

Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el Municipio de Pasto¹.

Gloria Alicia Riascos Azaín²
Laura Luz Riascos Azaín³
Claudia Elena López Calvache⁴

Resumen

Este estudio está adscrito a la Línea de Investigación Alternativas Pedagógicas del grupo de investigación de Pedagogía de la Universidad de Manizales. Se presenta como requisito de grado en la Maestría en Educación desde la Diversidad y sus resultados se constituyen en aporte al macroproyecto sobre Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia, Cauca y Nariño.

La investigación se llevó a cabo con docentes de una Institución Educativa del Municipio de Pasto ubicada en la comuna 5 caracterizada por vivir en condiciones de vulnerabilidad social. Nuestro propósito investigativo fue el de analizar en las narraciones de los docentes las representaciones sociales, para develar los estereotipos que subyacen como imaginarios, los mismos que se instauran en las

¹ El presente artículo es resultado de la investigación que desde marzo del 2011 a septiembre de 2012, hizo parte del macroproyecto: *Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca*, cuya investigadora principal es la Mg. Gloria Isaza de Gil, la cual se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad.

² Docente Institución Educativa Municipal La Rosa. Candidata a Magister en la Maestría Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Especialista en Educación Sexual y Desarrollo Humano. Universidad Mariana. Licenciada en Biología. Universidad de Nariño. E-mail: gloritta25@yahoo.es

³ Docente de Apoyo del Programa Departamental de Educación Inclusiva de Nariño. Candidata a Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Especial. Universidad Los Libertadores. E-mail: llriascos@yahoo.com

⁴ Docente de Apoyo del Programa Departamental de Educación Inclusiva de Nariño. Candidata a Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Especialista en Pedagogía Universitaria. Universidad de Pamplona. Psicóloga. Universidad de Manizales. E-mail: lopezclauh@gmail.com

prácticas pedagógicas y en la cultura del aula promoviendo patrones de discriminación, estigmatización y exclusión en contextos de vulnerabilidad social.

Estudiar el fenómeno de la vulnerabilidad social, implicó conocer la influencia directa que tienen las representaciones sociales en el ámbito escolar y las dificultades de los cambios en las prácticas pedagógicas en ambientes deprimidos. La Teoría Fundamentada nos permitió conocer a los individuos en sus relaciones con otros y aprender los significados y símbolos en la interacción de situaciones concretas.

Es necesario repensar las representaciones sociales estereotipadas que los docentes han construido de los estudiantes que viven en contextos de vulnerabilidad social. Los estudiantes deben ser leídos desde su singularidad y potencialidad que sus capacidades representan. Toda cultura tiene algo que la potencia, que la minimiza y la pauperrima, y hay que decírselo; hay que buscar en la educación liberadora, transformadora y autónoma los dispositivos metodológicos que le permitan al docente conversar con el otro, con sus estudiantes sin sesgos de poder.

Palabras claves: representaciones sociales, estereotipos, vulnerabilidad social, prácticas pedagógicas

Inclusive pedagogical practices as alternative to exclude the stereotypes about social vulnerability of childhood and youth of an educational institution of the commune number five in the Pasto Municipality

Abstract

This research is included into the alternative pedagogical research line of the pedagogical research group from the Manizales University. This investigation is shown as degree requirement of the Education from the Diversity Master, and its results are part of the macro project on pedagogical conceptions and practices of teachers of childhood and youth with institutional, cultural, environmental vulnerability and / or environment educational institutions of some municipalities in the departments of Huila, Caldas, Antioquia, Cauca and Nariño.

The research was performed with teacher from an educational institution located in commune number five of the municipality of Pasto which one is characterized by living in social vulnerability conditions. The researching purpose was to analyze in the teacher's narratives the social representations to reveal the stereotypes that underlie as imaginary, the same ones that are establishing into the pedagogical practices and into the classroom culture, promoting discrimination, stigmatization, and exclusion patterns in contexts of social vulnerability.

Studying the phenomenon of social vulnerability involved knowing the direct influence of the social representations in the school environment and the difficulties of the pedagogical practices changes in depressed environments. The based Theory allowed us to meet the people and its relationships with others and learn about the meanings and symbols of specific situations interaction.

Its necessary rethink the social stereotypical representations that teachers have constructed in the students who lives in contexts of social vulnerability. The students must be read from their uniqueness and the potential that their capabilities represent. Every culture has something that that minimizes and impoverishes it, which requires to look for a liberating, transformative education, autonomous from the methodological devices which allow the teacher to keep with their students without power bias.

Key Words: Social representations, stereotypes, social vulnerability, pedagogical practices.

Presentación

La presente investigación inició en diciembre del año 2011, se llevó a cabo con docentes de una Institución Educativa del Municipio de Pasto ubicada en la comuna 5 caracterizada por vivir en condiciones de vulnerabilidad social. Los resultados encontrados, dan la posibilidad de descubrir en las representaciones sociales los estereotipos que manejan los docentes en sus prácticas pedagógicas. La experiencia investigativa, contó con la participación de una de las coinvestigadoras como observadora participante y con el grupo focal se llevaron a cabo una sucesión de entrevistas en dos momentos, mediante preguntas dirigidas, abiertas, a profundidad y semiestructuradas a través de la metodología de la teoría fundamentada.

Los estereotipos que se develaron en las narraciones de los docentes, permitió agruparlos en una serie de imaginarios sociales, los cuales circulan en la dinámica del aula, en los contextos educativos y por ende, en las prácticas de los docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad social. Descubrir cómo se instauran las representaciones sociales estereotipadas en la cultura escolar permite analizar también, que las prácticas pedagógicas tradicionales son las que más perpetúan imaginarios y comportamientos excluyentes, discriminativos y de estigmatización del sujeto estudiante; por ende, las practicas pedagógica inclusivas se instauran como las más pertinentes para atender a los estudiantes independientemente de su procedencia, condición económica u otra situación que lo vulnere.

Justificación.

La práctica cotidiana de las investigadoras ha permitido constatar que en contextos de vulnerabilidad social las representaciones sociales giran en torno a su precariedad, por lo tanto suelen ser estereotipadas y prejuiciosas. La escuela ha sido centro para perpetuar ciertos patrones de discriminación, los cuales se encuentran inmersos en las concepciones y las prácticas pedagógicas de los maestros. Pensar en la diversidad humana implica un acto de justicia por los derechos y un reconocimiento por la diferencia; de modo que la aceptación del otro esté reflejada en la asimilación, apropiación y desempeño efectivo de prácticas pedagógicas pertinentes e inclusivas.

Se hace imperativo que el análisis de esta realidad, lleve a reflexionar a la misma escuela sobre las acciones perpetradas, para que sea ella quien revierta el daño ocasionado, a modo de encontrar los dispositivos pedagógicos que eliminen la exclusión y la discriminación de los menos favorecidos en el contexto educativo; de esta manera, la educación responderá con calidad y equidad al reto de educar a todos en igualdad de condiciones, tal como lo confirma Adela Franzé, citada por (Barría, Becerra, Orrego y Tapia, 2009, 167) quienes señalan que *“...para promover las prácticas pedagógicas inclusivas se requiere diseñar tareas, materiales, procedimientos y recursos didácticos, sobre la base cultural de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y sus saberes e interés; es decir, la diversidad no debe ser un referente abstracto sino un componente esencial de las estrategias educativas”*.

Problema de Investigación

Nuestro interés investigativo se pregunta acerca de las representaciones sociales y los estereotipos que subyacen en las mismas. Profundiza en el tema de los imaginarios sociales que promueven percepciones, concepciones y actitudes discriminatorias mediante la interpretación de las narraciones de los maestros que trabajan en contextos vulnerables.

¿Qué estereotipos subyacen en las concepciones y en las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social de una institución educativa de la Comuna Cinco del Municipio de Pasto?

Antecedentes.

Los estudios realizados sobre procesos educativos con población en condición de vulnerabilidad social, demuestran un problema complejo, porque aún no se ha podido instaurar en las aulas escolares procesos educativos de calidad que promuevan el desarrollo de las capacidades y niveles altos de competencia de los estudiantes.

Uno de estos estudios es el realizado por Marcela Román⁵ (2003), acerca del “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, en el cual se concluye que los docentes poseen esquemas establecidos de percepción y construcción del otro, y por lo tanto, la pregunta no es cómo cambiar las prácticas docentes en escuelas vulnerables o críticas para que éstas sean efectivas, sino que : ¿Cómo se cambian las representaciones sociales de los docentes en estos contextos?. En nuestro país, investigaciones al respecto se han llevado a cabo, tal es el caso del estudio realizado por Marleny Bulla⁶ (2009), bajo el nombre de “Carácter de las prácticas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto de escuela incluyente”, en el que se establece la importancia en la formación inicial del maestro, de los procesos incluyentes a través de las prácticas pedagógicas que potencian la formación del ser humano como miembro activo y participante, comunitaria y socialmente. Sin embargo, a pesar de que en Colombia se presenta un alto porcentaje de población en condiciones de vulnerabilidad social, son pocas las investigaciones que frente a este tema se han realizado; las que han estudiado el fenómeno, demuestran una influencia directa de las representaciones sociales en el ámbito escolar y las dificultades de los cambios en las practicas pedagógicas en el aulas de clase en ambientes deprimidos. En ellos se analizan que hay una relación existente entre las representaciones sociales que los docentes tienen de sus estudiantes y la efectividad de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo; sin embargo, estos estudios aún no han marcado la diferencia en el campo educativo, puesto que todas concluyen que a pesar de la reformas y cambios sugeridos en los últimos tiempos, todo es inútil sino se transforman las representaciones sociales del estudiante pobre y excluido.

Objetivo

Develar y comprender en las concepciones y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social de una Institución Educativa de la Comuna Cinco del Municipio de Pasto, los estereotipos que subyacen en sus representaciones sociales.

Metodología

El proceso metodológico que orientó la investigación fue de tipo cualitativo, basado en los lineamientos de la Teoría Fundamentada, que según Corbin y Strauss (2002, 21), la describe así, “se refiere a una teoría derivada de datos

⁵ Antropóloga y Magister en Antropología y Desarrollo (Universidad de Chile). Investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). E-mail: mroman@cide.cl

⁶ Docente. Escuela Normal Superior del Quindío. E-mail: marbula@hotmail.com

recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”.

La Teoría Fundamentada se constituye en la metodología cualitativa por excelencia, porque por medio de ella se alcanzan a develar y a explicar aquellos fenómenos sociales al estilo del interaccionismo simbólico; éste modelo nos permitió conocer y acercarnos a los individuos en las relaciones de unos con otros y aprender los significados y símbolos en la interacción de situaciones concretas.

El elemento principal de este método es la fundamentación de conceptos en los datos y requiere de la creatividad de los investigadores como herramienta para promover un pensamiento crítico.

Para efectos de la recolección de información se contó con el pleno consentimiento de los participantes; los seis (6) docentes de preescolar, básica y media que conformaron el grupo focal resolvieron de manera natural y espontánea las técnicas utilizadas, las cuales fueron observación participante y entrevistas dirigidas, de carácter abierto, a profundidad y estructuradas. Se utilizó la codificación abierta como mecanismo para llevar a cabo un proceso analítico que permitiera identificar los conceptos y descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones; y la codificación axial, con la intención de relacionar las categorías a sus subcategorías, de esta manera se logra construir las categorías conceptuales, analizándose los datos obtenidos con base a una matriz de información emergente y en comparación constante.

El análisis de los datos de manera comparativa, llevó a develar por medio de las narraciones, explicaciones y declaraciones, los estereotipos que subyacen en las representaciones sociales de los docentes de estudiantes que viven en condición de vulnerabilidad social, concretándose así, como la unidad de análisis de esta investigación.

Criterios teóricos y conceptos fundamentales

La pobreza ha sido conceptualizada y operacionalizada bajo una connotación esencialmente cuantitativa, fundamentada en la evaluación de los logros alcanzados por los individuos que forman una comunidad. De allí que *“exista una fuerte tendencia de definir las políticas en términos del número de viviendas, de camas de hospitales, de aulas requeridas, de kilómetros de calle o metros cuadrados por habitantes en que será preciso expandir la oferta”* (Negrón, 1994) citado por (Camargo, 1999, 249).

Partiendo de las cifras que presenta la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, en el Informe del 2011 sobre el panorama social, existen actualmente 174 millones de latinoamericanos en situación de pobreza, lo que corresponde estadísticamente a un 30,4% de la población. Aunque se reconoce

que hay un avance significativo teniendo en cuenta resultados anteriores los cuales se encontraban por encima de estos valores, la medición actual sigue siendo alta y representativa, más aún cuando se sabe que la posibilidad del desarrollo pleno de las libertades⁷, la toma de decisiones y el acceso a las oportunidades de subsistencia y calidad de vida están íntimamente relacionadas con la pobreza en términos económicos, indispensables para acceder a una nutrición adecuada, evitar enfermedades, contar con servicios públicos, poseer una vivienda adecuada, y otros que se vivencian en contextos económicos y sociales desfavorables; en pocas palabras, tener satisfechas todas las necesidades básicas lo que representa tener una vida digna.

En Colombia el panorama no es alentador y sigue siendo vergonzoso para un país que se jacta de estar entre los más ricos del mundo en términos de biodiversidad, recursos naturales y tierras fértiles. En situación de pobreza según la CEPAL, ocupamos el 7º lugar en América Latina después de Honduras, Nicaragua, Paraguay, Guatemala, Bolivia y El Salvador. El 43% de nuestra población es pobre y el 14.8% está en pobreza extrema, sumado a esto está la concepción que se genera a consecuencia de vivir entre la estreches, la carencia y la privación; de manera significativa el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE da a conocer en la Encuesta sobre Calidad de Vida 2011, la opinión que tiene el jefe o del cónyuge respecto a que sí se considera pobre; en este año el 70.7 % refiere que se considera pobre, y el 29.2% no se considera pobre.

Por otra parte, el Informe sobre Desarrollo Humano 2011 que elabora el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, Colombia ocupa el puesto 87 en el escalafón de desarrollo humano, entre 187 países, de los cuales solo se tiene en cuenta los datos de desigualdad de 129 países. Este dato ubica a Colombia como el 3º país más desigual, entre los 129 estudiados, por debajo de Haití y Angola. Esto refleja que, aunque Colombia tiene ingresos altos aún presenta problemas para superar las brechas de desigualdad y atender los factores de riesgo que la promueven y que afecta de manera sensible dos aspectos relevantes: uno, lo que tiene que ver con la educación en todas sus dimensiones, en nuestra sociedad nacional y regional el acceso, la permanencia y la promoción no es la misma en los ricos que en los pobres, y dos, la inequidad existente, donde los ingresos se siguen concentrando en pocas manos, situación que sigue afectando de manera representativa a los mas vulnerables.

Podemos asumir entonces que siendo la pobreza un elemento constitutivo de la vulnerabilidad social, sugerimos que la pobreza hace referencia a la carencia real y de presente actual, muchas veces medida de manera ineficiente con conceptos numéricos y no cualitativos; mientras que la vulnerabilidad supera y se extiende a

⁷ Para mayor profundización se recomienda el texto de SEN, A. El Desarrollo como Libertad (2011). Disponible en el Modulo de Desarrollo Humano. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.

un más allá de esta condición porque se proyecta a futuro como una situación inminente y amenazante. Tanto es así, que el mismo informe de PNUD, reconoce el avance en materia de indicadores de pobreza, pero cuestiona con un deshonroso lugar las circunstancias de desigualdad social.

Por lo tanto, la vulnerabilidad social se enmarca en otros criterios conceptuales como lo mencionan investigadoras y docentes Nélide Perona y Graciela Rocchi (2000,2), al referirse así *“el uso de la noción de vulnerabilidad social se vincula a la línea conceptual que plantea pobreza como carencias. Se propone como una herramienta analítica para una mayor aproximación a la diversidad de situaciones a las que se enfrentan los que de una u otra manera, son partícipes de algún tipo de privación”*.

Siendo así, hay que tener en cuenta que el concepto de diversidad se mueve en el uso de la diversidad como tipología o taxonomía de las diferencias subjetivas (sistema humano) y en el mundo de las representaciones sociales (sistema social), lo explica Manosalva (s, f, 5) en *“algunas implicancias para una resignificación del concepto de diversidad”*. Dicho de otra manera, esa construcción del Otro como vulnerable, del Otro como diverso pone de manifiesto el cómo elaboro a partir de las características sociales y culturales, de sus carencias y privaciones las representaciones sociales para tratar de definirlo y situarlo en un entorno político; esto no es más que significar al Otro desde una óptica distintiva y viciada, desde otro territorio y otros límites, desde otro espacio que seguramente no es el espacio del Otro.

Es por esto que en muchos espacios donde se visibiliza la pobreza, notablemente salen a relucir formas de discriminación a causa de los estereotipos que se recrean en ella, como por ejemplo, aquel que perpetua la pobreza con la delincuencia en relación bidireccional y/o proporcional, dicha estigmatización pone al otro diverso, no solo como diferente sino susceptible de ser estudiado, colonizado, anulado y superado. El otro distante, nunca será un nosotros distinto, único, irreplicable, individual y diverso mientras no se extingan las brechas que deja la discriminación, la exclusión y la estigmatización.

Refiere Manosalva (s, f, 4) que, *“todo ser humano se construye humano en la relación con los otros con los que se identifica socialmente (plural) y se diferencia identitariamente (singular)”*, dice además que, *“todo ser humano habita en su mundo y, a la vez, dialécticamente, su mundo habita en el ser humano, constituyéndolo de significados y sentidos, descifrables sólo para sí mismo”*. Ya no hablamos entonces de *“pobreza”* o *“pobre”* y de *“vulnerabilidad”*, sino de situación o condición de pobreza, de persona en situación de pobreza y situación de vulnerabilidad para entender que las situaciones o condiciones con las cuales debe lidiar el ser humano no determina ni define su dignidad y condición humana.

Frente a este panorama, es importante conocer la concepción que se tiene acerca de vulnerabilidad según los Lineamientos de Política (2005, 10) del Ministerio de Educación Nacional, mediante los cuales se concibe como *“una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo”*.

Dentro de esta perspectiva, consideramos que el grupo poblacional de donde emergen los datos a analizar presentan las siguientes condiciones como situaciones o realidades relevantes: la vulnerabilidad institucional, debido a la poca presencia del Estado lo que conlleva un obstáculo para acceder en condiciones de eficacia y eficiencia al servicio educativo, además de vivenciar dificultades para lograr una rentabilidad adecuada, desequilibrios productivos y precariedad laboral, en últimas, lo que implica encontrarse asentado en una zona considerada urbano marginal; se evidencia también la vulnerabilidad por factores del entorno, al observar la presencia de condiciones de extrema pobreza y la prolongación de situaciones de violencia armada y algunos casos de desplazamiento forzoso; la vulnerabilidad por las condiciones de salud, al encontrarse se evidencian entre otros los problemas nutricionales; la vulnerabilidad por condiciones culturales se encuentran enmarcadas en situaciones de discriminación por las percepciones y actitudes que se generan alrededor de los estereotipos y la estigmatización acerca de la vulnerabilidad social; y por último, la vulnerabilidad en condiciones de lo educativo, cuando se perciben las dificultades frente al proceso de aprendizaje a la hora de adaptarse o acomodarse a las propuestas pedagógicas previamente determinadas por algunos docentes, lejos de encontrarse contextualizadas.

La perspectiva que se vislumbra está enmarcada en factores predominantes de vulnerabilidad social, instaurándose como una condición social de alto riesgo y de conflicto, que imposibilita de manera inmediata o a futuro al grupo poblacional en la búsqueda de su bienestar para la subsistencia y el mejoramiento de la calidad de vida.

Esto reviste vital importancia cuando se descubre que no solo se percibe los indicadores de vulnerabilidad social en términos del capital social, vivienda precaria, hogares con baja integración social y hogares en situaciones de riesgo por su funcionalidad, sino porque también se descubren en el capital humano situaciones trascendentales para la persona, como lo son los indicadores de bajo rendimiento académico, tendencia a la deserción escolar, apatía escolar, negligencia frente a las responsabilidades académicas de los educandos.

Estos cambios transforman significativamente no solo los aspectos materiales de las condiciones de vida de la población, sino también los procesos de construcción de sus identidades sociales y personales a partir de las representaciones sociales

que se hacen alrededor de la percepción que se tiene de realidad dentro de su entorno. Moscovici (1981, 181) citado por Manosalva (s, f, 3), define las representaciones sociales como el *“conjunto de conceptos, declaraciones, y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivale en nuestra sociedad a los mitos y sistema de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común”*.

Las representaciones sociales

Pese a los esfuerzos que el Estado colombiano ha manifestado y proclamado a través del Ministerio de Educación Nacional con la puesta en marcha de la política de Revolución Educativa⁸, los indicadores de acceso, permanencia y promoción no benefician a los menos favorecidos. La clara tendencia a la deserción, al bajo rendimiento académico, el deficiente servicio educativo y otros factores que se encuentran sumidos en contextos de vulnerabilidad social, podrían estar determinados por la incidencia que las representaciones sociales ejercen en las prácticas pedagógicas de los docentes, en términos de estereotipos ocasionando fallas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La relación dialógica y discursiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje, están fuertemente asociada a los modelos e imágenes que ellos construyen y que se reproducen sobre las potencialidades de sus estudiantes; con los cuales suelen generarse formas homogenizantes e inefectivas en el proceso educativo comprobadas de manera contundente en la dinámica de aula. Es evidente, que ciertas fisuras van en contravía del objetivo mismo de una educación para todos en condiciones de calidad y equidad, puesto que cognitiva y afectivamente el docente que promueve y perpetúa prácticas pedagógicas estereotipadas o con una clara tendencia a la estigmatización, implica ciertos resultados académicos en los estudiantes muchos de los cuales no son los óptimos.

De esta manera, se puede demostrar que las representaciones sociales se definen en las formas de intercambio cultural como mediadores en las relaciones de poder, de afecto y de conocimiento; generando patrones de comportamiento que orientan y suelen determinar el tipo de interacciones de la vida cotidiana que alimentan el concepto de identidad propia del contexto. Resulta ambiguo e impropio decretar si una representación por si sola sea positiva o negativa, puesto que surgen por el pensamiento, el lenguaje, la motivación de manera inevitable en

⁸ El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Plan Sectorial de Educación (2002-2006) propone “La Revolución Educativa”, como herramienta principal de equidad social y se ha propuesto dar especial atención a las poblaciones vulnerables.

el intercambio de lo individual y lo colectivo y simbolizan el sentido subjetivo⁹ que el sujeto empeña en la construcción de realidades y de identidades.

Estas interacciones sociales se ven claramente determinadas por intereses políticos, sociales y económicos que definen otros patrones de relación, generalmente de poder o de control; este tipo de relaciones tienen clara intención de clasificar o categorizar lo que se conoce como diferencia o diversidad; cuando las representaciones sociales se tornan en nuevos patrones de señalamiento, es lo que se conoce como estereotipos.

De manera precisa Manosalva (s, f, 6) se refiere así de *“los estereotipos (que reducen al ser humano a una categoría con atributos rígidos) y los consecuentes estigmas (o marcas impresas en los cuerpos, en la razón o en la emoción) que facilitan el distanciamiento, la negación o anulación del Otro en su alteridad”*. Así mismo, el autor citado ratifica estas aseveraciones apoyándose en Moscovici (1981, 7) quien define el estereotipo como *“una categoría de atributos o categorías específicas que le son asignados a un grupo (exogrupo), siendo la rigidez de esta representación, su característica principal”*.

Igualmente, Soto y Vasco (2008, 10) argumentan que *“mediante la acción de estereotipar se asignan atributos a una persona a través de la clase o categoría en la cual se le ha clasificado. Se trata pues de una creencia generalizada, exagerada, simplificada, asociada con o acerca de las costumbres o atributos de algún grupo social”*.

En este sentido se descubre que dentro de las representaciones sociales prevalecen ciertos estereotipos alrededor de la condición de pobreza, de las personas que la padecen y de aquellas que viven en zonas urbano marginales ocultando una intensión discriminatoria o segregadora, lo que comúnmente se conoce como estigmatización de la pobreza y de la condición social marginal.

Dentro del contexto educativo las representaciones sociales juegan un rol significativo en el sistema de valores que se institucionalizan, como también, en las creencias, en las prácticas, en los esquemas, en los hábitos y en las costumbres. En palabras de Bourdieu (1975) citado por Román (2003, 117) *“el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social económico en el cual se desenvuelven los sujetos”*. Es así como analizando los resultados encontrados en el marco de lo pedagógico, que se hace evidente la predisposición al incumplimiento del ideal que poseemos del docente; la historia le ha atribuido al profesor el papel de líder en la búsqueda

⁹ Según Díaz (2005). “El concepto de subjetividades desde un enfoque histórico-cultural ha permitido comprender la dinámica antológica del sujeto en una compleja correspondencia de lo ético, lo estético y lo político, lo que permite una observación objetiva del fenómeno subjetivo”.

de nuevas estrategias que respondan de manera eficaz a los intereses de los educandos a través de su labor educativa.

Interpretaciones.

“Investigar la subjetividad consiste básicamente en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores, éticos y morales que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas”, así se refiere Galende (1997,75) citado por Duque (2009,147). Por tanto, damos cuenta que frente a los diferentes cuestionamientos acerca de la vulnerabilidad social en una Institución Educativa Municipal de la Comuna Cinco, las explicaciones, los conceptos, y las declaraciones manifestadas por los docentes en las representaciones sociales, están enmarcadas algunas en estereotipos y estigmatizaciones:

Maestro1, *“en los estudiantes podemos identificar de pronto una baja autoestima en su comportamiento, se sienten aislados, los trabajos en grupos no los hacen, se sienten hasta de pronto rechazados”.*

Partiendo de la premisa que los supuestos que cada sujeto asume o en el mejor de los casos construye, le permite a él tener una visión del mundo y una cosmovisión de hombre; podríamos presumir entonces que los docentes que atribuyen ciertas características a los estudiantes debido a su condición de vulnerabilidad como en el caso expuesto, entra en riesgo de estereotipar atribuyendo una condición psicológica como la baja autoestima, la hiperactividad, la timidez y la agresividad como categoría existente y predominante en la población vulnerable en general.

Es por esto que resulta habitual escuchar entre la comunidad de profesores este tipo de apreciaciones:

Maestro1, *“...en nuestro sector es difícil encontrar que la calidad de vida sea óptima, es por eso que su rendimiento académico y su parte social y afectiva se vea reflejada en este tipo de muchachos...”*

Maestro4, *“como a éstos estudiantes les afecta tanto su situación, ellos buscan mucho el cariño, que uno esté pendiente de ellos y...pues, uno tiene que estar presto a ayudarles y colaborarles con sus actividades escolares”.*

Maestro3, *“los estudiantes más vulnerables de nuestra institución son aquellos que viven en la pobreza, desnutrición, dificultades en el aprendizaje, y desempleo”, por eso, no rinden en sus estudios, se les ve cansados, son hiperactivos, agresivos, tímidos y distraídos.”*

En estas narraciones que hacen los docentes se sigue percibiendo algún tipo de justificación basada en la disposición del otro, ellos suelen asumir una forma sutil para descargar una responsabilidad. Al respecto el Maestro 6 sugiere, *“las consecuencias son tal vez en algunos casos la falta de una excelente atención acorde a la necesidad que posea cada estudiante”*.

En igual sentido el Maestro 2 afirma *“...en la vida del estudiante, en la vida de nuestros muchachos son unas consecuencias graves, gravísimas, en primer lugar por ejemplo, la situación anímica, son niños tristes, son niños temerosos, son niños que no se sienten como adaptados al ambiente escolar...”, “...ellos se sienten acomplejados porque un niño pobre no tiene para traer y comprar algo tan simple como un refrigerio, les afecta ver como otro niño trae unos colores de marca, unos cuadernos de marca y ellos no tienen esas posibilidad, también se sienten mal...” “...entonces, la tristeza de ellos, su timidez es como el complejo que ellos tienen, eso es en cuanto a lo personal, porque en la cuestión académica, porque no han desayunado bien, porque no tiene una comida bien, ellos se sienten cansados, entonces el rendimiento es muy bajo, es totalmente bajo, porque no tienen por ejemplo, posibilidades de ayudarse con libros, con el internet para sus tareas...” “...tenemos niños que no pagaron la luz, el agua, tienen corte de estos servicios no hacen sus tareas por la noche, son muchas pero muchas dificultades, especialmente para el proceso de aprendizaje por eso es bajo en cuanto a que no tienen todas las posibilidades”*. Por último, el Maestro 4 considera *“...emocionalmente se convierten en personas agresivas, llamando la atención para que se les brinde un mínimo de afecto y de atención.”*

Otro de los estereotipos que circula en las narraciones de los docentes son aquellos que atribuyen el bajo rendimiento académico como condición inherente al *“estudiante pobre”*, que en últimas son la mayoría de sus estudiantes; esto ya se venía apreciando desde los argumentos anteriores, sin embargo, ponemos de manifiesto las siguientes narraciones que continúan con la idea en cuestión:

Maestro 2, *“...puede presentarse prácticamente bajo rendimiento académico y debido a esto, a la pobreza, a la falta de recursos, a la deserción escolar.”*

Maestro 6, *“...digamos que la desatención a las familias con dificultades grandes por parte del estado, por ejemplo económicas y con ello, conlleva a una situación grave cognitiva en los estudiantes”*.

Declaraciones como éstas, se difunden en la cultura del aula como mediaciones comunicativas y como imaginarios sociales que orientan a ciertas acciones, resulta perjudicial y discriminatorio estereotipar a cualquier grupo humano por sus características reales o imaginarias; en consecuencia, las mismas connotaciones llevan al otro a favorecer o no a dicho grupo, a categorizar e incluso a prejuzgar una relación la cual ya está previamente relacionada de manera directa y contundente con sus características innatas o adquiridas; tal es el caso, de

presumir que una “situación grave cognitiva” se genera con la mera presencia de una condición de vulnerabilidad en términos económicos.

Indagando acerca de las actitudes institucionales que favorece la permanencia de los más vulnerables en la institución educativa, el Maestro 1 explica *“...yo pienso que es un factor importante, al chico sentirse protegido, sentirse acompañado, sentirse seguro en su proceso de aprendizaje...otra de las cosas que podríamos hablar por parte de los directivos, la gestión que ellos hacen con secretaria de educación, con el ministerio, con el programa de los refrigerios escolares, muchos chicos aparte de venir a estudiar y a aprender, creo que los trae una gran motivación que es venirse a tomar su refrigerio, que a veces puede ser la única comida del día”*, el Maestro 3 cuenta que *“...por los estudiante he tenido que enfrentarme a bienestar familiar, ...a veces cuando vienen con discapacidad toca apoyarlo...”, “...hasta el Ejército me ha tocado ir a reclamar los derechos que los niños tienen, incluso reclamando para ellos el apellido, ...gané una tutela de que sí, que lo tiene que reconocer”*.

Situaciones como las mencionadas anteriormente, no pueden ser atribuidas a la escuela. No se puede desviar el orden lógico de las cosas, la escuela y por ende la educación tiene una función que prima por encima de todas. Esto implica pensar que la posición de los docentes frente a sus estudiantes, sigue mediada por una relación de jerarquía en la supremacía de poder y de control social; por otra parte, el profesor presume un desgaste de energía en componer situaciones de orden familiar y social, como condiciones previas que garantizarían mejores resultados académicos o que mejorarían las condiciones de su estudiante.

Consideramos entonces que, no puede y no debe trascender la idea y la presunción de este tercer estereotipo, él recrea que las personas en situación de vulnerabilidad social son personas incapaces, dependientes o sumisas, y que requieren ser guiadas por otro o que están a merced de otros; resulta amenazante pensar que los *“pobres necesitan la protección del otro”* o *“que a los pobres los mueve un plato de comida”*. De ser así, la escuela no está respondiendo de manera significativa, no se está movilizando en la mejora de los procesos académicos y pedagógicos para acercar al estudiante al conocimiento; en otras palabras, el conductismo nos habría ganado la partida al estilo del condicionamiento clásico.

Lo sustenta Manosalva (s, f, 7), para poner un ejemplo, *“el verdadero problema de los pobres no es todo lo que se dice de los pobres, la cuestión es la injusticia política, económica y moral en que viven su condición de pobreza”*. Es muy duro ver como la ideología paternalista del Estado se irradia a la escuela y a sus prácticas, promoviendo sistemas de creencias basados en la victimización y la indefensión; el docente ha permitido y ha desplazado para sí muchos compromisos mientras que la familia supone conformista, que este tipo de beneficencia es requerida con mayor urgencia que las de orden pedagógico.

Siguiendo esta idea en las narraciones, el estereotipo que circula promueve al “estudiante pobre” como “necesitado”; los docentes se refieren así en cuanto a sus prácticas pedagógicas: Maestro 1, “...mis clases son naturales, creo que para todos es la misma metodología...” “...entonces podemos decir que es una clase natural, común y corriente, no se ha tenido en cuenta la población vulnerable...”; mientras el Maestro 6, replica “en cuanto a mis prácticas pedagógicas busco estrategias muy particulares, pero que necesitan un tiempo y un espacio especial para realizarlas y no hay...por lo tanto debo trabajar lo mínimo que me permita el tiempo...”.

Nos damos cuenta entonces, como en el escenario del aula, en la cotidianidad del espacio didáctico se reflejan las interacciones socialmente establecidas; es en este interaccionismo simbólico¹⁰; donde circulan los distintos significados a fin de descubrir y develar cuáles se instauran como fenómenos que movilizan procesos de exclusión social en espacios de vulnerabilidad social.

Conforme a lo anterior Soto (2007, 329) refiere que, “en las experiencias del país consultadas parece que este discurso de la diversidad y la inclusión ha ido calando desde lo teórico, ha sido muy fluido el diálogo que se ha tenido con ellos respecto al tema. Debido al contexto, a las necesidades del país y de los mismos docentes, este discurso está aún ahí, como discurso, ir a la funcionalidad de éste a las prácticas es otro el panorama”.

Podríamos suponer en el campo educativo, que cuando las representaciones sociales se comportan de manera excluyente inevitablemente generan cambios en la dinámica del aula, puesto que, la percepción que moviliza al docente puede incluso, generar el fracaso en más de uno de sus estudiante, razón por la cual se han de analizar concienzudamente las características que circulan en las representaciones sociales como portadoras de estigmas y discriminación, puesto que no resulta justo ni equitativo por no decir digno pensar en “educación pobre, para pobres”.

La vulnerabilidad se visibiliza desde distintos puntos de vista dentro de un mismo espacio, el docente demuestra también su vulnerabilidad para lidiar con situaciones cotidianas adversas, más aún cuando ellos anhelan para sus estudiantes mejores condiciones de vida a futuro. Sin embargo, cuando el docente se reviste de poder para definir, categorizar o describir causalmente las lasitudes de la vulnerabilidad social en el marco de sus prácticas pedagógicas, asume deliberadamente un papel pasivo y negligente justificando como imposibles y

¹⁰ “estudia fundamentalmente las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuye en las relaciones”. Definido por Álvarez Carmen (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Gaceta de Antropología. N°24/1.

difíciles de resolver algunos factores pedagógicos como el bajo rendimiento, la apatía escolar, la deserción escolar, entre muchos más; por ende el docente se pone en un lugar donde no se siente capaz de actuar acertadamente o negociar equitativamente, en últimas, lo que se consigue es que deje de responsabilizarse por su rol en este proceso y, en cierta forma, se excluya de la práctica educativa.

En otro momento de la investigación emerge una información relevante, la Institución Educativa ha obtenido en Pruebas Saber 11¹¹ de los dos últimos años, un nivel superior de acuerdo a la clasificación que hace el ICFES¹². Se tiene conocimiento que algunos de los factores que intervienen en los resultados de dichas evaluaciones tienen que ver con la calidad educativa en términos de buenas prácticas pedagógicas, entre muchas otras; nos cabe la posibilidad de indagar acerca de uno de los estereotipos que se enclavan en la sociedad, ¿cómo logra ésta institución educativa que vive en medio de contextos de vulnerabilidad social meterse en el “ranking” de los mejores?, aunque el cuestionamiento da para otra investigación, nos parece pertinente poner de manifiesto otro tipo de declaraciones que marcan la diferencia frente a lo que se venía planteando.

Este proceso emergente, lo damos a conocer como una categoría alterna que la denominamos *“prácticas pedagógicas en y desde la democracia y la autonomía”*, a partir de aquí, damos testimonio y relevancia al quehacer del docente, a su sentido de perpetuar el funcionamiento social, crítico y reflexivo de la institución en la perspectiva de cambio coherente a las necesidades y retos que pone en juego la realidad del mundo globalizado y la sociedad capitalista.

Refiere así el Maestro 2, *“...bueno mi práctica pedagógica está referida como centro primordial ...el estudiante, obviamente aceptando todos los factores que a su alrededor padecen” “...pero en sí mi práctica pedagógica se refiere a ese conjunto de actividades, de acciones en donde el niño o el joven se sienta protagonista de su propia historia, es como, proponerles un proyecto de vida, del cómo ellos como persona son capaces...”*, *“...tratarlos como seres inteligentes en sus múltiples dimensiones y por sobre todo, superar todas las dificultades si se lo proponen y si se tiene voluntad, disciplina, persistencia y deseo de cambio...”*, *“...entonces nosotros desde acá, desde el aula hacemos lo que nos corresponde, formar en ellos un proyecto de vida alcanzable, un proyecto de vida de ellos, con ellos y para ellos...”* *“...creamos conciencia de que como seres capaces pueden mover el mundo si se lo proponen y quieren...”*, *“...la cuestión material, la cuestión física que ellos adolecen, la pueden convertir de pronto en herramientas de que ellos quieran la superación, de que ellos no se queden, como les digo yo, llorando*

¹¹ Según lo dispuesto en el Decreto 869 de 2012, el propósito de las Pruebas Saber 11 es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación media, como indicador de calidad del sistema educativo.

¹² Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

detrás de un cerote, al contrario, que les dé un impulso para poder triunfar en la vida teniendo como herramienta una educación que les pueda satisfacer sus inquietudes, intereses y propósitos de vida”.

Al respecto, el Maestro 4 comenta *“la resiliencia es la capacidad de una persona de hacer las cosas bien pese a las condiciones de vida adversas, a las frustraciones, superarlas y salir fortalecido o incluso transformado. Así pienso cuando pienso en mi práctica pedagógica, en otros términos, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva para sí y para la sociedad...” “...la resiliencia nos permite resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a ello hacer las cosas correctas, bien hechas cuando todo parece actuar en nuestra contra...”.*

Resulta pertinente entonces, referenciar a Paulo Freire (1997, 31), bajo ésta proposición *“respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”.*

Para nosotros, es a partir de esta perspectiva transformadora de las prácticas pedagógicas y de los dispositivos propios del aprendizaje que se legitiman los contenidos de manera significativa y dialógica.

Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa.

Es imperioso poner de manifiesto que desde la representación del docente, los estudiantes tienen como factores notables de su desarrollo individual, las influencias del medio y de su familia; como también que las adversidades que se perfilan en el espacio educativo, se hayan filtrado de tal manera que colocan tanto al docente como al estudiante en situación de vulnerabilidad en contextos de vulnerabilidad social.

El cuerpo de pedagogos se bandea entre la disyuntiva del *“querer hacer”* y el *“poder hacer”*, algunos tienen socavado en su imaginario de manera determinante y precisa que el impedimento no radica en ellos ni en sus prácticas, sino que tienen que ver con condiciones inherentes a las situaciones socioeconómicas precarias.

Al respecto, definimos que al estereotipar *“le estamos dando o asignando a una persona un atributo o una serie de atributos a partir de una categoría que la clasifica”.* Con las narraciones expuestas anteriormente, los docentes pusieron de manifiesto las representaciones sociales que giran en torno de sus estudiantes y de los contextos educativos en condición de vulnerabilidad social, el espacio donde ejercen su labor educativa develando para nosotros cuatro formas de ver los estereotipos que circulan en dichas interacciones sociales; los mismo serán descritos y denominados de la siguiente manera:

En el **primer grupo**, se agrupan aquellas manifestaciones mediante las cuales los docentes, recrean un estereotipo atribuyendo una situación psicológica y/o emocional a un estudiante que vive en condición de pobreza y/o de vulnerabilidad social. Ejemplos: *“estudiante pobre” – “estudiante desadaptado” / “estudiante pobre” – “estudiante agresivo” / “estudiante pobre” – “estudiante violento” / “estudiante pobre” – “estudiante acomplejado” / “estudiante pobre” – “estudiante tímido”*.

En el **segundo grupo**, se agrupan aquellas manifestaciones mediante las cuales, recrean un estereotipo atribuyendo una situación cognitiva y/o del aprendizaje a un estudiante que vive en condición de pobreza y/o de vulnerabilidad social. Ejemplos: *“estudiante pobre” – “estudiante con situación grave cognitiva” / “estudiante pobre” – “estudiante con bajo rendimiento académico” / “estudiante pobre” – “estudiante irresponsable con las tareas escolares” / “estudiante pobre” - “estudiante con pocas capacidades y habilidades escolares”*.

En el **tercer grupo**, agrupan aquellas manifestaciones mediante las cuales, recrean un estereotipo atribuyendo una situación social-familiar a un estudiante que vive en condición de pobreza y/o de vulnerabilidad social. Ejemplos: *“estudiante pobre” – “estudiante desvalido” / “estudiante pobre” – “estudiante indefenso” / “estudiante pobre” - “estudiante dependiente” / “estudiante pobre” – “estudiante desposeído”*.

En el **cuarto grupo**, y último; se agrupan aquellas manifestaciones mediante las cuales, recrean un estereotipo atribuyendo una situación pedagógica, relacionada con las practicas pedagógicas para un estudiante que vive en condición de pobreza y/o de vulnerabilidad social. Ejemplos: *“para estudiante pobre” – “practicas pedagógicas pobres” / “para estudiante pobre” – “practicas pedagógicas con tiempos reducidos” / “para estudiante pobre” – “practicas pedagógicas de contenidos reducidos” / “para estudiantes pobre” – “practicas pedagógicas con la ley del menor esfuerzo”*.

Por otro lado, hay otros docentes que han podido superar las representaciones sociales prejuiciosas, para darle paso a experiencias de aula significativas las cuales se han reflejado no sólo en oportunidades de vida para los estudiantes, sino también en oportunidades de transformación y regocijo para los maestros. Sin embargo, resulta necesario y obligatorio que éstas buenas prácticas se constituyan en culturas escolares inclusivas a todo nivel institucional¹³, y no en experiencias individuales, circunstanciales, esporádicas y/o extraordinarias.

¹³ Directivo, pedagógico y académico, administrativo y financiero y de comunidad. Guía 34. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la evaluación al plan de mejoramiento. Ministerio de Educación Nacional.

Cabe resaltar cómo los docentes trabajan de manera desgastante y no propiamente haciendo consciencia de sus representaciones sociales, llevan años de lucha en la reivindicación de los derechos de los estudiantes. Han procurado apropiarse de un dispositivo metodológico y humanizante, no solo para los estudiantes que viven en situaciones de vulnerabilidad social, sino también para los docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad y que enfrentan el reto de educar en, para y desde la diversidad.

El dispositivo metodológico recreado en Paulo Freire (2004,144), se explica así: *“condeno las ideas fatalistas mediante las cuales se acepta la inmovilidad ideológica, de que la “realidad es lo que es y qué podemos hacer ante eso. Pondero la capacidad del educador de tomar decisiones que transformen la realidad de sus estudiante, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades”*. Su aproximación a la educación se nutre de sus experiencias directas con los procesos de individuos en el camino de lograr su liberación personal: *“hay que lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido”*.

Algunos docentes han dado fe de las premisas freirerianas, sin tener referencia directa de su ideología y filosofía de vida en la educación; han asumido un camino que los ha llevado a un sinnúmero de gratificaciones, pero a un alto costo emocional y a un desgaste de alto nivel profesional. Podríamos suponer que dicho esfuerzo es significativo aunque no suficiente mientras se siga en imaginarios estereotipados, discriminativos y de segregación que alteran el contexto en general. La idea se ilustra con los docentes que viven, sienten y piensan en medio de las representaciones sociales estereotipadas y que se resisten a decaer, ellos suelen alargar el camino hacia el éxito, lo pone un tanto pedregoso y difícil de transitar.

Refiere al respecto Román (2000, 122) afirma:

...dichos profesores desempeñan un rol de mediador efectivo entre el orden de significados que buscan transmitir la escuela y el código del que disponen los niños para deconstruirlo, incorporarlo, reelaborarlo y significarlo. Proceso en cual es aceptado este código o conjunto de disposiciones por el docente, y desde ahí se fortalecen e incorporan nuevos elementos necesarios para la apropiación del conocimiento y aprendizajes deseados. En consecuencia, estos profesores tienden a valorizar y profesionalizar su trabajo, porque implica suplir carencias, guiar y acompañar a sus estudiantes en la apropiación y resignificación de los nuevos elementos. Cuando éste se logra, hay un auto reconocimiento y valoración de los docentes desde su rol y responsabilidad, dado que perciben – simultáneamente – como efectivos y necesarios.

Dentro de este referente en el Módulo de Educación para la Diversidad, Paula Restrepo¹⁴ nos orienta frente al concepto que se debe asumir acerca de *“prácticas pedagógicas inclusivas”*, ellas *“se refieren a la planeación, desarrollo y evaluación de acciones pedagógicas y estrategias metodológicas que tengan en cuenta para el aprendizaje y la participación, a todos y cada uno de los estudiantes del aula, desde su integralidad como ser humano, sus diferencias y capacidades individuales, buscando la disminución, minimización y abolición de las barreras para el aprendizaje y la participación”*.

Por lo tanto, las representaciones sociales estereotipadas, se constituyen dentro de las barreras actitudinales más aversivas para la funcionalidad de una práctica pedagógica, dichas prácticas no pueden ser meras intenciones de aprendizaje reduccionista e instruccional, deben consolidarse en estrategias de cambio que movilicen al conjunto de elementos que constituyen la dinámica escolar: la diversidad cultural y social de los contextos, de los hábitos primario y secundario y que tenga en cuenta las diferencias individuales de los sujetos que aprenden.

Es por esto, que una escuela incluyente se consolida como alternativa en el espacio educativo, porque permite pensar y dinamizar en el marco de una educación para todos, las mejoras de las condiciones en las que se presenta la oferta educativa para los más vulnerables. La idea principal radica en brindar nuevas oportunidades para aquellos que hacen parte de las minorías, teniendo en cuenta experiencias educativas altamente enriquecedoras, enfocadas en la coexistencia, la participación ciudadana, el reconocimiento de la diferencia con plena autonomía, la atención de la diversidad desde la riqueza que implica pensar en la singularidad logrando que el estudiante sea reconocido como un sujeto de derechos.

De esta manera el docente sí se reconocería como mediador porque, *“...se pone a disposición del aprendizaje de los niños y niñas como un recurso más. Así, orienta, dosifica, pregunta, pone señales; construye y reconstruye con los alumnos, evalúa y se autoevalúa de manera permanente; señala dónde está el error, pide al alumno que lo descubra, revisa el avance de manera explícita o implícita e incorpora los recursos didácticos en función de la apropiación y utilización de las nuevas informaciones, por tanto, de un aprendizaje que conduce a otros nuevos”*. (Román, 2000, 121)

Se pone de manifiesto lo que implica para un docente pensar en prácticas pedagógicas transformadoras e incluyentes; una flexibilización curricular que le

¹⁴ Docente del Módulo de Educación desde la Diversidad en la Maestría de Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales --CINDE. Magister en Desarrollo Humano y Educación. Universidad de Manizales. Especialista en Psicoterapia y Consultoría Sistémica. Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales.

permita a todos acceder a los conocimientos de manera que respete sus capacidades, motivaciones e intereses; para ello, los profesores planean que sus prácticas pedagógicas cuenten con los recursos necesarios y con las condiciones necesarias para dicho fin. Dichos recursos tienen que ver con las disposiciones institucionales, curriculares, metodológicas, de estrategias y didácticas apropiadas al objetivo que se pretende alcanzar.

Esta es una manera no solo de reivindicar la labor docente dentro de contextos educativos vulnerables, sino que subraya su quehacer como mediador efectivo en procesos de inclusión, porque redefine la noción de sujeto bajo la siguiente premisa de Gonzáles (2012,8) *“...es necesario buscar la libertad y buscar al otro, escribir la libertad y escribir al otro, pensar la vida, pensar la libertad y pensar al otro, pero ante todo, accionar la libertad y accionar la vida para poder accionar al otro”*.

Resulta complejo, comprender la realidad de los procesos educativo que se generan en una escuela que atiende población en condición de vulnerabilidad social; debido a que existe un sin número de percepciones construidas por los diferentes miembros de la comunidad educativa, que influyen de manera directa en la dinámica institucional y en la visión que el docente propone de sus estudiantes, de sus capacidades, las cuales tienden a disminuirse o potencializarse a través de las relaciones pedagógicas que se establezcan.

En otras palabras, para desarrollar procesos educativos de calidad basados en una propuesta de prácticas pedagógicas inclusivas, es necesario gestar un cambio significativo en las representaciones sociales estereotipadas, para favorecer en los estudiantes el aprendizaje de manera efectiva, agradable y significativa independientemente del contexto del cual proceda. Por lo tanto, las prácticas pedagógicas no se cambian con el mero hecho de redefinirlas o reconceptualizarlas; implica un cambio trascendental de orden cognitivo, emocional y motivacional, que abre los espacios para pensar diferente acerca de lo diferente.

Conclusiones

Una escuela incluyente con prácticas pedagógicas incluyentes, implica transformar los procesos educativos, buscar nuevos caminos de mediación pedagógica pertinente y efectiva, que permita a la luz del reconocimiento de la diversidad instalar dentro del aula escolar procesos de calidad. Es fundante la formación inicial del maestro porque representa el punto de partida para perpetuar prácticas pedagógicas determinantes; el perfil del docente se autodefine en la forma cómo se concibe a si mismo (construcción de sentido del ser maestro) y cómo concibe a los otros (construcción de sentido en la alteridad y la otredad) en las singularidades propias a su realidad humana y social.

La inclusión no sólo se piensa desde lo educativo, es un proceso social e histórico porque se hace necesario que el quehacer docente promueva iniciativas de autorreflexión y autotransformación de sus propias prácticas pedagógicas, en la medida que ellas se constituyan en verdaderas herramientas de formación, despliegue de autonomía, creatividad y dominio disciplinar; se formen como estrategias para consolidar un saber pertinente, en movimiento con capacidad de emerger y emanciparse frente a las adversidades, consolidándose para la pedagogía en rutas de navegación hacia el mejoramiento de los procesos personales, profesionales y comunitarios.

Es necesario, repensar las representaciones sociales estereotipadas que los docentes han construido de los estudiantes, que viven en contextos de vulnerabilidad social; para ser leídos desde su singularidad y potencialidad que sus capacidades representan. Toda cultura tiene algo que lo depotencia, que la minimiza y la pauperrima, y hay que decírselo, hay que buscar en la educación liberadora, transformadora y autónoma los dispositivos metodológicos que le permitan al docente conversar con el otro, con sus estudiantes sin sesgos de poder.

Motivar en el docente una práctica reflexiva de las concepciones que se dan sobre su accionar pedagógico, las mismas deben ser pensadas de acuerdo a las realidades sociales y generadas en el diseño de currículos pertinentes. El riesgo de las prácticas pedagógicas colonizadoras es que nos envuelven en una rutina, el goce de las prácticas transformadoras es que en la autocrítica encontramos la verdadera misión del maestro.

Se hace necesario que el análisis de la realidad evidenciada en los datos, lleve a reflexionar a la misma escuela sobre las acciones perpetradas en interacciones estigmatizadas, resultaría realmente transformador que ella misma piense en revertir el daño ocasionado, a modo de encontrar los dispositivos pedagógicos que eliminen la exclusión y la discriminación de los menos favorecidos; de esta manera la educación responderá con calidad y equidad al reto de educar a todos en igualdad de condiciones y así, las practicas pedagógicas inclusivas se convierten en alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de los niños, niñas y jóvenes de una Institución Educativa de la Comuna Cinco en el Municipio de Pasto.

Recomendaciones

Compromiso de los docentes para impulsar las prácticas pedagógicas inclusivas como política educativa y social en la institución educativa. Esto requiere del maestro un trabajo adicional a la hora de autoevaluar su proceder institucional, implica conocer y comprender profundamente la estructura e implicancia de las representaciones, saber su origen, su manera de aferrarse y de perpetuarse sobre las formas de educar del docente y la forma de identificarse del estudiante.

Es pertinente, a la hora de analizar los efectos que tienen las concepciones de los maestros y el tipo de identidades que se generan en medio de las ya existentes, el poder otorgado al sujeto docente: no hay situación que atente y victimice al otro, que aquella que se recrea en contextos de una pseudo inclusión, de hecho, numerosos problemas vinculados a privaciones resultan de condiciones desfavorables de inclusión y condiciones adversas de participación.

Teniendo en cuenta, que en toda investigación se corre el riesgo de encontrar situaciones, que impiden adentrarse con mayor profundidad a los fenómenos sociales, la teoría emergente nos deja con un valioso poder para descifrar lo indescifrable. Esta investigación es la "punta del iceberg", en la cima están los primeros esbozos de nuevos conocimientos que quedaron de una teoría inacabada, de verdades no absolutas, de conocimiento en horizonte de indeterminación.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez Álvarez, Carmen. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Gaceta de Antropología. N°24/1. Artículo 10. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html. (Recuperado en Agosto 5 de 2012).

Barría, C., Becerra, S., Orrego, C. y Tapia, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. Disponible: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf>. (Recuperado en Agosto 5 de 2012)

Blanco, Rosa. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Proyecto principal de educación. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, n° 48, Santiago. Disponible en: http://educacion.tamaulipas.gob.mx/formacion/cursos_2011/BM12/Hacia_una_escuela.pdf. (Recuperado en Agosto 7 de 2012)

Bulla, Marleny. (2009). Carácter de las practicas pedagógicas de los estudiantes del ciclo complementario de la Normal Superior del Quindío en el proyecto de Escuela Incluyente. Revista de Investigación (19). Armenia. Disponible en: <http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/revistainvestigaciones/adjuntos/pdf/0c63n1908.pdf>. (Recuperado en: Agosto 8 de 2012)

Camargo, María Gabriela. (1999). Calidad de Vida y Capacidades Humanas. Calidad de Vida y Capacidades Humanas. Rev. Geog. Venez., Volumen 40, 247 - 258. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24555/2/articulo40-2-4.pdf>. (Recuperado en Julio 30 de 2012)

Delgado, Patricia. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. Revista Fuentes Nro. 10. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113011968.pdf>. (Recuperado: en Agosto 8 de 2012)

Díaz, Álvaro y González, Fernando. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando Gonzales Rey. Univesitas Psychologica. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740311>. (Recuperado en Agosto 18 de 2012)

Duque, Aura. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. Revista Plumilla Educativa Nro. 6. Manizales: Universidad de Manizales.

Freire, Paulo. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sau Pablo: Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1999). Pedagogía de la Esperanza. México: Editorial XXI.

Freire, Paulo. (1970), Pedagogía del Oprimido. Madrid: Editorial Siglo XXI

González, Miguel Alberto. (2012). El extrañamiento del otro. Modulo Filosofía de la Diversidad: Alteridad y Otridad. Maestría en educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.

Informe Especial N°3. Vulnerabilidad social y Educación. Disponible en: <http://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/N-3-informe-Especial-Vulnerabilidad-social-y-Educacion1.pdf>. (Recuperado en Julio 30 de 2012)

Informe INADI. (2011). Buenas práctica en la comunicación pública. Ministerio de Justicia y Derechos Humano. Buenos Aires. Disponible en: http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/03/INFORME_POBREZA.pdf. (Recuperado: en Agosto 7 de 2012)

Manosalva, Sergio Emilio (S, f). Identidad y Diversidad: La negación oculta de la alteridad. Disponible en: <http://www.alteridad.cl/Microsoft%20Word%20-%20ALTERIDAD%20Y%20EDUCACION.pdf>. (Recuperado en Agosto 2 de 2012)

Manosalva, Sergio Emilio (S, f). Diversidad y Alteridad: La (des) construcción del otro en el espacio escolar. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/51577721/ALTERIDAD-Y-EDUCACION-Manosalva>. (Recuperado en Agosto 2 de 2012)

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2005). Lineamientos de Política. 2005

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2008). Guía 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la evaluación al plan de mejoramiento.

Perona, Nelida y Rocchi, Graciela. (2000). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Ponencia presentada al Primer congreso internacional Políticas sociales para el nuevo siglo, Concepción, Chile. Disponible en: www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm (Recuperado en Agosto 2 de 2012)

Restrepo, Paula y Vélez, Libia. (2012). Gestión Inclusiva. Practicas inclusivas en la educación para la diversidad. Módulo de Educación desde la Diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.

Román, Marcela. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? Persona y Sociedad Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Disponible en: <http://www.personaysociedad.cl/wp-content/uploads/2011/03/08-Roman.pdf>. (Recuperado en Agosto 2 de 2012)

Sen, A. El Desarrollo como Libertad (2011). Disponible en el Modulo de Desarrollo Humano. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM

Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagógicas. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? Módulo de Filosofía de la Diversidad I: Alteridad y Otredad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM

Soto, Norelly. (2007) ¿Diversidad – Inclusión Vs Transformación?. AGO.USB. V.7. Nro. 2. Medellín. Colombia. Disponible en: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>. (Recuperado en Agosto 3 de 2012)

Soto, Norelly y Vasco, Carlos. (2008). Representaciones sociales y Discapacidad. Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año V, Número 8, VI, pp3-23. Disponible en: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf. (Recuperado en Agosto 1 de 2012)

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, (1ª edición). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

