

**CONCEPCIONES Y HUELLAS DE DOCENTES INDÍGENAS Y
AFRODESCENDIENTES SOBRE DIVERSIDAD**

**NHORA CONSTANZA POSSO ÁLVAREZ
LILIA ALEXANDRA SANABRIA MUNAR**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES**

2016

**CONCEPCIONES Y HUELLAS DE DOCENTES INDÍGENAS Y
AFRODESCENDIENTES SOBRE DIVERSIDAD**

**NHORA CONSTANZA POSSO ÁLVAREZ
LILIA ALEXANDRA SANABRIA MUNAR**

Directora de Tesis

**MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR
Dra. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Informe Final presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MANIZALES
2016**

La presente investigación es dedicada a aquellos que existen y no tienen voz, a aquellos que luchan por reclamar un lugar en la sociedad, a las comunidades afrocolombianas e indígenas que llevan en la piel las huellas de una herencia de colonización, pero que están generando otras formas de pensar la educación y la sociedad, a los niños y niñas del país que sin saberlo, reclaman una educación acorde a sus capacidades y potencias, una educación pensada y actuada desde y para la diversidad.

A Dios en primer lugar, por ser nuestro guía, fuente de toda sabiduría y propósito.

A nuestras familias, por su continuo amor, apoyo y comprensión.

A las docentes afrocolombianas y los docentes indígenas que compartieron sus historias
de vida.

A nuestra tutora María Inés Menjura Escobar y docentes de la línea Cognición, Emoción
y Praxis, por su dedicación, acompañamiento y apoyo.

Al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-
CINDE.

A todos aquellos que participaron en nuestra formación e hicieron posible nuestros
sueños.

A todos ellos,
Muchas gracias de todo corazón.

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Marzo de 2016

Contenido

Resumen	9
Abstract	9
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	14
2. Antecedentes	17
3. Justificación.....	27
4. Referente conceptual.....	30
4.1 Las Concepciones Docentes	30
4.2 Las Concepciones como Teorías Implícitas	33
4.3 Diversidad. Un mundo de significados.....	37
4.3.1 La Diversidad Étnica	41
4.3.2 La Diversidad en la Escuela	44
4.3.3 Etnoeducación	45
4.4 Las Prácticas pedagógicas	47
4.4.1 La pedagogía como práctica y saber	49
4.4.2 Las prácticas pedagógicas como prácticas sociales.....	50
4.4.3 Los modos de acción en la acción cotidiana del maestro	52
4.4.4 Caracterización de las prácticas según el paradigma de profesor	54
5. Objetivos	56
5.1 General.....	56
5.2 Objetivos específicos	56
6. Metodología	57
6.1 Tipo de estudio.....	57
6.2 Diseño	57
6.3 Unidad de Análisis.....	60
6.4 Unidad de trabajo.....	600
6.5 Técnicas e Instrumentos.....	611
6.5.1 Los Relatos de vida	622

6.5.2	La Observación.....	622
6.6	Plan de análisis.....	633
6.7	Hallazgos de la investigación	63
6.8	Las Huellas de una herencia	64
6.8.1	La colonización del otro: “A nosotros nos castigaban porque hablábamos Nasa-yuwe.....	64
6.8.2	La colonización del territorio	688
6.8.3	La colonización del pensamiento	69
6.8.4	El despertar: “Entonces abrimos los ojos”	72
6.8.5	La constitución afirma derechos: “Antes de la Constitución de 1991 éramos unos Salvajes”.....	74
6.8.6	La lucha continúa: “Construcción de lo propio”	78
6.9	Concepciones docentes sobre diversidad.....	844
6.9.1	La perspectiva de la diversidad cultural	85
6.9.2	La perspectiva de la diversidad centrada en el déficit.....	91
6.9.2.1	Dificultades comportamentales	91
6.9.2.2	Dificultades de aprendizaje.....	93
6.9.3	Diferentes ritmos de aprendizaje.....	95
6.10	La escuela en la incertidumbre: entre el amor y la corrección. Las practicas pedagógicas de los maestros ante la diversidad.	98
7.	Tensiones y discusiones	104
7.1	Diferencialismo vrs Valoración del Otro.....	104
	Entre la Globalización y la lucha de los pueblos	1066
8.	Conclusiones	110
9.	Recomendaciones.....	1133
	Referencias	1166
	Anexo A Guía de Entrevista- Historia de vida.....	1244

Lista de Tablas

Tabla 1. Diversidad de diferencias	40
Tabla 2. Caracterización de las prácticas basada en Zeichmer	54
Tabla 3. Docentes participantes.....	611

Resumen

El presente informe final es el resultado de la investigación: “Concepciones y huellas de docentes indígenas y afrodescendientes sobre diversidad”, realizada en dos instituciones educativas del sector rural Municipio de Jamundí.

Este estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa con un enfoque biográfico-narrativo, con el propósito de identificar, analizar y comprender los relatos de vida de los docentes afrodescendientes e indígenas alrededor de sus concepciones sobre diversidad y las huellas que marcaron sus vidas, encontrándose dos perspectivas; la primera, referida a la diversidad cultural y la segunda, relacionada con la diversidad de capacidades vistas desde el déficit o carencia. Por otra parte, con relación a las huellas de una herencia, se pudo identificar en las historias de vida de los docentes unas marcas que reflejan el dolor, la resistencia y la lucha que han tenido que enfrentar ante una sociedad persistente en el diferencialismo.

Por último, se presentan los resultados referidos a las prácticas pedagógicas que implementan los maestros para dar respuesta a la diversidad, encontrando que aún existen prácticas pedagógicas tradicionales, caracterizadas por la exclusión, la corrección física, la remisión a centros especializados; en otros casos, fue posible encontrar algunas prácticas caracterizadas por la implementación de estrategias, como el juego y el afecto, para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

Palabras clave: Concepciones, Diversidad, Practicas Pedagógicas, Afrodescendientes e Indígenas.

Abstract

This final report is the outcome of the investigation: "Conceptions and traces of Indigenous and African teachers on diversity" held at two educational institutions in the rural sector of the municipality of Jamundí. To discuss ideas about diversity from the

perspective of implicit theories is to assess the knowledge, experiences, beliefs and experiences that individuals acquire throughout life, which permeate their teaching.

This study was approached from a qualitative perspective with a narrative-biographical approach in order to identify, understand and analyze the life stories of African descent and Indigenous teachers about their views on diversity and the tracks that marked their lives, finding two very distinct perspectives. The first, based on the assessment by the country's cultural diversity and its students and the second, by a perspective of diversity focused on the deficit or absence. Moreover, regarding the traces of a heritage could be identified in the life stories of teachers some marks that reflect the pain, resistance and struggle to have faced persistent differentialism society.

Finally , the results relating to pedagogical practices that implement teachers to respond to diversity , finding that there are still traditional teaching practices characterized by exclusion , physical correction , referral to specialized centers are presented ; in other cases, it was possible to find some characterized by implementing strategies such as gambling and affection , to achieve better learning in students practices.

Keywords: Concepts, Diversity, Pedagogical Practices, Afro-descendants and Indigenous

Introducción

El análisis del presente apartado da la palabra a las múltiples miradas y voces de los y las docentes sobre la diversidad. Las investigadoras respetan las creencias, tradiciones y valores ancestrales en el marco de la reflexión pedagógica.

Las autoras de esta investigación que se desenvuelven en el contexto educativo, lograron profundizar, reflexionar y discutir sobre la educación inclusiva. Luego de muchos diálogos, discusiones, lecturas e intercambios, lograron identificar un elemento de interés común, el cual podría ser transversal a la atención de la diversidad humana en tanto dirigiría su práctica en medio de dicha diversidad. Se refieren a las concepciones. En este *contexto* intentaron aprender sobre educación y cuestionarse cómo podrían, desde la investigación educativa, comprender las concepciones y huellas que han marcado las historias de vidas de docentes de diferentes etnias, para aproximarse al estudio de la diversidad.

En su preámbulo, la constitución de la UNESCO (1945), proclama: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (p. 4). Por lo tanto, el ser humano necesita disponer de información para comprender el mundo que le rodea de forma ordenada y sistematizada.

Para ello, y con objeto de contar con un apoyo que le permita explicar aquellos acontecimientos que suceden en su entorno, genera una serie de teorías que dan significado a dichos fenómenos y que pueden nutrir la respuesta que se da a la diversidad en el ámbito educativo; por lo tanto, profundizar el conocimiento de estas teorías podría ser una buena estrategia para promover y comprender lo esencial de la práctica educativa, para mejorar la conexión entre la realidad educativa y sus prácticas, para orientar los procesos de formación del profesorado y para favorecer los procesos de innovación educativa.

Del mismo modo, para iniciar la investigación sobre el tema, las autoras consideraron que los docentes podrían ser los actores del ámbito escolar con los cuales podrían profundizar su estudio y por ello, trabajar con docentes de diferentes etnias (Afrodescendientes e indígenas). Esto no quiere decir que se piense que otros agentes de la comunidad educativa como las familias, estudiantes o el equipo directivo, tengan menos importancia. Tan solo ha sido un comienzo, un esfuerzo por restringir en alguna medida las posibilidades para el estudio de las concepciones sobre la diversidad existente en las aulas escolares.

El estudio de las concepciones docentes sobre diversidad constituyó una oportunidad para sumergirse en la mente y el corazón de quienes, día a día, viven la diversidad en sus aulas de clases. Intentar comprender sus prácticas y así permitir identificar elementos preliminares que encaminen a provocar un cambio, un mejor mundo posible, en donde la diversidad sea un valor que se alimenta desde todas las condiciones y facilitaría que todos puedan ser vistos, como Levinas (2000) identifica al Otro con el “Rostro”:

El Rostro (visage), no se ve, se escucha. El rostro no es la cara, es la huella del Otro. El rostro no miente a nada, es la “presencia viva” del Otro, pura significación y significación sin contexto. Por la general, el sentido de algo depende en su relación de otra cosa. Aquí, por el contrario el Rostro es el solo sentido. Tú eres tú. Por esta razón el Rostro no se ve, se lee. El rostro es la palabra del o de la que no posee voz, la palabra del huérfano, de la viuda, del extranjero. El rostro es un imperativo ético que dice: “¡No mataras!”. El “No mataras” es la primera palabra del Rostro. Es una orden. Hay en la aparición del Rostro un mandamiento, como si un amo me hablase. Sin embargo, al mismo tiempo, el Rostro del Otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo le debo. (p. 75).

De allí que, la escuela desde la diversidad es un modo de convivir y, por tanto tiene que ver, como lo expresa Stainback y Stainback, (citado en López, 2003) “vivir juntos, con la acogida al extraño y con el volver a ser todos uno” (p. 15).

La investigación permite dar cuenta que las concepciones no sufren cambios radicales en un momento dado, sino que son procesos paulatinos de transformación que requieren de constantes desafíos en la manera de pensar la enseñanza, el aprendizaje, el contexto y el rol socio-político de las prácticas pedagógicas, que sólo serán posibles desde procesos reflexivos sobre el quehacer mismo, como lo expresa Espinoza (2008):

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

1. Planteamiento del problema

Yo fui a temprana edad a la escuela, ya cuando tenía uso de razón a mí me gustaba, sentía bien... pero lo que pasa es que a veces como nosotros éramos indígenas y teníamos nuestro propio idioma, ellos no lo entendían trataban de callarnos y castrar nuestro idioma (Nasachacha, 2015).

Al hablar de educación en Colombia no se puede desconocer que hay una brecha muy grande frente al tema de la calidad educativa, pese a que se cuenta con políticas públicas, la problemática del país es amplia y la educación frente a la diversidad sigue estando muy lejos de los imaginarios de una educación para todos.

A pesar de los esfuerzos, los currículos de varias instituciones educativas son homogenizantes; enseñar lo mismo a todos es mucho más sencillo que dedicarle más tiempo a la planeación que permita buscar alternativas pedagógicas y didácticas que potencien las capacidades de todos los estudiantes pero ¿qué pasa con el niño que no comprende uno o varios temas? O con el que no logra alcanzar las competencias en lenguaje para grado tercero, es ¿excluido?, ¿es un problema?, es cuestión de otros, y por lo cual hay que remitir a la gama de especialistas que puedan ayudar a superar su “déficit”?

De acuerdo con Narodowski, (citado en Soto, 2007):

Esta capacidad de homogenización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: había que considerar a cada uno como el todo, y a todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante del todo, estaban condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, raros... (p. 23).

Para el profesor Nasachacha del resguardo indígena de Jamundí, todos aquellos que no dominaban el español eran condenados al silencio, obviamente lo que no sea generalizado es extraño y esta historia de un maestro Nasa, no dista de lo que ocurre hoy día en las escuelas de Colombia. Los docentes se enfrentan a un aula diversa sin reconocer la diversidad, generalmente unifican sus prácticas y desconocen la pluralidad de estudiantes intentando enseñar de una misma manera.

La educación actual debe ser comprendida y contextualizada en el marco de la diversidad, donde se propenda por el desarrollo humano en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta las individualidades y particularidades del sujeto para la construcción de una sociedad más humana y solidaria donde se respeten, valoren y potencien las diferencias.

La diversidad se manifiesta en el ámbito educativo en los diferentes ritmos de aprendizaje, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas y necesidades de los estudiantes, razón por la cual exige una atención educativa adecuada, si el objetivo es proporcionar a todos ellos una educación de calidad, de acuerdo con la política pública de inclusión (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2008), respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en el principio que debe presidir la educación.

Se debe tener presente que en última instancia, es la escuela quien a través de sus estructuras, sus relaciones, su currículo y sus prácticas, posibilita una educación para todos. Por ello, es necesario repensar el papel de la escuela y de los docentes como agentes que participan en la construcción de nuevas formas de relaciones y propicien espacios para el respeto de las subjetividades, expectativas y motivaciones de los sujetos dentro del contexto escolar.

La escuela, es el espacio donde se tejen y construyen imaginarios, representaciones y concepciones alrededor de la diversidad. Según Pozo (citado en Ordoñez, 2014), profesores y alumnos, tienen creencias profundamente arraigadas, y tal

vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen sus acciones, al punto de constituir un verdadero *currículo oculto* que guía, a veces sin saberlo, la práctica educativa.

Todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos, a través de su vida han sido construidas desde las vivencias y experiencias en sus diferentes contextos familiar, social, político y educativo, preestablecidas en forma de creencias, prejuicios, expectativas, interpretaciones y supuestos, que cada uno se ha formado y con los cuales tiende a asumirse hoy que el cambio de las prácticas escolares requiere modificar también las representaciones de profesores y estudiantes sobre lo que está pasando en las aulas, sus concepciones, según Atkinson y Claxton, citado por Pozo *et al.*, (2006) “en forma de creencias, interpretaciones, supuestos, prejuicios, expectativas, en el marco más general de las culturas educativas en las que esas prácticas se insertan” (p.12)

Las concepciones docentes, representan el amplio acervo de conocimientos ideas y actitudes, teniendo en cuenta que estas influyen en su quehacer pedagógico (Porlán, Martín y Rivero, 2001). Sin duda, los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de sus interacciones en el aula.

Esta investigación pretende reconocer las concepciones y huellas sobre diversidad de docentes afrocolombianos e indígenas de básica primaria en el corregimiento de Villacolombia (Jamundí), con el fin de crear espacios que generen el encuentro con el otro desde sus propias autobiografías, que dan cuenta de sus saberes, vivencias y características propias de su contexto cultural, y por lo tanto, permiten visibilizar las voces de aquellos que han sido considerados los “sin voz o los diferentes”.

2. Antecedentes

Los estudios realizados en torno a las concepciones docentes plantean tendencias y líneas de investigación importantes para su estudio.

En el ámbito internacional, España en la actualidad, es un país que se ha inclinado al estudio de las concepciones o las representaciones docentes sobre diversidad, en las que se analiza la interculturalidad y la inclusión. De igual manera, los estudios realizados destacan otras categorías como logro escolar, prácticas directivas inclusivas, actitudes y necesidades educativas especiales, a saber:

El estudio realizado por Gómez (2012), titulado *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*, surgió y se justificó, en la gestión de la diversidad de los equipos directivos, la influencia de sus actitudes en la dirección de un centro diverso y las buenas prácticas inclusivas directivas en centros de educación compensatoria, situados en contextos desfavorecidos. Se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño etnográfico.

Como hallazgo, se encuentra que las actitudes de los equipos directivos andaluces influyen en la gestión de la diversidad de sus centros de educación compensatoria; los directores/as ingleses desarrollan dos perspectivas para gestionar la diversidad en escuelas urbanas; la gestión de la diversidad en un centro de educación compensatoria que se basa en prácticas directivas inclusivas: la promoción de una cultura inclusiva (convivencia), la colaboración, el equipo directivo como promotor de buenas prácticas y la organización del centro; por otra parte, se encontró que el perfil de los equipos directivos para gestionar la diversidad se enmarca dentro de rasgos característicos para la justicia social. Finalmente, el estilo de dirección que desarrollan los equipos directivos de centros de educación compensatoria se basa en principios democráticos apostando por el liderazgo distribuido.

Gil (2010), en su estudio *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares*, hacen un análisis desde un enfoque intercultural, presentando algunas reflexiones, análisis y resultados obtenidos a partir de diversas entrevistas realizadas a profesores/as de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, acerca de las concepciones sobre la diversidad y logros escolares, en un intento por conocer las percepciones del profesorado con relación a estas dimensiones conceptuales, y proponer posibles vías de formación en educación intercultural.

Los resultados obtenidos indican la necesidad de incidir en los aspectos formativos relacionados con todas las dimensiones de la educación intercultural, considerando la articulación de los aspectos conceptuales y las prácticas pedagógicas. Se necesita favorecer, en los procesos de formación y desarrollo profesional del profesorado, la explicitación de sus ideas acerca de la diversidad y los logros, así como las consecuencias de dicha conceptualización, como un primer paso en la adopción de un enfoque intercultural. La toma de conciencia acerca de las teorías y conceptos socioeducativos manejados se propone como punto de partida en la formación del profesorado en el enfoque intercultural.

En países como Chile, Perú y Argentina, se han realizado investigaciones sobre el tema, que dan cuenta de las representaciones, creencias, percepciones y concepciones de los docentes frente a la diversidad cultural y su influencia en las prácticas pedagógicas. Se abordarán dos investigaciones realizadas en Chile.

El estudio realizado por López (2008), titulado *Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad estudio de caso en Chile*, se orientó con el objetivo principal de desarrollar y promover las capacidades de las escuelas y sus docentes para responder a la diversidad de sus estudiantes. Esta investigación se realizó en dos escuelas chilenas: el Colegio Gabriela Mistral, en Santiago, que es uno de los pioneros en la integración de alumnas con discapacidad; mientras que la escuela Nelquihue se encuentra en una de las zonas rurales más aisladas del país y responde a estudiantes que en su mayoría provienen de la etnia Mapuche. El estudio investigó estrategias que involucraron a

distintos miembros de las escuelas a desarrollar comunidades de reflexión que fueran capaces de analizar y disminuir las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación. También plantearon que dichas estrategias podían ayudar a las docentes a ser profesionales reflexivos que se cuestionaran su propio pensamiento y crearan formas de trabajo que llegara a cada niña, independientemente de cuales sean sus características y circunstancias personales. Es una investigación cualitativa cuya metodología se centró en la participación de los miembros de la comunidad en tres niveles distintos: a nivel individual (entrevistas de reflexión con docentes y otras profesionales), a nivel grupal (se organizara un equipo de co-investigadores con el objetivo de que coordinaran el proceso de investigación en cada escuela), y a nivel de la comunidad (se siguió la metodología de investigación acción participativa (IAP)).

Entre los hallazgos y resultados obtenidos se evidencia que las dificultades de algunas docentes para pensar críticamente sobre sus prácticas, obedece a sus actitudes defensivas, al argumentar que las barreras que experimentan están fuera de su control. La posibilidad de transformaciones en las concepciones sobre la práctica puede darse cuando las docentes cuenten con un conjunto de valores inclusivos que les permitan sentirse responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. A través del análisis de sus teorías educativas, sus argumentos sobre su práctica y su interés en la educación y sus estudiantes, las docentes pudieron profundizar en sus concepciones. A pesar de esto, no se evidencian cambios en su práctica.

Blanco (2008), en su investigación titulada *La diversidad en el aula construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana*, realizada con profesoras y profesores con distintos años de experiencia y diferentes niveles educativos, se enmarca en una investigación cualitativa con un diseño comprensivo e interpretativo.

Los resultados de la investigación señalan que existen diferencias en los significados y conceptos que atribuyen a la diversidad, los profesores de Enseñanza del

Segundo Ciclo Básico y Enseñanza Media en relación a los profesores del Primer Ciclo y de Educación Parvularia. El primer grupo compartió una actitud positiva, abierta a trabajar con la diversidad en el aula e incluso compartieron la creencia de estar cooperando con los niños al trabajar en esta institución, lo que valoraron como una opción personal. Es importante destacar que la mayoría de los profesores entrevistados de este grupo llevan pocos años de servicio. En el segundo grupo se compartieron creencias de que estos niños con características diversas a nivel cultural, étnico, religioso, psicológico, emocional, cognitivo y de necesidades educativas especiales, no tendrán avances muy significativos en la escuela; centran su atención en los aspectos negativos de las dificultades responsabilizando a los alumnos y a la familia de sus procesos de aprendizaje. Cabe destacar que este segundo grupo en su mayoría fueron profesores de muchos años de servicio y varios de ellos próximos a jubilarse.

En Colombia, la investigación realizada por Chávez et al. (2014) en su estudio titulado *El reto pedagógico de la educación desde la diversidad*, realizado en las Instituciones Educativas: Rosafloresta, San Juan Bautista de Guachavés, Providencia e Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto del departamento de Nariño, utilizó como metodología la investigación cualitativa para generar teoría fundamentada; el objetivo del estudio fue comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de Básica Primaria y Media Académica, cuando se ven enfrentados a situaciones de vulnerabilidad que despliega la diversidad en la escuela.

La población con la cual se trabajó fueron siete (7) maestros de dichas instituciones, conformada por: una maestra de preescolar, dos de básica primaria y cuatro de media académica, los cuales tenían un promedio profesional activo de 25 años de ejercicio. Entre los hallazgos se puede vislumbrar que las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros no están comprometidas con las minorías, dando como resultado discriminación entre la población vulnerable. En lugares donde convergen distintos tipos de poblaciones: indígenas, colonos, campesinos y población fluctuante, es urgente crear colectivos de pensamiento y acción participativa para exigir que se

cumplan los programas del estado en cuanto a cobertura, inclusión y vulnerabilidad social.

Guerrero, Zambrano y Salazar (2012), en su investigación *Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos*, plantean como objetivo conocer las concepciones de los docentes acerca del sujeto diverso y comprender como asumen posturas pedagógicas desde la práctica educativa frente a la diversidad. La población la constituyeron 6 docentes, de dos instituciones educativas del municipio de Pasto.

Metodológicamente, fue un estudio de corte cualitativo en el cual se empleó el método de la teoría fundada. Como hallazgo de esta investigación se encontró que las concepciones de los docentes, se relacionan con la vulnerabilidad y que persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. Los docentes tienen una percepción de sujeto diverso, enfocada a la discapacidad y /o a la deficiencia; no existe una comprensión clara en ellos sobre el tema de la diversidad, sus pensamientos se dirigen hacia las limitaciones, la enfermedad y las dificultades de aprendizaje, hay conflicto en ellos para comprender que la diversidad debe ser entendida como la forma en que los seres humanos propenden oportunidades de equidad e igualdad desde la misma diferencia. La investigación plantea 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.

Martínez et al. (2013), en su estudio titulado *La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares*, trabajó con una población de 101 docentes de instituciones educativas del Municipio de Popayán (Cauca). Participaron 17 docentes de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional de diferentes especialidades. La investigación fue de corte cualitativo a partir de la teoría fundamentada; metodológicamente se desarrolló por etapas: para la recolección de información se utilizó la técnica de los grupos focales, utilizando diálogos informales con maestros, observación directa y análisis de los puntos de vista

recogidos sobre las vivencias; también se hicieron entrevistas utilizando instrumentos como el registro de observación y el diario de campo.

Entre las principales conclusiones se encontraron, que las concepciones de diversidad por parte de los docentes se dan desde tres enfoques: carencias, posibilidades y responsabilidad de otros. Estas posturas se originaron en la forma como se han construido y modelado las subjetividades y las experiencias personales y profesionales. Reconocieron que la diversidad en el aula es un fenómeno complicado, señalando ausencia de espacios de diálogo y reflexión sobre el tema en cuestión por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Secretarías de Educación, las instituciones educativas, los administradores educativos y los mismos maestros.

Tapias y Montoya (2013), en su estudio titulado: *Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad*, plantea que el discurso de algunos docentes carece del reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad en las aulas, por lo que surgió la importancia de realizar una investigación que arrojara posibles reflexiones en relación con el proceso de inclusión. La investigación fue de tipo cualitativo, con un enfoque metodológico de teoría fundamentada, con la participación de 25 docentes de educación básica primaria de dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín.

Como aportes y hallazgos del estudio, se evidenciaron descontextualización y necesidad de revisar las prácticas pedagógicas, el quehacer del docente y el descubrimiento que día a día se hace de la diversidad, y la capacidad enriquecedora que tiene para el trabajo en el aula y las necesarias transformaciones administrativo, pedagógico y curricular; de esta manera se logra la atención a la totalidad de la población escolar.

Por otra parte, se encontró que el quehacer pedagógico ejercido en las aulas de clase, es consecuencia de las políticas públicas para la atención a la diversidad, las

cuales están planteadas de manera fragmentada, enmarcándose en dar respuesta a los estudiantes que presentan un déficit o que hacen parte de un grupo vulnerable. Se observa como en el discurso, las y los docentes piensan la diversidad como un asunto de afuera, un asunto del otro, que los toca solo desde la práctica, pero no desde su vivencia personal, no desde su mirada como ser diverso, como sujeto particular.

Finalmente, en el discurso de algunos docentes se leen actitudes de reconocimiento de la diversidad; sin embargo, en otros se evidencia la invisibilización que se hace de los estudiantes y una concepción de subvaloración de las personas en situación de discapacidad; a partir del análisis de sus palabras y las vivencias en las prácticas pedagógicas cotidianas, prima la percepción de la negación y el rechazo, que se devela en la incapacidad para aceptar la diversidad como una condición humana de la cual todos hacen parte.

Ospina, Quiñones y Solarte (2012), en el estudio titulado *La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad*, guiado por lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada, presentaron un análisis sobre las concepciones de diversidad de los maestros de las instituciones educativas El Mirador, Metropolitano María Occidente (del municipio de Popayán) e Incodelca (del municipio de Corinto, en el norte del departamento del Cauca). La investigación se centró en conocer y explicar las concepciones y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o del entorno. La población con la que se trabajó fueron 6 docentes.

Entre los hallazgos, se encontró que los docentes asocian la atención a la diversidad con el trabajo educativo centrado en la dimensión de las capacidades del estudiantado frente a su proceso de aprendizaje y los apoyos están orientados hacia la compensación de las carencias, ignorando las diferencias y potencialidades que poseen la totalidad de los estudiantes; por otra parte, los esfuerzos de los docentes por responder a las necesidades que presenta la población en situación de vulnerabilidad, en alta

medida son impulsados por las políticas nacionales que respecto a esta se generan desde el MEN, lo cual permite explicar el por qué dicha atención se queda limitada más que a una verdadera inclusión, a la integración de estos grupos poblacionales.

Las prácticas pedagógicas de los maestros centran su atención en la población en situación de vulnerabilidad, como una acción afirmativa tendiente a hacer una discriminación positiva que permita restituirle los derechos a esta población; sin embargo, el esfuerzo de los maestros para atender los estudiantes en situación de vulnerabilidad no corresponde a una atención de la diversidad, puesto que se descuida la atención al resto de estudiantes, olvidando que cada ser humano es universo en sí mismo con características, necesidades e intereses particulares, lo que convierte el aula de clases en un aula diversa que debe ser atendida por los maestros.

López, Orozco y Valladares (2013), en su investigación denominada *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de Básica Primaria en contextos educativos rurales*, abordaron la perspectiva de una investigación descriptiva a través de un enfoque cualitativo con miras a conocer las concepciones sobre diversidad de los docentes de las instituciones educativas Cajete, Santa Rosa y García Paredes (sede Puelenje), pertenecientes al Municipio de Popayán, Departamento del Cauca. El estudio pretendió motivar a una reflexión sobre el reconocimiento de las particularidades de sí mismo y del otro como sujetos políticos, sociales, éticos, comunicativos y afectivos, desde la labor educativa y con los diferentes procesos educativos, en la búsqueda constante de conocimiento y reconocimiento de subjetividades.

En esta investigación se concluye que los docentes conciben la diversidad a partir de las manifestaciones socioeconómicas, cognitivas e intereses y motivaciones de los estudiantes, expresadas a través de las vivencias familiares, evidenciándose que las concepciones de diversidad son tomadas desde aspectos enfocados hacia lo académico, donde el desempeño escolar es más importante que el reconocimiento de las individualidades que tiene cada estudiante. Además se halló que las concepciones que

sobre diversidad tienen los docentes, son construcciones que provienen del legado sociocultural que le permiten la aprehensión de saberes y la socialización de las misma, y son el resultado de las múltiples interacciones que permiten construir su visión de mundo y a la vez, su propia identidad.

Buesaquillo, Gómez y Guerrero (2012), desarrollaron una investigación denominada *Prácticas pedagógicas y diversidad*, en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño, con la participación de docentes que laboran en dicha institución. La metodología fue abordada desde el paradigma cualitativo, con enfoque histórico hermenéutico.

Entre los hallazgos del estudio, destacan: propiciar espacios de pensamiento que logren alimentar diferentes puntos de vista; igualmente debates de reflexión acerca de diferentes temas que lleven al reconocimiento y potenciamiento de la diversidad; enfocar valores como el respeto y la responsabilidad es otro de los aspectos que quieren los docentes en sus prácticas académicas relacionadas con diversidad, y por último, lograr el aprendizaje de los estudiantes con diferentes capacidades para que puedan apropiar algunos aspectos de acuerdo a sus capacidades y potencialidades.

Campo, et al. (2011), orientaron estudio titulado *La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del cauca*, con el objetivo de develar y comprender las concepciones de diversidad que manejan los docentes y su articulación con sus prácticas pedagógicas. La investigación es cualitativa cimentada en la teoría fundamentada.

Como resultados se evidencian las nociones de diversidad que manejan los docentes de estas instituciones, quienes se concibieron inicialmente desde la diferenciación de los grupos étnicos que coexisten en el Departamento del Cauca, partiendo desde las carencias de las niñas, niños y jóvenes, ya sean socioeconómicas, afectivas, o ambientales y sus condiciones de vulnerabilidad.

Molina y Martínez (2009), llevan a cabo un estudio sobre *Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos en Córdoba (Colombia)*, en el que hacen una revisión de diversos trabajos, para identificar las tendencias de donde se pueden abordar investigaciones sobre las concepciones acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza con perspectivas identificadas sobre las concepciones del conocimiento científico, profesional y escolar.

El estudio concluye que las concepciones de los profesores son universales y tienen en cuenta aspectos contextuales en dos tendencias: la perspectiva situada, donde las creencias y valores que conforman los conocimientos del profesor se manifiestan en la práctica y en las decisiones tomadas; y la cultural, donde los profesores consideran que el acto de aprender ciencia no se relaciona con las cosmovisiones aborígenes de sus estudiantes. Por tanto, las concepciones están determinadas por los contextos políticos, sociales y culturales y son sensibles al contexto.

Este estudio es tomado como referente para la investigación, en cuanto a las concepciones de los docentes desde las cuales se pueden hacer aportes en torno a lo educativo, ya que Colombia por ser un país diverso necesita de investigaciones que se enfoquen a la construcción de nuevos paradigmas y fundamentos teóricos contextualizados a la realidad de la educación.

Como se puede apreciar en este breve recorrido por los estudios realizados sobre las concepciones docentes, la mayoría de las investigaciones realizadas en Colombia, corresponden a estudios cualitativos y son realizados con docentes de básica, primordialmente. Esta investigación pretende comprender las concepciones que en torno a la diversidad han construido los maestros afros e indígenas en el municipio de Jamundí-Valle, para identificar procesos de identidad cultural, así como las experiencias, prácticas y trayectorias en su devenir maestro, con el objetivo de generar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, desde la preocupación por impulsar y promover procesos de transformación y mejora educativa inspirados en esta perspectiva.

3. Justificación

Porque diferentes somos todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano... Y precisamente esta diferencia, entendida como paradigma de la libertad y como elemento enriquecedor, es la ayuda a organizar una percepción de la realidad que permita la construcción de una diversidad cultural no jerarquizada, basada en el conocimiento y el reconocimiento del otro (Kaplan, Citado por López, 2004, p. 48).

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Se habla de derechos porque Colombia es un Estado Social de Derecho y es a partir de 1991, que el país se proclama como tal. El derecho, es la posibilidad de pensarse desde el territorio, desde las costumbres y creencias; es la posibilidad de tener autonomía teniendo en cuenta la multiculturalidad del país, la cual se reconoce y se pone de manifiesto en el artículo 7 de la Constitución Política de Colombia (1991) “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (p. 13), lo cual representa un gran avance en el marco del reconocimiento y respeto de la diversidad colombiana.

Este reconocimiento, se manifiesta en acciones como el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (2006) dentro del marco del Estado social y democrático de derecho y de su reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso. En esta perspectiva es importante entonces considerar la diversidad como un hecho positivo, que como bien lo resalta la UNESCO (2001), 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 escolar.

La sociedad actual ha vivido en los últimos años, según lo expresado por Muntaner (2000),

Una acumulación de cambios en los valores, actitudes y prácticas que se reflejan en los planteamientos de la educación y en la realidad de la escuela. Uno de estos cambios refiere al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, que permita reconocer que cada persona tiene características diferentes (p. 1).

Bajo esta perspectiva es fundamental advertir que se debe luchar por una concepción de un mundo que valore el sentido de lo diverso, desde una perspectiva de los derechos humanos.

Hablar de diversidad, supone reconocer las diferencias existentes entre nuestros estudiantes y adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje; atender esa diversidad significa, didácticamente, respetar el principio de individualización, de manera tal, que cada uno es singular y encuentre oportunidades educativas suficientes para el mejor desarrollo posible de sus capacidades, en un marco de condiciones en el que el principal reto es que todos alcancen la igualdad siendo diferentes; con la que se debe convivir en la escuela y fuera de ella; para ello se debe comprender esta como un valor a potenciar y a promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo.

La heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad cotidiana. Los maestros en su experiencia conviven diariamente con ella y deben asumir el reto desde el significado educativo de estar juntos, de reconocer al otro en su diversidad y tratar de hacerlo desde una perspectiva dialógica, lo cual constituye, sin lugar a dudas, un magnífico empeño de transformar el quehacer pedagógico, de trabajar por una educación que apunte a lograr aprendizajes significativos, basados en principios de equidad y valoración por la diferencia; por lo cual, es necesario comprenderse como sujeto diverso en los contextos en los cuales se está inmerso, ya

que las concepciones, subjetividades, pensamientos, emociones y creencias, constituyen un entramado de relaciones que afecta directamente el ejercicio de construcción de sujeto en el aula, puesto que es un referente en la concepción de sí mismo, en la interacción con el otro, el nosotros y lo otro.

Desde esta mirada, la investigación es pertinente y de interés, ya que permitirá conocer y repensar las concepciones que en torno a la diversidad circulan en los maestros afrodescendientes e indígenas para conocer cuáles son sus ideas, creencias y valores y cómo estas han contribuido en la concepción de sujeto diverso y su influencia en el quehacer docente, con el objetivo de generar reflexiones sobre las prácticas pedagógicas, desde la preocupación por impulsar y promover procesos de transformación y mejora educativa inspirados en esta perspectiva.

4. Referente conceptual

Nada más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo. Cada vez que interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien, tomamos la decisión de actuar de una manera y no de otra, es señal de que hemos adoptado un cierto modo de <<ver>> la realidad... (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 9).

4.1 Las Concepciones Docentes

En las últimas décadas las concepciones de los docentes han sido tema de estudio desde la línea del pensamiento del profesor, en la que se destacan trabajos sobre las concepciones de los maestros acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas investigaciones se caracterizaron inicialmente en tres líneas de investigación, una primera de planificación del docente o pensamientos pre-activos y post-activos, referidos a un antes y a un después de la interacción con los alumnos, la segunda línea sobre los pensamientos y decisiones interactivos y, las teorías y creencias que son las ideas más generales sobre la educación, la enseñanza y el desarrollo Clark y Peterson (citado en Ardilla, 2010) conceptualizada como creencias, valores, actitudes y concepciones del profesor.

Las concepciones a través del tiempo han sido estudiadas por algunos autores en diferentes contextos de investigación, las cuales se han interpretado de diversas formas: a) la forma como cada sujeto afronta determinadas situaciones, b) como creencias que se construyen en la interacción con otros sujetos, y c) como teorías implícitas: “las que derivan del conocimiento cotidiano fruto de la experiencia” (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, De la Cruz, 2006, p. 9), entre muchas más perspectivas.

En la presente investigación, se hará revisión de tres perspectivas teóricas sobre el tema de las concepciones docentes, desde autores como Porlán, Pozo y Marrero.

Porlán (1989), en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Sevilla, ha estudiado las concepciones de los profesores a partir de tres perspectivas teóricas: constructivismo, perspectiva sistémica compleja y teoría crítica con el componente de los valores.

La perspectiva evolutiva y constructivista según Porlan y Rivero (1998), plantean que el conocimiento se genera en relación con problemas o cuestiones relevantes, y desde la interacción y el contraste significativo entre factores internos de las personas o comunidades (teorías personales, creencias, intereses, necesidades, etc.) y factores e influencias externas (otras teorías, experiencias diferentes, otros intereses, etc.). Es decir que las concepciones pueden desarrollarse y variar por medio de un proceso en cierta medida consciente de reestructuración y construcción de significados, el cual se sustenta en la dinámica y contraposición con diversas ideas y experiencias de carácter formativo, situadas dentro de la zona de desarrollo próximo de los sujetos (Vygotsky, 1978).

Estos cambios pueden afectar a ámbitos más o menos amplios del conocimiento personal, dependiendo de la cantidad de concepciones implicadas y de la calidad de las mismas, es decir de su importancia relativa respecto al conjunto. Por lo anterior, las diferentes concepciones sobre un determinado problema, se analizan y disienten en función de su potencialidad para ser abordado.

En la perspectiva sistémica y compleja del mundo, Morin (1977, 1982, y 1990) y García (1994 y 1995), Citados en OEA (2003, p. 23), expresan que tanto las ideas como la realidad, y evidentemente también la realidad escolar, pueden ser consideradas como conjuntos de sistemas en evolución. Dichos sistemas se pueden describir y analizar atendiendo a los elementos que los constituyen, al conjunto de interacciones que se establecen entre ellos, al tipo de organización que adoptan y a los cambios que experimentan a través del tiempo. Sin embargo, la compartimentalización del saber científico en marcos rígidos disciplinares y su separación de otras formas de saber, favorece una aproximación analítica y especializada a ciertos fenómenos de la realidad y

constituye un obstáculo para el abordaje de fenómenos complejos, más aún cuando como en el caso de los procesos de formación, se pretende intervenir en ellos (Porlán y Rivero, 1998).

Desde este punto de vista, las concepciones de alumnos y profesores pueden considerarse como sistemas de ideas en evolución. El contenido de las concepciones puede, a su vez analizarse atendiendo a su grado de complejidad, situándolo en un gradiente que vaya de lo simple (más reduccionista) a lo complejo (menos reduccionista). El grado de complejidad de un determinado sistema de ideas vendrá especificado por la cantidad y calidad de los elementos (significados) que lo componen y de sus interacciones.

La perspectiva crítica de Habermas (citado en OEA 2003), plantea que las ideas y las conductas de las personas, y los procesos de contraste y comunicación entre ellas, no son neutrales, de tal manera que la transición que se postula de lo simple a lo complejo no garantiza por sí sola la consecución de los fines formativos. Una visión más compleja del medio natural, por ejemplo, no presupone necesariamente el respeto al equilibrio de los ecosistemas, o un análisis sistémico y complejo de las formaciones sociales neocapitalistas no asegura la solidaridad activa con el tercer mundo.

Adoptar una perspectiva crítica implica reconocer la relación íntima que existe entre intereses y conocimientos, de manera que las deformaciones y limitaciones que se tienen como consecuencia de las concepciones sobre el mundo (las barreras que se describieron al principio), no son sólo el resultado de una visión más o menos simplificada de la realidad, sino que también son la consecuencia de los particulares intereses como individuos, grupo de edad, sexo, raza, especie, grupo profesional y clase social (Porlán y Rivero, 1998).

Se ve y se vive la vida de una determinada manera, no sólo porque se tenga una racionalidad más o menos compleja, sino también porque se adopta una posición inevitablemente interesada (condicionada por determinados intereses) ante ella.

Habermas (citado en OEA, 2003), plantea que la importancia de esta reflexión radica en que pone en primer plano la cuestión de los fines y valores, relacionándolos con la toma de decisiones y la acción. No basta con construir y complejizar el conocimiento, finalmente hay que decidir qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo.

4.2 Las Concepciones como Teorías Implícitas

Las investigaciones realizadas por Marrero en los años 80 y 90 en la Universidad de la Laguna (España), sugieren que las teorías implícitas de los profesores se pueden agrupar en cinco teorías de enseñanza: tradicional, técnica, activa, constructivista, y crítica; este tipo de estudios moviliza la idea de que no todo en el conocimiento del profesor es idiosincrásico y personal. Los resultados del estudio realizado por Marrero (1994), muestran:

a) Una teoría implícita *dependiente*, que caracteriza la enseñanza como una actividad que depende de los contenidos, del profesor y de unos determinados valores impuestos.

b) Una teoría implícita *productiva*, en la que la enseñanza es una actividad que busca la eficacia en el aprendizaje a partir de los objetivos y de su evaluación.

c) Una teoría implícita *expresiva*, en la que la actividad del alumno y sus intereses se convierten en el núcleo esencial de la enseñanza.

d) Una teoría implícita *interpretativa*, en la que se combina la importancia de atender a las necesidades, intereses y evaluación del aprendizaje de los alumnos con la necesidad de analizar rigurosamente el trabajo docente.

e) Una teoría implícita *emancipatoria*, en la que se resalta el carácter ideológico de la enseñanza y su intencionalidad crítica.

Las *teorías implícitas* han sido definidas por Pérez y Scheuer (2006) como un “conjunto de principios coherentes y consistentes que restringen la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones a las que nos enfrentamos” (p. 79).

De hecho, es posible que enfrentarse a demandas implícitas nunca articuladas con las que los docentes fueron formados y que no se pueden cambiar fácilmente. A diario se enfrentan a las demandas de cambio, por lo cual viven en buena medida disociados entre lo que son y lo que fueron, entre lo que hacen y lo que creen, entre lo que saben y lo que sienten y, en último extremo, entre las ideas y las acciones, que no siempre apuntan en la misma dirección, de forma que si se quiere cambiar las prácticas, las formas de hacer, es necesario repensar las concepciones implícitas que subyacen a esas prácticas.

Pozo, et al. (2006) han identificado un conjunto de características que permiten describir los principios básicos a través de los cuales estas teorías implícitas se construyen, funcionan y se transforman:

- Se construyen a partir de procesos de *aprendizaje implícito*. Es decir, se organizan dependiendo de la experiencia personal, contexto y situación.
- Tienen un *carácter encarnado*. Dicho carácter está vinculado en su origen a respuestas viscerales y corporales esenciales para entender el contenido y funcionamiento cognitivo de nuestras creencias implícitas.
- Poseen una *funcionalidad procedimental*. Corresponden un “saber hacer” más que un “saber decir”, por lo cual estarían más ligadas a la práctica que al discurso en sí.
- Poseen una *funcionalidad pragmática*. Su objetivo es tener éxito y evitar los problemas, permitiendo predecir acertadamente una amplia gama de situaciones cotidianas.
- Se activan de manera *automática y estereotipada*. Funcionan en el presente (“aquí y ahora”) generalmente de la misma manera para la misma situación y contexto.

- Operan como *teorías en acción*, que resultan útiles cuando las condiciones de su aplicación se mantienen constantes, pero son limitadas ante situaciones cambiantes o problemas nuevos.

Pozo et al. (2006) abordan las teorías implícitas de los docentes y estudiantes acerca del aprendizaje, encontrando básicamente tres teorías que organizan y median la relación con el aprendizaje: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva.

La teoría directa es la teoría implícita del aprendizaje más básica, en la que su punto extremo se basa en los resultados o productos del aprendizaje, sin tener en cuenta los contextos de aprendizaje, ni los procesos; por otra parte considera los resultados de manera sumativa. Para los autores la teoría directa del aprendizaje está emparentada próximamente con la teoría directa de la mente, que a su vez se basa en una epistemología realista ingenua, de acuerdo con la cual, la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado.

En esta teoría, el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad; los resultados del aprendizaje -se trate de conocimientos procedimentales o declarativos— son un retrato directo o una copia fiel de la realidad o del modelo percibido. En síntesis para la teoría directa, las *condiciones externas* a la estructura cognitiva del alumno, en cierto modo ambientales, como la edad, la buena salud, la responsabilidad del alumno, son los *factores decisivos* que afectan el aprendizaje y los responsables de las diferencias individuales.

Se concibe la teoría interpretativa como una evolución de la teoría directa, en la que se relaciona de manera lineal los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje y los resultados se conciben como réplica de la realidad. Pozo et al. (2006), mencionan que la teoría interpretativa es más cercana a los modelos de procesamiento

de información, en la medida en que asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas y la entrada de información.

Desde una perspectiva ontológica, el aprendizaje se presenta como un proceso, en su sentido más básico de entidad que ocurre a través del tiempo. Las condiciones *actúan sobre* las acciones y procesos del aprendiz, los que a su vez *provocan* unos resultados del aprendizaje. Al mismo tiempo, este esquema puede articularse en forma de bucles, concibiendo que los resultados del aprendizaje produzcan nuevos estados de conocimiento y que éstos pasen a formar parte de las condiciones internas de partida para nuevos aprendizajes.

La teoría interpretativa parte de un principio realista al asumir, en última instancia, que el *buen* conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, que el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad. A manera de conclusión en la teoría interpretativa, se concibe el aprendizaje como *proceso* que exige una actividad mental por parte del aprendiz, ubicándose así en una postura *realista crítica*. El rol docente requiere de una intervención explícita que favorezca la apropiación *correcta* del objeto por aprender.

Para la teoría constructiva, el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender. No se limita a suponer que esos procesos internos son esenciales para aprender, sino que además les atribuye un papel necesariamente transformador. Desde esta teoría, los resultados del aprendizaje responden a los cambios en los procesos representacionales del aprendiz, ajustando procesos metacognitivos en los que puede regular su aprendizaje. Las personas pueden significar de muchas maneras una misma información y la adquisición del conocimiento requiere de la transformación de lo que se aprende y del propio aprendiz hasta generar la innovación.

Para la teoría constructivista, el conocimiento es siempre una construcción y no una réplica de la realidad, como lo es en la teoría directa; razón por la cual se desvirtúan

los conocimientos absolutos y se otorga un lugar principal al sujeto en el aprendizaje, donde el contexto y los propósitos median los resultados.

Cada una de las anteriores perspectivas teóricas acerca de las concepciones de los docentes, permite analizar los matices que toman las teorías con respecto al aprendizaje, pero se hace necesario para el presente estudio abordar las concepciones sobre diversidad.

4.3 Diversidad. Un mundo de significados

Hablar de diversidad es aceptar su complejidad y a la vez su inherencia en los seres humanos, según Tabares, Ramírez y Garzón (2013), “proviene del latín *diversitas* y se relaciona con la variedad y con la abundancia de aspectos o cosas distintas o disímiles” (p. 85), es una palabra polisémica como lo afirma Patiño (2011), “La diferencia es una condición inherente a los seres humanos y una característica objetiva y propia de cualquier sociedad, especialmente la colombiana que, desde sus raíces, es multicultural y multiétnica” (p. 1), esto sugiere remontarse al período de dominación vivido en América por parte de Europa, en el que se crearon amplias brechas de las cuáles, las diferencias eran objeto de discriminación y desprecio, generando años de dominación económica, política y cultural, creando a su vez, una visión de mundo universal, la cual pretende homogenizar la cultura de los otros pueblos sin tener en cuenta la identidad de cada una.

Por ello hoy día se habla de diversidad, como forma de reconocer la diferencia desde varias perspectivas: educativa, cultural, económica, religiosa, sexual, ecológica, entre otras, reconociendo y valorando a la diferencia, no vista desde el lente positivista, sino como oportunidad y potencia. La lectura hecha sobre diversidad en el presente proyecto, es en el campo de la educación, por lo cual, a continuación se aborda al sujeto diverso para comprender y reflexionar la diversidad en la escuela.

El sujeto es diverso en la medida en que reconoce su subjetividad, en el reconocimiento del Otro en su alteridad, expresada en el entramado de las relaciones, cimentadas en la cotidianidad con el otro y lo otro en la construcción de tejido social de un nosotros. Es así que la diversidad según Manosalva (2008), puede abordarse desde siete premisas epistémico-conceptuales:

- El sujeto se reconoce y autoconstruye en interacción con los otros y con lo otro.
- El sujeto reconoce al Otro, en su deber ser para el Otro.
- El sujeto comprende el mundo desde lo multicultural.
- El sujeto reconoce al Otro en su mismidad, su alteridad y otredad.
- El sujeto se relaciona con los Otros desde lo plural (interculturalidad) y desde lo singular (intersubjetividad).
- Todo sujeto habita su mundo y el mundo lo habita a él.
- El sujeto encontrará barreras en el reconocimiento del otro impidiendo su plena identificación (p. 114).

En este sentido Skliar (2002), considera la diversidad como la posibilidad del sujeto de reconocer el espacio del otro desde la afirmación de la mismidad y pluralidad, donde el otro “no es ni una pura identidad y una mera diferencia” (p. 114), que tiene su propia voz, donde el yo es el otro considerado desde su humanidad, es decir, “la diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado” (p. 108).

La diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. La diferencia es la consideración de la diversidad como valor (López, 2004, p. 97).

En consecuencia, para tener un alcance interpretativo de las concepciones que tienen los maestros sobre diversidad, se hace necesario entenderla como el

reconocimiento del otro desde sus diferencias individuales, donde la escuela cobra valor en cuanto constituye el espacio de creación de oportunidades para la construcción de sujetos con conciencia crítica, que le permita transformar la realidad y el entorno en el cual interactúa, como lo expresa López, *et al.* (2013) “cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” (p. 4), de esta manera se propicia el mejoramiento de la calidad educativa y la inclusión escolar, que asegure la participación de todos los actores involucrados.

Es importante tener en cuenta como condición para la convivencia en la diversidad, el reconocimiento, el respeto y la legitimación del “otro y de lo otro como verdadera otra u otro” (López, 2004, p. 46) y es en las interrelaciones donde se pone en escena lo diversos que somos, no solo reconocernos como sujetos, sino también reconocer al otro en su pluralidad y multiculturalidad.

Para Skliar (citado en López et al., 2013), la diversidad se centra en el respeto y tolerancia de las individualidades en el reconocimiento del otro, en su posibilidad de comunicación con los demás para la construcción de ese espacio comunitario, es decir, “una pluralidad del sí mismo: el otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, [...] siempre comunitario” (p. 100).

Manosalva (2008), habla de una diversidad derivada de las diferencias subjetivas y una diversidad derivada de diferencias sociales. Diferencias de sistemas humanos y diferencias de sistemas sociales, cada cual con su propia identidad. Identidades humanas e identidades sociales, de donde se da diversidad humana y diversidad social. En la tabla que se presenta a continuación Se observa cómo puede ser:

Tabla 1. Diversidad de diferencias

DIVERSIDAD DE DIFERENCIAS SUBJETIVA	DIVERSIDAD DE DIFERENCIAS SOCIALES
*Diversidad de lo diferente pero común	*Diversidad de lo distinto, lo exótico
*Diversidad del “Nosotros”	*Diversidad de los “otros”
*Diversidad de la interioridad	*Diversidad de la exterioridad
*Diversidad del “Prójimo Prójimo” ¹	*Diversidad del “Prójimo Distinto”
*Diversidad de lo conocido	*Diversidad de lo desconocido
*Diversidad de lo visible o de lo que puedo ver	*Diversidad de lo invisible o de lo que no puedo ver
*Diversidad de un “yo-tu” ² o de un “Nosotros-ustedes”	*Diversidad de un “el-ella” o de un “ellos-ellas” o de un “eso- esa”

Fuente: (Manosalva, S., 2008)

De otra parte, López (2004) considera la diversidad desde la igualdad entre las personas en cuanto a derechos y deberes, apoyado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que estos y el derecho a la igualdad en la diversidad debe ser reconocida, aceptada y valorada puesto que es connatural al hombre y se manifiesta de muchas maneras.

Las diferencias son evidentes en lo biológico, psicológico, físico, cognitivo, cultural, social, individual y colectiva, pero éstas no deben llevarnos a establecer desigualdades como ciudadanos. Así, los derechos humanos y el derecho a la igualdad no están determinados por lo genético, simplemente son derechos de toda persona sin distinción alguna, se debe aceptar entonces que cada ser humano es diferente, lo cual no implica que tenga carencias con respecto a otros, “el reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros” (Hernández, 2010, p. 54).

Cada cual tiene sus características personales, razón por la cual es necesario advertir que se debe luchar por una concepción de mundo que transversalice el sentido

de lo diverso dentro de una concepción humanista de los derechos humanos, lo cual es una cuestión inherente a las personas (Cárdenas, citado en López et al., 2013) . Desde esta lógica, los derechos humanos deben propender por la igualdad social en el respeto por las diferencias individuales; para ello la escuela debe propiciar espacios para la socialización de valores, la participación democrática, la convivencia, la tolerancia y la solidaridad que conlleven a la humanización del sujeto.

Los derechos humanos inherentes al ser social, definen los principios básicos para la conservación de la dignidad humana, permiten pensar la diversidad como manifestación de los sujetos desde las individualidades, diferencias, igualdades, heterogeneidad del ser y los entramados que se construyen y de-construyen alrededor de las mismas en los diferentes contextos, espacios y tiempos históricos determinados. Este planteamiento se basa en la definición de López, et al. (2013) sobre diversidad, que “... hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana” (p. 97).

Por lo tanto, la diversidad es genuina, es natural; el ser diverso, es la particularidad más hermosa que pueda tener un ser humano, ni la escuela ni la sociedad pueden, con respeto a los Derechos Humanos, desprestigiar las acciones que hacen de un sujeto, estudiante, una persona diversa. Cada persona tiene una identidad que es como ella es, y no como a otros les gustaría que fuera; de ahí la importancia de las interrelaciones que se establecen en el contexto educativo, según López (citado por Manosalva, 2008), afirma que “La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos amapolas iguales” (p. 6).

4.3.1 La Diversidad Étnica

La educación es la llave maestra del desarrollo integral de los colombianos y, en particular, de los grupos étnicos afrocolombianos e indígenas,

históricamente excluidos por las elites dominantes del grupo étnico mestizo o blanco, de origen hispano-indígena (Mosquera, 1999, p. 3).

Colombia es un país diverso; gracias a las comunidades que han ido forjando y defendiendo su identidad y valores ancestrales, la Constitución Política Nacional de 1991 en su artículo 7° plantea: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (p. 1). Los grupos étnicos son aquellos que se distinguen de la sociedad general y hegemónica por sus prácticas socioculturales, vistas a través de sus costumbres y tradiciones.

Los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los afrocolombianos o afrodescendientes, los raizales y los room. La población afrocolombiana o afrodescendiente se construye como un grupo étnico en la medida en que autoreconoce su ascendencia negro-africana y reside en todo el territorio nacional, ya sea en las cabeceras o en las áreas dispersas. Son descendientes de múltiples generaciones y procesos de mestizaje de los antiguos esclavos africanos. El término "afrodescendiente" denota a los descendientes de africanos que sobrevivieron a la trata esclavista en las Américas.

Así mismo, busca abarcar a todos los pueblos descendientes, directa o indirectamente, de la diáspora africana en el mundo. Son las personas que se autoreconocen como pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas (amerindias), formando parte de un grupo específico, en la medida en que comparten su cosmovisión, sus costumbres, su lengua y sus códigos relacionales (socialización). Es indígena quien pertenece a una tradición cultural (de acuerdo a procesos de socialización, comunicación, trabajo, cosmovisión), descendiente de los pueblos originarios que habitaban América antes de la Conquista y colonización europea. Según el Departamento Nacional de Planeación, DNP, en Colombia se reconocen 90 pueblos distintos.

La década de los años 90 fue un momento histórico de gran trascendencia para las comunidades de ascendencia africana y para la diversidad étnica y cultural constitutiva de América Latina. La Constitución política de Colombia dio lugar a importantes reformas en la política educativa y en las formas de entender la cultura escolar en el país, por ejemplo, en 1993, se expide la Ley 70 (Colombia, 1993a) donde se reconoce a las comunidades de ascendencia africana, constitutivas de Colombia, derechos diferenciales en términos sociales, políticos, territoriales, ambientales, étnicos, civiles, culturales y económicos.

En relación con la educación, la norma se mueve en dos direcciones. Por un lado, se promueve el derecho de las comunidades afrocolombianas a acceder a una educación fundamentada en sus culturas y contextos sociales, y por otra parte, el Estado se compromete a impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional.

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56).

El artículo 68 de la Constitución Nacional de Colombia (1991), en uno de sus apartes habla de una formación que respete y desarrolle la identidad y la cultura de los pueblos. De igual manera, aparece la ley de la cultura, ley 397, (Colombia, 1997), la cual en su artículo primero, define la cultura como: “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias”. Son formas particulares de habitar en el mundo que marcan la diferencia porque en sus acciones muestran un verdadero compromiso por el cuidado y la conservación del planeta.

4.3.2 La Diversidad en la Escuela

Generar una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias es un reto presente en la cotidianidad del aula. Los estudiantes son diferentes, en razón de la cultura, la presencia de rasgos étnicos, la situación socioeconómica, las diferencias de género y las diferencias individuales en cuanto a intereses, maneras de relacionarse, entre otras. Estas diferencias individuales, también se pueden expresar en diversos ritmos y maneras de aprender. De acuerdo con Manosalva (2008).

Para atender a la diversidad, no basta con atender las diferencias. Podemos educar tipos distintos de estudiantes, respetando las diferencias, pero olvidamos que todos y cada uno de los sujetos presentes en el hecho educativo es único e irrepetible. En este sentido, en educación, debemos responder a las distintas identidades que configura todo ser humano según su propio vivir, según las propias experiencias de las cuales nadie puede escapar y significar (p. 3).

Por lo tanto, la necesidad de una transformación de los sistemas educativos y especialmente de las escuelas es trascendental para dar respuesta a la diversidad del alumnado que está presente en el aula. Con este fin, la preocupación de la educación en cuanto a la diversidad está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de las escuelas para atender las diversas necesidades educativas de los estudiantes, como consecuencia de su procedencia social y cultural y de sus características personales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses.

La inclusión de la diversidad, requiere de un cambio cultural, pues las políticas o decretos por sí solos no pueden producir los cambios necesarios en cuanto a actitud, voluntad y disposición para aceptar y trabajar con la diversidad. Se necesita entender que la diversidad es un factor presente en la sociedad y que esas diferencias significan un aporte, independientemente del nivel de competencias que cada uno tenga, siempre se tiene algo que entregar a la sociedad.

Es así, que los sistemas educativos, deben pensar en una escuela que valore las diferencias del otro y el sentido de su identidad, se construya consecuente con el principio de responsabilidad y la alteridad, desde su conciencia crítica, reflexiva, dialógica, democrática y democratizadora, enseñe y aprenda que las consecuencias de las acciones deben ser, siempre, compatibles con la conservación de las vidas, de los mundos personales y los mundos del otro.

En este sentido, la escuela diversa valora y ofrece oportunidades para convivir con los demás, y el aula es un espacio para valorar las diferencias individuales, pues está más que demostrado que la cooperación y la enseñanza compartida produce inteligencia compartida, presupone también un sistema de comunicación, donde las personas interactúan sentimientos, emociones y mensajes, como lo expresa Maturana (citado en López, 2004),

Solo es en esa forma de entrelazarse el lenguaje y las emociones, es decir, en la conversación, es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo (p. 65).

Sólo en el consenso se produce el diálogo, pero esto no desconoce que no se pueda disentir de las ideas de los demás, lo importante es que se haga dentro del respeto necesario. Según López (2004) “es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (p. 77).

4.3.3 Etnoeducación

La escuela es una institución histórica que llegó a las comunidades afrocolombianas desde inicios del siglo XX, razón por la cual las etnias la han apropiado como un factor ajeno y necesario a la cultura. Como respuesta al distanciamiento entre comunidades afrocolombianas y el resto de la sociedad, debido a la brecha existente entre cultura-educación y sociedad, frente a lo que las comunidades se vieron en la

necesidad de estructurar programas educativos conformes con su realidad social y cultural.

Debido a esta acción comunitaria el Ministerio de Educación Nacional promulgó normas en materia educativa tendientes a reconocer las necesidades y procesos educativos de las comunidades étnicas, lo cual da inicio a un proceso de elaboración conceptual sobre educación para grupos étnicos que se denominó etnoeducación.

Según García (2000), “la etnoeducación se concibe como un modelo pedagógico que implica a su vez un conjunto de pedagogías: pedagogía de la identidad, pedagogía del orden simbólico, pedagogía de la participación comunitaria, constructivismo, etc.” (p. 130). Según el decreto 804 de 1995 son principios de la etnoeducación: la integridad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad.

En el año 1994, emerge la Ley General de Educación, Ley 115 (Colombia, 1994). En esta ruta educativa colombiana, se relleva de forma explícita la educación para los grupos étnicos (etnoeducación) y la articulación de la diversidad étnica y cultural del país en la educación colombiana. El Estado define la educación para grupos étnicos y los principios y fines de la etnoeducación⁴. Posteriormente, se reglamenta el artículo 39 de la Ley 70 del 93 (Colombia, 1993), mediante el Decreto 1122 de 1998 (Colombia, 1998), el cual sustenta la obligatoriedad de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo del país. En este mismo decreto, se reglamenta la inclusión de contenidos, experiencias y prácticas pedagógicas vinculadas con los estudios afrocolombianos, en la construcción de planes de estudios y los currículos de acuerdo con los lineamientos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de formación de docente.

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación

comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Art. 56).

4.4 Las Prácticas pedagógicas

En Colombia Olga Lucia Zuluaga (1999), en su libro *Pedagogía e Historia*, intenta operacionalizar y reconceptualizar los supuestos de Foucault en su análisis de las prácticas pedagógicas, con el propósito fundamental de:

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio, recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad. (p. 12).

De esta manera, se desplazan parámetros disciplinarios y criterios científicos tradicionales, con el fin de desarrollar una propuesta metodológica y un marco conceptual para la pedagogía basados fundamentalmente en los planteamientos de Canguilhem, Koyré, Bachelard y, sobre todo, Foucault, de quien retoma su método arqueológico y los conceptos de "práctica", "saber", "archivo", entre otros.

Para Zuluaga (1999) la historia de la pedagogía en Colombia, tiene como matriz básica de análisis la tríada: sujeto (soporte), discurso (saber) e institución (norma), a partir de la cual, según ella, se delimitan y configuran la práctica y el saber pedagógico. Los conceptos de "práctica pedagógica" y "saber pedagógico" son una reelaboración de los conceptos de práctica y saber desarrollados por Foucault. El modelo metodológico en el cual enfoca su objeto histórico de investigación es la institución como norma, el sujeto como soporte, es decir el maestro y el saber pedagógico como los discursos. Zuluaga (1999) entiende el saber cómo:

El espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. (p. 26).

Esta definición va más allá de lo que tradicionalmente se conoce como conocimiento específico, indagando por el origen del saber, sus condiciones de aparición y de emergencia; ya no se pregunta por la verdad del saber, sino por las relaciones en que ese saber produce efectos de realidad y de verdad, no se cuestiona acerca de lo que significa el saber, sino lo que hay más allá del saber. El saber es producido, mantenido y transmitido discursivamente, lo que la arqueología tiene como objeto: formaciones discursivas, es decir, un conjunto que abarca saberes, ciencias y prácticas.

La práctica pedagógica según Zuluaga (1999) es entendida como una noción metodológica que comprende:

Los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica y las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 17).

Es decir que las prácticas pedagógicas, se constituyen en prácticas de saberes donde se generan reflexiones sobre diferentes objetos y de esta manera las relaciones entre los elementos que lo conforman, haciendo de estas relaciones dinámicas.

4.4.1 La pedagogía como práctica y saber

La pedagogía es concebida como práctica y como saber, siguiendo los planteamientos de Foucault (1969). El autor asigna a la genealogía una tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona. En su libro *La Arqueología del Saber* explica la conformación del conocimiento a partir de una práctica social, donde la reflexión sobre un saber pasa de la conciencia constituida al discurso práctico, allí salta del sujeto con el conocimiento, al análisis de una relación que posibilitará un saber, reconociendo que los sujetos están enlazados a reglas establecidas de las cuales no son conscientes y éstas a su vez, son denominadas por el autor como prácticas discursivas. Es entonces el discurso como práctica reglada y no como realización de los sujetos, como el saber en la sociedad, según lo expresa Foucault, (citado por Londoño y Frías, 2011):

Los conocimientos, las ideas filosóficas, las ideas cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de esta sociedad. El saber se encuentra disperso en los diferentes registros que su práctica genera y "es diferente de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible, en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión o de una práctica (p. 10).

Al analizar la práctica de un saber debe este asumirse "como condición de la posibilidad de conocimientos, de instituciones y de prácticas". Al interior de un saber existen posibilidades, es decir, opciones de discurso que se presentan en el espacio de la misma formación discursiva, en sus nexos con otras formaciones discursivas y en relaciones con las prácticas no discursivas.

Ambos ejes conciencia-conocimiento, práctica discursiva-saber, desembocan en la categoría de ciencia, mirada. El lugar del saber va más allá de la demostración

científica para ubicarse además en ficciones, relatos, encuestas, instituciones. De esta manera toda práctica discursiva implica un saber pero no una ciencia. Existen saberes no científicos, independientes de las ciencias.

Reconocer una ciencia como práctica discursiva es hacer su *arqueología*, analizarla desde el pensamiento del exterior, desde el nivel simbólico, para ver cómo se inscribe en el elemento del saber, es decir, estudiando las reglas que han permitido la formación de sus objetos, las posiciones del sujeto que habla, la aparición y transformación de sus conceptos, las elecciones teóricas, así como todo el ensamblaje de consideraciones que acompaña todo proceso de producción de conocimientos.

4.4.2 Las prácticas pedagógicas como prácticas sociales

Bourdieu (1989), aborda las prácticas sociales retomando los conceptos de campo y hábitos, para comprender las acciones que el sujeto docente realiza enmarcadas por condiciones sociales e históricas.

El hábitus es definido por Bourdieu y Passeron (1981), como:

Principio de la reproducción de las diferencias escolares y sociales más duraderas [...], principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de la que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de condiciones objetivas de la que es producto (p. 218).

El habitus entiende las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social, permitiendo establecer una relación inteligible y necesaria entre unas prácticas y una situación, de las que el propio *habitus* produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y apreciación producida.

El Campo se refiere al lugar de las luchas materiales y simbólicas donde se produce un tipo de capital particular (social, cultural, político, científico, etc.) y donde se establece una lógica de funcionamiento acorde a este. En la teoría de Bourdieu se define a los campos sociales como: espacios de juego históricamente constituidos por sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.

Para este sociólogo francés, la sociedad puede ser concebida como un espacio diferenciado de posiciones sociales, en el que las relaciones entre estas posiciones constituyen el núcleo de lo que es propiamente social. Es decir, la actividad propia de la vida en sociedad se define por las relaciones entre entes que se distinguen entre sí por la posesión de diferentes bienes y valores que los sitúan en distintas posiciones, las que, a su vez, permiten y definen las relaciones entre ellos. Luego, los campos sociales son espacios identificables en donde ocurren tipos específicos de relaciones entre sujetos, siendo posible analizar estas relaciones como tales y con independencia de aquellos que las realizan.

En compañía de Passeron, estudió los mecanismos escolares de reproducción social (Los herederos, 1964 y La reproducción, 1970). En La Reproducción profundiza el tema de la educación y se concentra en el análisis de la escuela, planteando desde la supuesta independencia y neutralidad escolar hasta las simulaciones que disfrazan el carácter del sistema escolar como reproductor del orden establecido. Para Bourdieu (citado en IDEP, 2009):

En la educación deben primar las enseñanzas capaces de brindar modos de pensamiento dotados de validez y aplicabilidad generales, por encima de aquellas que, aun proponiendo saberes susceptibles de ser aprendidos de forma igualmente eficaz (y a veces más agradable), utilizan, sin embargo, otras vías. En particular, es preciso cuidar que no persistan ciertas lagunas inadmisibles, tan perjudiciales para el conjunto de la tarea pedagógica; ello se aplica muy especialmente a los modos de pensamiento y a las destrezas básicas: en efecto,

debido a que se suele pensar que todo el mundo los enseña, al final nadie se ocupa de su transmisión (p. 9).

Con base en estos supuestos, Gutiérrez, citado por IDEP (2009), señala, que a partir del concepto de “estrategias de reproducción social” se hace un análisis en el cual, la vida social es resultado de la acción dialéctica de estructuras y de agentes que, dotados de variados poderes y sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos, la producen y la reproducen a través de las prácticas, en nuestro caso, diríamos que las estructuras serían las instituciones y los agentes, los maestros quienes implícitamente producen y reproducen prácticas aprendidas del gobierno, de la familia, de la sociedad, etc., las cuales permean e impactan las prácticas pedagógicas.

El IDEP (2009), afirma:

Esas prácticas están ligadas a los múltiples ámbitos de la vida social (trabajo, educación, salud, vivienda, política, etc.) y constituyen un conjunto sistemático de estrategias, a partir de las cuales las familias (cada familia, de las diferentes clases y fracciones de clase) enfrentan las particulares dimensiones de su existencia cotidiana y aseguran su reproducción social (p. 17).

Entonces se hablaría que los docentes reproducen sin darse cuenta un sistema que ha permeado las clases tradicionales, y en consecuencia, el examen y los contenidos, que aún preocupan tanto o más que la reflexión de las mismas prácticas.

4.4.3 Los modos de acción en la acción cotidiana del maestro

La práctica pedagógica es definida por Restrepo y Campo (2002), como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo.

Lo anterior, pone de manifiesto que las prácticas pedagógicas de los maestros son múltiples, diversas, diferentes y van configurando un ser docente. Sin embargo, algunas de éstas prácticas acentúan la enseñanza o el aprendizaje o la relación entre ellas y esto depende de la formación del maestro, sus experiencias, su cultura. Este ser maestro implica una praxis pedagógica a través de la reflexión de la acción del entretendido de relaciones, actores, intencionalidades, acciones y saberes, se produce conocimiento, se dignifica la vida y se promueve el buen vivir. Como lo expresa Souza (2007):

La praxis pedagógica sería condensación, síntesis de la realización interconectada de la práctica docente, práctica discente, práctica gestora, permeadas por relaciones de afecto (amores, odios, rabias...) entre sus sujetos en la conducción de una práctica epistemológica o gnoseológica que garantiza la construcción de conocimiento o de los contenidos pedagógicos (educativos, instrumentales y operacionales) En esa proposición, la educación tiene como única finalidad contribuir en la construcción de la humanidad de los seres humanos (p. 9).

La práctica pedagógica se puede explicar cómo el conjunto de actividades que permite planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza, mediante las cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer. Además, que está vinculada siempre a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. La práctica docente no es cualquier ejercicio, a medida que se va realizando se vuelve una actividad en la vida cotidiana del docente, al igual que se va interiorizando en los hábitos y las maneras de hacer las cosas en la vida. Para Restrepo y Campo (2002):

Realizar acciones docentes se nos va volviendo costumbre. Se va perfilando como el modo habitual de nuestro actuar que sin percatarnos realizamos

cotidianamente y que difícilmente podemos separar de otras acciones, al punto que se va delineando un modo de saber particular, va configurando nuestra manera de ser (p. 65).

4.4.4 Caracterización de las prácticas según el paradigma de profesor

En la siguiente tabla se presenta una caracterización basada en la realizada por Zeichner (1983), Montero (1987), y Zabalza (1988), citado en Moreno (2012) de los modelos de práctica, atendiendo a los paradigmas de profesor que han primado en las últimas décadas:

Tabla 2. Caracterización de las prácticas basada en Zeichner

PARADIGMA DEL PROFESOR	ENFOQUE DE PRÁCTICA
Profesor técnico. Concepción tradicional oficio.	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. El esquema tradicional para su desarrollo consiste en: información – observación – imitación de profesores experimentados. Se observa una clara separación entre la teoría y la práctica.
Profesor humanista. Concepción personalista	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permite acercarse de lleno a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El enfoque de práctica se corresponde con los proyectos sociales comunitarios en cuyo trasfondo subyace la idea de cumplir una misión con las comunidades deprimidas. El practicante se entrega de lleno a contribuir a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor investigador. Concepción orientada a la	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen en ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del

indagación

bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. El enfoque de práctica considera necesario integrar la teoría y la práctica pues supone que la práctica es un espacio para lograr conocimientos nuevos, que deben analizarse a profundidad.

Fuente: (Moreno, 2012).

La práctica pedagógica se concibe como el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio cultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro, va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor. Por lo tanto, es en la práctica pedagógica donde se mira de forma clara el currículo, entendido éste de forma integral y de manera muy general como estructura armónica compuesta por fundamentos y componentes consistentes donde entran en permanente diálogo la cultura, las creencias y las aspiraciones humanas amparadas por la ciencia tributante de conocimientos imprescindibles para hacer de la educación un hecho responsable y sensible a los problemas concretos de la humanidad y del mundo (Castro, 2008).

5. Objetivos

5.1 General

Comprender las concepciones sobre diversidad y las huellas que han marcado las historias de vida de docentes Afrodescendientes e Indígenas en el municipio de Jamundí (Valle).

5.2 Objetivos específicos

- Identificar las huellas que han marcado las historias de vida de docentes Afrodescendientes e indígenas.
- Caracterizar las concepciones sobre diversidad de acuerdo con la cultura e identidad étnica de los docentes.
- Analizar la relación entre las concepciones sobre diversidad de docentes Afrodescendientes e Indígenas y las huellas que han marcado sus historias de vida.

6. Metodología

6.1 Tipo de estudio

Esta investigación se orientó con el propósito de comprender las concepciones sobre diversidad y las huellas que han marcado las historias de vida de docentes Afrodescendientes e Indígenas. Corresponde a un estudio cualitativo, por cuanto pretende describir e interpretar las voces y los significados de aspectos fundamentales de su vida escolar, profesional, social y familiar.

La investigación cualitativa en educación es una forma de comprender las realidades, los sujetos, los contextos y las relaciones que se entretienen; la comprensión aquí implica desentrañar los sentidos que los mismos sujetos le atribuyen a su experiencia en el mundo de la vida, el cual se interpreta, para ser transformado.

6.2 Diseño

En la perspectiva de la investigación cualitativa, este estudio se inscribe en un diseño biográfico-narrativo, partiendo de la premisa de que los seres humanos son contadores de historias, y es a través de ellas como van configurando los valores, creencias, tradiciones y modos de pensar, por lo tanto, para reinterpretar cualquier proceso histórico es preciso contar una historia, que en este caso se trata de maestras y maestros cuyas voces no fueron consideradas como válidas en cuanto a las concepciones que sobre diversidad tienen relacionadas con los rumbos que ha ido tomando la educación en nuestro país. A través de las narrativas se puede comprender las historias no contadas, no visibilizadas, pero que contienen los significados que no podría encontrarse en narrativas externas a los sujetos, en textos o documentos oficiales, porque estos últimos no contienen los ricos datos que solo la experiencia nos permite conocer.

Esta alteración en las formas de conocer es lo que se ha denominado en ciencias sociales el “giro hermenéutico” (Bolívar y Domingo 2006), pues se han puesto en cuestión las ideas positivistas sobre la construcción objetiva del conocimiento, partiendo de la idea de que la vida narrada es una interpretación del mundo que se convierte en conocimiento válido; las experiencias pueden ser transformadas en tanto son visibilizadas en una narración de sí. De esta forma las narrativas se convierten no solo en un relato de las experiencias subjetivas, a través de las cuales se puede conocer el mundo, para esta investigación narrarse es más que un método, es la posibilidad de decir lo no dicho, de reinterpretar la historia de otro modo, de deconstruir las categorías que como educadores y educadoras de básica primaria enfrentan a la diversidad existente en las aulas escolares.

Es importante diferenciar las formas en que se puede hacer Investigación Biográfico-Narrativa, pues cada una de ellas tiene un proceso metodológico distinto, es decir, más que una manera diferente de nombrar, se configuran en modos diferentes de conocer, según Bolívar y Domingo (2006) los diferentes usos de escrituras del yo podrían delimitarse en *life story*, *récit de vie* o *narración/relato de vida*, que se refiere a la narración de una vida tal y como la persona la vive y en la que no hay co-construcción entre investigadores y narradores; *life history*, *historie de vie* o *historia de vida*, en la que hay un proceso de intervención de las narraciones para validarlas desde otros registros o textos.

En este proceso investigativo se eligieron los relatos de vida como acercamiento a la comprensión de lo que ha sucedido con las concepciones que sobre diversidad tienen los maestros y maestras de diferentes etnias que se desempeñan en instituciones de educación del sector oficial de básica primaria; estos relatos o historias de vida permitieron comprender o develar esas concepciones sobre diversidad que circulan en las aulas escolares, desde la comprensión de las huellas que han marcado sus historias personales, familiares, sociales y culturales.

Con las narrativas se intenta conocer las historias individuales y las interconexiones colectivas, es decir, cómo puede acercarse a las dinámicas de configuración de las concepciones desde los procesos subjetivos, pero también desde su confluencia en formas grupales de asumir lo que significa ser educador y educadora desde las aulas diversas que se vivencian en la escuela, en el contexto actual colombiano, así como rescatar las potencias que tiene el narrarse para asumirse sujeto político y partícipe de la transformación.

Según Ricoeur (1996), la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus” experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que se puede llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (p. 147).

Dubar (2000), citado por Bolívar, Fernández y Molina (2004), plantea que hay dos ejes que se analizan en los procesos identitarios:

- La trayectoria "subjetiva", expresada en relatos biográficos diversos, que reenvían a los mundos sociales vividos por los sujetos.
- La trayectoria "objetiva", entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida, articulando lo biográfico singular en un marco estructural más amplio (p. 6).

En este sentido, se emplea la triangulación secuencial (Bolívar, et al., 2004) como forma de analizar de forma articulada los relatos de vida, con entrevista semiestructurada, para responder metodológicamente a los ejes de análisis: con los relatos o historias de vida se podría dar cuenta la trayectoria subjetiva y con la entrevista semiestructurada, se haría análisis de la trayectoria objetiva, de esta forma se posibilita comprender las dimensiones de la categoría a analizar de forma secuencial, es decir, se utilizaría una estrategia cuyos análisis darán lugar a la siguiente, para conformar así un

conjunto de datos organizados para el análisis (Morse, 1991, citado por Bolívar et al., 2004).

6.3 Unidad de Análisis

Concepciones y huellas sobre diversidad

6.4 Unidad de trabajo

Para responder a los objetivos y la metodología de la investigación, se utilizó un muestreo deliberado que en palabras de Buendía, Colas y Fuensanta (citado por Gómez, Guerrero, Buesaquillo, 2012) hace referencia a “seleccionar una muestra de forma deliberada porque los sujetos poseen características necesarias para la investigación” (p. 172). En razón de lo cual, se seleccionaron seis docentes provenientes de diferentes etnias Afro e Indígenas, del Municipio de Jamundí (corregimiento Villa Colombia), Valle del Cauca.

En el corregimiento Villa Colombia, funcionan dos Instituciones educativas; una de ellas con enfoque PEC (Proyecto Educativo Comunitario), que atiende población en su mayoría indígena y en menor porcentaje mestizos y afrodescendientes con una planta docente del 80% indígena y otra institución pública que atiende en su mayoría estudiantes mestizos, 8.2% indígenas y un 2% afrodescendientes, con planta docente en su mayoría mestiza y un 5% docentes afrodescendientes. El municipio es catalogado etno-educador¹.

Los docentes que participaron en el estudio, hacen parte de dos comunidades étnicas reconocidas como afrocolombianos e indígenas. En la tabla 3, se presentan

¹ La etnoeducación, es reconocida a partir de la constitución política de 1.991 y reglamentada mediante la ley 115 de 1994 o ley general de educación, con el propósito de avanzar hacia la interculturalidad, para hacer posible que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas.

algunas características de los docentes participantes, relacionadas con el sexo, el grupo étnico al que pertenecen, la Institución donde laboran y los estudios realizados:

Tabla 3. Docentes participantes

CÓDIGO	DOCENTES PARTICIPANTES	SEXO	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NIVEL DE ESCOLARIDAD
DI1	INDÍGENA 1	M	IDEBIC	Licenciatura
DI2	INDÍGENA 2	M	IDEBIC	Especialización
DI3	INDÍGENA 3	M	IDEBIC	Normalista
DA1	AFRO 1	F	General Santander	Licenciatura
DA2	AFRO 2	F	General Santander	Licenciatura
DA3	AFRO 3	F	General Santander	Licenciatura

Los docentes reconocidos como afrodescendientes, pertenecen al sexo femenino, con estudios de Licenciatura en Educación, más de diez años de experiencia docente, vinculadas a una Institución educativa ubicada en zona rural, del municipio de Jamundí.

Por su parte, los docentes del cabildo indígena Nasa, pertenecen al sexo masculino, con distintos niveles de formación académica: Licenciatura, normalista y especialización; cuentan con más de quince años de experiencia docente y están vinculados a una sede de la Institución Educativa IDEBIC “El gran sueño de los indios” de la zona rural alta del municipio de Jamundí.

6.5 Técnicas e Instrumentos

“Contar es volver a vivir, pero poniéndose a salvo del desorden propio de la vida” (Garzo, 1948).

6.5.1 Los Relatos de vida

Los relatos de vida son entendidos como escenarios de encuentro que denotan el sentido de las voces, los cuales aparecen en las memorias de quienes se narran. En palabras de Bolívar y Domingo (2006),

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal (p. 6).

Los relatos de vida constituyen una fuente de comprensión de las formas en que las personas representan el mundo, a través de la narración de sus interpretaciones y significados de la experiencia en acontecimientos particulares, y por lo tanto, a partir de esta técnica, se narran aspectos concretos de las trayectorias de vida de las personas.

Se utilizó como instrumento un protocolo para la sistematización y registro de la información, cuya estructura incluyó aspectos como: los objetivos, la contextualización, las preguntas y consideraciones de las investigadoras (Anexo A).

6.5.2 La Observación

Se llevaron a cabo observaciones en los diferentes espacios como el aula y el recreo, a través de una guía de observación que permitió hacer el registro y sistematizar la información.

Cada técnica seleccionada hizo parte de un momento específico, constituyendo una oportunidad para el encuentro de subjetividades, un entramado de relaciones sociohistóricas y personales que posibilitaron reflexiones profundas. Con los relatos de

vida fue posible conocer las historias individuales y con la observación, la intersección de éstas en una historia compartida.

6.6 Plan de análisis

Para el análisis de la información, se procedió en primer lugar a transcribir las grabaciones de cada uno de los relatos de las historias de vida de los docentes participantes, al igual que las observaciones realizadas. Posteriormente, con la información obtenida se identificaron las unidades de significado, es decir las oraciones con sentido de lo expresado por los docentes. Se elaboró una matriz ubicando las categorías primarias y las unidades de significado. Se identificaron las relaciones entre las categorías primarias y los relatos. En segundo lugar, se realizó la categorización secundaria o axial, identificando similitudes y diferencias entre ellas y considerando vínculos posibles entre categorías, para elaborar finalmente, la red semántica.

6.7 Hallazgos de la investigación

Los hallazgos de la investigación, se abordan dando cuenta de las narrativas de los docentes afrodescendientes e indígenas. En primer lugar, cada uno de los participantes abrió su corazón para dar a conocer las huellas de una herencia, las cuales se describen en cuatro momentos o períodos históricos. El primero de ellos, referido a la colonización de la que fueron objeto, el segundo relacionado con el despertar ante la discriminación y dominación, un tercer momento caracterizado por la influencia de la constitución del 91 y finalmente, las luchas y desafíos que enfrentan para construir lo propio y pensar otras formas posibles de educación y sociedad, ante una modernidad hegemónica.

En segundo lugar, se da cuenta de las concepciones docentes sobre diversidad desde dos perspectivas. La primera de ellas, cultural, en la que emergen categorías como la lengua, la raza, la cultura, los saberes ancestrales, las creencias y el territorio y la segunda, que corresponde a una perspectiva de diversidad centrada en la ausencia o el

déficit, en la que emergen categorías como dificultades comportamentales y dificultades de aprendizaje. Para finalizar, se da cuenta de las prácticas pedagógicas de los docentes, haciendo evidente la respuesta de la escuela a la diversidad.

6.8 Las Huellas de una herencia

Esta categoría es comprendida como las marcas dejadas por los grupos étnicos mayoritarios quienes emitieron un estatus de inferioridad tanto a los afrodescendientes como a los indígenas y las luchas que a lo largo de la historia han liderado. Las luchas de las comunidades afrodescendientes e indígenas por una educación “*acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales*” (Colombia, 1993, Ley 60, Art. 32), es la expresión de un reclamo histórico que implica la libertad y el respeto de sus derechos como seres humanos que han sido ignorados sistemáticamente desde siglos atrás. La discriminación étnico-racial que se vive en la actualidad es una herencia del colonialismo que se ha transformado en nuevas formas de exclusión y dominación constituyendo múltiples “*colonialismos*”.

Las amplias brechas que el mundo postmoderno ha creado para que los grupos étnicos sean reconocidos como minorías y se tenga que hablar de inclusión social y de interculturalidad para que ellos no se queden por fuera de esta burbuja de desigualdades, ha hecho que se generen unas huellas de dolor, incertidumbre, rabia por la exclusión y la discriminación, pero a su vez, estas huellas han permitido el despertar para enfrentar a los poderosos y sus acciones colonizadoras, entrando en luchas por la defensa de lo propio, de la lengua, del orgullo por el color de la piel, y de otras formas de pensar distintas del pensamiento neoliberal.

6.8.1 La colonización del otro: “A nosotros nos castigaban porque hablábamos Nasa-yuwe...”

...Porque de pronto, quizás, hablábamos Nasa-yuwe, cantábamos en Nasa-yuwe, entonces todo eso era castigo (Naschacha, 2015).

En Colombia, así como en América Latina el inicio de la esclavitud, exclusión y discriminación se dio por motivos étnicos y raciales, a partir de la conquista y la colonia, produciendo una jerarquía social en la que indígenas y africanos eran el menosprecio de la etnia dominante, los blancos. Los colonizadores se basaban en ideas y creencias sobre la inferioridad de indígenas y negros frente a los europeos, a tal punto de no ser considerados humanos. Al respecto, Duchet (1995) afirma:

El hombre salvaje es el objeto y el hombre civilizado es el sujeto; es él quien civiliza, lleva con él la civilización, la habla, la piensa, y porque es el modo de su acción, ella se vuelve el referente de su discurso (p. 17).

El pensamiento filosófico se encarga de la violencia ejercida hacia el hombre salvaje, en nombre de una superioridad en la que participa: por más que diga que todos los hombres son hermanos, no se puede prescindir de un eurocentrismo, cuya mejor coartada es la idea del progreso. La colonización impuso en toda América una hegemonía impidiendo el reconocimiento de las diferencias y especificidades culturales y sociales propias de los pueblos afrodescendientes e indígenas de la región.

Hace tan solo cuarenta años, Nasachacha (docente indígena), vivió en carne propia el menosprecio y castigo por parte de sus profesores al hablar en una lengua distinta al castellano, pero a sus educadores, tal vez se les olvidó que América antes de ser maltratada y violentada por los españoles, era rica no solo en recursos naturales y minerales, sino también en diversas lenguas de los indígenas que habitaban el continente, lo cual se advierte en el relato de un Docente indígena, cuando afirma:

Como nosotros éramos indígenas y teníamos nuestro idioma, entonces a veces trataban de castrar porque ellos no entendían lo que nosotros hablábamos”
“...A nosotros nos castigaban porque de pronto quizás hablábamos Nasa-yuwe, cantábamos en Nasa-yuwe, entonces todo eso era castigo (DI1).

La población indígena y afrodescendiente durante la colonia fue sometida a una permanente intervención, desestructuración y destrucción de sus formas de vida, lengua y cultura, impacto que en la actualidad sigue haciendo estragos, como las huellas mencionadas anteriormente, de atropellos, violencias y malos tratos.

La discriminación y la segregación son dos maneras puntuales de expresar el racismo con el fin de separar, distinguir o diferenciar una persona de otra. Ambos conceptos se relacionan con el trato de inferioridad que se da a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos o políticos. Según Wieviorka (1992), la segregación mantiene al grupo racializado a distancia y le reserva espacios propios, que únicamente pueden abandonar en determinadas condiciones, más o menos restrictivas; en cambio la discriminación le impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, en la que el participa de una manera que puede llegar a humillarlo.

De acuerdo con la CEPAL (2000), se dio un status aún inferior que el de los indígenas, a las poblaciones negras de origen africano. Durante el largo período de la colonia, el contacto y la relación entre indígenas, esclavos africanos y europeos habría de producir un profundo proceso de mestizaje biológico, cultural y social. La relación entre indígenas, esclavos africanos y europeos dio paso al proceso de mestizaje biológico, cultural y social, como se manifiesta en el siguiente relato:

...Entonces muchos de ellos abusaban de las negras pero hay otros que se enamoraban, aunque no le era permitido, pero se metían con ellas, y producto de ese amor nacía un hijo, entonces ese hijo ya no venía siendo ni español, ni negro ni africano, sino que ya venía siendo español-africano. (DA1)

Según el informe de la fundación COINF (2015), entre 150 mil y 200 mil esclavos entraron por Cartagena y fueron distribuidos hacia Ecuador, Venezuela, Panamá y Perú. De los cuales aproximadamente 90.000 quedaron en Colombia. Comprados en Cartagena y Mompox eran conducidos hacia los mercados del interior, a través de los ríos Cauca y Magdalena. Como centro secundario de comercio se

constituyeron: Popayán, Santa fe de Antioquia, Honda (Tolima), Anserma (Caldas), Zaragoza y Cali. En los primeros años, del total de esclavos importados, el 30% eran mujeres y 70% restante eran hombres; los esclavistas preferían a los hombres para trabajar en las minas y haciendas. Posteriormente, empiezan a traer más mujeres para garantizar el nacimiento de más esclavos.

El trabajo del pueblo africano que habitaba en América y el de sus descendientes hicieron posible el desarrollo de la actual República de Colombia y la expansión del capitalismo a nivel mundial. Las utilidades de la producción generada por el trabajo esclavo, conllevaron al proceso de industrialización de Europa, mediante el cual se avanzó hacia el modo de producción capitalista, que luego se desarrolló en nuestro país.

Fue así que el mestizaje permitió la invisibilización de indígenas y afros bajo la mirada de “blanquedad”. Al respecto Quijano (2000), afirma:

Desde entonces, ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el inter-sexual o de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad, y en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales (p. 246).

Además de estos tipos de discriminación, para la mujer afro es mayor la exclusión en el entorno social, que se hace manifiesta cuando escala cargos visibles:

...Yo estoy en igualdad de condiciones, pero a mí se me nieguen unas cosas y a otros se les dé prioridad en esas cosas, así he vivido la discriminación” “a mí me toco para poder estudiar, me tocó trabajar y estudiar, a los hombres yo no sé porque razón, a los hombres siempre les dieron el estudio; a las mujeres siempre nos tocó estudiar para trabajar. (DA2)

Pero no solamente se colonizó por los rasgos físicos y de género, también se les conquistó, robó y colonizó sus tierras, situación que en la actualidad continúa y se hace evidente en el permanente abuso de los territorios.

6.8.2 La colonización del territorio

El territorio es asociado a un sistema de significados por medio de los cuales se construye el sentido del mundo. Para Rose (1995) el significado otorgado a un lugar puede ser tan fuerte que llega a convertirse en parte integrante de la identidad de la población. Ahora, el sentido del lugar es mucho más que el sentimiento personal sobre un espacio particular. Éste no es solamente individual, también es social puesto que se articula a través de procesos de representación. Para los pueblos indígenas el valor de la tierra es heredado, porque es fuente de vida, según el relato de un docente: “...*pero ahorita entiende, uno ve que la verdad, la tierra es la madre de nosotros porque ella es la que nos alimenta, ella es la que nos ve crecer*” (DI3).

En este sentido, adquieren un compromiso de cuidado y preservación: “*Porque ustedes nos están matando la cultura nos están violentado nuestra madre naturaleza...*” (DI3).

Los indígenas afirman su creencia por el respeto y valoración de la madre tierra “*la pacha mama*”; la conexión del indígena con la naturaleza se reafirma en prácticas que los hacen únicos, como la siembra del cordón umbilical:

El concepto desde el mundo nasa cuando nace un niño, nosotros nos relacionamos con la madre tierra entonces como lo llaman el bautismo en occidente, el bautismo desde el concepto Nasa es relacionarse con la madre tierra, ¿en qué sentido?, cuando uno nace lo que es el ombligo o la parte umbilical, la placenta junto con todo lo que cae, los mayores recogen y lo hacen guardar debajo de la tierra, o sea, hacen un hoyo, lo guardan, lo siembran. (DI2)

Por otra parte, las construcciones y mega obras han generado el desplazamiento de los territorios indígenas, desconociendo que para ellos hay un vínculo más allá de ocupar un terreno para vivir, es una relación desde dentro como protectora, lo cual genera vínculos: *“Por eso dice que el hombre Nasa tiene relación con la naturaleza, entonces, nosotros somos así que tenemos que cuidar, tanto la naturaleza nos cuida, como nosotros cuidamos a ella”* (DI1).

Los docentes indígenas enseñan a sus estudiantes a amar el territorio, a valorarlo, y a pesar de las oportunidades lejos del territorio, los jóvenes pueden ir a aprender, con la condición de regresar para poner los conocimientos al servicio de la comunidad: *“En cambio nosotros le enseñamos al muchacho que se quede en el territorio, que aprenda sí, pero que se quede en el territorio, que quiera a la madre tierra, esa es la visión que tenemos nosotros”* (DI3).

De modo similar, para los docentes afro, el territorio es un espacio de encuentro familiar, de recuerdos y evocación a las raíces, debido a que ya no viven en sus lugares de origen, como lo menciona la docente: *“Nos criamos escuchando historias de la tierra de ellos a pesar que nosotros no vivimos allá, si nos sentimos identificados con el Chocó”* (DA3).

6.8.3 La colonización del pensamiento

El proceso educativo para los docentes indígenas fue más traumático que para los docentes afrocolombianos, dado que las prácticas pedagógicas de los maestros eran homogenizantes, castrantes y violentas, basadas en el autoritarismo. Así, lo relata un docente:

Yo me acuerdo de una profesora que me dejó marcado cuando yo estaba más o menos en cuarto o quinto... ella me pegaba con esto... indio cabezón, indio mojojo, decía yo -no sé qué diablos sería-, pero así me llamaba y así me cogía el cuaderno y cero, cero, calificaba con rojo, con lapicero rojo, cero cero y...a

una muchacha que se llama Rosalba eso la cogía y la mechoneaba, la cogía del cabello y le daba con el pizarrón, la cogía de la cabeza y le daba así, -india bruta aprenda-, ¿por qué los indios son tan brutos? y así decía, eso sí me dejó marcado. (DI3)

La sumisión y la obediencia debían ser los modos de proceder de los estudiantes, de lo contrario, se veían enfrentados al maltrato: “... y uno lo veían y jahhh venga pa acá!, lo halaban de aquí de la oreja y allá lo llevaban a la capilla, yo tenía que obedecer, entonces por lo menos eso, a uno lo marca” (DI2).

La educación para los docentes indígenas y afrocolombianos fue castrante, regida por el maltrato. La manera de corregir de sus maestros era el castigo físico y verbal, lo cual muestra que la educación es uno de los factores que más desigualdad y exclusión produce y ha producido en la historia. Al tratar de integrarles a la “sociedad mayoritaria”, se violentaron sus valores culturales dando como resultado la exclusión, convirtiéndose en un instrumento de dominación.

... Era un martirio cuando a mí me decían vea a las seis de la mañana el santo rosario, a las doce el santo rosario, a las seis de la tarde el santo rosario, a mí eso no me gustaba pero las monjas a uno lo sometían, porque nos preparaban para ser sacerdotes. (DI1)

Las clases se basaban en métodos tradicionales, donde repetir la lección era la mejor manera de aprender, pensar y dar una opinión distinta a lo que el maestro planteara era visto como rebelión: “...uno se vuelve muy técnico, un niño muy mecánico, los niños se vuelven como loritos, repiten y no les queda nada, entonces nunca nos dejaban pensar diferente” (DI2).

En las docentes afrodescendientes, estas prácticas pedagógicas no distan mucho de las descritas, en este sentido, quienes estudiaron en colegios religiosos manifiestan la rigurosidad por la perfección, el respeto por la autoridad y la uniformidad no solo de

vestuario, sino de pensamiento, como es afirmado por una docente: *“Pues si como era un colegio de monjas, era colegio religioso, las monjas siempre tenían sus normas, lo obligaban a andar con el uniforme más abajo; eso parecía una maxifalda”* (DA2).

De igual manera una docente que no estudió en colegio de monjas, vivió la exclusión, porque no estaba de acuerdo con los procedimientos de la Institución Educativa. Pensar distinto y cuestionar a los maestros era causa de expulsión, porque no se les educaba para pensar, ni cuestionar, sino para estar de acuerdo con lo que las directivas y docentes pensarán e hicieran. Así lo relata una docente:

Quando estaba finalizando quinto, la rectora de esa Institución me echó de la institución, porque ella vendía mecato, pero nosotros no sabíamos que hacía la plata; entonces formamos como una especie de sindicato, -yo y cuatro compañeras más-, para reclamar la plata para el beneficio de todos y por cuestionarla, me echó. (DA2)

En esta perspectiva, los pueblos indígenas y afrocolombianos llevan la herencia de la colonialidad del pensamiento, a pesar de haber transcurrido muchos años y no solo estos grupos étnicos, América del sur tras la modernidad, oculta lo que Quijano (2000) llama la colonialidad del poder, es decir, detrás de la “civilización, avances tecnológicos, desarrollo humano”, se oculta la discriminación, exclusión y jerarquización. Un docente expresa:

...y por eso cuando a nosotros atropellan nuestros derechos a mí me da mucha rabia y me da mucha tristeza y entonces el indio llora, no porque sea flojo sino porque nos da mucha rabia por eso uno lo expresa de esa manera. (DI3)

No obstante, tras años de sometimiento, los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas despertaron de la “larga noche colonial” para rebelarse contra las formas dominantes de occidente.

6.8.4 El despertar: “Entonces abrimos los ojos”

Los pueblos indígenas como los afrocolombianos han tenido que abrirse paso y levantarse a exigir y reclamar sus derechos, lo cual no ha sido una lucha fácil, teniendo en cuenta que Colombia adoptó una idea de nación cimentada en pensamientos capitalistas, pertenecientes a un modelo de desarrollo neoliberal. Al respecto, De Sousa en Aguiló (2008), plantea que:

La modernidad occidental capitalista se articula en torno a dos grandes principios sobre los que se organiza y estructura la jerarquización social: el sistema de desigualdad y el sistema de exclusión. El primero es un fenómeno socioeconómico, y la exclusión un fenómeno de carácter social y cultural, un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza. (p. 3)

Los docentes indígenas que vivieron en carne propia la exclusión, se vieron obligados a afrontar sus miedos fundados en una historia de sometimiento por parte de muchos docentes quienes pretendían formarlos para “civilizarlos” y como ellos lo mencionan “abrir” los ojos ante la dominación en pleno siglo XX, no obstante, otros docentes dejaron huellas positivas y contribuyeron al cambio... al despertar, como se advierte en el relato de un docente: “La profesora Lida que era muy dinámica, porque ella siempre nos echaba cuentos, pero cuentos como para nosotros abrir los ojos... Ella nos ayudaba mucho y decía siempre: -muchachos ustedes tienen que prepararse-... ella nos ayudó a abrir los ojos” (DI1).

"Porque indio es el nombre por el cual nos sometieron, indio será el nombre con el cual nos levantaremos" Laurent en Castillo (2007, p. 94), es así, que desde este reconocimiento y despertar se puede gestar una nueva realidad en beneficio de todos en búsqueda de una sociedad pluralista que respete las diferencias y que aporte de manera constructiva en los sujetos sociales representados por los indígenas y afros como seres diversos e importantes en la transformación social tan anhelada:

Pero ahora los pueblos indígenas abrieron los ojos... Cuando fuimos creciendo, fuimos cogiendo más fuerza de estudiar, más seguridad, seguir preparándonos para poder defendernos o para poder contactar con las otras personas, porque antes en la región donde antes vivíamos solo era Nasa-yuwe, solamente se hablaba el Nasa-yuwe, entonces yo veía que algunas personas por lo menos los comerciantes subían y compraban muy barato lo que era el frijol, maíz o algún ganado, marranos, lo que tuvieran ellos lo compraban muy barato, porque la gente no sabía ni contar ni nada, entonces ellos venían y la gente se aprovechaba de eso, entonces la mayoría de la época de nosotros, la mayoría estudió, porque vieron que había una necesidad, porque dijimos que nosotros no íbamos a dejar que nos siguieran de pronto explotándonos, entonces de ahí los jóvenes como que nos recapitamos y nos pusimos a estudiar juiciosos. (DI1)

Aunque para los indígenas el estudio no era importante, porque según sus padres lo que importaba era el trabajo, la mejor forma de despertar, fue estudiar, como lo señala un docente: "...entonces la mayoría de la época de nosotros, la mayoría estudió, porque vieron que había una necesidad, de no dejarnos seguir explotándonos" (DI2).

A los docentes afrocolombianos, les correspondió forjar la escuela desde los espacios físicos, según lo afirmado por una docente, quien recibía clases en el parque de su pueblo: "...entonces fue una experiencia muy maravillosa... a nosotros mismos nos tocó que ir al río a sacar material para construir los primeros salones del colegio, de lo que hoy es el colegio, en tirar guadua" (DA2).

Estos obstáculos no fueron impedimento para estudiar, porque como comunidad construyeron la Institución que aún existe en la actualidad. "Si no hubiera llegado el colegio en ese momento, yo no creo que hubiera hecho bachillerato y jamás hubiera trascendido" (DA1).

Por otra parte, algunos docentes afro, abrieron los ojos al colonialismo por medio de las historias de vida de sus padres, quienes inspiraron su lucha: “...Siempre nos lo inculcaron, que debíamos estudiar para ser alguien en la vida y que no nos tocara tan duro como les tocó a ellos” (DA3).

Durante décadas las voces de la tierra -las voces de adentro- estuvieron silenciadas, razón por la cual los grupos étnicos del país se dieron a la tarea de levantarse y organizarse, para contar con voz propia sus necesidades y exigir sus derechos, de manera que fueran valorados sus saberes y desde allí se construyeran las bases para pensar y crear un mundo diferente.

6.8.5 La constitución afirma derechos: “Antes de la Constitución de 1991 éramos unos Salvajes”

Colombia es un país diverso, gracias a las comunidades que han ido forjando y defendiendo su identidad y valores ancestrales. La Constitución política de 1991 en su artículo 7° plantea: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Colombia, 1991). Los grupos étnicos son aquellos que se distinguen de la sociedad general y hegemónica por sus prácticas socioculturales, vistas a través de sus costumbres y tradiciones. Los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los afrocolombianos o afrodescendientes, los raizales y los rom. Los docentes indígenas manifiestan un cambio significativo -no definitivo-, a partir de la Constitución Política de 1.991; en la mayoría de sus intervenciones expresan el gran alivio producido, al ser reconocidos:

...Pues con la Constitución de 1991 pudimos ser profesores, porque antes de la Constitución del 91 nosotros éramos unos salvajes; por eso dice el artículo 7 que el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. (DI3)

Antiguamente los indígenas eran vistos como unos salvajes por hablar otra lengua y tener una cultura distinta a la del grupo dominante. Por otra parte, los indígenas no podían ejercer la docencia ni siquiera en sus mismos cabildos; gracias en parte a la Constitución, esta situación cambió, de acuerdo con el relato de un docente:

Resulta que después de la constitución del 91, hacia el año 94 en el Cauca hacen un revolcón los dirigentes indígenas y dicen aquí las monjas se van, los profesores que no saben nuestro idioma se van, porque aquí no vamos a admitir más, porque ustedes nos están matando la cultura nos están violentando nuestra madre naturaleza y entonces había que cambiar. Sacan a los profesores que no eran indígenas del territorio y nos van metiendo a nosotros. Ahí es donde la misma comunidad decide que ya no más. (D11)

A partir de la Constitución, los docentes indígenas manifiestan una contribución al respeto por la lengua y la cultura. Uno de los líderes de este cambio fue el indígena Guambiano Lorenzo Muelas Hurtado, quien hizo parte de la Asamblea Nacional Constituyente, expresando la defensa del Derecho Mayor, definiéndolo como “el derecho de nosotros indios, a seguir formando parte de la historia”, lo que implicó el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana, al igual que un incremento acelerado de normas y decisiones judiciales tendientes a proteger los derechos de las comunidades indígenas y afro. A través de la Constitución se logró romper con el menosprecio y la invisibilidad de los que eran víctimas las minorías étnicas y puso el *Derecho Mayor* al nivel de las demás normas.

La Constitución hace un intento por promover un cambio en el pensamiento de la sociedad colombiana, que poco a poco ha generado comprensión sobre la igualdad, no como sinónimo de homogeneidad sino como paso a la multiculturalidad para valorar la identidad nacional. Son varios artículos que reconocen la diversidad étnica del país. En particular, en los artículos 286, 287 los «asentamientos indígenas» adquieren carácter de «entidades territoriales». A partir de la constitución, se han realizado varias reformas y promulgación de leyes en beneficio de las comunidades indígenas, como la ley 60 de

1993 (Colombia, 1993b), que permitió incluir los resguardos indígenas en los presupuestos del Estado.

La lucha de los indígenas por consolidar un territorio propio en el que puedan ejercer sus formas de autoridad tradicional se extiende hasta la Asamblea Nacional Constituyente, permitiendo así reinventar sus raíces, hurgar en la memoria colectiva, buscar símbolos olvidados, reconstruir la historia, reconstruir sus héroes y recuperar antiguas formas comunitarias y de solidaridad: “Ahora se da la liberación de la madre tierra y en pro de eso se ha luchado en ese sentido y la verdad es que hay nasas que sí van a pelear y no tienen ningún miedo de nada”(DI2).

Por otra parte, desde hace ciento sesenta y tres años se abolió la esclavitud de las personas afro en Colombia, como lo afirma el artículo 1° de la Ley sobre libertad de esclavos del 21 de mayo de 1851 (Colombia, 1851), emanado por el senado y cámara de representantes de la nueva granada:

Desde el día primero de Enero de mil ochocientos cincuenta y dos serán libres todos los esclavos que existan en el territorio de la República. En consecuencia, desde aquella fecha gozarán de los mismos derechos y tendrán las mismas obligaciones que la Constitución y las leyes garantizan e imponen a los demás granadinos.

En reconocimiento a las múltiples formas de discriminación vividas, se establece el día Nacional de la Afrocolombianidad" Ley 725 de 2001 (Colombia, 2001): (diciembre 27) en homenaje a la abolición de la esclavitud en Colombia y en reconocimiento a la pluriétnicidad de la Nación Colombiana. Pero también se han dado otros avances para estas comunidades, en 1993 la aprobación de la ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras obliga la adjudicación a estas comunidades de «la propiedad colectiva» que han venido ocupando tradicionalmente en la región del Pacífico, pero es en 1996 cuando se hace efectiva la legalización de tierras.

Como en el caso de la figura de los Resguardos de Indígenas, el título de territorio colectivo de una comunidad negra entraña una plena propiedad para la comunidad que, por virtud de su dominio de este espacio, queda investida de la facultad de nombrar un Consejo Comunitario, responsable de ejercer las funciones de administración y manejo de las tierras adjudicadas, de acuerdo a un reglamento expedido por el Gobierno nacional. En virtud de este, el consejo tiene entre otras, la función de delimitar y asignar áreas dentro de las tierras adjudicadas para el uso colectivo o familiar.

Las tierras de uso colectivo de la comunidad son inalienables, imprescriptibles e inembargables. Pero las asignadas como de uso familiar o individual pueden ser transferidas en venta a otras personas, dando opción preferencial de compra a otros miembros de la comunidad y, en su defecto, del mismo grupo étnico. (Roldán, 2002, p. 19).

Por otra parte, el Decreto 0804 de 1995 (Colombia, 1995a), reglamenta la atención educativa para grupos étnicos privilegiando las tradiciones culturales como base para la selección de docentes, la organización del gobierno escolar y la adquisición de materiales educativos; el Decreto 1122 de 1998 dispone la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país y la Ley 725 de 2001, establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad.

Aunque ambos grupos étnicos manifiestan que a partir de su reconocimiento en la Constitución Nacional, se han generado cambios en la sociedad colombiana, aun no suficientes para erradicar la discriminación y las desigualdades a las que se enfrentan a diario. Las comunidades indígenas afrontan el conflicto de tierras y aguas, inequidad en las oportunidades y el acceso al sistema escolar y laboral, una educación que no responde a sus realidades culturales y lingüísticas, falta de acceso a sistemas de capacitación técnico-profesional y de educación superior, al igual que falta de representación política.

Por su parte, el panorama para las comunidades afrocolombianas no es muy diferente, las condiciones de pobreza por la falta de oportunidades, generan violencia, la falta de acceso a una educación con enfoque etnoeducativo que responda las particularidades de la población, la inequidad en el acceso a la educación superior y al mundo laboral; la falta de representación en los escenarios políticos, hace que estos grupos étnicos sigan en pie de lucha por la defensa de sus derechos y la apertura de nuevos caminos.

6.8.6 La lucha continúa: “Construcción de lo propio”

Los pueblos indígenas están desarrollando políticas de educación para sus comunidades en términos de redefinir el concepto de la educación que va mucho más allá de la escuela, una estrategia eminentemente política, que busca el fortalecimiento de los pueblos indígenas a través de los tiempos, por lo cual, el control y la orientación educativa deben estar en manos de las autoridades indígenas y las comunidades que han hecho parte de las luchas indígenas: “El PEI lo organiza la comunidad y para la comunidad. Algunas cosas que diga el Ministerio aceptamos, pero la mayoría de cosas son propias” (DI3).

Los pueblos indígenas promueven la educación propia concebida desde la dimensión política para tener la capacidad de orientar una educación que responda al fortalecimiento de su identidad, ¿qué significa esto? Que existe parte de las raíces desde lo local, que se concibe desde los conocimientos ancestrales: Un docente, así lo relata:

Este es un trabajo muy bonito tener una Institución propia con las áreas que manda el Ministerio pero también con las propias, más de veinte asignaturas. Tenemos el Proyecto Educativo PEC, organizado por todas las comunidades indígenas, ahí participan niños, ancianos, jóvenes, líderes, profesores, guardias. Lo organiza la comunidad. (DI2)

Los pueblos indígenas piensan la educación en una dimensión que trasciende la escuela basada en principios, como la territorialidad, la espiritualidad indígena, la familia, la comunidad, la preservación de la lengua, la preservación de la identidad, del pensamiento propio y el pensamiento ancestral, la autonomía del gobierno y la unidad de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas piensan la educación en perspectiva colectiva, privilegiando el conocimiento local, que se construye en comunidad, -no un conocimiento construido por expertos-, en el cual cada indígena es constructor de conocimiento, entendiendo que no solo son los gobiernos de las élites, los constructores del conocimiento, sino los mayores, las autoridades, los padres, los niños. Al respecto, un docente relata, “Ya hemos sacado varias promociones y estudiantes con altos resultados en pruebas ICFES... El rector también se presentó al premio compartir y fue escogido como mejor rector a nivel nacional y también fue un buen líder” (D11)

El eje central de la educación, es el proyecto educativo comunitario, el cual hace parte de una estrategia de índole político, pedagógico y administrativo. El componente político es fundamental, hace parte de toda la orientación de los planes de vida de cada pueblo; el componente pedagógico, orienta los procesos pedagógicos a partir del rescate de una educación con pertinencia social y cultural y el componente administrativo, se encarga de generar las estructuras y mecanismos para su orientación.

El proyecto es el corazón de la política a nivel de cobertura territorial que se puede hacer por resguardos, el cual no es el equivalente del PEI, ya que los pueblos indígenas entienden es el PEC sobrepasa esta dinámica, donde los niños son de la comunidad y no le pertenecen únicamente a sus padres.

En diálogo con los docentes Nasa, prima una concepción de indígena como sujeto político que se forma desde la niñez:

Mi niñez fue más que todo andar con mi Papá, aprendiendo de la organización, mi Papá fue líder, fue cabildo, fue Gobernador y me enseñaba mucho, hablaba mucho de la organización, desde ahí... entonces nos llevaban a recuperación de tierra, en las protestas, en las marchas, entonces por eso llevo un sentimiento muy hondamente, por eso es que soy nasa. (DI3)

En dos mil, yo era docente pero las comunidades me dijeron: usted tiene que ayudar para que esto lo legalicemos...entonces me nombraron de gobernador, entonces comencé a gestionar en Bogotá para que se diera el resguardo indígena Kwe Sx Kwe Nasa que es actualmente, entonces de ahí se comenzó a luchar y hoy tenemos el territorio... por eso hay veces yo no me siento como profesor, sino como ayudar a las comunidades. (DI1)

El docente indígena concibe la diversidad desde la posibilidad política que tienen los seres humanos para gestar sus pensamientos y hacerlos una realidad, es por ello que desde niños, los padres indígenas llevan a sus hijos a las mingas donde no solo los acompañan, sino también tienen voz y voto ante las decisiones del cabildo.

El cabildo es la institución política que rige el destino de los resguardos. Cuenta con una organización sociopolítica establecida a través de la figura de la autoridad tradicional, el gobernador indígena, quien es elegido por la máxima autoridad; la Asamblea de Comuneros Indígenas, que además elige el cuerpo del Cabildo Indígena.

Esta es una autoridad tradicional y, según la normatividad existente, es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por esta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad (Artículo 2, Decreto 2164 de 1995). “El Cabildo representa a la Máxima Autoridad que es la Comunidad Indígena de la Parcialidad. Ni las juntas de

acción comunal, ni los inspectores o alcaldes, ni el cura, ni nadie, tienen en la parcialidad, más autoridad que el Cabildo” (Colombia, 1995b).

Según Bubú Anibal (2013), el Proyecto Educativo Comunitario PEC, de la Institución Educativa Kwe’sx Nasa Ksxa’wnxi (IDEBIC) “*El Gran Sueño de los Indios*”, se elaboró en minga con la participación activa de las comunidades indígenas. Esa misma minga es la que 14 años después de haber iniciado la Institución Educativa, realiza control y seguimiento de las proyecciones educativas. En este sentido, los docentes forman a los futuros líderes políticos a través del gobierno escolar, o lo que ellos llaman cabildo escolar. Al respecto, un docente relata:

Nosotros hablamos de cabildo escolar... en los cabildos escolares qué hemos hecho ellos cargan un bastón que le decimos Kambol, lo que carga acá uno, entonces eso significa que son los que ayudan, los que cuidan y tienen autoridad, como aquí decir el personero y los representantes...tenemos uno que se llama kiwuatengo, ese es el que ayuda a colocar el orden, la disciplina, en caso de que hay un estudiante que no haga caso entonces nos pasa el informe a los profesores o haciendo un desorden, como allá se da el almuerzo, ellos están mirando que la losa no vaya a quedar sucio y si queda sucio, lavar, son los que ayudan a ordenar ahí y está el Tutensa que es el gobernador de los estudiantes que a lo último manda a todos, pero tampoco puede hacerlo solo, tiene que acompañar los docentes, él no puede llegar y decir como este cometió un error vamos a castigar, no, hay que consultar con los profesores.

No puede faltar el gran valor que el pueblo indígena Nasa hace al mayor y la mayora, es decir a los abuelos, quienes son reconocidos como los sabios que poseen la experiencia y por ende, la fuente del conocimiento, así lo afirma: “*el concepto de lo que son los mayores, respeto hacia los mayores; como dicen los mayores quien vio primero el sol, quien nació primero se debe así sea un día se debe el respeto a quien nació primero*” (DI2).

Además de la lucha por construir el proyecto comunitario, las comunidades indígenas también están en pie de lucha por sus territorios, de acuerdo con el siguiente relato:

Morimos por la naturaleza, por la tierra así nos atropellen, entonces es ese el sentido que hay valor por esa parte entonces uno tiene mucho contacto con la tierra... Pues yo no sé porque cuando la mama de uno que lo estén matando, que se lo esté quitando por pedazo pues busca medios para defender, lo mismo ocurre con la tierra. (DI2)

Smith (1986), manifiesta que “La asociación con el territorio llega a ser una parte esencial de la memoria colectiva y de la identidad del grupo” (pp. 28-29), así lo refiere un docente:

la tierra es la esencia de nuestra existencia y sin ella no podemos hablar de ninguna cultura porque de nuestra madre tierra sale toda la vida; por ello debemos amarla y hacerla respetar: “Entonces nos llevaban a recuperación de tierra, en las protestas, en las marchas, entonces por eso llevo un sentimiento muy hondamente, por eso es que soy nasa. DI3.

Un valor importante en la educación es el territorio, comprendido como significado de vida para la comunidad, la productividad como sostén y equilibrio de la comunidad, la organización entendida como la forma de trabajar unidos en la búsqueda de un bien común, la unidad entendida como el fundamento principal de integración, la minga como la forma de trabajo comunitario tradicional de los indígenas, la cultura entendida como la forma de vida de un grupo humano a través de la cual construye sus conocimientos, la identidad como el sentido de pertenencia que se fundamenta en la ley de origen, el idioma propio como el elemento más valioso donde a través de la oralidad nos permite transmitir y enseñar nuestros conocimientos ancestrales, y la autonomía entendida como la capacidad política y el derecho que tienen los indígenas para elegir, decidir y administrar sus diferentes sistemas que les incumba (Bubú, 2013).

Por otra parte, los docentes afrocolombianos están en pie de lucha por abrirse paso en la defensa de una educación con enfoque etnoeducativo, desde dos abordajes, como contribución al proyecto de vida de las comunidades negras y también como posibilidad de aportar a un proyecto de nación intercultural, desde la educación.

El pueblo afrocolombiano permanentemente ha luchado por sus derechos y lo continúa haciendo por medio de diferentes organizaciones, como por ejemplo el Movimiento Cimarrón que busca los derechos de las negritudes, la superación de toda discriminación racial, la negritud como belleza y la indemnización por los años de esclavitud; FEDEPRAN que fue fundada en 1997 por Pascual Augusto Charrupi Jiménez, liderando la lucha contra almacenes Éxito de Cali, por la no vinculación laboral de Afrodescendientes y primera acción judicial en contra del racismo en Colombia, contra el diario El País por la Caricatura Negra Nieves (1997). También se encuentra en pie de lucha la organización CHAO RACISMO quienes tienen como objetivo, promover una campaña educativa y de concientización que posibilite la transformación cultural de las prácticas racistas; AMUNAFRO: es parte de una estrategia creada a partir de dinámicas lideradas por la Federación de Municipios del Pacífico y la Asociación de Municipios del Norte del Cauca, a la cual luego se involucró a municipios de Urabá y la Costa Caribe.

Yo vivo enamorada de mi comunidad porque puedo gracias al, digamos al aprendizaje a la formación que me dieron allí en el colegio yo veo a mi comunidad como parte mía, tengo sentido de pertenencia y entonces yo lucho mucho para que las cosas lleguen a mi comunidad, a aportar al desarrollo y al crecimiento de la comunidad, para mí eso ha sido maravilloso”. (DA1)

La etnoeducación como proceso de aprendizaje, parte de los elementos constitutivos de la identidad en el propósito de formar las personas que de acuerdo con su cultura conduzcan la realización de su propio proyecto de vida. Esta visión educativa incorpora los conocimientos ancestrales, la oralidad, la territorialidad, la historia, la autodeterminación, la organización, entre otros.

Por otra parte, se piensa la etnoeducación como posibilidad de sensibilizar a la población colombiana acerca de las fortalezas, potencialidades y aportes, que los grupos étnicos en general han hecho en la formación de la nación, por lo cual, en el caso de las comunidades afrodescendiente, el país debe conocer sus saberes tradicionales, su historia, contribuciones políticas y económicas, su pensamiento, etc., de manera que permitan crear las condiciones para hacer realidad el respeto, el espacio al otro, sin ser necesario hablar de inclusión, porque se le reconoce como ser humano valioso, que hace parte de la diversidad cultural del país.

Es así como la lucha de las comunidades afro e indígenas en Colombia, continúa por la defensa y valoración de la diversidad cultural, en donde sean todos y todas reconocidos, atendiendo a las particularidades sin que medie discriminación alguna por los rasgos fenotípicos o culturales.

Arendt, citado por Zapata (2006) convoca a repensar la condición política en función del poder de la igualdad humana, cuya exigencia es integrar el respeto a la radical singularidad que nos diferencia a los seres humanos, unos de otros, radicalizando la única libertad posible, la libertad subjetiva: es decir, una democracia para “solitarios solidarios”, en donde el verdadero poder es siempre consecuencia de una acción conjunta y compartida dentro del espacio y el tiempo determinados por todos los hombres que se sienten a la vez distintos, pero iguales (p. 507).

6.9 Concepciones docentes sobre diversidad

El reconocimiento y el valor por el color de la piel, así como las características propias de los grupos étnicos hace que las condiciones de la escuela sean en sí mismas distintas y rompan el etnocentrismo cultural, concebido como la tendencia que lleva a una persona o grupo social a interpretar la realidad a partir de sus propios parámetros culturales.

Penetrar en las escuelas de estas comunidades, nos permitió develar las concepciones docentes como una manera de indagar las implicaciones de estas huellas que han calado profundamente en sus pensamientos, sentimientos, afectos, y emociones, en su rol docente, así como las prácticas pedagógicas que las caracterizan.

Las concepciones son definidas en esta investigación, como construcciones personales producidas en contextos socioculturales, es decir, que son todos aquellos conocimientos, vivencias, creencias, experiencias que los sujetos adquieren y transforman a lo largo de la vida. Ahora bien, estas experiencias se obtienen en contacto con ciertas pautas socioculturales.

El análisis de las categorías emergentes, permitió estructurar las concepciones docentes sobre diversidad, desde dos perspectivas: la primera, referida la diversidad cultural desde el reconocimiento de aspectos característicos en los sujetos como lengua, raza, cultura, saberes ancestrales y creencias, la segunda, desde una perspectiva de la diversidad de capacidades, vista desde el déficit.

6.9.1 La perspectiva de la diversidad cultural

En Colombia la diversidad étnica es innegable. A lo largo y ancho del territorio nacional, habitan mestizos, afros, indígenas y gitanos. Cada uno de estos grupos tiene su cultura: una forma particular de ser, pensar, sentir, hablar, organizarse. Tienen creencias, costumbres y tradiciones, fiestas, carnavales, música y danzas que los caracterizan en particular. Por donde se transite, la marca de una Colombia habitada por más de cuarenta millones de colombianos de muchos sabores, colores y aromas aparece. Las razas, los saberes ancestrales y las creencias marcan la pauta en un país diverso.

Los docentes indígenas y afrocolombianos reconocen la diversidad cultural que los caracteriza, y se manifiesta, cuando afirman: “la diversidad son las diferentes culturas, las diferentes etnias, diferentes creencias, las diferentes manifestaciones culturales” (DA2).

...desde sus propias costumbres, desde su propia cultura formamos un concepto de sociedad eso para mí es diversidad... el saber que cada persona es única, tiene sus puntos de vista diferentes, tiene sus costumbres diferentes pero todos llegamos a un solo concepto de mundo, de necesidad (DA1)

Se observa como la diversidad cultural, la relacionan con las diferentes manifestaciones culturales como las costumbres, las creencias, las tradiciones y la cultura. Además, de relacionarla con el reconocimiento en las distintas formas de sentir, pensar y relacionarse.

Por ello, es necesario buscar una educación desde la interculturalidad la cual convoque a un nuevo tejido de relaciones entre las personas y las diferentes culturas, desde el respeto, la aceptación y los aprendizajes mutuos, esta debe ser crítica frente a una educación homogenizante. Un ejemplo de ello lo muestra la política de etnoeducación, en la cual encontramos la interculturalidad entendida como: “Conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Colombia, 1995a, p. 11).

Al respecto, el docente indígena afirma: “Nosotros tenemos en la sede indígenas, estudiantes campesinos, afro también hemos tenido... nosotros hablamos de la interculturalidad, por eso nosotros respetamos, explicando que todo el pueblo a nivel de este país tiene su origen.” (DI3)

Estas expresiones propias de cada una de las culturas indígenas y afrodescendientes se pueden articular con las concepciones de estos docentes sobre diversidad, en cuanto asumen la diversidad cultural respecto a sus estudiantes. En este sentido, un docente relata: “Son mestizos y campesinos que les gusta la educación indígena, dicen que es más calmado, tendrán sus razones, están ahí y nosotros no podemos cerrar la puerta a alguien que venga, y quieren aprender de nuestra cultura” (DI1).

Para los docentes afro como para los indígenas el reconocimiento de la diversidad cultural en sus estudiantes es innegable, es la esencia que viven a diario en sus comunidades, como lo refiere una docente afro: “lo hago desde el aula con los muchachos mostrándoles que como nuestro país hay diversidad de culturas y a partir de esto donde desarrollo estrategia de respeto, aceptación por las diferencias” (DA1).

La diversidad cultural para ambos grupos de docentes es referida a los rasgos físicos, culturales, ancestrales y valores propios de los pueblos. Para los indígenas, es comprendida desde su lengua materna, porque toma un sentido identitario y definitivo, si se tiene en cuenta que en Colombia no solo se habla de lenguas indígenas, también se reconoce la lucha vivida por los negros africanos traídos del continente Americano quienes no eran reconocidos como personas;

Existen aún sesenta y cinco lenguas indígenas que demuestran la vivencia de los pueblos nativos. Un docente manifiesta: “Somos muy diversos porque somos muchos pueblos indígenas a nivel de este país llamado Colombia, somos ciento dos pueblos: tenemos una identidad, tenemos unos fueros, tenemos la vivencia, pero, en cada pueblo no habla igual, tenemos diferentes lenguas” (DI3).

En la actualidad, algunos jóvenes del resguardo indígena se avergüenzan de hablar en su lengua nativa y optan por dominar el español. Así lo afirma un docente, cuando manifiesta: “Lastimosamente aquí ya se perdido mucho la parte cultural, la lengua materna se ha perdido” “Hay algunos estudiantes campesinos de afuera que se sienten orgullosos de aprender nasa-yuwe” (DI3).

En relación con el pueblo Nasa, la situación es diferente, de acuerdo a lo afirmado por un directivo de la Institución:

En este pueblo la situación es muy preocupante en relación con el Idioma Nasa Yuwe, pues de un total de 4.702 indígenas de la Etnia Nasa caracterizados, se

constata que solamente 370 hablan el idioma Nasa Yuwe, 725 lo entienden, 139 lo leen, 140 lo escriben, 3.328 no lo hablan ni saben nada” (Bubú, 2014).

Actualmente se evidencia que muchos de los pueblos indígenas y en especial el pueblo Nasa, ve como la esencia de su cultura, que es el idioma, se está perdiendo cada día, a pesar del arduo trabajo que están realizando los mayores y los docentes en las diferentes Instituciones por su conservación. Los afrocolombianos cuentan con dos lenguas: el criollo de palenque de San Basilio cerca de Cartagena, creado durante la época de la colonia, el cual cuenta con más de tres mil personas y el criollo de las islas de San Andrés y Providencia con más de treinta mil hablantes.

La identidad afrocolombiana (afrocolombianidad) según García (2000), se refiere a las prácticas de las comunidades negras, asociadas a sus tradiciones, valores, creencias y pensamientos autónomos que han sido forjados en contextos de esclavización y cimarronaje, dado que las personas africanas fueron consideradas seres subhumanos, inferiores y animalizados (p. 131). La identidad es una construcción cultural de las comunidades negras para expresar su alteridad frente a otras, comprendida dentro de las relaciones históricas y de poder en las que han sido construidas.

Un aspecto que resalta los valores ancestrales de la comunidad afro son las expresiones culturales:

Villapaz es un pueblo que tiene unas expresiones culturales muy arraigadas; allá se hacen bundes a los niños que mueren se le hace un bunde un rito que se llama bunde, también hay una tradición que se llama el veintiocho que es el día de los inocentes un grupo muy bastantes de hombres se visten se enmascaran y se ponen ropa vieja una ropa llamativa, un atuendo llamativo y salen y empiezan entonces unas personas de la comunidad que no se visten como le decimos nosotros son los que torear entonces las personas que salen a torear se les da látigo pero látigo duro con rejos, porque es una tradición eso es desde

que yo tengo conocimiento mis papas se ha dado esa tradición el veintiocho porque se dice que es el día de los inocentes. (DA1)

Los maestros, resaltan la cultura y la evidencian en sus estudiantes afro al llevarlos a rescatar su folclore, a través de las danzas y los platos típicos de las regiones de las cuales son nativos, dado que algunos estudiantes llegan desplazados del Chocó y Buenaventura.

Los estudiantes en los actos cívicos, representan los bailes propios de los negros como el mapalé, la Jota, el currulao, el bunde chocoano que es una danza religiosa, el abozao típico del Chocó y con las familias se hacen los platos típicos para que muestren a toda la comunidad educativa. (DA2)

...una tradición de nuestra cultura son las puchas al lado del río, el colegio de Villapaz surgió alrededor de una pucha, en una pucha se planean toda las cosas que se van hacer en Villapaz por ejemplo si se van a hacer unas fiestas esa fiesta se planea en una pucha. La pucha es como decir las comitivas, donde todos ponen algo. Así: entonces vos que pones, yo pongo arroz, vos que vas a poner yo pongo papa y vos que vas a poner yo pongo pollo entonces todo eso se reúne y se hace la pucha. Entonces uno mientras está cocinando está riendo pero está planeando las cosas que vamos hacer... Desde los niños de preescolar hasta los de once siguen esta tradición. (DA1)

La diáspora africana ha sido una de las protagonistas en la construcción del acervo literario colombiano. Desde la llegada de la gente africana a Cartagena de Indias, la voz sagrada y profana de los esclavizados dialogó con las lenguas indígenas y europeas. Este destino de encuentros moldeó universos de creación en los cuales resplandece el despliegue poético y narrativo de la palabra escrita, dicha, cantada o recitada. En la literatura y la tradición oral afrocolombianas centellean memorias de África recreadas en suelo americano, lo que lleva a pensar que las literaturas afrocolombianas mantienen un legado ancestral.

Me acuerdo que nos sentábamos todas las noches y ellos nos contaban cuentos, nos sentábamos los cuatro muchachitos porque el menor no había nacido y esa era la alegría de nosotros, que ellos nos contaran cuentos... Mi mamá nos contaban cuentos del Chocó, las historias cuando estaban pequeños... cuando venía mi papito por parte de mamá eso era la alegría total porque él nos contaba un cuento que nos gustaba, no recuerdo de memoria pero creo que era de unos tigres, de una mamá con sus hijitos y que el tigre se iba a trabajar” (DA3).

El reconocimiento de la diversidad cultural del país hace un serio llamado a la valoración y reconocimiento de sí mismo y del otro. Hacer diferencias entre uno u otro grupo ha generado a lo largo de la historia situaciones de discriminación, subvaloración, exclusión y segregación, por parte del grupo étnico dominante, en Colombia, los mestizos.

La gran riqueza cultural de los pueblos indígenas les brinda identidad y está presente también, como una maravillosa cualidad esencial. A través del trabajo organizado y articulado en función del cuidado y la vigencia de sus derechos, los pueblos se han venido forjando, poco a poco, en el camino hacia el reconocimiento formal y cada vez, más real de los derechos fundamentales, colectivos e integrales como pueblos indígenas. Así, lo expresa un docente: “todo de acuerdo a las luchas indígenas que han pasado de la parte cultural, de la parte política, organizativa, de la parte espiritual, porque desde muchachos nos enseñaron a llevar esta identidad y eso lo seguimos haciendo con nuestros estudiantes” (DI3).

En síntesis, tanto los docentes afrodescendientes como los docentes indígenas reconocen la diversidad cultural en ellos mismos y en sus estudiantes, al valorar los rasgos fenotípicos, la lengua materna la cual da identidad, las creencias como el cuidado a la “pacha mama”, la cultura que hace a los afro alegres y los saberes ancestrales que hasta el día de hoy practican, así como los indígenas luchan día a día para que sus derechos, su manera de pensar, sus tradiciones, costumbres sean respetadas.

6.9.2 La perspectiva de la diversidad centrada en el déficit

Reconocer la diversidad requiere de una mirada a las diferentes capacidades que todos los sujetos tienen, por el contrario, “negar la diferencia es no reconocer la diversidad, con la pretensión de imponer la uniformidad” (Devalle y Vega, 2006, p. 8) y en consecuencia, la educación en la diversidad sugiere promover el reconocimiento, aceptación, respeto y atención a las diferencias de los estudiantes de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, desde una perspectiva de oportunidades para potenciar las múltiples capacidades de los mismos.

No obstante, para algunos docentes la diversidad de capacidades es concebida desde una perspectiva de ausencia, desventaja y déficit. Es relevante señalar que los docentes destacan los estudiantes que tienen algún tipo de “discapacidad” de tipo visual, auditivo, motor e intelectual. Se evidencia en los relatos de los maestros las dificultades comportamentales y de aprendizaje de sus estudiantes, continuando así, la tendencia a la concepción de diversidad mirada desde el déficit, como lo refiere López (2004) “... nos vemos en el paradigma del déficit, más que en el paradigma de la competencia: catalogando a las personas por lo que les falta en vez, de por lo que son capaces de hacer” (p. 88).

6.9.2.1 Dificultades comportamentales

Las dificultades comportamentales, son consideradas problemas de las actitudes que reflejan acciones contrarias a las normas de convivencia y que implica la existencia de un grado de orden y un clima adecuado en las aulas de clase donde se pueda dar los procesos de enseñanza aprendizaje. En diálogo con los maestros, se evidencian los cuestionamientos cuando un comportamiento es correcto o incorrecto. En este sentido Martín citado por Moreno (2005) afirma “una aportación interesante es tener en cuenta que un niño calificado como “problema” no lo es en su totalidad,

y se trata, más concretamente, de un niño con “determinados problemas que le hacen estar en condiciones de inferioridad” (p. 9).

Todos los seres humanos tenemos diferentes formas de comportarnos, el problema es cuando se ve desde la perspectiva de dominación y subyugación. Al respecto, Skliar (2005), considera:

Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de diferencialismo, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias (p. 16).

Los docentes, así lo refieren:

... de pronto niños que surgen con problemas psicológicos... el muchacho que viene de afuera trae diferentes mañas más que todo en disciplina... “En la parte académica hay niño con diferentes situaciones, una de ellas la afectiva” (DI3).

Tuve el caso de un niño allá en Villa Colombia, cuando yo llegué había hecho tres primeros, es un niño pues que en la parte de su casa tienen muchas dificultades... tuve dificultad con él porque fue rebelde, entonces yo siempre decía -¡pero Dios mío cómo hago para llegarle!- (DA3).

En las aulas de Colombia en la actualidad, los maestros se quejan de las continuas dificultades de convivencia que presentan los estudiantes a raíz de dificultades a nivel familiar. Es claro que los niños y niñas crecen en el siglo de las ausencias, padres ocupados por el trabajo y niños cada día más solos, acompañados por las redes sociales y la falta de orientación. El resultado, estudiantes que tienen comportamientos distintos a los que el maestro desea ver, manifestaciones a través del cuerpo y el lenguaje que exige más que “corrección”, comprensión y acción. A pesar que los maestros reconocen

estas situaciones, no hay un panorama alentador para sus estudiantes, dado que caen en el *Diferencialismo*, al juzgar, rotular, castigar y juzgar, sin comprensión ni acciones adecuadas al manejo de estas situaciones presentes en las escuelas.

6.9.2.2 Dificultades de aprendizaje

Para algunos maestros, la diversidad se centra en estudiantes que se encuentran en situación de desventaja, inequidad o incluso en condición de inferioridad, frente a otros estudiantes que son considerados “normales”, es decir, en plenitud física y/o cognitiva. Se hace referencia a los niños y las niñas que desde la concepción de los docentes carecen de habilidades para realizar procesos cognitivos superiores:

...hoy, se ve la dificultad de aprendizaje en los muchachos (DI1). En la parte académica hay niño con diferentes situaciones, una de ellas la afectiva, otros problemas de aprendizaje (DI3).

Yo tengo unos niños que ya llevan como tres años o sea del grado cero, primero y vuelven y quedan en primero porque tienen ya se ha hablado con los padres miren que tienes estos problemas tienen que llevarlo al médico haber que pasa, que problemas tendrán, si es de memoria confirmado es problema de memoria. (DI2)

Lo anterior refiere que las instituciones educativas, son las responsables de educar efectivamente a los y las niñas independientemente la perspectiva en la que el docente conciba a los estudiantes, desde el déficit o la potencia, pero para los maestros que hicieron parte de la investigación remiten a los estudiantes a especialistas para que mejore su aprendizaje, argumentando que los problemas de nacimiento son difíciles de corregir, como lo expresa el docente: “Si esa discapacidad es de naturaleza, lo mandamos a la medicina occidental, pero si el niño nació así es difícil corregir” (DI3). “Los problemas que se presentan en los estudiante es porque hay otros problemas de aprendizaje, que para mí son difíciles de resolver...” (DA2). . En este sentido, Rosano (2007), señala:

¿Por qué a una persona que no ve le llamamos ciega o discapacitada visual y no le decimos superdotada auditiva o superdotada táctil, teniendo en cuenta que tiene estos sentidos desarrollados muy por encima de lo común; y a una persona que no oye le llamamos sorda o discapacitada auditiva y no le decimos talentosa para las lenguas, pues puede manejar la oral y la de signos? (p. 6).

En el aula de clases, los estudiantes tienen un sinnúmero de capacidades para acceder al conocimiento y para desarrollar las competencias esperadas en cada grado escolar. Un docente, señala “Niños especiales no los he tenido en el aula de clase, todos son normales... pero tuve una niña Down el año pasado” (DA3). Y a su vez, otro docente afirma: “Hemos tenido muchas dificultades, ehhhh cómo es que dicen? No son aprobados, se quedan desertores, así hemos venido analizando, porque usted sabe no todo es color de rosa, cuestión económica, cuestión familiar, algunos niños no tienen papá, mamá” (DI1).

Skliar (2014), considera:

La normalidad como un resultado de no tener tiempo, conlleva al juzgar la rapidez por condenar al otro, la rapidez de la normalidad; lo normal es aliado de la falta de tiempo, si no tengo tiempo para hablar con el otro, lo excluyo, si la educación es la tiranía del tiempo no tenemos más que juzgar lo normal y lo anormal, como si el maestro fuese un abogado que usa además términos jurídicos para describir a sus alumnos, el gesto de la inclusión encarna en primer momento en dar tiempo, dar tiempo para que aprenda, si tuviéremos tiempo para conversar no tendríamos que preocuparnos por la inclusión ni por la exclusión.

Es urgente cambiar las prácticas pedagógicas de los maestros, lo cual significa un cambio de mentalidad respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas, hay que cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, un cambio del

currículo, de organización escolar, y por ende una transformación de los sistemas de evaluación.

6.9.3 Diferentes ritmos de aprendizaje

Los maestros tienen una serie de creencias, construidas a lo largo de sus vidas, acerca de cómo aprende el ser humano, es decir una serie de teorías implícitas que de acuerdo a ellas, así suelen enseñar. Infortunadamente, aunque los maestros afirmen que el aprendizaje es un proceso en el que hay implicaciones sociales y culturales, usualmente en sus prácticas pedagógicas se refleja una enseñanza enfocada en los parámetros de la uniformidad y la igualdad, pasando por alto la diversidad existente en el aula, para este apartado, enfocado en los ritmos de aprendizaje. Cómo lo expresa un Docente: “...todos los niños no son iguales, algunos avanzan rápido, algunos así lento...” (DI3).

Y así lo plantea el docente:

...niños que hacen que son muy activos o sea, que entienden rápido, que terminan su trabajo pues esos no, hay unos que son cansones, cansones que no hacen nada y no dejan hacer... pero niños que así que no son normales y que se van quedando en algunas áreas, aprenden lento, pues únicamente se hacen recuperaciones (DI2).

Skliar (2015), manifiesta que el hecho de marcar algunas identidades, ha producido “*un cierto tipo de diferencialismo*”, lo que indica que los aspectos que identifican a las personas, son consideradas como negativas y altamente opuestas a la normalidad, a lo que él denomina “El diferencialismo”, concebido como una trampa política, cultural y educativa, la cual hace, por ejemplo, que a la mujer se le considere débil por el género, a los afrodescendientes como diferentes por la raza, a los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, de aprendizaje, de lenguaje, etc.

Rotular a los estudiantes por lento o rápido estigmatiza, genera la discriminación por parte de los compañeros de estudio y la subvaloración de los maestros, es importante conocer el estilo y el ritmo de aprendizaje de los educandos, para responder a dicha diversidad, más no para señalar y generar una jerarquía de poder. El aprendizaje es un proceso en que cada docente debe descubrir, crear e inventar los medios que le permitan al estudiante, seguir con los procesos de asimilación y acomodación intelectual.

Por ello es necesario que el docente, descubra, crea e invente los medios que le permiten seguir con los procesos de asimilación y acomodación intelectual de un modo intermitente, no sólo en la enseñanza, sino, en que cada estudiante participe de aprendizajes permanentes, además estar atento, flexible y receptivo a las necesidades de ellos.

Según los docentes indígenas, las dificultades de aprendizaje no se presentaban antes, aluden los cambios al impacto de la cultura occidental en sus comunidades: "...hay unos niños (silencio) muy lentos pa' aprender a leer, muy lentos, eso es lo que se ve en las comunidades que antes no había" (D11).

Lo anterior indica que para los docentes indígenas la diversidad de ritmos de aprendizaje es un problema y está asociado al ingreso de otras culturas a sus comunidades, lo que muestra hasta cierto punto un tinte de discriminación y la amplia alusión que se marca a las diferencias.

Al respecto, Skliar (2015), menciona:

Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término "diferentes" como una indicación hacia los "anormales". Quizá habría que considerar como válida la siguiente posición ética: "en las diferencias no existen sujetos diferentes". Y es que si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de

aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí. Sin embargo, siempre sobreviene una derivación sutil de la diferencia hacia los diferentes, como si no fuéramos capaces de mencionar la diferencia por sí misma, y precisáramos de sujetos anómalos, objetos de permanente corrección (p. 42).

El aprendizaje no puede convertirse en un problema, en un rótulo. Reigiluth, citado por Loayza y Segundo (2007) menciona que “El aprendizaje es un proceso de construcción, de representaciones personales significativas... que se desarrolla cuando el estudiante está en interacción con su medio socio-cultural (p. 23). Por lo tanto, es indispensable observar los ritmos y estilos en los cuales el estudiante aprende, para ayudarles por medio de estrategias significativas de enseñanza. Como hacen referencia los siguientes docentes, respecto a sus prácticas: “Allá yo trabajé con primaria y fue muy duro porque yo no había trabajado con multigrados, entonces trabajé con tres grupos, primero, transición y tercero, todos aprendían diferente” (DA3).

Una docente afro hizo alusión a los ritmos de aprendizaje de manera implícita en sus relatos y prácticas pedagógicas:

¿Cómo voy a hacer yo para llegarle a esos muchachitos si no saben nada?, ¿con qué material?, ¿con qué recurso voy a llegar yo con esos niños?... los niños viven diferentes situaciones, llegan con diferentes mundos y allí es cuando usted llega y dice que voy a ser con esto que tengo... “En caso tal ese niño perdió un año conmigo, perdió ese primero y llegó nuevamente conmigo, entonces yo decía este niño ya repitió este año pues yo tengo que hacer algo que me asegure que este niño pueda pasar a segundo y comencé a trabajar con él, realmente me le dedique, a darle amor a darle apoyo, a darle incentivos Juan David tu puedes, tú lo haces bien y entonces ese niño comenzó a animarse. (DA3)

Algunos maestros atados al *kronos*, a la productividad de los resultados, asumen una mirada enfocada en la carencia, en la desviación y no en las capacidades que *ese otro* puede potenciar, bajo la perspectiva de moldear un sujeto para darle forma, sin advertir sus cualidades y los conocimientos previos. Las necesidades educativas para el docente, son barreras de aprendizaje, para los niños y las niñas; lo distinto es diverso, como los colores y todos/as tienen un lugar donde sea posible la diversidad.

6.10 La escuela en la incertidumbre: entre el amor y la corrección. Las prácticas pedagógicas de los maestros ante la diversidad.

Hay demasiada ausencia del otro en nosotros (Skliar, 2005).

La respuesta de los docentes a la diversidad se evidencia en sus prácticas pedagógicas; algunas de ellas donde la afectividad es un avance para generar aprendizajes significativos; por otro lado, prácticas autoritarias donde el orden y la clase magistral son la única salida a un maestro preocupado por responder a la inclusión educativa de sus estudiantes, pero con concepciones desde la perspectiva del déficit que le impiden ver las capacidades de sus estudiantes.

La realidad de las Instituciones educativas muestra gran variedad de estrategias de corrección a la norma, en la perspectiva del déficit, expresadas a través de las recuperaciones, las correcciones físicas a estudiantes y padres de familia. No obstante, también se evidencian prácticas en las que los docentes desde una perspectiva afectiva, intentan apostarle a una educación para la diversidad en medio de la incertidumbre que les genera el proceso. Un docente indígena manifiesta:

A un estudiante me toco hablarle duro, porque estaba rebelde y... me parece que le pellizque la oreja, ahí lo cogí y saque del salón. Eso no debía, pero en ese momento yo no podía enojar nada, ni decir nada, sino coger de la mano y lo saque hacia afuera hacia el patio ¿a qué vinisteis acá? No vinisteis a estudiar, a molestar, a cansar, aquí no necesitamos a los que vienen a cansar, no más, aquí

necesitamos al que viene a aprender, usted está molestando a los que están aprendiendo, entonces así que allá esta su casa váyase para su casa le dije. (DI2)

En la situación descrita, la respuesta del docente es retirar al estudiante del aula, ante un comportamiento que se sale de la norma. De esta manera, perderlo de vista, excluirlo permite restaurar la armonía del aula de clase. Al respecto, Skliar (2015) citando a la novela de Maxwell, expresa: “La primera imagen de alteridad, la imagen más primitiva: ver al otro como amenaza, por lo cual, lo primero que debe hacerse es excluirlo, dejar de verte para que no existas”.

Otra respuesta de la escuela a la diversidad según las leyes indígenas son las correcciones físicas con la mata de verbena o en el río con el juete. Así lo refiere un docente:

La institución tiene un manual de convivencia y ahí están inmersas las leyes propias en cuestión de corrección, porque nosotros no llamamos castigo sino corregimos... entonces nosotros preparamos el remedio, les aplicamos el remedio bañándolos en un río y llevarlos al juete pero no con rejo sino plantas medicinales. (DI3)

Es de resaltar que dichas correcciones no se aplican solamente a los menores, también a los padres y/o docentes en caso de infringir la norma, según lo expresado en los siguientes relatos:

Y a los padres hemos enseñado y a los docentes, quien es el culpable, por qué los niños se equivocan, culpa de los viejos...entonces yo como coordinador si estoy equivocado me tiene que dar juete a mí, si estoy equivocado para quitar ese mal y cuando me quitan ese mal entonces ahí si yo estoy limpio para educar al otro... Hay que bañar para quitar ese mal que tenemos y verdad se va mejorando y ya el resto que va viendo, listo da el ejemplo. (DI3)

Entonces lo curan de sanar, eso en el Nasa cuando uno tiene malos vicios, lo llevan y lo bañan en un río pero con las plantas medicinales y después le corrigen con ortiga entonces le dan dos o un juetazo pero bien dado para que en ese río se vaya el mal” “...y que ese vicio es una enfermedad, entonces a través de la medicina tradicional se quitan las enfermedades.... Pero de pronto el que ande mal hay que remediar, entonces se le hace el remedio antes que sea tarde, sea mujer, hombre, pero se corrige con la medicina tradicional... por eso dice que el pueblo Nasa debe caminar diferente a la sociedad mayoritaria. (DI1)

No solamente la respuesta de la escuela frente a la atención a la diversidad es la corrección física; con relación a los “problemas de aprendizaje”, los estudiantes se remiten a centros especializados o en su defecto, a realizar actividades y talleres de recuperación, como se afirma en los siguientes relatos:

...pero si el niño ya tiene otras cositas eso si es difícil, pero ahí vamos llevando... si la situación amerita llevarlo a un psicólogo o a otras cosas también lo hacemos, eso es (DI3).

Y también hay que nivelar mucho, por lo menos nosotros en cuestión de nivelación, recuperación trabajamos bastante, una autoridad que esté pendiente, hay que valorar, nivelar de qué manera (DI3).

Desde la óptica de Skliar (2014), se pueden comprender mejor estas expresiones: “como no te puedo excluir, tengo que incluirte, ya que no lo puedo sacar de mi vista, tengo que tenerlo bajo mi vista, para controlarlo, vigilarlo, y se devela la teoría del otro, como desvalido haciendo que lo completemos”.

Los estudiantes son vistos desde la carencia de posibilidades y capacidades, a quienes nunca se les podrá completar lo que les falta, es aquí donde se pone en juego una concepción de necesidades educativas para los estudiantes especiales. Al respecto,

Granata (2005), plantea que “La atención a la diversidad cuestiona el orden actual de la escuela y supone también acabar con el concepto prejuicioso de que el alumno con NEE es igual a su deficiencia diagnosticada, para pasar a verle como un ser humano completo, como un individuo social con quien convivir y verle como otro que pregunta” (p. 48).

Por otra parte, se evidencian esfuerzos más allá de la escuela, como el diálogo con padres, darles un rol de liderazgo a los estudiantes y valores como la tolerancia para colaborar en el proceso educativo de los y las niñas, además de la búsqueda de estrategias y experiencias de otros docentes para su implementación. Así lo reconoce un docente: “como muchos profesores tienen experiencias que les ha resultado, las comparten y las aplicamos” (DI1).

Algunos de los docentes manifiestan buscar estrategias para atender las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes: “Entonces con los niños Nasa Nasa es muy diferente y se complican mucho para escribir, pero pues uno va buscando metodologías y de ahí uno va enseñando lo mejor que se pueda y de ahí los niños van saliendo adelante” (DI2).

Otros docentes expresan que hacen otros intentos dentro de la incertidumbre que les genera atender a estudiantes sobre todo con “deficiencias”; ven al juego como una óptima estrategia de enseñanza, así lo afirma un docente: “porque jugando los niños aprenden más rápido... hay que buscarles otras estrategias de enseñanza” (DI1).

El juego tiene un valor didáctico por excelencia, porque en él se desarrollan aspectos garantes de la enseñanza, como lo es la participación, el dinamismo, la interpretación de papeles, la colectividad, la modelación, la retroalimentación, el carácter problémico, la obtención de resultados completos, la iniciativa, el carácter sistémico y la competencia (Patiño, 2011).

Cuando a los estudiantes se les nombran como Kiguatengos o guardias, muchos de ellos cambian. Si son bien necios, cambian porque hay otros que están diciendo: -vea usted es ejemplo entonces usted no cometa errores-, entonces ahí hay un cambio para bien. (DI2)

Los docentes afro refieren el amor como la mejor estrategia para abordar a los niños “difíciles” en su comportamiento o con dificultades de aprendizaje. “Haciendo mi trabajo con amor, yo realmente voy a trabajar con amor, dispuesta, a tratar de dejarle lo mayor que yo pueda a esos niños” (DA3).

Para las docentes de poco sirve el conocimiento si no se valora como persona. En razón de ello, resaltan el amor en sus prácticas pedagógicas, lo cual posibilita tener mejores resultados en los aprendizajes de sus estudiantes, como se evidencia en el siguiente relato:

Porque después que uno haga eso convencido de lo que uno es, de lo que uno siente, usted puede tener el mayor conocimiento, puede saber muchas cosas, pero si usted no está convencido de eso no se hace nada, entonces yo creo que la mayor contribución es esa, trabajar con amor, hacer las cosas bien. (DA1)

Maturana (1990), plantea que se requiere de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible; esa emoción es el amor, no es la razón lo que lleva a la acción sino la emoción. Es así como “el docente se vuelve un agente interventor social y humano”.

Por otra parte, para los maestros es importante conocer más allá de la escuela a sus estudiantes, ¿qué les pasa? ¿Cómo viven? ¿Se alimentan bien? Y para las docentes afro es fundamental compartirle el amor a Dios: “Con los niños también, inculcándoles mucho el amor a Dios, pues tratar de conocerlos, de saber en qué contextos se desarrollan ellos, en qué contextos viven ellos” (DA2).

Vigotsky (1986), plantea que el maestro debe propiciar en sus estudiantes el andamiaje necesario por medio de diversos estímulos y estrategias didácticas para que logre alcanzar aprendizajes significativos. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo que se instala entre la zona de desarrollo real (capacidad de resolver independientemente un problema) y la Zona de desarrollo potencial (lo que el sujeto puede resolver con la ayuda de otro). Es en esta zona donde el docente debe intervenir para generar desarrollo.

A su vez, Patiño (2011), advierte que mejorar las condiciones para todos los estudiantes dentro del aula de clase implica planeación, ejecución y evaluación de actividades que respondan a diferentes formas de diversidad, entre ellas: diversidad de estilos de aprendizaje, diversidad en los ritmos de aprendizaje, diversidad en las capacidades para aprender, diversidad de intereses, motivaciones y expectativas.

Por lo anterior, se hace urgente pensar una escuela donde sus docentes vinculen prácticas pedagógicas desde el afecto, una “*pedagogía del amor*”, a la cual hace referencia Maturana (1990) cuando resalta como factor principal de la educación a los docentes, porque de la relación que se establezca con el estudiante, influirá directamente en el aprendizaje.

7. Tensiones y discusiones

La formación de la ‘normalidad’ es el resultado –y la representación– de un ejercicio de poder (Barton, 1998, p. 161).

La normalidad es la trampa con la que crecimos. Los padres llevan a sus hijos a la escuela, para que los “forme” como niños normales, pero qué problema si el estudiante no va al ritmo de los demás, si aborrece las matemáticas, en seguida, buscamos clasificarlo, el “bruto”, el “lento” o peor aún, el estudiantes con necesidades educativas especiales. La humanidad es esquiva a aceptar y convivir con la diversidad, en palabras de Rosano (2007) “la mayoría de las personas –yo en gran parte también– es discapacitada para aceptar y convivir con lo diferente” (p. 5).

Siempre se busca clasificar todo, lo peor, es que a las personas también las clasifica porque busca la normalidad, la perfección, se pone en evidencia que implícitamente se cae en la trampa del poder, de la globalización, en el que ser negro es sinónimo de pobreza, ser blanco (aunque en Colombia no hay blancos puros) es distinción, ser hombre te da poder y autoridad, por el contrario ser mujer refleja bondad y sumisión, ser indígena es muestra de un grupo étnico más del país, ser ciudadano, es tener mejores oportunidades, lo anterior muestra un ejercicio de poder, ante lo cual se discute a continuación algunas tensiones a partir de los resultados de la investigación.

7.1 Diferencialismo vrs Valoración del Otro

Una tensión evidente en el campo educativo es el uso del diferencialismo frente a la valoración por darle el lugar al Otro, a sus capacidades. Usualmente los maestros, utilizan el término “diferencias”, para referirse a la diversidad de estudiantes que tienen, pero, en muchos casos, se cae en la rotulación de los “diferentes”, es decir, aquellos que no están alineados con el patrón de normalidad característico. Los “diferentes” son sujetos señalados, resultado de un proceso diferencial. Las diferencias de los sujetos en

vez de ser vistas como posibilidades, han sido jerarquizadas entre buenas y malas, normales y anormales, lo cual es concebido como negativo.

Retomando un video elaborado por el programa en Tiempo Real (2012), con la colaboración de la organización Chao Racismo, acerca de la no discriminación, se hizo una prueba con niños de un jardín del sur de Cali, cerca de Jamundí. Se les colocó un muñeco moreno y uno blanco en frente, el periodista realizó las preguntas por separado a cada niño, algunas de ellas fueron: ¿Cuál es el muñeco blanco? ¿Cuál es el muñeco moreno? ¿Cuál de estos dos muñecos te gusta más? Los niños señalaban que el blanco, al preguntar ¿por qué te gusta más ese? Las respuestas fueron: por el color, porque tiene los ojos azules y porque él es bueno. ¿Cuál muñeco es malo? Todos los niños señalaron el muñeco moreno, al preguntar ¿por qué es malo? Sus respuestas fueron: porque es negro, porque sí, porque tiene la cara fea.

Desde pequeños, la globalización se encarga de mostrar el diferencialismo a través de los medios de comunicación generando así mayor discriminación, lo que sugiere otra trampa cultural y educativa. Por el contrario, la valoración de lo diverso es la posibilidad que los sujetos tienen para reconocer al Otro, donde ser diferente no es visto como defecto sino como valor, por lo cual, es necesario comprender que en la escuela nunca se va a encontrar estudiantes iguales, porque todos son diversos tanto a nivel cognitivo, social, comportamental y afectivo, al respecto Patiño (2011), afirma que:

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

La escuela tiene una labor inmensa de educar desde y para la diversidad, se hace urgente generar una reflexión con relación a las concepciones de los maestros, directivos y comunidad educativa en general, propiciando la valoración al Otro en todas sus dimensiones, no se puede continuar perpetuando la diversidad como déficit o ausencia, por el contrario, debe ser una oportunidad, Gilles Deleuze, citado por Skliar (2002) afirma:

Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles. (p. 85)

Entre la Globalización y la lucha de los pueblos

La globalización permite leer la realidad a través del lente económico, el consumo por parte de los países “en vías de desarrollo” y la producción estandarizada de los países industrializados y “desarrollados”, la cual implica una forma de vida competitiva y homogenizante, lo que hoy se le conoce con el nombre de “cultura occidental”. Paralelamente a este, marcha con fuerza en el ámbito de la posmodernidad la lucha de los pueblos “no occidentales” por la defensa de sus identidades locales y el derecho a ser diferentes.

El gobierno de Colombia ha hecho avances en su Constitución al igual que en la formulación de leyes y decretos que amparan a los grupos étnicos, tratando de responder a las luchas de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. A su vez, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, ha hecho significativos aportes, la UNESCO (2001) afirma que:

[...] cultura comprende el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o grupo social, y [...] abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las formas de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias.

Diez años más tarde, la Sentencia T-605 (Corte Constitucional, 1992), hace otro aporte al reconocimiento de las comunidades étnicas del país, al definir la diversidad cultural como:

La relación a formas de vida y concepciones del mundo no totalmente coincidentes con las costumbres de la mayoría de la población en aspectos de raza, religión, lengua, economía y organización política. Los grupos humanos que por sus características culturales no encuadran dentro del orden económico, político y social establecido para la mayoría tienen derecho al reconocimiento de sus diferencias con fundamento en los principios de dignidad humana, pluralismo y protección de las minorías.

Lastimosamente la integración de los pueblos indígenas y afrocolombianos ha tenido, más bien, un carácter simbólico desde el discurso y negado en la práctica. En la actualidad, a pesar de tantos siglos de discriminación y exclusión, los pueblos indígenas y afrocolombianos siguen siendo tratados como minorías, la educación carece de responder a esta diversidad, la cual debe considerar aspectos propios como la cultura, la lengua, las prácticas ancestrales y demás. Sumado a esto, en Colombia por dificultades como el conflicto armado, muchos grupos étnicos han sufrido el despojo de sus tierras, de sus territorios los cuales son un vínculo sagrado, dando como resultado el desplazamiento a las grandes ciudades donde en muchos casos son mal remunerados o terminan en la mendicidad.

Por otra parte, temas como la reducción de la lengua Nasa refleja la problemática que se hace evidente en todo el país producto de la actual coyuntura social y política a causa de la globalización y hegemonización potentemente mediática, que genera un

impacto negativo dentro de las comunidades indígenas, debilitando el Nasaywe en sentido de valoración y uso social. Frente a esta tensión López (2000), afirma:

Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter ('integrar') a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad (p. 46).

Es urgente repensar el término diversidad no como uso mediático de la misma globalización para aparentar aceptación por el otro, sino una diversidad como una cualidad existente en los seres humanos así como la biodiversidad en la naturaleza. Una diversidad que no clasifica, ni genera desigualdad, por el contrario, promueve el respeto y la valoración del Otro, en el caso de la presente investigación, en el ámbito educativo y cultural.

Las epistemologías del sur se están pensando en nuevos procesos de producción, de validación de conocimientos tanto científicos y no científicos que surjan desde las comunidades que han vivido en carne propia la discriminación, la colonialidad y las desigualdades causadas por las formas de pensamiento único, impuestos por otros países y culturas. Las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (De Sousa, 2010). Es por ello que tanto los docentes afro piensan una educación desde la "etnoeducación" y los docentes indígenas piensan la educación desde sus proyectos educativos comunitarios.

Pensar una educación desde la diversidad sugiere remover las bases de la educación actual en Colombia, homogenizante y tradicionalista, por lo cual, una

adecuada aproximación al otro, debe valorar las diferentes perspectivas, reconocer la multiplicidad en el Otro.

La educación desde la diversidad sugiere visibilizar las condiciones particulares de los estudiantes o grupos étnicos para crear espacios en las comunidades educativas a partir del acervo ancestral donde se dé el lugar a las manifestaciones culturales y sociales propias. En las aulas de clase el valor por la diferencia, la heterogeneidad se evidenciará en las estrategias pedagógicas y didácticas que planea el maestro.

8. Conclusiones

La investigación permitió comprender las concepciones y huellas sobre diversidad de los docentes afrodescendientes e indígenas, gracias a las narrativas de sus historias de vida, suscitadas por medio del diálogo y la reflexión pedagógica, lo cual permite la aproximación a posteriores estudios sobre diversidad desde un enfoque cultural.

Las narrativas de los docentes indígenas y afrodescendientes sobre diversidad fue la apertura para identificar las huellas que marcaron sus vidas por el dominio y la colonización implantadas por “los blancos” quienes con juicios de superioridad, transmitieron un estatus de inferioridad a dichos grupos étnicos, generando múltiples formas de discriminación, segregación y exclusión que en la actualidad son una herencia triste y desgarradora, que en muchas comunidades se sigue perpetuando, por medio de la invisibilización de estos grupos y la participación minoritaria o ausente en organizaciones políticos, sociales, culturales y educativos.

Después de tantas adversidades estos grupos étnicos alcanzaron el despertar- lo que ellos denominan “abrimos los ojos”- de la larga noche colonial para levantarse a reclamar sus derechos y resistirse al sometimiento. En Colombia, la constitución de 1991, plasma algunos derechos, aunque no suficientes en sí mismos, hecho por el cual en la actualidad, viven un momento histórico de lucha continua para construir lo propio y pensar otras formas posibles de educación y sociedad, ante una modernidad hegemónica.

La discriminación racial y de género afecta en mayor proporción, a las mujeres afrodescendientes según los relatos y los referentes consultados. A pesar de tener las mismas condiciones cognitivas, el hecho de ser mujer le resta mérito para acceder a un cargo público o para ingresar a la educación superior, pero el hecho se acentúa cuando además de ser mujer se es afrodescendiente, las puertas se cierran, las ofertas laborales

disminuyen, al igual que las posibilidades de acceso, por lo que no es extraño que a dichas mujeres la carrera de mejorar su condición de vida sea más difícil que para una persona mestiza y para los hombres, en particular.

Por otra parte, las concepciones docentes sobre diversidad, centradas por una parte en una perspectiva cultural, en la que reconocen, diferencias de lengua, creencias, cultura, raza en sus estudiantes y por otra, en la perspectiva del déficit o ausencia, reflejan que están orientadas en aspectos culturales y académicos, lo que afirma que han sido construidas en sus propios procesos de formación, -desde la infancia hasta la formación universitaria- bajo la influencia de su experiencia laboral, así como de los contextos familiar, escolar y social en los que han interactuado.

Las concepciones docentes centradas en una perspectiva cultural, reconocen en cada estudiante diferentes manifestaciones culturales que los hacen únicos y a la vez, distintos, destacando las costumbres, las creencias, las tradiciones, los rasgos físicos y las distintas formas de sentir, pensar y relacionarse. Por el contrario, desde la perspectiva de ausencia, desventaja y/o déficit, destacan de manera negativa a los estudiantes que tienen algún tipo de “discapacidad” de tipo visual, auditivo, motor e intelectual, cayendo en el rechazo y la subvaloración, respondiendo desde la queja continua y un sinnúmero de barreras como la posibilidad de una educación especial (segregada en aulas especializadas) argumentando no tener la capacidad ni la formación para enseñarles.

Abordar las concepciones de los docentes a través de sus historias de vida, permitió comprender los modos de actuar de los docentes en sus prácticas pedagógicas, encontrando una estrecha relación con lo que aprendieron y vivenciaron en sus escuelas en la infancia, las cuales, en algunos casos, parecen perpetuarse.

En los relatos de vida, fue posible evidenciar el menosprecio experimentado por las comunidades indígenas y el trato de menos inteligentes como una característica innegable en los procesos de escolarización de las comunidades indígenas y afro, debido

a las relaciones de superioridad de los docentes de las comunidades religiosas, entre otras razones por el dominio de la lengua española conduciendo a la sumisión y al maltrato. En tal sentido, las prácticas pedagógicas que desarrollaron sus maestros se caracterizaban por la homogenización, castración y el autoritarismo. De igual manera, en la población afrodescendiente, los maestros por ser “blancos”, tenían la superioridad para enseñar a los niños afro.

Al analizar las prácticas pedagógicas actuales de los maestros indígenas, se evidencian ciertos cambios con relación a la educación recibida, como por ejemplo, el reconocimiento y valoración de lo propio, de su lengua nativa, su cultura, que los hace únicos y a la vez diversos, logrando que su malla curricular tenga áreas propias, diferentes a las reglamentarias por el MEN. De modo similar los docentes afrodescendientes con la formulación de proyectos etnoeducativos promueven un cambio en sus prácticas pedagógicas hacia la resignificación de lo diverso, la valoración del folclor y de las manifestaciones propias de dicha comunidad. A pesar de lo anterior, continúa un ciclo de perpetuación de prácticas pedagógicas homogenizantes en las que se pretende educar de forma tradicional y sin tener en cuenta las formas y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

La escuela de hoy en día no corresponde con el mundo que se vive; ese mundo cambiante, diverso y plural. La escuela continua siendo descontextualizada, monótona, vinculada a los logros académicos de los estudiantes, apoyada en una concepción tradicional que convierte a la pedagogía en transmisora de contenidos, perpetuando prácticas pedagógicas tradicionales y currículos homogenizantes que no responden a la diversidad de los estudiantes.

9. Recomendaciones

Formar en la condición humana, en la que los estudiantes deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural, inherente a todo lo humano. Morín en Consejo Nacional de Educación Superior CESU (2014).

De acuerdo al análisis realizado, se sugiere hacer un abordaje con los maestros investigados desde el respeto y la valoración de su cultura y propuesta educativa, por medio de una perspectiva de reflexión sobre sus concepciones de diversidad en el aspecto educativo, en el que puedan darle el lugar al otro y contrastar las situaciones de discriminación vividas.

Es conveniente generar espacios de formación docente con relación a la diversidad en el marco del reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro, donde la diversidad de los estudiantes, sus capacidades, comportamiento y cultura sean reflexionadas y valoradas para una educación desde y para la diversidad. Dicha formación se sugiere desde una metodología, en la que cada maestro presente sus buenas prácticas pedagógicas para socializarlas al grupo de estudio y de manera reflexiva todos los participantes puedan identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

Durante décadas se ha tenido relegadas las voces de adentro, por lo que un desafío para la educación será valorar lo propio y qué mejor ejemplo que el modo de vida de las comunidades indígenas, que valoran sus saberes comunitarios y desde allí construyen la base para pensar y crear un mundo diferente, no como única forma, sino como un camino para el cambio.

Es urgente el cambio, ya que en Colombia se ha olvidado una pequeña cosa “escuchar a los de adentro” y ellos son todas las voces que no tienen voz: la voz del estudiante, la voz del afrodescendiente, la voz del maestro de la última escuela, del

último rincón de Colombia, la voz de los saberes ancestrales, en suma, la voz de las experiencias que se gestan en Colombia.

El *sumak kawsay* - El Buen Vivir, expresa la idea de una vida no mejor, ni mejor que la de otros, ni en continuo desvivir por mejorarla, sino simplemente buena. Acosta, citado por Oviedo (2011), refiere que en tanto sumatoria de prácticas vivenciales, muchas de ellas de resistencia a la realmente larga noche colonial y sus secuelas todavía vigentes, es aún un modo de vida en muchas comunidades indígenas, que no han sido totalmente absorbidas por la modernidad capitalista o que han resuelto mantenerse al margen de ella.

Es prioritario atender las particularidades de cada grupo étnico y ponerlos en diálogo sin detrimento de un grupo poblacional con relación con los otros. Se requiere un estudio de los grupos étnicos donde se re-conozcan sus realidades y el maestro pueda planear atendiendo a las particularidades de sus estudiantes y del contexto y en lo posible, contribuir al desarrollo de sus potencialidades.

Como agentes socializadores de cambio, se debe empezar a construir colectivos de apertura a la diversidad, al respeto por la diferencia, al agenciamiento social de niños, niñas y jóvenes con un futuro emprendedor donde se abran las oportunidades al diálogo, a la construcción de sus propias identidades, generando en ellos reflexiones acerca de su calidad de vida como partícipes y transformadores de la sociedad.

Es hora de garantizar espacios en las escuelas y en las familias para rescatar la dignidad, los valores humanos y la importancia de convivir e interactuar con el otro; no sólo en las escuelas es importante aprender las áreas básicas, también es vital formar a los estudiantes para que sean personas exitosas socialmente y triunfen en sus vidas por su gran calidad humana.

Los maestros están en el deber ético de brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de barreras en el aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la

educación, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y no la perciban como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Se sugiere realizar investigaciones en el campo de las concepciones docentes, teniendo en cuenta las historias de vida, para un abordaje más comprensivo. Al igual, se recomienda generar proyectos con un enfoque IAP que contribuya a una construcción reflexiva de las concepciones que incluyan aquellas voces calladas a nivel histórico en nuestro país, para producir una verdadera transformación en nuestras aulas, escuelas, familias y sociedad.

Referencias

- Aguiló, A. (2008). Globalización neoliberal, ciudadanía y democracia. Reflexiones críticas desde la teoría política de Boaventura de Sousa Santos. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y jurídicas.*, 20, 1-18.
- Ardilla, E. (2010). Concepciones de los Docentes de Ciencias Sociales sobre la Naturaleza del Pensamiento Crítico. *Revista Aletheia, Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 2(1).
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana. Tesis*. Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research (On line Journal)*, 7(4).
- Bolívar, Fernández y Molina. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-19.
- Bourdieu, P. (1989). *Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales en: Bourdieu, Pierre. La nobleza de Estado. Grandes Ecoles y espíritu de cuerpo*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Barcelona*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bubú, A. . (2013). *Educando en la Diversidad. Premio Compartir al Maestro 2013*.
- Bubú, A. (2014). Informe de Rendición de Cuentas. Institución Educativa KWE`SX NASA KSXA`W NXI IDEBIC “El Gran Sueño de los Indios”. Recuperado en www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php?id=15608

- Buesaquillo, Gómez y Guerrero. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Plumilla Educativa*(10), 162-184.
- Campo, et al. (2011). *La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca. Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad*. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Castillo, L. (2007). *Etnicidad y Nación: el desafío de la diversidad en Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle*. Cali: Universidad del Valle.
- Castro, M. (2008). *El currículo como signo de cultura*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- CEPAL. (2000). *Etnicidad, "Raza" y Equidad en América Latina y el caribe*. LC/R.1967/Rev.1 7 de agosto de 2000.
- Chávez, et al. (2014). El reto pedagógico de la educación desde la diversidad. *Plumilla Educativa*(13), 52-71.
- COINF. (2015). *Raíces afrocolombianas*. Colombia: Software multimedia etnoeducativo. .
- Colombia. (1851). *Ley sobre libertad de esclavos*. Recuperado de <http://negrosyesclavos.archivogeneral.gov.co/portal/apps/php/legislacion.kwe>
- _____. (1991). *Constitución Política* . Bogotá: Legis.
- _____. (1993a). *Ley 70*. Obtenido de Recuperado de <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Leyes/70-1993.pdf>
- _____. (1993b). *Ley 60* . Bogotá D.C.
- _____. (1994). *Ley 115 de 1994, Ley General de Educación*. Bogotá D.C.
- _____. (1995a). *Decreto 0804*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86228_archivo_pdf.pdf
- _____. (1995b). *Decreto 2164*. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/Decreto_2164_de_1995.pdf
- _____. (1997). *Ley de la cultura, ley 397*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=337>

- _____. (1998). *Decreto 1122 de 1998. Presidencia de la república*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf
- _____. (2001). *Ley 725*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-232084_archivo_pdf.pdf
- _____. Corte Constitucional. (1992). *Sentencia T-605*. Bogotá.
- Consejo Nacional de Educación Superior CESU . (2014). *Acuerdo por lo superior 2034*. Recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- De Sousa Santos. B. (2010). *Introducción: Las epistemologías del sur. Transcripción de la ponencia: Jesús Gutiérrez Amparán y Natalia Biffi. Revisión del texto i redacción final: Bet Mañé*.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/58/biblio/58lahuelladelaescuelaabiertaaladiversidad.pdf>
- Duchet, M. . (1995). *Anthropologie et Histoire au Siècle des Lumières*. París: Albin Michel.
- Espinoza, L. (2008). *La educación para una sociedad diversa e incluyente. Consideraciones básicas sobre la escuela inclusiva*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos63/escuela-inclusiva/escuela-inclusiva>
- Foucault, M. (1969). *Arqueología del Saber*.
- García, J. (2000). *Educar para el reencuentro. Reflexiones sobre etnoeducación afrocolombiana*. Santiago de Cali: Comunicaciones Tercer Milenio.
- Garzo, G. (1948). *Como cantaba Mayo en la noche de Enero*. Obtenido de <http://lo-bueno-si-breve.blogspot.com.co/search?q=contar+es+volver>
- Gil J., I. (2010). *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares*. Barcelona, España: Universidad Automa de Barcelona.
- Gómez, Guerrero y Buesaquillo. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Plumilla Educativa*, (10), 162-184.
- Gómez, H. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escola. (E. d. Valparaíso, Ed.) *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. 51(2), 51.

- Granata, M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVII, N° 41, (Enero. Abril). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Guerrero, Zambrano y Salazar. (2012). Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos. *Plumilla Educativa*(10), 254-271.
- Hernández, E. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. Obtenido de <http://www.redes-idep.org>.
- IDEP. (2009). *Seminario Internacional "Bourdieu, Educación y Pedagogía"*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/Jech13320/seminario-internacional-bourdieu>
- Levinas. (2000). *Ética e Infinito*. Madrid, España: Gráficas Rogar S.A.
- Loayza A, Segundo, E. (2007). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico de los alumnos (as) del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa "República Argentina" en el distrito de Nuevo Chimbote en el año 2006*. Tesis para obtener el grado de Maestro de Educación. Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Londoño, D. y Frías, L. (2011). *Análisis Crítico del Discurso y Arqueología del Saber: Dos Opciones de Estudio de la Sociedad*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad estudio de caso en Chile. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- López, M. (2003). *Conferencia: Diversidad y Desarrollo: La Diferencia como Valor y Derecho Humano*. Málaga, España.
- _____. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Alas para volar*, 45-70.
- _____. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Málaga, España: Aljibe.
- López, Orozco y Valladares. (2013). *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de Básica Primaria en contextos educativos rurales. Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad*. Manizalez: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

- Manosalva, S. (2008). Identidad y diversidad: El control de la Alteridad en los Sistemas Educativos. Paulo Freire. *Revista Pedagógica Crítica*(6).
- Marrero, J. (1994). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En R. y. Rodrigo, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martínez et al. (2013). La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares. *Plumilla Educativa*, 350-372.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: J.C.Saenz ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” – Índice de inclusión*. . Bogotá D.C.: MEN.
- Molina A. y Martínez, C. (2009). *Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos*. *Revista de investigación y experiencias didácticas*. Universidad Distal. Recuperado de http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_con
- Moreno, E. (2012). *Concepciones de Práctica Pedagógica. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, F. (2005). *Los problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?isbn=8449024021>
- Mosquera, J. (1999). *La Etnoeducación Afrocolombiana: Guía para Docentes, líderes y Comunidades Educativas*. Bogotá: Editorial Santa Fe de Bogotá: Docentes Editores.
- Muntaner, J. (2000). La Igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad. (U. I. Balears, Ed.) *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*., 4(1).
- OEA. (2003). *El Desarrollo Profesional Docente en el Marco de la Identidad Cultural Centroamericana”*. Proyecto SED/AICD/AE-195/03. Fortalecimiento del Sistema de Formación Docente. Obtenido de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=ERIS7KVfGI%3>

- Ordoñez, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 14(26), 177-188.
- Ospina, Quiñones y Solarte. (2012). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. *Plumilla Educativa*(11), 349-368.
- Oviedo, A. (2011). *Qué es el Sumakawasa. Más allá del socialismo y el capitalismo. Quito, Ecuador: Sumak Ediciones.* Obtenido de <http://vamosacambiarelmundo.info/wpcontent/uploads/documentos/queeselsamakawsay.pdf>
- Patiño, L. H. (2011). *Segundo eje temático. La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase.* Obtenido de http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/alternativas_pedagogicas_pasto/criterios/alternativas_diversidad.pdf
- Pérez E., M. y Scheuer, M. (2006). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *Reice*, 10(4).
- Plan Decenal de Educación 2006-2016. *Pacto social por la educación.* (2006). Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores.* Tesis doctoral. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Diada Editoras.
- Porlán, R., Martín, J. y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado.* Sevilla: Díada.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*.
- Restrepo, M. y Campo, R. . (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí Mismo Como Otro, trad, de A.N. Calvo* . México: Siglo XXI.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor. Distribuciones S.A.
- Roldán, R. (2002). Territorios colectivos de indígenas y afroamericanos en América del sur y central. Su incidencia en el desarrollo. En *Banco Interamericano de Desarrollo Departamento de Desarrollo Sostenible, Desarrollo de las Economías Rurales en Améri.*
- Rosano, S. (2007). *La Cultura de la Diversidad y la educación inclusiva*. Obtenido de <http://faceduacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf>
- Rose, G. (1995). Place and identity: a sense of place. In D. Massey y P. Jess (eds.). *Place in the world?. Oxford University Press*, 87-118.
- Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? . Educação & Sociedade, año XXIII, no 79:* <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>
- _____. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*.
- _____. (2014). *Seminario Inclusión educativa: entre lenguajes y diversidades*. Seminario llevado a cabo en la Universidad de Caldas.
- _____. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia, 11(1)*, 33-43.
- Smith, A. (1986). *The Ethnic Origins of Nations*. Obtenido de <https://smerdaleos.files.wordpress.com/2014/08/198589879-anthony-smith-the-ethnic-origins-of-nations.pdf>

- Soto, B. (2007). *La Atención Educativa de Niños, Niñas y Jóvenes Considerados con Necesidades Educativas Especiales. Una Mirada desde La Inclusión*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales- Cinde.
- Souza De, F. (2007). *La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la teoría de la educación. Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Tabares, Ramírez y Garzón. (2013). Concepciones sobre diversidad de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío. *Plumilla Educativa*, 11, 82-100.
- Tapias y Montoya. (2013). *Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad*. Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/554>
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y Su Desarrollo Profesional*. España: Narcea.
- Tiempo Real. (2012). *Chao racismo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=AZZmQ-iTdf0>
- UNESCO. (1945). *Constitución*.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.
- Vigotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- _____. (1978). *Interaction between learning and development. From mind and society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Zapata, G. (2006). La condición política. *Hannah Arendt. Pap. polit.*, 11(2), 507.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá : Editorial universidad de Antioquia.

Anexo A Guía de Entrevista- Historia de vida

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES Y HUELLAS DE DOCENTES
INDIGENAS Y APRODESCENDIENTES SOBRE DIVERSIDAD”

Guía de Entrevista-Historia De Vida

La siguiente entrevista hace parte del proyecto “Concepciones y huellas de docentes indígenas y afrodescendientes sobre diversidad” que se viene desarrollando en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Manizales - CINDE, a través de la línea de investigación de cognición, emoción y praxis. Su objetivo es Comprender las concepciones sobre diversidad y las huellas que han marcado las historias de vida de docentes afrodescendientes e Indígenas en el municipio de Jamundí (Valle).

El objetivo de ésta entrevista es obtener información que permita describir e interpretar las voces y los significados de aspectos fundamentales de su vida escolar, profesional, social y familiar para comprender las concepciones sobre diversidad y Huellas que han marcado las historias de vida de docentes afrodescendientes e indígenas.

La información tendrá carácter anónimo, su nombre y sus datos, sólo serán utilizados para fines de la investigación y en ningún caso aparecerán publicados.

Agradecemos su valiosa colaboración.

IDENTIFICACIÓN DEL PROFESOR

1. Nombre del profesor (a):
2. Institución educativa:
3. Municipio/Departamento:
4. Nivel y área de enseñanza:
5. Formación del profesor (a):
6. Datos de contacto:
7. Correo electrónico:
8. Dirección:

PREGUNTAS ORIENTADORAS

Contexto familiar

- ✓ Procedencia de la familia
- ✓ Número de hermanos
- ✓ Lugar que ocupa entre los hermanos
- ✓ Lugar donde vivió en la infancia
- ✓ Influencia de la familia en el proceso educativo

Contexto educativo

- ✓ Cuándo comenzó a estudiar: edad, grado, escuela, contexto rural o urbano, etc)
- ✓ Qué significado tenía la educación para ti
- ✓ Cuáles fueron las materias favoritas
- ✓ Cuáles fueron las experiencias significativas en la escuela
- ✓ Lo que más te gustaba de la escuela
- ✓ Los profesores que dejaron huella en ti
- ✓ Alguna vez fuiste segregado en la escuela

Contexto social

- ✓ Juegos y pasatiempos
- ✓ Actividades extraescolares
- ✓ Grupos de amigos
- ✓ Experiencias de vida, grupos a los que perteneciste.
- ✓ Una breve descripción de su cultura, de sus creencias, de sus manifestaciones.

Contexto profesional

- ✓ Por qué decidió ser maestro
- ✓ Prioridades como maestro
- ✓ Momentos que han definido o marcado su quehacer docente
- ✓ Puntos críticos como formador
- ✓ Características personales que incidieron en tu decisión de ser maestro.

Sus primeras experiencias como docente

- ✓ Donde inició su labor educativa, grupo, escuela, (que narre toda su experiencia hasta llegar al momento actual).
- ✓ Cuáles son sus experiencias significativas como docente, los sueños.
- ✓ Cuáles han sido los momentos que han definido o marcado su quehacer docente
- ✓ Cuáles son sus dificultades y desafíos, lo que le molesta de su profesión
- ✓ Qué aspectos, factores, han contribuido a su formación docente

Su experiencia actual

- ✓ Lugar y Grupo con el cual ejerce la docencia en la actualidad
- ✓ Cómo percibe los niños y las niñas de hoy...
- ✓ Cuáles son las características de los niños y las niñas de su grupo
- ✓ En qué aspectos sobresalen.
- ✓ Qué aspectos dificultan su rendimiento.
- ✓ Como aborda esas dificultades como maestro. Qué actividades realiza con ellos en particular...
- ✓ A menudo como trabaja con los niños y las niñas...Puede describirnos lo que hace en clase.
- ✓ Experiencias significativas en tu quehacer docente.

- ✓ Desde tus motivaciones como has podido contribuir a las transformaciones de la educación que se requiere hoy en día en las escuelas de nuestro país.
- ✓ Ya para terminar esta entrevista cuéntanos para ti ¿qué es la diversidad?