

Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa¹

Octavio Alberto Morillo Carlosama²

Resumen

El presente artículo aborda las consideraciones y hallazgos de la investigación denominada: "concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa". En esta investigación se examinan desde un enfoque de inclusión educativa las posturas teóricas y las prácticas que adoptan los maestros de la institución donde se realiza el presente estudio, el cual se constituye en una fuente importante de análisis, toda vez que 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.

Palabras clave: contexto, diversidad, innovación pedagógica, inclusión educativa, concepciones docentes, proyecto educativo.

Conceptions and teaching practices on diversity as a basis for pedagogical innovation. A case study in the colegio Vasco Núñez de Balboa

Abstract

This paper deals with the considerations and findings of the research called: "Conceptions and teaching practices on diversity as a basis for pedagogical innovation. A case study in the colegio Vasco Núñez de Balboa" This research examined from the viewpoint of inclusive education the theoretical positions and practices that take teachers from the institution where this study was performed, which constitutes an important source of analysis, since it explores individual and shared meanings that

¹ Tesis realizada durante el periodo de Agosto de 2013 a Junio de 2014, dirigida por Olver Quijano Valencia. Magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos Universidad del Cauca Colombia, PhD en Estudios Culturales latinoamericanos Universidad Andina "Simón Bolívar", sede Ecuador. Correo electrónico oquijano@unicauca.edu.co

² Octavio Alberto Morillo Carlosama. Geógrafo de la Universidad del Cauca. Se encuentra cursando estudios de Maestría en la universidad de Manizales, Colombia. Docente de bachillerato en el área de ciencias sociales en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, municipio de Balboa Cauca. Correo electrónico: ocamo78@gmail.com.

teachers have a built in particularly when participants of an educational project that serves a population of students with different characteristics context.

Keywords: context, diversity, educational innovation, educational inclusion, educational project, teachers' conceptions.

Presentación

El escenario de la presente investigación se caracteriza por ser un espacio diverso en muchos sentidos, circunscrito en una región permeada por fenómenos sociales adversos con múltiples actores sociales en conflicto. Representa para el tema de diversidad una vasta fuente de estudio en un mundo de representaciones sociales compartidas por un colectivo como son los profesores de la institución, que es interesante conocer y comprender.

A partir de la investigación realizada se propone no solo un documento de consulta, sino un documento que permita promover una educación desde la diversidad para 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 la oportunidad de conocer las innovaciones pedagógicas de sus docentes para mejorarlas o mantenerlas.

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, interpretaciones y nuevas experiencias se aborda el tema de la diversidad como una realidad que subyace al 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, de 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.

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 tanto hay que asumir la diversidad lo que conlleva a proponer "nuevos métodos" y herramientas que faciliten llevar un proceso educativo y pedagógico 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 plantea 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.

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 (2.012) 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.

Problema de investigación

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

Objetivos

General

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

Específicos

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

Descripción teórica

Diversidad y Educación

La educación es una praxis social en la cual se involucran, encuentran y constituyen permanentemente sujetos de todas las edades y condiciones en diversos procesos y escenarios. Según Bruner (2000) la educación es una encarnación de la forma de vida de una cultura, en cuanto a que los seres humanos están permeados por ella, es así como la educación permite una interacción en los escenarios de socialización y el desarrollo humano, en el cual se logra la continuación de la evolución de la especie humana manteniendo y recreando la herencia cultural, mediante diversos signos y símbolos que son los que le dan significado a la cultura y son la base para que haya un intercambio.

Para Sáez (1997) educar en la diversidad

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día (Sáez, 1997, p. 31).

Jiménez (1998) expresa que se trata de un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción, o un,

conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (Jiménez y Vila, 1998, p.38).

Como se puede ver la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo. Al respecto, sin duda,

La diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del “tratamiento de la diversidad (Ibáñez, 2000, p. 4).

En esta perspectiva es importante entonces considerar la diversidad como un hecho positivo como lo resalta la UNESCO, pues ante los diferentes retos que trae consigo la sociedad actual, bajo una lógica de globalización, se debe establecer la diversidad como una política, con el fin de mejorar los procesos educacionales de manera que trasciendan el contexto meramente escolar.

Inclusión educativa

La inclusión se define institucionalmente 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 UNESCO (2005, p.14).

La propuesta inclusiva forma parte de una reforma del proceso de enseñanza y 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. Ciertamente

[...] 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 (Ainscow, 2011, p. 46).

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.

La diversidad en el contexto nacional

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 injerencia. 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.

Colombia, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas, se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación, acogiendo políticas y normas consensuadas internacionalmente: en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, que centra sus objetivos en la satisfacción de “las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtiem; Tailandia); en el año 2000, el “Marco de Acción de Dakar”, que reitera el acuerdo mundial sobre una “educación para todos” con el compromiso de garantizar la vinculación y permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica. En 2006, Colombia participa de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, lo que supone un cambio en la perspectiva política y social para abordar las comprensiones sobre “discapacidad” y su atención, reenfoicándola desde los Derechos Humanos. Además, Colombia ratifica la Convención el 10 de mayo de 2011 (Ley 1346 de 2009), lo que le compromete a generar las condiciones para avanzar como nación, en la comprensión y puesta en práctica de los compromisos asumidos. En 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva, el camino hacia el futuro. (MEN, 2012, p.11).

Prácticas pedagógicas 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 pueden 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.

La innovación pedagógica frente a la escuela diversa

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.

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. La innovación se considera como una forma especial de cambio; el cual implica una estrategia bien elaborada para la modificación de ciertos elementos del sistema educativo, de acuerdo a un conjunto de necesidades, de resultados concretos y de métodos eficientes.

Concepciones de enseñanza y prácticas docentes

Según Giordan y De Vecchi (1995), las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto.

Las concepciones tienen unas raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodríguez, 1993). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Pozo. (2006, p. 34) "[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa".

Desde esta óptica la relación existente entre las concepciones de los docentes y sus prácticas pedagógicas ha constituido una de las inquietudes permanentes de la investigación educativa. Los resultados que brinda este tipo de investigación permiten establecer una interrelación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que desarrollan cuando enseñan, señalando la importancia de fortalecer o, inhibir ciertas conductas para favorecer el desarrollo de los educandos en diferentes áreas.

Stenhouse sostiene que es condición ineludible para la investigación y el desarrollo del currículo: "el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar... el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades" (1998, p. 197).

En esta mismo sentido, Carr (1990) formula que la investigación educativa solo puede tener lugar en el contexto mismo de la práctica y son los profesores quienes, a partir de la reflexión sobre esta, pueden construir una ciencia de la educación sobre la base de la relación acción-teoría-acción.

Habermas (1982) plantea que la investigación por parte del profesorado reflexivo debe forjar una cultura profesional ante ciertas imposiciones institucionales; es decir, los docentes tienen la capacidad de generar teoremas críticos con qué identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica. Aquí se nota el carácter emancipatorio propio de sus planteamientos.

Metodología

En este estudio de tipo cualitativo se realizó una exploración desde distintas perspectivas para llegar a conocer las concepciones sociales 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 utilizadas fueron la entrevista no estructurada o en profundidad, la observación y el grupo focal. Como base para realizar los respectivos análisis y cruces de información se utilizó como eje teórico de investigación la fenomenología, que de acuerdo a lo que plantea Leal (1997, p.52) se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo, que se refiere al mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado.

De acuerdo al problema planteado, la población la constituyen los profesores del colegio Vasco Núñez de Balboa. Se intentó integrar los casos más diferentes posibles para conocer las distintas posturas frente a la diversidad abordando docentes de varias áreas o materias, años de experiencia, decreto y tipo de nombramiento, además se consideró 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.

Hallazgos

¿Cómo se concibe la diversidad e inclusión educativa?

En la construcción de significados sobre la diversidad en el colegio Vasco Núñez de Balboa se aprecia la influencia del contexto social, con características básicamente de déficit y exclusión, por ello, 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 jóvenes con deficiencias, capacidades excepcionales, pertenecientes a grupos vulnerables y minorías étnicas. Así lo expresan alrededor del 80 % de los entrevistados para quienes “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”. “Se es diverso porque hay variedad de jóvenes, los desplazados, con problemas de aprendizaje, de otras religiones”, “[...] es un medio muy rico en costumbres, en creencias, y es complicado trabajar con ellos”.

Si bien como lo expresa Patiño (2011) la diversidad se refleja en variados aspectos que no deberían ser aislados en el trabajo de aula. Los docentes del establecimiento plantean la diversidad en un sentido excluyente, al establecer una simple categorización de grupos de estudiantes a partir de particularidades evidenciables explícitamente, desestimando como parte del entorno diverso, elementos abstractos o

intangibles que pueden englobar las complejas dinámicas educativas en torno a la institución. Evidentemente,

en el ámbito escolar, como microcosmos social, se evidencian cada día las diferencias en las habilidades cognitivas, en el género, en las creencias, en las culturas, en la raza y en las posibilidades económicas, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clases (Patiño, 2011, p.1).

Aunque los docentes reconocen que la diversidad es una condición inherente a la escuela y consideran un hecho positivo la necesidad de inclusión social, como lo apunta la UNESCO (2005), en mayor proporción los entrevistados consideran que atender la diversidad es un proceso demasiado complejo para el que no se sienten preparados. Sobre el particular algunos maestros afirman:

“Esta condición de diversidad es un elemento que no podemos lidiar fácilmente, porque no hay apoyo y faltan herramientas para hacerlo”. “Bueno, yo creo que en realidad no estamos preparados para trabajar con la diversidad, si miramos, deberían contratar especialistas para los casos de discapacidad así como también se requiere un mayor apoyo desde las familias”. “La malversación de los recursos ha hecho que no se destine suficiente para mejorar en cuanto a material didáctico y espacios de aprendizaje adecuados para la diversidad”.

Aquí el profesorado muestra percepciones sobre diferentes elementos que obstaculizan el proceso de aprendizaje desde una condición de diversidad educativa, posturas que en sí mismas constituyen barreras que como asevera Ainscow (2011),

impiden 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 (Ainscow, 2011, p. 96).

La apreciación de estas barreras por parte de los docentes los lleva a vivenciar la diversidad preferentemente como un problema que como reto u oportunidad para mejorar y continuar sosteniendo posturas clásicas 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.

La forma como los docentes conceptualizan las ideas sobre las diferencias de los estudiantes, los acerca preferentemente a un modelo de integración que a uno de inclusión. Por ejemplo, en un grupo numeroso de docentes el concepto de diversidad se reduce a la atención de personas discapacitadas, adoptando iniciativas de integración con prácticas procedentes de la educación especial, tales posturas provocan en el centro educativo nuevas formas de segregación o como las denomina Slee (1996) practicas divisorias. Lo anterior se puede constatar 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”. “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”. “[...] estos casos especiales deben ser manejados por personal idóneo para ello, nosotros no podemos afrontar con todo esto”.

Otro grupo relaciona 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. Así por ejemplo,

“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”. “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”.

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; de esta manera es posible que se generen conflictos y se pierda la mirada positiva y armónica de la diversidad cultural. Con todo esto,

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. (Cohen, 2011, P.98).

La diversidad en el quehacer docente

Al indagar sobre la forma como se aborda la diversidad en el aula, se visualiza cierta intencionalidad positiva para su manejo desde las preocupaciones más pragmáticas de los docentes; sin embargo los maestros no poseen posturas claras respecto a las medidas que deberían tomarse para la atención de la misma y a pesar de su formación académica existe ambigüedad y baja conceptualización en los aspectos pedagógicos. Algunas apreciaciones dan cuenta por ejemplo de que;

“Es muy importante manejar la diversidad en las aulas, esto supone trabajar con distintos tipos de material didáctico, distintos tipos de evaluaciones para adaptarse a las condiciones de cada estudiante, básicamente se requiere más tiempo para trabajar de esta manera”. “A mí me gusta resaltar las características propias de los estudiantes, que sepan que tienen un apoyo; la constitución además respalda el hecho de respetar la diversidad puesto que somos una nación pluricultural. Tenemos que salirnos así de los esquemas tradicionales y aplicar la inclusión brindándole más oportunidad al muchacho que lo necesite”. “Nos falta mejorar el modelo pedagógico de la institución para que todos nos guíemos por una misma línea de trabajo, ahí iría el tema de la diversidad que se ha atendido de manera tradicionalista, es cambiar ese tipo de clases magistrales por unas más dinámicas para que la diversidad de pensamientos pueda fluir”.

El significado de diversidad se señala básicamente como pluralismo sin una delimitación concreta o como lo plantea Gimeno (1999),

el lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas (Gimeno, 1999, p.22).

Desde una perspectiva operativa los maestros del Vasco Núñez aluden a las dinámicas del quehacer pedagógico en la cotidianidad de las aulas, al ejercicio y construcción de currículo, para señalar la injerencia de la diversidad. De esta manera ser diverso responde a los patrones de aprendizaje exigidos por lo cual los maestros establecen una categorización de los estudiantes de acuerdo a cómo encajan en las normas disciplinarias y el trabajo académico. Al respecto se puede citar que,

“tenemos estudiantes tan diversos; uno más o menos sabe a los que ya les va ir bien o mal desde que comienza el primer periodo”. “La diversidad la podemos apreciar en los ritmos de aprendizaje, miramos que algunos jóvenes aprenden más rápido que otros y

algunos tienen serios problemas de aprendizaje que hay que revisar; en el aula me gusta enfrentarme a estos problemas, así mismo les busco una solución”.

Siguiendo a Ramos (2012, p.25) se puede decir que los docentes en su labor diaria se encuentran presionados por obtener unos resultados académicos con los estudiantes en correspondencia con las normas establecidas por las exigencias del currículo, normas que “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 consecuencia, los profesores pueden valorar la diversidad como desigual encaje de los alumnos dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar.

De acuerdo a lo anterior, en el trabajo de aula no se aprecia una perspectiva docente constructiva en cuanto a la atención de la diversidad, pues las prácticas pedagógicas como se constata en 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 identifica 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: “Lo ideal es concentrarse en cada estudiante como persona que es, ante todo para conocer y manejar sus debilidades”. 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.

El rol del docente 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, p. 57) 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”.

Las percepciones de los docentes están mediadas por creencias o imaginarios sesgados que se manifiestan en su quehacer educativo y a la que se van habituando los estudiantes. Así en entonces,

“es cierto que la diversidad es una condición importante, pero yo prefiero enfocarme en los estudiantes con mejor rendimiento, ellos son los que pueden arrastrar a los demás, y esos se identifican fácilmente”. “El atender a la diversidad académica implica un trabajo diferente y personalizado para los distintos tipos de alumnos que encontramos aquí”.

En las observaciones de clase se refleja lo anterior, 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.

Se puede entrever que 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. En el trabajo de aula se detectan una serie de actividades concebidas 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.

De otro lado, se percibe 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 palabras de docentes,

“en este municipio a nadie le interesa aprender y mucho menos si se tienen problemas de aprendizaje [...] imagínese si no aprenden los que son normales, peor aun los que tienen alguna incapacidad”. “Estos son problemas antiguos, aquí es difícil manejar la diversidad, la gente está acostumbrada a lo fácil”.

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. Para ellos “Se es diverso en muchos sentidos, afrontar esta condición en el aula es vital y parte de nuestro propio reconocimiento y el cambio de paradigmas”. No

obstante todavía queda un amplio camino para cambiar los viejos esquemas e imaginarios 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.

¿Un currículum para todos?

En el campo curricular, el hecho 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. Tal situación concuerda con otras apreciaciones en tanto,

con la desregulación formal o «autonomía obligatoria» de los centros y de los profesores, lo que ha ocurrido es que la concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa en muchas ocasiones, sin que los docentes tengan conciencia y conocimiento expreso de la diversificación posible. Diversidad puede ser, en este sentido, pues, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada (Gimeno, 1999, p.8).

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, dado que no existe un diagnóstico inicial sobre la población estudiantil, en consecuencia los docentes en muchos casos obvian la aplicación de estrategias y contenidos para incluir población con necesidades especiales, población afectada por la violencia y poblaciones indígenas o afrocolombianas, entre otras. Como se aprecia en el PEI,

En nuestras estructuras curriculares se han tenido en cuenta los cambios que el estudiante debe tener como ser racional y autónomo, formulando logros, indicadores y competencias básicas que le permitan ser líderes responsables en sus niveles de desempeño; los temas y subtemas que desarrollan el conocimiento científico de cada una de las áreas, las metodologías y estrategias que se desarrollan en cada clase, las actividades que tanto el Docente como los estudiantes, ejecutan dentro de

una participación dinámica en cada una de ellas, los criterios y procesos de evaluación para encontrar las dificultades que tienen y ser orientados por sus docentes para superarlas. (PEI. I.E Vasco Núñez. 2013).

De otra parte 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. A la pregunta sobre cómo trabaja desde la diversidad en el aula, se destacan afirmaciones como,

“lo primero a realizar es saber cuáles son esos estudiantes especiales, luego empiezo a conocerlos mejor y trato de integrarlos al grupo, haciendo también que los demás compañeros los conozcan mejor, y así en general se van adaptando al curso,... es que es un tema bien enredado trabajar con la diversidad, para que todos los estudiantes salgan adelante tenemos que exigirles así mismo”. “el colegio se encuentra débil en muchos aspectos, ahora el problema de la disciplina se ha agravado, la diversidad por supuesto que existe pero entre más diversidad, más conflictos, parece que en lo que son iguales son en el juego o cosas más artísticas con las que se mantienen concentrados”.

Lo anterior muestra 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 sólida sobre tales aspectos. De igual manera se refleja la necesidad de espacios donde los profesores debatan sobre aspectos como el derecho a la diversidad o el respeto a las costumbres de las poblaciones que conforman la comunidad educativa.

¿Existen barreras al trabajo desde la diversidad?

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, p. 11) 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”.

En relación con los sentimientos que se expresan en cuanto al abordaje de la diversidad, podemos hablar de una respuesta paradójica, porque si bien para muchos maestros 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. Las opiniones hablan acerca de cómo,

“vivimos en medio de tanta diversidad, aquí pues contamos con alumnos de diferentes razas condiciones sociales e ideologías, y esto es bueno porque en la medida que se relacionen más los estudiantes más aprenderán... el abordar esto corresponde a una planificación integral y el docente no puede hacer esto solo, se trata de una cuestión de todos, aquí no se reconoce nuestro trabajo y muchos terminan haciendo por eso un trabajo normal, sencillo”.

En este sentido, 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. Se requiere promover el trabajo en equipo para revisar en profundidad la organización del centro y los contenidos desde las representaciones de la diversidad, pues,

“el tema de la diversidad no se discute en el colegio, de pronto cada uno tiene una idea diferente sobre lo que es, pero no nos hemos puesto de acuerdo para saber cómo la trabajamos, no hay voluntad desde las directivas y desde secretaria para asignarle recursos a un tema tan importante para el desarrollo de nuestros jóvenes, como es la interculturalidad”.

De igual manera, 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 se 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”, lo que reflejan la visión del docente respecto a las familias, que parecen no haber evolucionado ante los actuales tiempos.

Sobre este particular, 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, pues “Al colegio tampoco le interesan los padres, uno por ejemplo ve en reuniones que básicamente se habla de temas financieros o administrativos, pero no se ahonda en las cuestiones académicas, pedagógicas”.

Frente a lo anterior, 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. Es así como en un grupo de ellos se tiene la tendencia a creer que la institución se encuentra en una situación de atraso y no saben cómo abordar esa realidad, pues ven la necesidad de una mayor capacitación en cuanto al tratamiento de la diversidad para poder flexibilizar la escuela.

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, en tanto,

“así como la diversidad del medio natural, así también es interesante trabajar con estos muchachos desde su cultura, yo pienso que a pesar de los problemas para trabajar con diversos tipos de personas debemos seguir adelante buscando estrategias desde el aula para que todos salgan adelante,... no se trata solo de recursos económicos o del apoyo de los padres, se trata desde uno mismo como docente generar los cambios”.

Este tipo de pensamiento positivo incipiente, entre unos pocos docentes del colegio, se convierte en un insumo para posibles cambios en ciertas prácticas pedagógicas y en las relaciones entre los actores educativos que a futuro redunden en una mejor atención de la diversidad; siguiendo a Ainscow se puede decir que,

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, mientras que no siempre es posible modificar las deficiencias o problemáticas personales que se supone desde modelos deficitarios, son generadoras de dificultades en educación, sí podemos, y mucho, modificar el contexto, eliminar o reducir las barreras de todo tipo que les condicionan. (Ainscow, 2000, P.8).

Por lo anteriormente expuesto, se hace necesario afrontar las barreras al aprendizaje que bien pueden subyacer solo en el imaginario del docente o ser una realidad, emprendiendo iniciativas pedagógicas novedosas que promuevan la aceptación y respeto de todo el alumnado, incorporando los distintos valores que aportan las culturas existentes en la institución, de tal manera que se ofrezca una respuesta educativa adecuada y de calidad que facilite alcanzar los objetivos mínimos de la educación secundaria en el plantel.

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 competentes 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 replantear algunas de 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 diversidad adquiere así un significado de déficit, de barrera por su complejidad.

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. Cabe resaltar 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.

En la institución es claro que la tendencia ha sido a pensar la diversidad como sinónimo de desigualdad en aspectos cognitivos, culturales y sociales, cuestión que en el trabajo de aula acentúa la brecha entre estudiantes y se manifiesta en formas sutiles de discriminación. 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.

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. (20011). 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, Sauca 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.

Estebaranz 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 (2.012). 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. (2.009). *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.