el caso de estudio la siguiente pregunta

¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la educación desde la diversidad y como estas se reflejan en prácticas que a su vez impulsan innovaciones pedagógicas en contextos escolares locales?

OBJETIVO GENERAL

Analizar las concepciones y las prácticas docentes desde el enfoque de la diversidad cultural y en tanto bases para el desarrollo de innovaciones pedagógicas en contextos escolares locales.

Objetivos específicos

1. Abordar las prácticas pedagógicas y su relación con la diversidad cultural en entornos escolares.
2. Analizar las formas y manifestaciones de la diversidad en contextos escolares contemporáneos.
3. Examinar analíticamente las concepciones y prácticas que en torno a la diversidad movilizan iniciativas e innovaciones pedagógicas en el colegio Vasco Núñez de Balboa.

CONSIDERACIONES TEORICAS

1. LA ESCUELA COMO IMAGINARIO SOCIAL

La educación ha sido analizada por muchos pensadores a lo largo de los siglos y en los últimos tiempos ha sido vista como un elemento de reproducción social y a su vez como una de liberación de esa misma sociedad (Freire, 2009, p.89). Constituye una actividad humana que genera controversias y contradicciones, respeto y recelos, demandas y cuestionamientos; pero por sobre todo es una actividad presente en toda sociedad y necesaria tanto para su permanencia como para su transformación. Entre estas tensiones dialécticas la sociedad y la educación se relacionan de forma única en cada sociedad, en cada momento de la historia.

Cornelius Castoriadis propone una visión de la sociedad en la que, aunque no haya muchas referencias explícitas a la educación, deja espacios para realizar interpretaciones respecto de toda actividad humana que signifique una institucionalidad. En su pensamiento o *elucidación*, como él mismo denomina al "trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan" (castoriadis 1975), la realidad es instituida socialmente, es producida o creada por lo imaginario.

De acuerdo con Castoriadis, lo imaginario social, está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad. La institución favorece que el conjunto de normas, valores y concepciones hagan que una sociedad sea visualizada como una unidad.

Citando a Castoriadis sí la psique busca sentido, la sociedad la hace renunciar a lo que para ella es sentido propio, imponiéndole encontrarlo en las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis 1986, p.45)

Las instituciones sociales configuran parte del mundo en el que los sujetos se constituyen y aprehenden los elementos fundamentales que les permitirán formar parte de la sociedad y perpetuar o transformar las instituciones que le dan vida.

Recuperar el concepto de significaciones imaginarias apoya la comprensión de lo colectivo y permite entrever el problema de las tensiones y paradojas entre lo instituido y lo instituyente. (Castoriadis 1989, p.137) recupera el término imaginario enunciado por Aristóteles y Kant, pero no lo usa en su sentido heredado de ficción, señuelo, engaño, porque lo considera como el despliegue de un espacio y un tiempo propio, es la creación de un mundo para sí en el sujeto. Este imaginario llamado radical, porque es fuente de creación, recupera la capacidad de la psique para crear un flujo de representaciones, afectos y deseos que no están en lugar de nada y ni son delegadas de nadie (Franco,2003).

Este flujo indeterminado de deseos representaciones y afectos forma parte de un *magma*, concepto que alude a algo que es indeterminado, inclasificable. Puede incluir clasificaciones, organizaciones de conjuntos, pero no es posible definirlo ni reconstituirlo por estas clasificaciones. No es caos absolutamente desordenado, pero tampoco se le puede precisar una definición ni una determinación, por ejemplo, es

posible pensar en el flujo de sensaciones no ordenadas de un pensamiento. (Castoriadis 1986, p.21) explica que el predominio de lo imaginario va a condicionar la no funcionalidad del aparato psíquico humano en cuanto a la existencia de anhelos incompatibles y contradictorios. Porque en la creación imaginaria no existe funcionalidad ni límites, se desborda.

El desborde de la imaginación radical es fuente esencial para el desarrollo de la psique y para la posibilidad de creación, pero también lleva al exterminio sin su posibilidad de ordenación y orientación. Lo imaginario social está en la fuente de la institución y en la base de la alienación porque, como señala Kaës (1989), lo instituido domina a lo instituyente, lo suplanta y lo reduce. Restablecer la capacidad metafórica implicaría la atribución de significados nuevos a símbolos ya existentes. Este restablecimiento se ve opacado por la posible descomposición social dentro del mundo occidental contemporáneo.

Castoriadis (1997) nos enfrenta a la descomposición que estamos viviendo en la actualidad en las sociedades occidentales, esta descomposición se observa sobre todo en la desaparición de las significaciones, la evanescencia casi completa de los valores.

La primacía del consumo y el dinero como único valor. Un culto a lo efímero, una deformación sistemática de la información y transmisión educativa por los medios masivos de comunicación. La casi desaparición de las luchas sociales; la apatía de los ciudadanos, su atomización. Somos así, como señala Castoriadis, ciudadanos sin

brújula, pero esto se debe a este deterioro a esta pérdida de referentes. Quedamos confundidos ante el simulacro, la devastación y la inseguridad. Porque vivimos en una sociedad en donde también prevalece la delincuencia, el narcotráfico. Y se percibe la inseguridad, el miedo, la desconfianza.

(Anzaldúa 2006, p. 131) lo describe así: Toda esta descomposición genera incertidumbre, que aunada a la falta de propuestas de cambio, crean confusión, desaliento y esta suerte de extravió, de vivir sin rumbo, sin sentido. Consideramos que estas reflexiones de los autores son interesantes y se relacionan con un comportamiento en las instituciones educativas en las que predominan elementos de aislamiento, desconfianza, apatía.

Pero el problema de la descomposición ya señalada por Castoriadis (1997) se agrava, en muchas ocasiones, dentro del salón de clases, por el mal – estar docente (Lara, 2007). A partir de reflexiones sobre la crisis de la identidad docente se señala que los maestros sienten estar desbordados y eso afecta su moral. La cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, y no sólo ni principalmente en obstáculo.

El malestar de los docentes y, la juventud sin brújula se relaciona con un creciente desconocimiento y falta de gusto por los objetos de estudio a enseñar por los maestros y falta de interés por aprender de los alumnos que autores como Delval (1992) mencionan. La descomposición social e individual se fortalece con el deseo de

autoalienación reconocido por Piera Aulagnier (1979) y señala como su fundamento el abandono del pensamiento a partir de la reducción mínima, incluso absoluta entre lo identificante y lo identificado, entre el yo y sus ideales. Las consecuencias de ello son la condena a muerte del pensamiento por la reducción máxima de toda distancia o diferencia. El sujeto se instala de entrada en su certeza, que no se adquiere al precio de un proceso y de un trabajo de pensamiento.

Esta ubicación en la certeza y el abandono del pensamiento son situaciones percibidas en la relación educativa dentro del salón de clases y en las acciones de los sujetos dentro de su inserción en la vida institucional.

2. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, ligadas fundamentalmente a la cultura, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El desarrollo cultural, que se ha producido a lo largo de la evolución de los grupos sociales, no viene incorporado en las capacidades de cada persona, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico.

La escuela como institución creada por la sociedad con la finalidad de intervenir en la educación de las personas de manera sistemática, y de acuerdo al tipo de hombre que se desea formar, está orientada por el discurso político educativo oficial, que da las líneas generales en cuanto a los programas curriculares y las normativas del sistema educativo.

La escuela en su labor de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, selecciona los elementos y contenidos culturales, entendiéndose que estos, son parte de la:

“creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y por lo tanto , también influye en las relaciones sociales,: las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos antes y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc.. Todo lo que hacemos con unos determinados significados.” (Gimeno 2001)

Gimeno Sacristán plantea, que los humanos somos creadores de una cultura general y una social. Las dos culturas se distinguen por un lado, una de ellas es la creación de significados, siempre necesitamos dotar de sentido lo que nos rodea y a nosotros mismos (cultura general) y la otra es una cultura creadora de relaciones que nos vinculan con los demás, porque siempre necesitamos de alguien (cultura social). La cultura es la base del vínculo social, que exige a un grupo que la comparta intersubjetivamente.

Lo cierto es, que toda sociedad tiene su propia cultura pero podemos reconocer corrientes socioculturales más globalizadas que tienden a crear sus propias tendencias, estilos de vida, etc. y que pueden variar en el tiempo histórico y en el lugar geográfico. En la actualidad, vivimos en una sociedad, identificada como sociedad del conocimiento, caracterizada por determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, con fuertes influencias en las identidades de las naciones a nivel mundial.

En esta nueva realidad social y cultural, la cuestión de la diversidad se ha convertido en uno de los ejes centrales para las sociedades humanas. La globalización cultural, económica, y social, las migraciones crecientes dentro de un mismo país y a nivel de ingreso de extranjeros, la creación de culturas colectivas globales a través de los medios de comunicación de masas y de la Internet, trae de la mano, quizás como nunca antes en la historia humana, la convivencia de grupos diversos. En este marco, y tal como lo muestran los desarrollos recientes de la política internacional, la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diferencia emergen como elementos centrales para mejorar la calidad de vida de la población.

Sin embargo, el contexto actual pone aún más de relieve la necesidad de desarrollar otras maneras de relaciones con los que vivimos, relaciones que vayan más allá de la indiferencia o el rechazo y que se planteen la necesidad de condiciones de vida más inclusivas, más tolerantes, más habitables para todos.

En el ámbito político - educativo, la cuestión de cómo enseñarles a los alumnos en este contexto tan crítico ha generado ciertas polémicas. Las escuelas se han visto en una tensión entre dos posturas extremas: la enseñanza de los valores y la enseñanza de procedimientos y contenidos.

Algunos, sostienen que la única manera de que los jóvenes no terminen en la delincuencia o en la drogadicción es a través de una educación centrada en los antiguos valores del respeto, del trabajo, de la caridad. En este caso, hay una renuncia,

bastante explícita, a la igualdad y la equidad como horizonte de futuro para los niños y adolescentes, sobre todo los más vulnerables; el problema, pareciera, es cómo contenerlos o reprimirlos para que acepten su situación que acepten su exclusión de los derechos y capacidades que se supone tienen los miembros de una sociedad democrática.

En este contexto, y en una postura más participativa y pluralistas es importante considerar que la escuela debe impulsar una postura inclusiva e igualitaria, desde su especificidad como agente privilegiado de transmisión cultural. Hay que hacer lugar a la diferencia, no para entrar en discusiones de qué tan iguales somos, sino por el contrario, a partir de la diferencia enriquecer las experiencias de relación con el otro. El respeto a la diferencia o a la diversidad, es valorar el camino único, valioso, original que cada uno, solo o en grupo, realiza en su vida.

Cada ser humano tiene una manera singular de ser persona; es único, inconfundible, no sustituible. Es “singular” en el conjunto del universo, heterogéneo en la vida cotidiana, cada uno es un yo irrepetible, una realidad que es, que no fue y no volverá a ser como es ahora. Negar la diversidad sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales.

En las sociedades democráticas occidentales, la autonomía individual y la libertad parecen confirmar la existencia de esa diversidad e impedir cualquier tipo de intolerancia ante lo distinto o lo diferente. Sin embargo, esto no ocurre ya que para manejar esa diversidad, se utilizan mecanismos de negación o marginación, con base en la creación de estereotipos. Como conducta social se utilizan la intolerancia y la discriminación, entendiendo la primera como una disposición cultural que tiende al rechazo de cualquiera de las formas de la diversidad sociocultural. Esto se asume como una actitud que propicia la restricción o el control del ejercicio de la autonomía de las personas en sus maneras de vivir, pensar y sentir.

Para la UNESCO (2000), la diversidad cultural en una sociedad:

“es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural.”

En ese sentido, creemos que hay que estar alertas al resurgimiento de tendencias autoritarias en la, que tienden a ver en el otro, ya sea el pobre, el inmigrante, el discapacitado, en el diferente; una amenaza para su bienestar y su estilo de vida. Nos parece fundamental no renunciar a enseñar en este contexto, sino buscar enseñar mejor, poniendo a los niños en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos y de culturas diferentes, que

promuevan actitudes y disposiciones más abiertas, más justas y más solidarias con relación a los otros.

2.1 Inclusión educativa

La UNESCO (2005) define la inclusión como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

La propuesta inclusiva forma parte de una reforma del proceso de enseñanza-aprendizaje que apunta a mejorar la calidad formativa en aprovechamiento de la diversidad dentro de una comunidad escolar, en tal proceso se deben adoptar métodos flexibles que respondan a las necesidades del conjunto de individuos de tal manera que se pueda legitimar el derecho a la educación y el valor que tiene la diversidad.

Se propone una revolución en los sistemas educativos impulsando sistemas de enseñanza diseñados para incluir a todos los estudiantes; es importante que las escuelas y colegios reflexionen y planifiquen sobre la práctica de su propio contexto

escolar y se enfoquen en mejorar la formación a través del trabajo del aula. Para Ainscow (2011)

La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (p. 46)

Para dar el giro que propone Ainscow Las instituciones educativas tienen que optimizar la transformación hacia los procesos inclusivos que se enfocan en la diversidad como característica clave de desarrollo, teniendo en cuenta que tal condición de diversidad se traduce en riqueza del entorno y de sus elementos humanos y físicos, intermediados por una amplia gama de componentes culturales, el trabajo debe responder a la diversidad del estudiantado favoreciendo la equidad y la cohesión social.

Este nuevo enfoque de inclusión como educación para todos es defendido por la UNESCO y establecido en la Declaración de Salamanca (1994) cuando afirma que:

todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

A partir de estos enunciados queda de manifiesto el esfuerzo que los países deben hacer para garantizar la formación de sociedades integradoras que luchen contra las actitudes discriminatorias y creen grupos inclusivos donde la educación llegue a todos. No obstante tales procesos educativos para trabajar desde la diversidad se convierten en un reto en las actuales condiciones, alrededor de un mundo marcado por la exclusión, por las injusticias sociales y donde los derechos humanos son ultrajados constantemente. Estos elementos que obstruyen los procesos educativos se convierten en las llamadas “barreras del aprendizaje” concepto desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Que se relaciona con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.

Este concepto destaca una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o de discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos

que cada uno precisa, la discapacidad se diluye y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de barreras que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad reaparece. Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

Las barreras pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el contexto escolar (valores, creencias y actitudes compartidas). En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- En el contexto del aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos.
- En el contexto socio familiar

Las barreras para el aprendizaje y la participación refieren aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Según Ainscow y Tony Booth (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno en los diferentes contextos: con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas.

Desde la integración educativa hacia la inclusión, el uso del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que las y los alumnos encuentran para aprender y participar. De acuerdo con el modelo social, las barreras aparecen a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos.

Bajo estas consideraciones un punto importante para superar esas barreras es que se consideren las particularidades individuales de los alumnos, de manera que se promueva el sentido de comunidad escolar y se conciba la diversidad como algo enriquecedor, y no como algo problemático, esto es como lo afirma Ainscow (2004) La reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en los colegios con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado en su localidad. De esta manera todos los alumnos tendrán el mismo derecho de participación y desarrollo del aprendizaje.

La función social de los centros educativos y sus actores debe estar mediada por la búsqueda de una sociedad más justa sobre la base de que las diferencias constituyen una oportunidad para enriquecer las experiencias de vida más allá del marco educativo. Uno de los objetivos claves de la educación inclusiva es entonces, que las instituciones educativas generen un proceso de aprendizaje que ayude a mejorar la integración de todos los alumnos, independientemente de las características individuales de cada uno, de tal manera que ninguno sea rechazado.

Es esencial que las comunidades educativas se esfuercen en la consolidación de una cultura inclusiva, en la que todas las personas se traten y valoren de igual manera y la diversidad no sea visto como algo negativo. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento

escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008). Por lo tanto, para lograr este objetivo, los centros educativos utilizarán recursos adaptados a su contexto socio-educativo particular, sumado a una reestructuración tanto de cultura, de políticas, y de prácticas en todos los niveles educativos con el fin de atender adecuadamente a la diversidad del estudiantado.

La educación inclusiva requiere una cooperación y un apoyo por parte de todos, es decir, participación ciudadana en la que la diversidad sea valorada y no descartada, de manera que todas las personas interactúen sin interponer barreras y sin asimilar las diferencias individuales como algo perjudicial. En este sentido es vital el papel de los docentes en la planificación de sus programas de estudio.

Para conseguir trabajar sin barreras, los centros educativos plantearán y realizarán prácticas inclusivas mediante recursos internos y externos, para que todos los alumnos adquieran las mismas expectativas de éxito, tales prácticas, sostiene Ainscow (2004) dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y al aprendizaje. Para que esto se cumpla, el requisito básico es tratar a todo el alumnado por igual, sin considerar a unos más superiores o más inferiores que a otros, evitando calificaciones y asignaciones de etiquetas que provoquen inhibiciones y dificultades en el proceso.

De esta manera, cuando un centro educativo decide implantar la educación inclusiva, realizará un análisis de la realidad para detectar qué procesos de mejora

debe utilizar. Una vez detectados los problemas, creará estrategias de mejoramiento que garanticen un adecuado manejo a la diversidad y desarrollará prácticas inclusivas utilizando los recursos tanto del aula como externos para fortalecer la participación, el aprendizaje y la eliminación de las barreras educativas. Ainscow (2004) El punto de partida debe ser el personal docente; de hecho significa tratar de ampliar su capacidad de imaginar lo que podría conseguirse y aumentar su sentido de responsabilidad para hacerlo realidad. A su vez el profesorado debe estar acompañado de una especie de grupo líder que garantice la diversidad educativa y que esté compuesto por directivos y padres de familia así como ciertas autoridades locales que apoyen el proceso.

Bajo estas premisas, los procesos inclusivos como norte para redirigir la labor pedagógica constituyen un exigente trabajo, que implica una transformación misma de las actitudes y expectativas de los docentes hacia su profesión, así como en general un compromiso de todos los actores sociales para apoyar con variados recursos el proceso, orientados bajo verdaderos ideales de equidad y justicia para los jóvenes en formación, dándoles la posibilidad de desenvolver al máximo sus potencialidades y transformar sus debilidades. Es así, como se deben continuar poniendo en práctica las transformaciones necesarias en los procesos de enseñanza, revaluando constantemente las acciones educativas, rescatándolas de paradigmas tradicionalistas negativos que sesgan el óptimo desarrollo de los individuos a educar.

2.2 La diversidad en el contexto local

Para formar una sociedad democrática y justa es esencial que todos sus miembros tengan oportunidades de desarrollo. Es así como en Colombia se ha venido buscando consolidar un sistema educativo que propicie el acceso de todos los colombianos a través de una transformación del sector con políticas inclusivas que conformen una sociedad más equitativa con el fin de garantizar la educación de las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad y en general para evitar la exclusión de cualquier individuo.

Los planteamientos expresados en la Conferencia Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), han reivindicado la necesidad de importantes transformaciones del sector educativo en las distintas naciones del mundo que involucra no solo a los gobernantes sino a los centros educativos y a la comunidad educativa en general. En Colombia esta exigencia se manifiesta en acciones como el Plan Decenal de Educación 2006-2015 donde participan distintos actores sociales y se plantean los nuevos retos de la educación para los próximos diez años.

A partir del cambio Constitucional de 1991, se ha dado un cambio en las políticas, dado que el Estado Colombiano, se constituyó en un Estado Social de Derecho. Esto hizo que el estado empezara a intervenir en asuntos en los que anteriormente no tenía interferencia. Desde 1991 se reconoce la educación como un derecho y la diversidad como un valor, cuestiones que conllevan a la necesidad de transformar las instituciones

educativas y a generar cambios estructurales en el sistema educativo en general. Con la Constitución Política se empiezan avances en la etnoeducación y la transformación de procesos educativos integradores en procesos inclusivos. Lo anterior implica retos como: la exigencia de brindar una educación de calidad (art. 4 de la Ley 115 de 1994), la vinculación activa de la familia y del entorno en la llamada “comunidad educativa” (art.6), la integración en la educación a personas en situación de discapacidad y con talentos excepcionales (art. 46).

Con la promulgación de la Ley General de la Educación ley 115 de 1994, se empieza a plantear temas como el PEI (Proyectos Educativos Institucionales) y en especial se empieza hablar de inclusión educativa, a partir de este año se empiezan a incluir en las escuelas a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. Como lo propone el Ministerio de Educación Nacional con su política de la Revolución Educativa “educación para todos y con todos” la educación es una prioridad y un derecho en igualdad de condiciones para las personas con necesidades educativas especiales.

Bajo estas premisas se establecen otras normas en materia de inclusión como la Resolución 2565 de 2003 y el Decreto 366 de 2009 que buscan garantizar una educación pertinente a los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o baja audición, limitación visual por ceguera o baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples y la directiva 15 de 2010 que

establece la forma de invertir los recursos adicionales asignados a las secretarías de educación con destinación específica para la atención a población con necesidades educativas especiales por discapacidad.

Cedeño (2011) Se define así mismo un índice de inclusión y se pone a disposición de autoridades e instituciones, una caja de herramientas conformada por guías para el mejoramiento institucional, la educación inclusiva y el apoyo a la gestión directiva, administrativa, académica y de la comunidad.

En el campo pedagógico, las estrategias se dirigen a transformar los ambientes de enseñanza y aprendizaje por medio del apoyo a programas de formación de docentes y agentes educadores en educación inclusiva y gestión escolar con el enfoque de atención a la diversidad, didácticas flexibles, áreas tiflológicas, lengua de señas, etno-educación, escuela y desplazamiento. El Gobierno respalda la implementación de modelos y didácticas flexibles que respondan a las características especiales de cada población.

Para el Ministerio de Educación Nacional, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes, por tanto se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia. El Ministerio considera que se deben

transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes. En este sentido, las nuevas tendencias educativas, al igual que las nuevas maneras de comprender la diversidad, pretenden descentrarla del sujeto como único foco de intervención y centrar su atención en el entorno como factor fundamental que influye y determina la situación de dicho sujeto.

Si bien es cierto que el gobierno viene adelantando políticas y estrategias en miras de hacer de la educación un proceso más justo y equitativo, la puesta en práctica de dicha mirada en nuestro país cada vez se hace más compleja, en tanto que la constitución política, la ley general de educación promueven una transformación total e inclusiva, lo cual es un acierto rotundo, pero sin inversión real, sin cobertura y justicia para la práctica docente, la propuesta de una educación inclusiva es cada vez una difícil tarea por cumplir. Es importante recordar que incluir no es lo mismo que integrar, ya que si se trataran de lo mismo las instituciones educativas estarían haciendo realidad la propuesta del gobierno, pues aunque desde hace mucho tiempo, algunas Instituciones han venido realizando un esfuerzo para incluir el saber a niños y jóvenes en distintas condiciones, es decir, les han permitido integrarse, sin embargo, no había realmente un proceso de inclusión, pues ésta se ha visto sólo como prestación del servicio y la inclusión va más allá de la cobertura, tiene que ver con la apuesta de una educación más humana y menos homogeneizadora, que reconoce la diferencia y la potencia antes que buscar terminar con ella.

Desde esta perspectiva la educación debe ser entendida como una propuesta pedagógica, política y cultural en donde el dialogo, la autonomía y el respeto sean

condiciones necesarias para superar situaciones de jerarquización, dominación, exclusión y discriminación y hacer valer de esta manera la diversidad de la comunidad.

En las actuales condiciones del mundo contemporáneo con variedad de grupos humanos es importante pensar la pedagogía desde la diversidad a través de estrategias de inclusión que favorezcan la participación activa de todos y cada uno de los miembros de las comunidades sin distinción de ningún tipo. La promoción de innovaciones tendientes a mejorar la inclusión y la calidad educativa aseguran el derecho de todos y todas a la educación puesto que existen muchos niños y adolescentes que aún no pueden acceder a los centros educativos o tienen educación de baja calidad además de los que son discriminados por tener condiciones de discapacidad o pertenecer a ciertos grupos étnicos. La inclusión se relaciona entonces con el desarrollo humano y es un medio para lograr una mejor sociedad.

3. PRACTICAS PEDAGOGICAS Y DIVERSIDAD

La definición de pedagogía es compleja por sus diferentes concepciones que ella tiene, en cuanto a que la pedagogía se convierte en acto reflexivo de la educación que es continua y gradual sobre un conjunto de prácticas que plantea el papel de la formación de los sujetos que están en una constante construcción y que no están acabados, es así como la pedagogía busca permanentemente el aprender, explorar e interactuar en el ámbito interdisciplinario. De igual manera las prácticas pedagógicas puede ser tan polisémicas por los enfoques y concepciones que las guían, y de alto

impacto en la formación de los estudiantes que requieren ser objeto de discusión entre los profesionales de la educación.

Las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008) son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad (Freire, 1979).

La nueva configuración sociocultural e histórica enmarcada en una sociedad globalizada donde emergen diferentes culturas que van ganando espacios socializadores diferentes a los tradicionales como son la familia y la escuela, se han ido convirtiendo en espacios hegemónicos debido a los fenómenos tecnológicos que producen una serie de transformaciones epocales, donde se construyen nuevos códigos culturales, simbologías a partir del lenguaje digital. Son éstos nuevos conceptos que traen la postmodernidad, la globalización y la aculturación virtual según Jolis y Manghi (2001, citado en Zaccagnini, 2008) que se centran en la realidad de esa transformación sociocultural que se vive, convirtiéndose en el escenario socializador virtual donde se dan prácticas educativas paralelas a la educación familiar y escolar pero determinadas por los medios masivos de comunicación.

Desde una perspectiva cultural y postmoderna, Lipovetsky (1990) afirma que los medios masivos inducen al individualismo a través de la masificación de todo tipo de información e imágenes para que los individuos tomen posturas sean críticas o de imitación, es así como los medios han logrado sustituir los diferentes escenarios de socialización y transmisión del saber ya que el sujeto se mueve en una aldea planetaria en el cual el acontecer del mundo es de fácil acceso para los individuos, por consiguiente se dan nuevas concepciones y configuraciones en cuanto a lo concerniente a las prácticas pedagógicas que se originan al interior del aula de clase.

Esto lleva a afirmar que no se puede hablar de un sujeto pedagógico universal (docente) como era el concebido en la modernidad donde sus prácticas docentes

estaban pensadas en el contexto escolar, es decir, de un sujeto pedagógico que requiere de nuevas configuraciones mediadas por las nuevas significaciones culturales que interpelan a los individuos. La práctica pedagógica se hace compleja porque hay una conjugación de múltiples factores en el contexto escolar como son las ideas, hábitos pedagógicos, que hace necesario generar en las prácticas pedagógicas transposiciones didácticas que según Chevallard (1998) la define como la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él.

La función social de la enseñanza debe estar direccionada a cumplir con la finalidad educativa cimentada en unos principios formativos a lo largo de su proceso de escolarización que lleve a los estudiantes a descubrir sus potencialidades para alcanzar sus objetivos propedéuticos. Para desarrollar estas capacidades en los estudiantes hay que tener en cuenta que estas se agrupan en diferentes clasificaciones como son las cognitivas o intelectuales, las motrices, de equilibrio y autonomía personal (afectivas), de relación interpersonal, de intersección y actuación social. En la actualidad, se hace necesario considerar que la escuela no sólo debe formar en capacidades intelectuales sino también formar integralmente a los jóvenes en su autonomía y equilibrio personal, que responda a una intersección social basados en contenidos, intenciones educativas, habilidades técnicas y conceptos (Zabala, 2008).

Coll (1986) clasifica los contenidos que se da en un currículo en: conceptuales - ¿Qué hay que saber?-, procedimentales -¿Qué hay que saber hacer?- y actitudinales - ¿cómo hay que ser?-. De ahí que si se desea una enseñanza integral equilibrada deben estar presente estos tres tipos de contenidos, en cambio en una enseñanza cuya función es propedéutica universitaria lo conceptual estará por encima de lo demás.

De otro lado, la concepción del aprendizaje a través de la historia plantea que no existe una corriente única para la interpretación de los procesos de aprendizaje; los educadores han menospreciado las nuevas tendencias de conceptos psicológicos del aprendizaje enmarcándose en estilos tradicionales de enseñanza en el aula. A pesar de no existir un consenso entre las corrientes existentes en los procesos de aprendizaje, es bien sabido que el aprendizaje depende de las características singulares de los aprendices, la forma y el ritmo de aprendizaje tienen variaciones según las capacidades y motivaciones de cada estudiante, lo que origina el plantearse un enfoque pedagógico que atienda esta diversidad de educandos (Zabala, 2008)

Ante la perspectiva de los cambios que presenta la sociedad actual y la influencia que tienen en la mente, la cultura y la educación de los jóvenes, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas y la elección de éstas, según Bruner (2000) Todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje (p. 81).

La elección de las prácticas pedagógicas y su aplicación en el contexto escolar potencia en los educandos el desarrollo de las habilidades cognitivas, mejora las relaciones entre sus pares y contribuye a la construcción del conocimiento de los estudiantes. Ante la diversidad de estudiantes con que los docentes se ven enfrentados para ejecutar unas prácticas pedagógicas que cumplan con el objetivo de afianzar los conocimientos en los educandos, no sólo teniendo presente la cantidad de información que adquieren sino la competencia que ejerce sobre lo aprendido, es decir que sea capaz de hacer, pensar y comprender los conocimientos construidos, es aquí donde el docente entra a operar en el desarrollo de unos contenidos, centrados en los intereses de los estudiantes, sin apartarse del currículo que sirve de guía para el logro de dichos objetivos.

Zabala (2008) plantea que el objetivo de todo profesional es que cada vez sea más competente, que mejore cada vez su quehacer profesional a partir del conocimiento y la experiencia, un conocimiento que interviene en la práctica y es fruto de los procesos de investigación; una experiencia que se da consigo mismo y con los estudiantes; teniendo en cuenta estos dos aspectos es importante que el docente examine y reevalúe en la cotidianidad de su trabajo profesional las prácticas pedagógicas entendidas como procedimientos, acciones y estrategias que permiten regular las interacciones en el aula de clase, a través de lo que el docente enseña, ayuda a construir y darle significado, configurando su existencia como sujeto que interactúa en una subcomunidad aportando el desarrollo cultural.

En la cotidianidad de la labor del maestro en el aula de clase, como uno de los escenarios donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es vital que el maestro recurra a la aplicación de prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de los estudiantes y la adquisición del conocimiento a través de relaciones interactivas que se generan en la clase. Las prácticas pedagógicas implican decidir cómo conducir el aprendizaje de los estudiantes, se proponen conocimientos que se consideran importantes para quienes aprenden, probablemente basados en concepciones específicas de un tema.

Es necesario preguntarse y analizar las prácticas pedagógicas que caracterizan la educación en el país y las concepciones que subyacen a dichas prácticas; este ejercicio analítico permite una resignificación del quehacer pedagógico y mejorar las propuestas educativas.

Uno de los objetivos de las prácticas pedagógicas es la formación de los sujetos en su integridad de personas que interactúan en un contexto sociocultural, donde los estudiantes y maestros están convocados no sólo por el saber epistemológico, sino por varios factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula de clase e infieren en este proceso de formación.

3.1 La innovación pedagógica frente a la escuela diversa

Una innovación afecta por lo general a diferentes facetas. Por una parte, la práctica afronta transformaciones, la vida del Centro en cierto modo se ve modificada y el desarrollo personal también se asocia al efecto global de la innovación. Sería casi

imposible contemplar un proyecto innovador que sólo tuviese efecto en un apartado concreto y separado de los otros. Esta visión sistémica de la innovación enfatiza las relaciones e intercambios, no importan tantos los hechos aislados, las transformaciones puntuales, como la dinámica interactiva que se establece y la confluencia de estímulos que se producen.

Desde este punto de vista el cambio no se centra en las personas aisladas, en la intervención particular del individuo sino en el conjunto de la institución con objeto de tratar e investigar a partir de ciertos problemas que en un momento determinado se consideran importantes y que reclaman la intervención conjunta y la convergencia de esfuerzos.

Como podemos observar, estamos refiriéndonos a la innovación como un proceso complejo, contextual, sistémico y global que protagonizado por un colectivo concreto trata de transformar la práctica educativa a partir del tratamiento de las necesidades que le afectan. El resultado no es la sustitución de un modelo por otro sino una evolución y un progreso que no se da por terminado sino sencillamente ampliado.

Cuando aludimos al término “cambio” hacemos referencia al concepto más genérico y suele usarse para definir el campo. Las definiciones más extendidas lo equiparan con procesos deliberados de transformación, es decir, cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa, la intencionalidad determina su atributo más representativo. El cambio se efectúa con la intención de que al final del proceso el

sistema educativo resulte perfeccionado. Por ejemplo, para González y Escudero (1987, p.15), “El cambio educativo pretende una alteración más o menos planificada de las condiciones y prácticas escolares y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora”.

Estebaranz (1994, p. 448) opina que “El cambio educativo es una variación de las ideas, las personas y las instituciones que puede ser más o menos amplia en todas sus dimensiones y que puede tener lugar a diferentes niveles”. En general se observa una evolución en positivo pues, el cambio por el cambio, no se justifica, sólo tendrá sentido en la medida que implique una mejora en relación al estado previo existente Thomas Popkewitz (1994, p.13) introduce una visión diferente. El cambio es concebido como la confrontación entre la ruptura con el pasado y lo que parece estable y natural en nuestra vida social. En su opinión una ciencia del cambio debe preocuparse por investigar aquellos asuntos sistemáticos que nos muestran los acontecimientos sociales y usar los métodos apropiados para obtener respuestas.

La innovación hace referencia a fenómenos asociados con el cambio pero de un alcance limitado. Se refiere a transformaciones que pueden delimitarse con cierta precisión porque inciden en aspectos más o menos concretos: métodos, recursos. Por lo general se aplica a cambios generados desde abajo.

Para De la Torre (1994, p.50) “la innovación curricular es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional”. Para Escudero (1995,

p.19) “la innovación habría de ser entendida como el mecanismo interno del sistema que se esfuerza por llevar a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y funcionar de los centros, la existencialización concreta de las mejores declaraciones y principios que las políticas educativas declaran y proclaman por doquier”. La innovación aparece asociada a intentos concretos de cambio, de mejora de la práctica, siempre relacionada con contextos dados y centrada en los agentes directos de la enseñanza. Tiene que ver con cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos, cambios específicos en los elementos curriculares, orientado a la mejora y crecimiento personal. Para otros autores, la innovación va unida a la investigación y a la indagación y por tanto al desarrollo profesional de los docentes.

Unido a lo anterior, cuando hablamos de innovación aparece una cierta actitud, militancia pedagógica, que se expresa en términos de preocupación por realzar la enseñanza y la práctica educativa. En definitiva la innovación se corresponde con una determinada forma de entender la educación, un compromiso por hacer las cosas mejor siempre en función de unos valores y opciones ideológicas (Bolívar, 1999).

Como podemos contemplar la innovación pone sus esfuerzos de cambio en el nivel “micro. La reforma se sitúa en la estructura superficial, mientras las innovaciones penetran en la estructura profunda, en los ámbitos específicos de la práctica. “Podríamos hablar de reformas para referir cambios más estructurales, y de innovación

para denotar cambios más internos y cualitativos en el sistema educativo” (González y Escudero, 1987, p. 16)

La innovación educativa se enmarca en un intento de institucionalizar la capacidad de la escuela para trabajar con el cambio -entendido este como una realidad creciente y en evolución continua- de forma que se pueda hacer frente a las necesidades y modificaciones que constantemente aparecen preservándose a su vez su propia dirección e identidad. Las transformaciones que se realizan a fin de adaptarse a una necesidad urgente y momentánea o para someterse a la presión administrativa y oficial de una determinada política educativa no pueden incluirse en esta corriente pues más bien obedecen a esas constantes ‘novedades’ que desaparecen con su creador, con lo cual también nos alejamos de la dinámica peligrosa del cambio por el cambio o la obsesión por estar a la última, aunque esto conduzca a posiciones pendulares de efímeros resultados.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica que se seguirá en este estudio es la interpretativa o cualitativa. En esta perspectiva se pretende comprender la experiencia, los factores que inciden en el fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social.

El presente trabajo se plantea en un principio como un estudio descriptivo de un fenómeno educativo, enmarcado en una circunstancia espacial y temporal determinada, utilizando para reunir información diagnóstica, el estudio de caso.

En la segunda etapa del trabajo, la investigación se basa en el método causal comparativo, con el fin de establecer relaciones de causa y efecto a través del análisis de los datos obtenidos y los estudios exploratorios o diagnósticos y su relación con las dinámicas educativas actuales en la institución educativa de origen. Se tomara como base teórica la fenomenología con el fin de identificar la esencia del fenómeno con el objetivo de transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia.

Este diseño metodológico cualitativo nos permite identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. En este tipo de estudio es posible aprehender, de manera más directa, la realidad compleja de los docentes que trabajan con estudiantes tan diversos.

Estudio de caso

Martin (2001) considera que el estudio de caso es una estrategia que se enfoca en el entendimiento de dinámicas presentes en contextos únicos para el posterior desarrollo de teoría. De acuerdo con Dalton (1991) el objetivo de los estudios de caso es acercarse lo más posible al mundo real para poder interpretarlo más adecuadamente, empleando posteriormente experiencias únicas y típicas como base para la validación de teoría.

Para el caso concreto que se pretende investigar como lo es el trabajo con la diversidad desde la perspectiva de los docentes del Colegio Vasco Núñez en Balboa Cauca, dicho tema representa por su complejidad una vasta fuente de estudio y portador de un mundo de representaciones sociales compartidas por un colectivo como son los profesores de la institución, que es interesante conocer y comprender. Frente a esta realidad, abordar el tema de la diversidad, tan en auge en el discurso oficial y políticas educacionales, es aún más llamativo como investigación.

El estudio de caso sobre la diversidad en el Colegio Vasco Núñez es una fuente importante de análisis en cuanto se indaga en los significados individuales y compartidos que los docentes han construido en un contexto particular al ser partícipes, de un proyecto educativo que atiende a una población de alumnos con características diversas a todos los niveles. En este sentido se trata de un caso intrínseco, con unas características muy particulares, el cual se debe estudiar en profundidad puesto que resulta complejo en su funcionamiento.

Muestra

De acuerdo al problema planteado, la muestra la constituyen los profesores del colegio Vasco Núñez de Balboa. El número de sujetos de estudio, se seleccionará con base en los criterios de saturación del espacio simbólico, establecidos luego de la exploración del campo de estudio. Se tratara de integrar los casos más diferentes posibles para conocer las distintas posturas frente a la diversidad.

Se abordaran docentes de las diferentes áreas o materias, años de experiencia, decreto de nombramiento y tipo de nombramiento, además se considerara el género para establecer si existe algún tipo de diferencia entre hombres y mujeres respecto a los significados que le otorgan al trabajo con la diversidad.

Los criterios de selección de la muestra serán:

- Profesores de educación secundaria
- Profesores nombrados bajo el decreto 2277
- Profesores nombrados bajo el decreto 1278
- Profesores nombrados en provisionalidad
- Profesores de diferentes especialidades académicas
- Profesores de ambos sexos

Estrategias de recogida de información

En este estudio de tipo cualitativo se realiza una exploración desde distintas perspectivas para llegar a conocer las representaciones sociales colectivas de los docentes en relación al tema de la diversidad, como también, la perspectiva individual del docente como actor que reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

Desde este enfoque, las técnicas a utilizar son la entrevista no estructurada o en profundidad, la observación y el grupo focal, técnicas que vienen a resultar complementarias, es así como la entrevista complementa el trabajo con los grupos focales y viceversa obteniendo representaciones de tipo individual y colectivo. Además, la observación no participativa complementa la información dada en la entrevista o en los grupos focales.

A. Entrevista No-estructurada o en profundidad

Se habla de entrevista a profundidad cuando se establecen “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes; encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor y Bogdan 1986, pág. 101). La técnica de entrevista, permitirá en esta investigación, ingresar en el propio mundo del docente, en su lenguaje, en sus imaginarios, prejuicios y estereotipos respecto al tema de la diversidad educativa.

Para el presente estudio, los docentes se seleccionaran de acuerdo a los siguientes criterios:

- Profesores de diferentes grados en secundaria
- Profesores de diferente género
- Profesores de diferentes tipos de nombramiento
- Profesores de diferentes años de servicio

Los elementos base de la entrevista que permitirán abordar el problema del trabajo con la diversidad en el colegio serán:

- Políticas educativas y diversidad
- Significado de diversidad para el docente
- Prácticas pedagógicas abordadas con esta diversidad.
- Elementos que facilitan el trabajo con la diversidad.
- Aspectos que obstaculizan el trabajo con la diversidad
- Concepciones sobre la innovación pedagógica

B. Observación

La observación, es la estrategia fundamental del método científico.” Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (Fernández Ballesteros, 1980, Pág. 135).

Sobre las observaciones realizadas, se presentara un registro de campo donde se especificaran los eventos que se observen, para luego cruzar los datos con la información suministrada por los entrevistados. La observación, permite en este caso identificar las posturas de los docentes en cuanto a la diversidad y estrategias pedagógicas frente a las características particulares de los estudiantes.

Las observaciones se realizaran en el aula de clase y reuniones de docentes. Estos contextos se consideran espacios fundamentales para conocer sobre el abordaje de la diversidad en el entorno escolar.

Para la observación en aula se seleccionaran a través de la exploración de campo los profesores que:

- Expresan cierto grado de rechazo al trabajo con grados o estudiantes que presentan problemas disciplinarios o académicos.
- Profesores que se expresen a favor del trabajo con la diversidad.
- Profesores con edad de jubilación y profesores con menos de 3 años en la carrera docente.

Para este estudio se realizaran un total de 10 observaciones directas en el aula de clase. En cada observación se tendrá en cuenta:

- Métodos, procedimientos y medios de enseñanza
- Comunicación entre el docente y estudiantes

- Mediaciones para mejorar las posibilidades de aprendizaje
- Formas de control y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje.
- En general acciones del docente que interfieran o faciliten el manejo de la diversidad y la inclusión.

C. Grupos Focales

El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997).

La idea es reunir a algunos docentes de la institución con el objeto de conocer cuál es el discurso colectivo o la tendencia argumentativa respecto al tema de la diversidad a través del análisis de las opiniones personales. De esta manera como producto del conversatorio, de la polémica o debate, las diferentes ideas tienden a homogenizarse hacia alguna especie de prototipo característico para el caso de estudio.

El grupo focal actúa como un eje que guía, según criterios de pertinencia, el sentido social presente en las ideas de los docentes, correspondiente al campo semántico en relación al tema discutido, la diversidad.

Los integrantes para el grupo focal se seleccionaran de acuerdo a los siguientes criterios:

- Profesores de diferentes niveles y especialidad.
- Profesores con diferencia en años de servicio.

La Triangulación

Para Stake: “La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (1994, pág. 241). De esta manera la triangulación se nos muestra como un proceso múltiple con múltiples, implicaciones.

El presente caso de estudio tendrá como eje teórico de investigación la fenomenología y el interaccionismo simbólico como base para realizar los respectivos análisis y cruces de información utilizando los datos obtenidos de las entrevistas, las observaciones y grupo focal técnicas que se consideran complementarias y nos ayudan a establecer las concordancias o diferencias entre las ideas de los docentes y sus prácticas respecto al tema de la diversidad en el ámbito escolar.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES SOBRE LA DIVERSIDAD COMO BASE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. UN ESTUDIO DE CASO EN EL COLEGIO VASCO NÚÑEZ DE BALBOA

RESULTADOS

PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Teniendo en cuenta que no hay consenso para un significado preciso de diversidad, para el presente estudio de caso se parte de una definición de la misma en relación al concepto de inclusión educativa, que puntualiza la UNESCO (2005) Como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo; en este sentido se considera la diversidad como un elemento positivo que se asocia a la inclusión de los grupos diversos, bajo un enfoque holístico que incluye elementos sociales, culturales y económicos.

Las especificaciones de la diversidad que realizan los docentes de la secundaria Vasco Núñez se señalan desde criterios y categorizaciones traídos de sus sistemas sociales al sistema educativo a partir de las cuales se han construido desemejanzas o alteridades como sinónimo de diversidad. La construcción de diversidad se hace desde un esquema de selección donde se han asignado particularidades o características concretas a grupos de estudiantes.

Se reconoce la diversidad como un rasgo distintivo de la realidad educativa donde se identifican características de tipo cultural y natural en el estudiantado y se emiten

juicios de valor sobre ellas, por lo cual, la diversidad se califica como conveniente o inconveniente según el criterio con que se relacione. En tal distinción que se hace de la diversidad como termino de igualdad o desigualdad influyen las distintas vivencias del docente y sus condiciones particulares como la edad, el género y tiempo de servicio.

Imaginarios

Las concepciones sobre el trabajo con la diversidad responden a un sinnúmero de procesos que se desarrollan en la psiquis del sujeto y son mediatizados por factores extrínsecos como la interacción con determinado entorno y grupo social, tales dinámicas entre el sujeto y su contexto van produciendo unos patrones de pensamiento que tienden a replicar varios individuos creando entonces ciertas significaciones sociales.

Los sistemas que dinamizan, que dan movimiento a la actual estructura social tienen una lógica propia de operación y funcionamiento que permiten señalar su diferenciación; o sea que los sistemas sociales parciales, al interior de sí mismos, o más bien como parte constitutiva de ellos, poseen una serie de mecanismos (normas, conceptos, categorías, preceptos, criterios) que consienten indicar y por tanto distinguir y distinguirse. (Ramos, 2012, p. 8).

Lo anterior permite señalar que la construcción de significados sobre la diversidad en la secundaria Vasco Núñez se hace a través de los diálogos, protocolos, emblemas que sostiene el centro educativo y se constituyen en lo que Castoriadis llama un imaginario social, entonces hablamos del sentido social que se le da a la diversidad.

Hay pues una unidad en la institución total de la sociedad, esta unidad es, en última instancia, la unidad y la cohesión interna de la urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos concretos que corporalmente la constituyen. Esa urdiembre es el magma de las significaciones imaginarias sociales que cobran cuerpo en la institución de la sociedad considerada y que por así decirlo, la animan. (Castoriadis, 1983, p.186)

Los docentes del Vasco se encuentran asimilados en gran medida por la escuela de tal forma que las palabras o conceptos que toman fuerza entre el grupo se personalizan de manera inconsciente, materializándose en ciertos imaginarios. Las ideas que se cristalizan en tales imaginarios, pueden dificultar la introducción de nuevos discursos ya que cuestionan lo instituido. Si bien, como sostiene Castoriadis desde el imaginario social se estructuran acontecimientos, ideales, hay algo que se le escapa y es la dimensión “del ser por hacerse” motor inagotable de la autotransformación. Tal condición importante para afrontar la diversidad en el campo educativo se manifiesta escasamente en la secundaria vasco Núñez, donde se da un movimiento de mera conservación de lo instituido que dificulta la generación de nuevas significaciones para la perpetuación de las normas, valores o ideas que fundamentan la formación de los jóvenes en atención a las presentes configuraciones de la sociedad.

Respecto a lo anterior se comprueba mediante las observaciones de grupo que la permanencia de antiguas estructuras, de lo instituido, concebido en el centro educativo como representaciones, afectos y deseos se gesta en buena medida desde unos pocos individuos que actúan como líderes con una gran capacidad de persuasión y que imprimen ciertas ideas en la base de docentes sobre diferentes temáticas relativas al funcionamiento de la institución, posturas respecto a diferentes tópicos como por

ejemplo, para el caso, la atención a la escuela diversa, que en muchos casos resultan ser negativos sobre todo cuando la mirada objetiva sobre los procesos educativos se desvía hacia los conflictos personales, cuestión que termina afectando el imaginario institucional creando como lo denomina Ramos (2012) un “rezago” “como una condición negativa que orienta expectativas y comportamientos y se vuelve símbolo”.
(p.10)

El problema de este rezago es que a aquellos individuos con poder de convicción se adhiere un grupo que defiende sus ideas pero que de manera objetiva no pueden vislumbrar la realidad de los conflictos, tales ideas van recreando ciertos imaginarios sobre la forma de ejercer la labor docente o de convivir en la institución y entorpece los intentos de renovación didáctica y pedagógica desde un entorno tan diverso como lo es el colegio vasco Núñez.

Significado de la diversidad

El análisis de las concepciones de los docentes sobre la diversidad denota la brecha entre los planteamientos interculturales y las ideas que se manejan en la institución. Se pone de manifiesto que la idea de la diversidad está asociada preferentemente a elementos de déficit; el rendimiento escolar se relaciona con las características particulares de los educandos y sus familias y en menor grado al papel que desarrolla el cuerpo docente en el centro educativo.

El significado de la diversidad en un grupo de docentes por ejemplo, está asociada a sus experiencias más comunes, que se enmarcan a partir de la idea de discapacidad,

de tal forma que el concepto se reduce a un modo de atención a personas con ciertas limitaciones físicas o cognoscitivas; estos docentes no tienen una visión más amplia de lo que la diversidad implica dentro del entorno educativo y tienden así a la exclusión indirecta adoptando de esta manera iniciativas de integración con prácticas procedentes de la educación especial que pueden provocar nuevas formas de segregación o como las denomina Slee (1996) practicas divisorias. Podemos constatar lo anterior en afirmaciones como:

“Para mí es un tema que todavía no logro manejar como quisiera, he tratado de integrar estos estudiantes a la clase colocándoles actividades pensadas para ellos, lo importante es que desarrollen ciertos ejercicios, sí, alguna potencialidad pueden llegar a desarrollar.” (W. M, comunicación personal, 12 de noviembre de 2013) “De parte de mis compañeros yo veo igual que algunos no están con la mejor disposición frente a esto porque es un trabajo difícil. En el curso por ejemplo estás haciendo una actividad, pero puede no ser la misma para otro estudiante, entonces para hacer varias actividades a la vez se requiere más tiempo y con todo el trabajo que uno tiene no alcanza.” (M. I, comunicación personal, 14 de noviembre de 2013) “...estos casos especiales deben ser manejados por personal idóneo para ello, nosotros no podemos afrontar con todo esto” (R.L, comunicación personal, 14 de noviembre de 2013)

No se observa en el discurso la idea de la diversidad ligada al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales, propias y específicas. Por otra parte otros relacionan la diversidad con la presencia de múltiples elementos

culturales entre los estudiantes pero sin unas propuestas y prácticas pedagógicas claras sobre cómo abordar ese hecho.

“Es claro que la riqueza cultural es enorme, aquí tenemos estudiantes provenientes de las negritudes, mestizos, de otras regiones, con muchas tradiciones y costumbres importantes,... en el aula pues, darles la oportunidad de participar para expresar sus sentimientos” (W. T, comunicación personal, 19 de noviembre de 2013), “Sí, la diversidad cultural se puede abordar en el sentido de reconocer sus costumbres, identificando a los que tienen diferencias y resaltando su papel en el aula, es como lo más adecuado para que se unan al grupo” (B. L, comunicación personal, 19 de noviembre de 2013)

Estas ideas de diversidad como respeto al pluralismo cultural sin un enfoque claro sobre cómo promoverla en el trabajo de aula, puede conducir como advierte Cohen (2011) a asociar la diversidad cultural con el disenso y no con la integración equilibrada de actores sociales diferentes.

Es posible seguir considerando al todo culturalmente homogéneo, pluralista, pero en tensión,... la diversidad cultural se la identifica por la confrontación entre desiguales, por la asimetría, por las relaciones de poder que atraviesan a los actores involucrados. En este caso diversidad no se homologa a diferencia sino a desigualdad, por ejemplo, de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación o vivienda, de derechos, etc. (P.98)

De esta manera es posible que se generen conflictos y se pierda la mirada positiva y armónica de la diversidad cultural.

De acuerdo a lo anterior, el conjunto de los docentes coinciden en que, aunque la diversidad se manifiesta de modo general en todos y cada uno de los estudiantes, este concepto se refiere preferiblemente a aquellos estudiantes con deficiencias, capacidades excepcionales, pertenecientes a grupos vulnerables y minorías étnicas, así lo expresan alrededor del 80 % de los entrevistados. Se plantea entonces la diversidad en un sentido excluyente dejando a un lado otras características que engloban la complejidad del entorno escolar en este centro educativo.

“Tenemos una gran diversidad, hay estudiantes de diferentes culturas, o sea la diversidad se ve bastante aquí, hay muchos niños con problemas que debemos saber afrontar” (E. B, comunicación personal, 12 de noviembre de 2013), “Se es diverso porque hay variedad de jóvenes, los desplazados, con problemas de aprendizaje, de otras religiones” (N. E, comunicación personal, 12 de noviembre de 2013), “... es un medio muy rico en costumbres, en creencias, y es complicado trabajar con ellos” (R. A, comunicación personal, 12 de noviembre de 2013). Se plantea entonces la diversidad en un sentido excluyente desestimando variedad de elementos socioculturales, económicos y políticos que engloban las complejas dinámicas educativas en torno a la institución.

Independientemente de los conceptos que se recrean en la institución respecto al tema de la diversidad, esta condición se vivencia más como un problema que como un reto o una oportunidad para mejorar. Se encuentra que la mayoría de los docentes siguen sosteniendo unas posturas clásicas, ideas que culpan a los estudiantes y sus contextos

del bajo rendimiento académico cuestión que trae consigo un sentimiento de frustración frente a la posibilidad de ejercer mejoras en la calidad educativa frenando la capacidad del docente para afrontar la realidad del medio a partir de sus construcciones pedagógicas. En esta dirección es importante la definición de un marco conceptual compartido por toda la institución sobre lo que implica la diversidad, a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas y que conduzca a establecer estrategias para evitar algún tipo de exclusión.

Diferencias por edad y tiempo de servicio

Las apreciaciones particulares respecto a la diversidad en la secundaria Vasco Núñez de Balboa difieren en cierta medida por las vivencias del maestro en su vida profesional y personal, de tal manera, se identifican en los discursos ciertos patrones de percepción correspondientes a grupos de edades e inclusive al tipo de contratación laboral.

Básicamente podemos decir que la academia juega un rol importante en la formación del docente y por ende en la manera como asimila los distintos procesos concernientes a su práctica pedagógica, es así como aquellos que han realizado Especializaciones y Maestrías sobre todo en el campo educativo, son más receptivos a la retroalimentación constante de sus procesos, están abiertos a diferentes perspectivas, “la atención de la diversidad debe ser una prioridad en nuestra institución y muy ligada a los cambios que se ejerzan en nuestras prácticas pedagógicas, hasta el momento no hemos desarrollado acciones concretas y positivas para dinamizar la diversidad” (A. D,

comunicación personal, 3 de marzo de 2014); mientras que aquellos con un perfil formativo reducido tienden a sentar una posición radical respecto a los temas educativos, "... es el modelo pedagógico que siempre hemos venido trabajando y no hay que cambiarlo mucho, lo básico aquí es cambiar esta cultura del pueblo, del dinero fácil" (N. E, comunicación personal, 3 de marzo de 2014). Esta condición es importante considerarla a la hora de proyectar futuros procesos de cambio en la institución tales como el fortalecimiento de la calidad educativa ya que nos muestran a los individuos agentes de cambio que pudieran liderar la colectividad hacia una mejor escuela.

Respecto a lo anterior en el caso del Vasco Núñez hablamos de los docentes con mayor formación profesional como agentes de cambio en el sentido de que son susceptibles a transformaciones o potenciales dinamizadores del cambio, pues en el momento aun cuando algunos de ellos sostienen discursos acordes al tema de la diversidad y la inclusión, en la práctica se puede constatar cómo se explicara más adelante, que en general ellos mismos siguen manteniendo actividades poco efectivas para el aprendizaje y en el caso concreto para asimilar la diversidad del estudiantado, es decir en cuanto al entendimiento de la inclusión y diversidad y su abordaje en el aula el terreno está poco abonado en la institución y hace falta dinamizar procesos de cambio en este sentido.

La formación de los docentes se relaciona también con el tipo de contratación ya que a partir del 2001 los nuevos docentes se rigen por el decreto 1278 que además establece la evaluación constante lo que les exige una mayor capacitación y revisión de sus prácticas a diferencia de los maestros más antiguos que conservan ideas

tradicionalistas sobre los procesos educativos. De acuerdo a lo anterior y ante las distintas contradicciones existentes respecto al abordaje de la diversidad se requiere y espera entonces un movimiento sobre todo en el grupo de docentes jóvenes, que persiga la innovación pedagógica como herramienta de mejoramiento, un movimiento que aliente al conjunto del profesorado para trabajar desde la diversidad y que sirva de mediador para minimizar los conflictos que se están presentando al interior de la institución entre docentes y que finalmente afecta al objeto central de la educación como son los jóvenes.

En conclusión la mayoría de los profesores de nuestro estudio expresa un concepto de diversidad que podríamos caracterizar como más cercano a un modelo integrador que a uno inclusivo y aunque se sienten comprometidos con las medidas de atención a la diversidad consideran que los responsables directos deberían ser el personal especializado para atender las necesidades específicas de los educandos. Ciertos docentes poseen conceptos más claros sobre la diversidad pero no lo reflejan en sus prácticas cotidianas y se ven influenciados por las ideas que sustentan el imaginario colectivo de la institución que apunta a un sistema cerrado donde predominan elementos que no se adecuan a la realidad del entorno.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Abordaje de la diversidad

Generalmente se denota entre el cuerpo de docentes de la secundaria Vasco Núñez un desconocimiento sobre el tema de la diversidad en relación a la inclusión educativa, su rol se ha centrado en atender las necesidades educativas comunes, persiguiendo objetivos trazados para un “alumno medio”, sin percatarse de las necesidades individuales, de esta manera los estudiantes que no alcanzan los objetivos fijados son excluidos en diferentes formas. En la institución muchos son rezagados por sus dificultades de aprendizaje o de conducta bajo la idea de que tales problemas se deben a factores individuales en vez de replantear los aspectos de las prácticas educativas que puedan ser responsables de acentuar tales dificultades. Los docentes olvidan como afirma Ainscow (2012) que los niños constituyen en sí mismos un recurso infrautilizado, que puede dinamizarse para derribar las barreras a la participación en clase y contribuir así a incrementar las oportunidades de aprendizaje para beneficio de todos los miembros de la clase.

En relación a la construcción de imaginarios, podemos también hablar aquí de una especie de efecto Pigmalión o de profecía auto cumplida en la secundaria del vasco Núñez, donde las expectativas del profesor sobre el alumno pueden condicionar su comportamiento hacia él y afectar su evolución académica, lo negativo de este fenómeno es que muchas veces se tienen expectativas muy bajas respecto a algunos

grupos de estudiantes que no se adecuan o caben dentro de lo que el docente considera apropiado. Además como se dijo antes, las percepciones de los docentes están mediatizadas por creencias o imaginarios sesgados que se manifiestan en su quehacer educativo y a la que se van habituando los estudiantes. En las observaciones de clase se refleja esto, en tanto a los estudiantes considerados más capacitados, se les brindan mayores estímulos, mayor tiempo para las respuestas, es decir los estudiantes se tratan de formas distintas de acuerdo a las expectativas del maestro, lo que va en contravía de un proceso inclusivo en atención a la diversidad.

De otra parte existen contradicciones entre la idea de currículo flexible y las prácticas cotidianas de los docentes en cuanto a las adecuaciones que debieran realizarse para adaptar los contenidos y su enseñanza a diferentes grupos de alumnos proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en su proceso de aprendizaje, cuestión que se puede evidenciar a través de las observaciones de clase, donde se detectan una serie de actividades pensadas por el docente para lo que él considera un alumno estándar dentro de sus parámetros de normalidad y que se traduce finalmente en grandes diferencias en las valoraciones obtenidas por los estudiantes, y más grave aún en muchos casos, en la reprobación de las materias, existiendo antecedentes de las necesidades educativas que los alumnos presentan.

En su quehacer pedagógico los docentes del Vasco se encuentran presionados por obtener unos resultados académicos con los estudiantes en relación a las normas establecidas por las exigencias del currículo; tales normas como afirma Ramos (2012)

Expresan el ideal de excelencia respecto al cual serán evaluados los estudiantes. Cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes. En este marco, diversidad es desigual rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos. (p.25)

Es decir, no se aprecia una perspectiva docente constructiva en cuanto a la atención de la diversidad; las prácticas pedagógicas de acuerdo a la observación de las clases se centran en el docente sin una gestión del aula negociada, más bien se trata de un proceso autocrático. Se aprecia una discordancia clara entre pensamiento y la acción de los docentes, entre las concepciones o creencias manifestadas y acciones instructivas explícitas. La información obtenida indica que existe una falta de correspondencia entre lo que los profesores dicen que piensan y lo que hacen.

La acción del docente está más cercana al enfoque profesor-producto, contrario a lo manifestado en sus creencias. La perspectiva transmisiva es la más habitual en la sede secundaria sobre todo porque el profesorado no posee la formación y habilidades necesarias para abordar de manera eficiente la diversidad o bien porque existen obstáculos que interfieren la puesta en práctica de sus teorías y creencias.

Las observaciones de aula indican que la mayoría de docentes se basan con mayor frecuencia en el método expositivo y utilizan en la evaluación unas preguntas de desarrollo restringido, es decir se centran más en la exposición de la materia que en la integración de otras dimensiones como las de carácter socio afectivo dentro de la gestión del aula. La planificación de clases tiende a ser como afirma ainscow (2012)

“un tanto idiosincrásica y, de hecho, a menudo se formula con una buena dosis de intuición; se trata en gran medida de un proceso de reformulación de patrones ya establecidos”. (p.36)

Existe a este respecto, principalmente en los docentes de más antigüedad la tendencia a creer que a los estudiantes con ciertas limitaciones de aprendizaje y problemas disciplinarios no se les puede exigir, idea que se sustenta en concepciones erróneas sobre las realidades sociales, culturales e individuales así como en el enfoque de la enseñanza en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y estándares conceptuales sin brindar mayor importancia a otras potencialidades y contenidos que resultan importantes para la formación de los estudiantes.

En el discurso de los docentes más antiguos que constituyen un poco más de la mitad, comúnmente se explicita que no están de acuerdo en cambiar la forma en que se trabaja con los estudiantes con dificultades de aprendizaje o de conducta, que siempre han trabajado de esa forma y que las familias o el entorno son los factores que más determinan los resultados de dichos jóvenes. Por el contrario los docentes con menos de 10 años de antigüedad están tratando de replantear sus antiguos imaginarios, de acuerdo a la información que reciben por los estudios que adelantan o por la influencia de los medios de comunicación como la internet de la que hacen más uso, sin embargo todavía queda un amplio camino para cambiar los viejos paradigmas y generar menor resistencia frente a la realidad de una escuela diversa e incluyente.

Frente a lo anterior se requiere entonces como afirma Zabala (2008) crear un ambiente seguro y ordenado que permita la participación en un clima donde se da una multiplicidad de interacciones, se fomente la cooperación, el trabajo en equipo, exista la posibilidad de equivocarse y de igual manera de rectificar los errores, unas interacciones que permitan una exigencia de trabajo y una respuesta que fomente la autonomía de los estudiantes, la seguridad y el propio concepto de sí mismo, un concepto positivo que les ayude a generar confianza en sus competencias para que puedan enfrentar los retos de la clase. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta la transversalidad del conocimiento entre las diferentes áreas que conlleven a generar espacios de confiabilidad y seguridad para los estudiantes permitiendo su formación integral.

Los profesores han de recordar que los colegios, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de estatus socioeconómico, raza, lengua y género. Por lo tanto, es importante preguntarse hasta qué punto estas percepciones influyen en las interacciones dentro de la clase. En este sentido, el énfasis actual sobre los métodos debe ampliarse para revelar visiones deficitarias y firmemente arraigadas sobre la "diferencia". De una forma más específica, tendremos que estar alerta para examinar cómo las asunciones deficitarias pueden estar influyendo en las percepciones de algunos alumnos. (Ainscow, 1999, p.86)

Diversidad y PEI

En el campo curricular, esta forma de abordar la diversidad como condición deficitaria que corresponde ser atendida por personal especializado ha dado paso a ideas homogeneizadoras y poco flexibles, en las que el centro educativo establece criterios sobre los procesos de evaluación sin tener en cuenta las características propias del

contexto, acrecentando las dificultades de los educandos que se traducen en la repitencia, el ausentismo y el fracaso escolar.

el tema de la diversidad no se ha abordado explícitamente en el proyecto Educativo Institucional, las características sociales, étnicas, económicas y culturales de los estudiantes y sus familias no son consideradas, así como tampoco existen estrategias y contenidos específicos para incluir población con necesidades especiales, población afectada por la violencia, poblaciones indígenas o afrocolombianas. Algunos entrevistados consideran que en el colegio se aplican estrategias de interculturalidad y de atención a la diversidad sin embargo cuando se indaga por ellas y las describen se denota su orientación hacia un modelo de integración dentro de un currículo normalizado buscando trabajar de forma diferenciada en el aula de clase con variadas clases de estudiantes.

No existen espacios donde los docentes debatan sobre aspectos como el derecho a la diversidad o el respeto a las costumbres de las poblaciones que conforman la comunidad educativa, incluso se observan algunas conductas excluyentes o discriminatorias de algunos maestros hacia los estudiantes por diferentes condiciones y viceversa, es decir no se aprecia en la práctica la ejecución de actividades o estrategias pedagógicas que apunten a la inclusión desde la diversidad, teniendo en cuenta además, que la mayoría de profesores no tienen una formación sobre tales aspectos.

Frente a la anterior situación es indispensable un cambio en los planteamientos curriculares que permitan abordar la diversidad de los educandos, lo cual implica un cambio en las concepciones que se tienen arraigadas en la institución, formular contenidos y objetivos funcionales con estrategias metodológicas diversificadas, con una evaluación constante y flexible que permita la adaptabilidad del currículo, dejando de lado los modelos cerrados que no contemplan las características propias del medio.

Barreras para el abordaje de la diversidad educativa

El trabajo con la diversidad en la secundaria Vasco Núñez encuentra varios limitantes tales como la falta de colaboración entre las familias y el colegio, confusión conceptual de diversidad, percepción antigua de educación secundaria y burocracia administrativa, elementos que se encuentran determinados en gran medida por factores externos, pero también relacionados con las creencias de los profesores, barreras que al decir de Echeita (2008) son “reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables”.(p.11).

Para Ainscow (2011), las barreras para el aprendizaje obstaculizan el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos en el marco de las políticas y los recursos educativos

existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (P. 96)

Las barreras que se identifican en la institución no son solo aquellas que limitan el aprendizaje, sino también las que afectan a los docentes que en su mayoría no se sienten acogidos, valorados y respetados por los demás actores de la comunidad educativa, por lo que difícilmente desarrollan su trabajo en condiciones favorables para promover la participación y el aprendizaje de sus estudiantes.

Básicamente las barreras al trabajo con la diversidad que exponen los docentes en su discurso son las siguientes:

A. Cursos con alumnos problemáticos

Se refiere a la dificultad de trabajar en cursos con estudiantes desmotivados, con conductas agresivas sin ganas de esforzarse académicamente; los docentes manifiestan sentirse deprimidos al interactuar con estos grados además porque son cuestionados y criticados en su trabajo por la comunidad y las familias, dicen no recibir apoyo suficiente desde la coordinación para el manejo de estos casos y por lo tanto el problema es permanente en la institución. En relación a estas condiciones de trabajo afirman no tener suficiente tiempo para dedicarse a preparar actividades para los grupos diferenciales de estudiantes y critican el modelo de promoción académica el cual no favorece el aprendizaje puesto que es muy permisivo. En consecuencia la diversidad se asocia básicamente con los denominados “estudiantes problema” y “estudiantes estrella” quienes deberían concentrar actividades diseñadas especialmente para ellos según los maestros, es decir como señala Ramos (2012), los profesores pueden apreciar la diversidad como desigual encaje de los alumnos dentro

de las normas disciplinarias y de trabajo escolar, por ello los alumnos “problemáticos” se miran como un gran obstáculo y no como una oportunidad para establecer cambios en la misma estructura curricular y en general de innovación pedagógica.

B. Falta de apoyo de la Administración

Se afirma que es escasa una gestión flexible del colegio que atienda realmente las necesidades de los profesores, dé importancia a las capacidades y falencias de los educandos y además posibilite los espacios necesarios para el trabajo en equipo. En el discurso docente se aboga por un mayor diálogo para el direccionamiento de las actividades pedagógicas y el tratamiento adecuado de las verdaderas problemáticas al interior del centro educativo. En la institución no se desarrollan jornadas pedagógicas; solamente reuniones de profesores donde se discuten aspectos concernientes sobre todo a planeación de actividades, entonces se requiere promover el trabajo en equipo para revisar en profundidad la organización del centro y los contenidos desde las representaciones de la diversidad.

Los docentes plantean su incomodidad frente a las críticas sobre los resultados obtenidos por la institución en las pruebas ICFES donde generalmente se ubica en un nivel de rendimiento bajo de acuerdo a este tipo de prueba. Consideran que no se pueden establecer comparaciones con otras instituciones, por ejemplo de otros municipios, ya que la realidad social, económica y cultural de la región es muy particular y determina en gran medida los resultados académicos. De esta manera los

profesores se sienten bastante desmotivados por el cuestionamiento de su trabajo y sienten que de cierta manera en su evaluación influye negativamente tal aspecto.

C. Ausencia de apoyo familiar

La colaboración familiar es uno de los aspectos más difíciles de alcanzar. En muchas ocasiones, los padres han experimentado un paso negativo por la escuela o colegio y se han hecho a la idea de que la educación no supone muchos beneficios para el logro de oportunidades. El centro educativo debe implicar significativamente a los padres creando los puentes necesarios con la comunidad y esto debe partir por un cambio en las concepciones sobre la responsabilidad educativa entre los actores sociales.

Sobre este particular, se observa un fuerte cuestionamiento del rol que los padres deben asumir. Los profesores manifiestan su malestar, resaltando que la familia ha venido delegando su función al colegio, donde los docentes además de sus funciones académicas deben ejercer roles de padres y madres con sus estudiantes en variadas ocasiones. En el discurso destacan frases fuertes como “no soportan a sus hijos en la casa y los envían por ello al colegio”, “tienen hijos y no saben cómo manejarlos” que reflejan la visión del docente respecto a las familias, que parecen no haber evolucionado ante los actuales tiempos.

Por otra parte, si bien es cierto que los padres en ocasiones demuestran bajo interés por la vida académica de sus hijos, también es cierto como lo perciben los docentes

que hacen falta propuestas desde la institución para abrir espacios reales de acercamiento y participación a las familias, que promuevan la educación intercultural, es decir se debe trabajar desde los núcleos de formación principal que son las familias para lograr una transformación efectiva de la educación.

D. Insuficientes especialistas

Las finalidades que los maestros le otorgan al trabajo con la diversidad son en gran medida las relacionadas con la atención diferencial de los jóvenes con dificultades de aprendizaje asociadas a sus condiciones sociales o físicas, tales estudiantes según los maestros deberían ser tratados de manera diferente con actividades de refuerzo que los nivelen académicamente con el grupo escolar al que pertenecen; la tendencia es entonces a seguir un enfoque integracionista pues los profesores en mayor grado manifiestan la necesidad de que el colegio cuente con profesionales especializados para el tratamiento de jóvenes con características fuera de lo que ellos consideran como un “alumno común”.

Frente al tema de la diversidad de género y educación sexual por citar un ejemplo, considerada como un contenido transversal dentro del currículo, los docentes prefieren no profundizar aduciendo que este debe ser manejado por profesionales capacitados para tal fin, sin que alguien finalmente se haga responsable de orientar algún tipo de trabajo sobre este particular con la comunidad educativa, desde el aula u otros espacios, como los entornos familiares, a través de charlas, visitas domiciliarias o la

escuela para padres con talleres que dinamicen temas de interés general en el campo especialmente de la prevención.

De igual manera la posición frente a la existencia de jóvenes consumidores de sustancias psicoactivas es de indiferencia, mientras no se reflejen explícitamente sus prácticas al interior del centro educativo aun teniendo conocimiento de cuáles son los estudiantes que se encuentran en esa problemática; la gran mayoría de docentes prefieren que el padre de familia afronte fuera del entorno escolar la situación, recomendando que se busque apoyo clínico o psicológico, sin brindar la mínima consideración desde su rol como formadores de vida.

E. Pocos recursos didácticos

Contrario a lo que casi todos los docentes piensan respecto al componente económico como elemento esencial para abordar la diversidad puede decirse que una mayor asignación de recursos a la institución tampoco garantizara necesariamente unas prácticas más inclusivas.

F. Falta de oportunidades de formación sobre la diversidad

La formación del profesorado es un factor determinante para la realización de las prácticas inclusivas; sin embargo se denotan sólo en el discurso algunas diferencias significativas entre los docentes que han recibido formación en atención a la diversidad

y los que no la han recibido; en la práctica pedagógica un gran número de docentes mantiene prácticas tradicionales que no tienen en cuenta la diversidad del medio, no se percibe un esfuerzo significativo por mejorar su desempeño, incluso se piensa que el trabajo que realizan es demasiado eficiente para siquiera cuestionarlo.

Existe, en general, un escaso conocimiento y confusión conceptual sobre la educación inclusiva, normatividad educativa en general y herramientas técnicas necesarias para la integración de la diversidad en el aula. Se desconoce la importancia de la evaluación inclusiva que debe considerar el nivel de competencias de todos los alumnos. En el intento de integrar lo que se hace es resaltar más las diferencias, generar división; los alumnos son etiquetados o estigmatizados por sus limitaciones físicas e intelectuales. Las ideas relacionadas con el modelo de déficit están muy arraigadas y llevan frecuentemente a que un gran número de docentes consideren que algunos alumnos deben recibir una atención independiente.

En cuanto a la formación intercultural se requiere entonces en la institución como afirma palomero (2006) que se hagan políticas educativas que formen profesorado y educadores reflexivos y críticos, capaces de desarrollar prácticas educativas transformadoras, y de impulsar relaciones dialógicas y solidarias. En este sentido la formación no debe ser solo sobre los grupos minoritarios que puedan existir en la institución sino que además es importante conocer o establecer las directrices para la resolución de conflictos, siendo conscientes de que la educación intercultural no se trata solo de la formulación de una serie de conceptos sobre los elementos culturales

del alumnado en el planeamiento curricular, sino que debe ir más allá y considerar la prevención en cuanto a la exclusión en sus diferentes formas.

G. Ambiente desfavorable a la diversidad

Otra de las barreras que los profesores detectan en el trabajo con la diversidad es la falta de tiempo para organizar actividades que en realidad respondan a esa característica dentro del aula, pues plantean que deben cumplir varios roles, que su labor no es reconocida por la comunidad y que los padres de familia se tornan demasiado ausentes en especial para los alumnos que más necesitan de un acompañamiento.

Sentimientos respecto a la diversidad

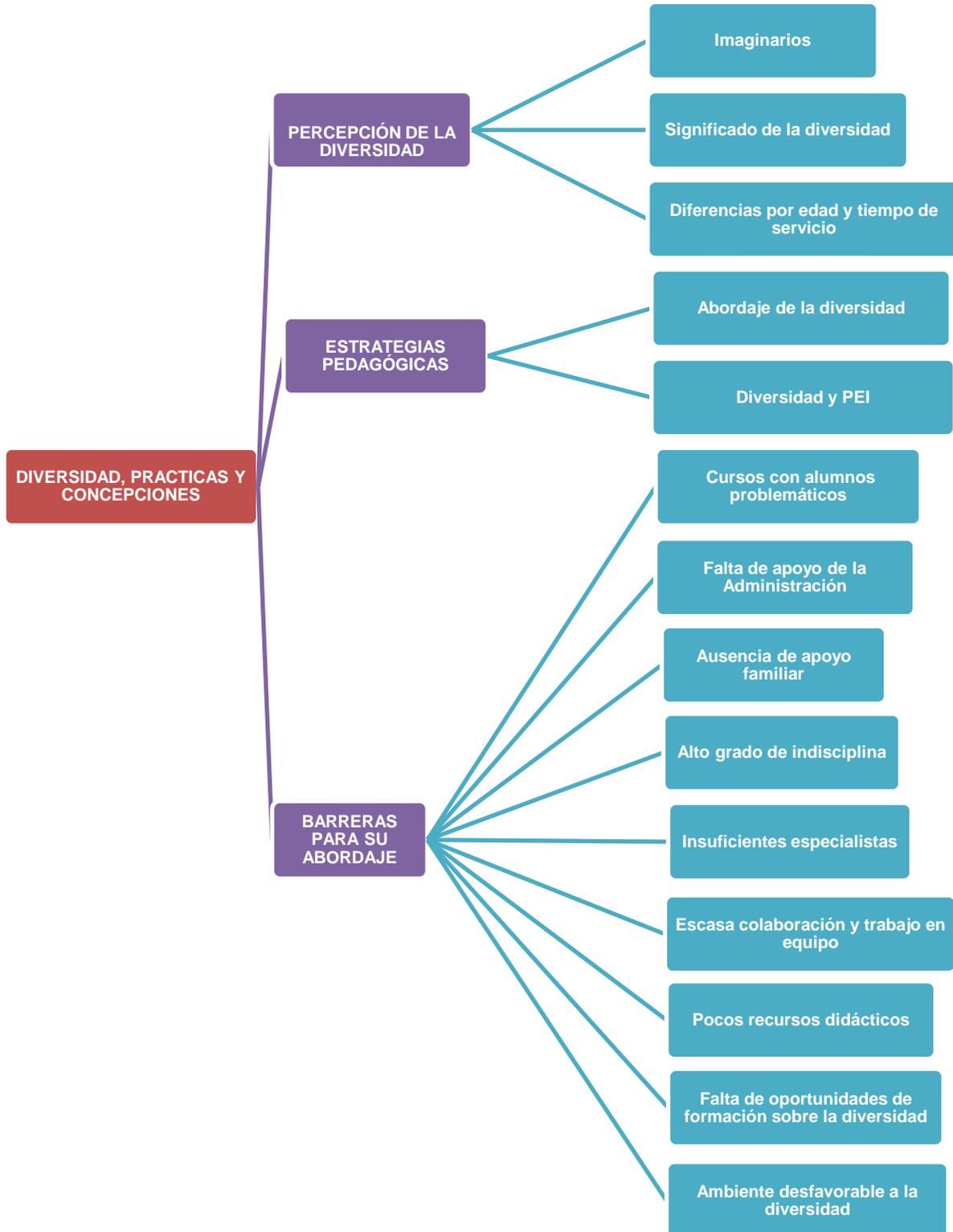
Respecto a los sentimientos que se expresan en cuanto al abordaje de la diversidad, se encuentra en las respuestas de los docentes una paradoja, porque si bien para muchos de ellos es bueno que los estudiantes se formen en un medio tan rico culturalmente, el proceso de enseñanza se torna demasiado complejo en medio de la diversidad lo que trae aparejada cierta frustración en el sentido de no sentirse capaces de lidiar con lo que ellos ven como un elemento deficitario.

La percepción del docente sobre las continuas necesidades que presentan los estudiantes, de los diferentes roles que debe cumplir frente a las constantes y

crecientes exigencias que implica su labor pedagógica, pueden generar un clima de angustia y represión cuando no se puede responder a todas las situaciones del día a día. En un grupo de docentes del vasco se denota la tendencia a creer que la institución se encuentra en una situación de atraso y no saben cómo abordar esa realidad, ven la necesidad de una mayor capacitación en cuanto al tratamiento de la diversidad para poder flexibilizar la escuela. Se detecta también en el aula el desagrado con que algunos docentes trabajan, pues se encuentran desmotivados por muchas razones o porque simplemente piensan que al no ser observados o supervisados en su labor pueden evadir sus responsabilidades. Estos mismos docentes al ser interrogados sobre el tema de la diversidad critican ese tipo de conductas.

La constatación de este tipo de sentimientos o actitudes ante la diversidad refleja el condicionamiento que generan las exigencias de la realidad en este medio ante las cuales los docentes parecen encontrarse sin una formación y apoyo suficiente para dar lo mejor de sí, tal como ellos mismos lo expresan; es decir aquellos elementos que se identifican como las barreras para el aprendizaje obstaculizan la atención a la diversidad y llevan al profesorado a una especie de impotencia frente a sus ideales; sin embargo resulta alentador también, que pese a la inconformidad generalizada, algunos pocos reconozcan que con ciertas ayudas y organización por parte del centro educativo, ellos son capaces de trabajar desde la inclusión replanteando sus prácticas pedagógicas para abordar la diversidad del alumnado.

CATEGORIAS CONSTRUIDAS DE ACUERDO A LOS DATOS



CONCLUSIONES

Las contradicciones entre el discurso y la práctica se hacen evidentes de manera directa en las observaciones de los grupos focales y actividades de aula. Los docentes de la institución son potencialmente aptos para generar cambios hacia un modelo inclusivo o de innovación pedagógica, para mejorar principalmente las dinámicas de enseñanza – aprendizaje, incluso el clima institucional en el sentido de que poseen el tiempo y ciertos recursos materiales e intelectuales para perfeccionar sus prácticas, sin embargo sobre su accionar subyace la idea fundada desde el mismo imaginario colectivo de que las cosas, así como están, son aceptables o que ellos no son capaces de generar tales cambios.

El pensamiento reflexivo orientado hacia la inclusión se encuentra en un nivel muy bajo, en cuanto a que se plantea el tema de la diversidad como una condición que requiere de medidas de carácter extraordinario a través de especialistas formados para ello. La mayoría de docentes parecen identificarse con estas ideas aun cuando aceptan la diversidad como una realidad en boga hoy en día e incluso como una herramienta importante para el aprendizaje. La diversidad adquiere un significado de déficit, de barrera por su complejidad.

lo anterior resalta la necesidad de trabajar en la secundaria vasco Núñez de balboa desde los propios componentes emocionales y estilos de vida de los docentes que deben procurar estar en consonancia con la idea de una escuela diversa, la tarea

implica cambios en el propio sistema de valores de los educadores y el clima institucional, porque si bien es cierto que la preparación académica es un factor importante para la realización de prácticas inclusivas, en el colegio no ha sido un factor determinante puesto que no se presentan diferencias significativas entre el profesorado que ha recibido formación en atención a la diversidad y el que no la ha recibido.

Aunque el término diversidad puede tener diferentes acepciones, ideas que entrelazan aspectos de distinción que pueden llevar a indicar lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por lo que existe la posibilidad de que la diversidad genere reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación, (Ramos,2012, p.35), en la institución, es claro que la tendencia ha sido a entenderlo como sinónimo de diferencia, cuestión que en el trabajo de aula acentúa las desigualdades entre estudiantes y se manifiesta en formas sutiles de discriminación.

Recomendaciones

Se hace necesario planificar la atención a la diversidad desde el mismo Proyecto Educativo Institucional PEI, donde deben hallarse respuestas concretas para la atención del alumnado en su diversidad y complejidad. La construcción de políticas eficaces debe contar con la participación de los actores educativos claves y sobre la base de una conceptualización clara en cuanto a los temas de diversidad e inclusión educativa.

Resulta fundamental que se organicen las jornadas pedagógicas, que no se llevan a cabo en el establecimiento, con el fin de evaluar constantemente los procesos educativos, establecer pautas de mejoramiento y proyectar nuevos escenarios para la innovación pedagógica. De igual manera, es importante abrir espacios de concertación para mitigar conflictos existentes entre docentes y demás comunidad escolar en virtud de lograr un adecuado clima laboral y académico que facilite un trabajo desde la diversidad.

Se deben identificar las verdaderas barreras para el aprendizaje que existen en el centro educativo, a partir de una visión objetiva del contexto y de una revisión constante de la propia actividad docente que conduzcan a medidas efectivas para superarlas.

Es indispensable que desde los directivos docentes y las administraciones municipal y departamental se gestionen y emprendan proyectos de capacitación a los docentes en variedad de temáticas relacionadas con la inclusión y diversidad, haciendo uso adecuado de los diferentes recursos asignados para mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta además que desde el ámbito nacional existen directrices concretas en este sentido.

Por último, se sugiere ejercer un trabajo interdisciplinario entre los docentes de la institución en la búsqueda de herramientas pedagógicas y didácticas que permitan un trabajo de aula más contextualizado con el medio y que atienda a las necesidades

particulares de los estudiantes bajo una mirada optimista del proceso de enseñanza – aprendizaje de tal manera que pueda darse paso a la innovación educativa.

Bibliografía

Ainscow, Mel. (1991). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Ainscow, Mel. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Madrid: Narcea.

Ainscow, Mel. (2001). Respondiendo al desafío de la equidad en los sistemas educativos. Madrid: Narcea.

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión traducida y editada por Ana Luisa López y Rosa Blanco. España, CSIE-UNESCO.

Campo Adriana, Saucá Dimas, Trujillo Israel y Mosquera, Luis (2011). La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/811/11/ARTICULO%204.pdf>. (Recuperado en Septiembre 10 de 2013).

Carr, Wilfred. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.

Castoriadis, Cornelius. (1983) La institución imaginaria en la sociedad. Barcelona: Tusquets.

Cohen, Néstor. (2006) “El migrante externo como sujeto trasgresor”, ponencia presentada en el Congreso argentino de estudios sobre migraciones internacionales, políticas migratorias y de asilo.

Colmenero Ruiz, María Jesús. (2007). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL4.pdf>. (Recuperado en Septiembre 7 de 2013).

De la Torre, Saturnino. (1994) Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación. Madrid: Dykinson.

De los ríos, Alexander Yarza. (2011). Ración de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. Medellín: grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia, universidad de Antioquia.

Díaz Haydar, Orietta y Franco Media, Fabio. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). Barranquilla: Universidad del Norte.

Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto", en: REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6 No.2.

Estebarez García, Araceli. (1994). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Gimeno, Sacristán. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. España: Universidad de Valencia.

Gonzales, María Teresa y Escudero, Juan Manuel. (1987) Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona, España: Humanitas.

Gimeno, Sacristán. (2001) Educar y convivir en la Cultura. España: Morata.

Giordan, André, y Gerard, De Vecchi. (1995). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada.

Gil Jaurena, Inés. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. En: http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf. (Recuperado en Septiembre 7 de 2013).

Guerrero Rodríguez, Libia Lorena, Salazar España, Ana Janeth y Zambrano Martínez, Marta (2012). Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos. Manizales: Plumilla Educativa Nro. 10. Instituto Pedagógico. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales.

Grisales Grisales, María Carmenza. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.

Habermas, Jurgen. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

Hernández De la Torre, Helena. (2001). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ibáñez Erran, José Emiliano. (2000). Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica. En: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/apuesta.htm> (recuperado en febrero 14 de 2014).

Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa. (2013). Proyecto Educativo Institucional PEI. Balboa, Cauca.

Jiménez Martínez, Paco y Monserrat Vila, Suñe. (1998): De educación especial a educación en la diversidad En: http://www.espaciologopedico.com/tienda/prod/1608/de_educacion_especial_a_educacion_en_la_diversidad.html. (Recuperado en Agosto 17 de 2013).

León Guerra. (1996). Un proyecto educativo en y para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura). Málaga: Ediciones Aljibe.

Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación 1994. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación. Bogotá.

Ortiz Leal, Néstor. (1999). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. En: <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/lealnestorepistemologia.pdf> (Recuperado en Octubre 6 de 2012).

Patiño Giraldo, Luz Elena. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Pozo, Juan Ignacio. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.

Ramos Calderón, José Antonio. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Revista interamericana de educación de adultos, año 34, numero 1.

República de Colombia. Constitución Política de Colombia 1991. Santafé de Bogotá: Ediciones J.R. Bernal.

Rodríguez, Armando. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodríguez, Bell Rafael. (2001). Pedagogía y Diversidad. Ciudad de la Habana: Editorial Abril.

Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas: Retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe.

Seymour Bruner, Jerome. (2000). *Cultura, mente y educación; pedagogía popular*. Madrid: Visor.

Slee, Roger (1996). *Inclusive schooling in Australia*. Not yet. En: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260102?journalCode=ccje20#.U6pSK_I5OIU. (Recuperado en Septiembre 6 de 2013).

Stenhouse, Lawrence. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Informe Mundial sobre la Cultura, Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*.

UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

UNESCO. (2005) *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*, París, UNESCO.

Valdivia, Yábar Silvia. (2009). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la facultad de ciencias de la educación*. En: <http://reclutamiento.webcindario.com/R8%20Informe%2002.pdf>. (Recuperado en Septiembre 7 de 2013).

Zabala Vidiella, Antoni. (2008). *La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase*. En: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_669/669.html. (Recuperado en 12 de septiembre de 2013).

Zaccagnini, Mario Cesar. (2008). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Revista Iberoamérica de educación.