

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA. UN ANÁLISIS DESDE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE PITALITO (HUILA)¹

Will Simarra Cervantes²
Luis Hernando Carvajal³
María Inés Menjura Escobar⁴

RESUMEN

Este artículo presenta una síntesis de los resultados de un estudio realizado con el objetivo de reconocer las concepciones y prácticas sobre diversidad en docentes de básica secundaria de una Institución educativa del municipio de Pitalito (Huila), bajo un enfoque cualitativo con un alcance interpretativo.

El estudio revela incoherencia entre las concepciones docentes y las prácticas pedagógicas, centradas en un enfoque tradicional de la enseñanza que se constituye en barrera, para el reconocimiento de la diversidad, y, en consecuencia, para dar apertura a una educación inclusiva.

Palabras claves: Concepciones docentes, Prácticas Pedagógicas, Diversidad, educación inclusiva.

¹ Este artículo es resultado de un estudio titulado “Concepciones y prácticas docentes sobre diversidad en una Institución Educativa del municipio de Pitalito (Huila), realizado en el período 2015-2016.

² Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de pamplona. Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.

³ Licenciado en Matemáticas y Física, Universidad Surcolombiana, Especialista en Educación Matemática con Énfasis en la aplicación de los Sistemas Dinámicos, Universidad Surcolombiana. Aspirante a Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.

⁴ Psicóloga, Magister en Educación. Psicopedagogía, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Docente Investigadora, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.

ABSTRAC

This article presents a synthesis of the results of a study carried out with the objective of recognizing the conceptions and practices on diversity in teachers of secondary school of an educational Institution of the municipality of Pitalito (Huila), under a qualitative approach with an interpretative scope.

The study reveals incoherence between the teaching conceptions and the pedagogical practices, centered in a traditional approach of education that constitutes a barrier, for the recognition of diversity, and, consequently, to open up an inclusive education.

Keywords: Teaching conceptions, Pedagogical Practices, Diversity, inclusive education

Introducción

La educación, es un factor decisivo en la determinación de la individualidad y en la identificación de las peculiaridades que nos asemejan a unos y nos diferencian de otros. “La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de manera intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia.” (Gujarro, 1990).

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. Asumir este reto, implica para la escuela re-pensar su labor por su compromiso social, político y cultural.

De manera particular, los docentes asumen el compromiso de reflexionar sobre su ejercicio profesional, en aras de dar respuesta a la diversidad, la cual representa una condición esencial de una educación de calidad y probablemente el principal desafío que enfrentan las instituciones educativas y los docentes, “porque exige cambios sustantivos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización de las escuelas” (Blanco, Aguerrondo, Ouane, y Shaeffer, 2008, p. 8).

En esta perspectiva este estudio se propone indagar las concepciones y prácticas sobre diversidad de docentes de básica secundaria en una institución educativa del municipio de Pitalito (Huila).

Justificación

Si ser distinto es un crimen,
Yo mismo me coloco las cadenas.
Oscar Wilder

El artículo 5º de la constitución nacional colombiana, afirma que el Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona. La educación es un derecho fundamental de los colombianos, que busca “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (ley 115 de 1994).

Con base en lo dispuesto por la Constitución y la ley general de Educación, el MEN, (2007), ha promulgado los lineamientos desde los cuales se debe regir la actividad socializadora de la institución educativa dirigida a la inclusión, la cual se entiende como la atención de calidad, pertinencia y equidad en torno a las necesidades comunes, al igual que específicas, propias de las poblaciones en un ambiente escolar o comunidad educativa que son sus reales necesidades.

Esta premisa de acoger a todos y todas en igualdad de oportunidades en los procesos de formación, no es solo un conjunto de intenciones para su desarrollo, significa hacer efectivo para todos: el derecho a la educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y a la participación, lo cual significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela (Blanco, Aguerrondo, Ouane y Shaeffer, 2008).

La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona, eliminando las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder al aprendizaje y a la educación. Estas barreras están presentes en la sociedad, en la escuela, en el aula y muchas veces en los propios docentes. Las barreras, hacen referencia a la falta de recursos o de experiencia o la existencia de un programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes (Ainscow, 2004).

El desarrollo de prácticas inclusivas requiere eliminar las barreras. Para que esta condición tenga lugar, “deben ser previamente conocidas y comprendidas por el profesorado, sin este reconocimiento, las barreras permanecerán” (López, 2010, p.42).

Las concepciones docentes pueden ser vistas como barreras que obstaculizan el avance de procesos inclusivos, en particular, debido a algunos supuestos psicológicos, organizativos e ideológicos que limitan las posibilidades de transformación de las prácticas pedagógicas (López, Echeíta y Martín, 2012). Dentro de los supuestos psicológicos figuran aquellos que sostienen que las dificultades de aprendizaje son esencialmente individuales y que no pueden transformarse con la interacción escolar; en la dimensión organizativa, las mayores resistencias estriban en la creencia de que los grupos de habilidades homogéneas son la mejor forma de organización del aula.

En este sentido, son precisamente las concepciones que poseen los profesores, las responsables de dar vida a la educación y cumplimiento de las expectativas de la comunidad educativa y del Estado, enfrentando la complejidad y el reto de educar reconociendo y aceptando las diferencias de los estudiantes, como hecho social determinante de la realidad en las instituciones educativas.

Develar el mundo de los significados de la diversidad, reconociendo las percepciones docentes derivadas de la experiencia frente a la atención de la población estudiantil, “es un camino para desenmascarar prácticas, reformular objetivos, tomar conciencia y reflexionar sobre los procesos de cambio” (Sacristán, 1999), de modo que se convierta el pensamiento en acción.

Educar en y para la diversidad, es una vía fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de “convivencia basadas en el pluralismo, el respeto y el entendimiento mutuo, las relaciones democráticas y el desarrollo de valores de cooperación, solidaridad y justicia. A su vez la percepción y la vivencia de la diversidad nos permite construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros” (Blanco, Aguerro, Ouane y Shaeffer, 2008).

Antecedentes Investigativos

En México el estudio realizado por Croda (2012), titulado “Relación entre concepciones sobre la educación inclusiva y prácticas educativas de los docentes de Escuelas regulares”, con una muestra conformada por 38 profesores de cuatro escuelas de educación regular, concluye que los docentes miran como limitantes a las personas que a su criterio están por fuera de lo que para ellos es lo común, situación que lleva a que ellos no muestren

la mejor disposición para desarrollar su trabajo con la población vulnerable conforme lo requiere, además hay una escasa formación de los docentes, en torno a la educación inclusiva.

En consecuencia, es necesario generar estrategias que incidan favorablemente en la educación inclusiva, pero dicha implementación debe ir acompañada de la colaboración de toda la sociedad, desde los padres de familia, hasta las máximas autoridades, estas últimas que deben crear leyes que permitan una educación de calidad y con equidad, así como potencializar la riqueza de la diversidad de las personas.

Gómez (2015) en una publicación sobre “Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión” presenta los avances de las investigaciones realizadas durante 15 años del Grupo Índice, (Universidad Complutense de Madrid), con el interés de estudiar la diversidad lingüística y cultural en las aulas de inmigrantes y minorías culturales de diversos centros educativos.

Los resultados de los estudios muestran, por una parte, el fracaso de las propuestas que abogan por el aislamiento o exclusión temporal de estudiantes inmigrantes para adquirir la competencia específica en lengua castellana, y su posterior integración en el aula ordinaria. De la misma forma, demuestran la ineficacia de otras prácticas como las aulas de enlace, los sistemas de escolarización y organización de las aulas de algunos centros, respecto a este colectivo, o la invisibilización de las lenguas no oficiales en el aprendizaje de los estudiantes, que, según los autores ha contribuido a la desigualdad de oportunidades.

Por otra parte, los estudios recogen también buenas experiencias en varios centros educativos madrileños, que contribuyen a la transformación del contexto escolar en pro de una educación inclusiva de calidad, a través de prácticas de atención educativa a la diversidad cultural y lingüística. Prueba de ello, son las estrategias holísticas e integradoras de toda la comunidad educativa en favor del plurilingüismo, con propuestas concretas como el uso de

las posibilidades de la web 2.0 como apoyo lingüístico al colectivo inmigrante, pero desde el aula ordinaria, evitando la segregación.

En Colombia, la investigación adelantada por Muñoz (2014) con el objetivo de comprender las concepciones de diversidad a partir de las prácticas que tienen los/as maestros/as de niños, niñas y jóvenes de instituciones educativas del municipio de Popayán, de corte cualitativo, con la participación de diecisiete docentes, permitió develar que las concepciones de diversidad de los docentes participantes se explicitan desde diferentes posturas, las cuales se originan en la forma como se han construido y modelado las subjetividades y las experiencias personales y profesionales.

Algunos profesores conciben la diversidad desde las carencias de los estudiantes, otros, la conciben desde las posibilidades y algunos como asunto de otros para referirse a “terceros”, generando en la cotidianidad escolar tensiones y desencuentros, respecto a los espacios donde las personas en situación de discapacidad deben realizar sus procesos educativos, las prácticas pedagógicas para atender la diversidad de los estudiantes y la responsabilidad ética que tienen los profesores frente a todos los educandos.

Desde las concepciones de diversidad como carencias, los escolares son referenciados por el déficit, es decir, etiquetados por sus diferentes características que se evidencian individualmente y no corresponde a la mayoría de los estudiantes. En otras palabras, en la distinción de lo que les falta a unos para ser iguales a los demás. Por otra parte, los docentes ven la diversidad, como asunto de otros ajena a ellos, se desentienden de su compromiso y se ven asimismo “fuera” de la diversidad.

La tesis de maestría, titulada “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”, es una investigación realizada por Lidueñas y Patiño (2013), con la participación de 25 profesores la mayoría del sector público y con varios años de experiencia, los resultados evidencian una descontextualización del trabajo hacia la diversidad y una necesidad imperante de revisar las prácticas pedagógicas.

La tesis de maestría, realizada por Orozco, Valladares, Cajibío, López y Sevilla (2013), titulada “Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria”, en instituciones educativas del sector rural y urbano del municipio de Popayán, con una metodología cualitativa de alcance interpretativo, concluye que existe la tendencia a relacionar la diversidad con el desempeño y rendimiento académico de los estudiantes, así como con su condición socio-cultural y socio-económica.

Pregunta de investigación y objetivos

Pregunta de investigación

¿Qué concepciones y prácticas sobre diversidad están presentes en docentes de básica secundaria en una Institución Educativa del Municipio de Pitalito – Huila-?

Objetivos

Objetivo general

Reconocer las concepciones y prácticas pedagógicas sobre diversidad de docentes de básica secundaria de una Institución educativa del municipio de Pitalito Huila.

Objetivos Específicos

Identificar las concepciones sobre diversidad de docentes de básica secundaria de la Institución educativa.

Analizar relación entre las concepciones (los discursos) y las prácticas pedagógicas (acciones) que realizan los docentes en el aula.

Descripción teórica

Las concepciones docentes

El estudio de las concepciones se inscribe en el paradigma del pensamiento del profesor que integra varias líneas de investigación y teóricos destacados, entre ellos, Juan Ignacio Pozo (2006), quien ha trabajado las concepciones de alumnos y docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, Javier Marrero (1993), cuyo interés se ha centrado en las teorías implícitas de la enseñanza, Rafael Porlán y su grupo de colaboradores (1997) han investigado sobre las concepciones epistemológicas, las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. En Colombia, los estudios realizados por Perafán y Orduiz (2005), han presentado importantes resultados sobre el pensamiento de los docentes.

Las concepciones son el resultado de nuestras vivencias creencias y representaciones inconscientes que guían nuestro pensar y actuar; estas representaciones y creencias se forman en las diferentes vivencias en el medio familiar, cultural, educativo, social, cultural, así como desde las experiencias positivas y negativas de las personas.

Para García y Delval (2010), las concepciones son compilaciones del conocimiento que se posee acerca del mundo y, a su vez, son guías de actuación para todo sujeto, ya que para actuar se requiere de modelos que permiten hacer una comprensión de la situación que le ocupa o en la que se encuentra, y es por ello, que las personas poseen una gran multiplicidad de concepciones sobre situaciones que van desde las más simples vivencias a las más complejas, que pueden o no variar, a través del tiempo.

De acuerdo con Agudelo, Salinas y Ramírez (2012), las concepciones se construyen a lo largo de la vida de las personas mediante la influencia de los diferentes contextos en los

cuales participan, tienen un origen tanto individual como social, son permeables a la edad, la capacidad, el género y las fronteras culturales de las personas y son resistentes al cambio mediante estrategias de enseñanza tradicional.

Las concepciones docentes, han sido estudiadas como un componente relevante para configurar las prácticas de enseñanza, puesto que permean su quehacer en la labor formativa de una manera inconsciente. No obstante, es importante aclarar que no es fácil acceder a las concepciones de los docentes, por cuanto comportan dos niveles dicotómicos de representación: lo implícito -teorías no conscientes que guían el actuar- y lo explícito – referido a su carácter representacional-.

El componente implícito de las concepciones para Pozo, Scheuer, Pérez, Mateo, Martín y De la cruz (2006), es el “producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, las cuales tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa” (p.28). Mientras que, para Agudelo, Salinas y Ramírez, (2012), lo implícito es comparable con las representaciones sociales en la medida que son conocimientos sobre realidades sociales en un grupo de personas y también “poseen cargas motivacionales y afectivas que incitan a la acción”.

El componente explícito, según De Vicenzi (2009), se relaciona principalmente con la experiencia en particular de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el carácter explícito de las concepciones se refiere básicamente a manifestaciones explicativas, conscientes sobre la realidad, que se ajustan a los discursos pensados en concordancia con el contexto donde se hallan inmersos.

Sin embargo, es pertinente también establecer la certeza sobre la complejidad de estudiarlas. Basto (2011), indica que los profesores aun siendo experimentados se encuentran

con el hecho de no poder explicar el por qué hacen algo de determinada manera, sin recurrir a otra.

Los trabajos realizados en la última década, que comprenden tanto las teorías explícitas como las teorías implícitas, señalan la influencia de las creencias de los profesores en sus concepciones y prácticas pedagógicas (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006).

En este estudio, las concepciones docentes están dirigidas hacia la diversidad como un hecho o fenómeno social, que encierra una gran importancia para el ejercicio de la educación actual.

La diversidad en el aula

La diversidad se concibe como una característica inherente a la naturaleza humana y como una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales (Jiménez y Vilá, 1999).

La diversidad humana considerada como un valor, es irreductible, son las instituciones sociales las que deben reconocerla y transformarse en consecuencia, considerando la flexibilidad, permeabilidad y creatividad (Santos, 2002). La diversidad se encuentra exenta de valores, de juicios sobre lo bueno o malo que pueda tener o generar, de motivaciones que la relacionan, o que la llevan a desempeñar un papel u otro.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo por parte de la comunidad educativa, así como proyectos educativos más amplios y flexibles que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos. Exige también el desarrollo de un currículo pertinente y equilibrado, una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje, diversificación de las estrategias de

enseñanza y un clima escolar que acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite. “En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno” (Blanco, Aguerrondo, Ouane y Shaeffer, 2008).

En este sentido, el rol de los docentes se refiere a actuar como agentes con una mentalidad abierta y flexible, con conciencia de aceptación del otro, traducido en unas prácticas pedagógicas donde los estudiantes sean el centro de la educación y no seres extraños (los diferentes) que pueden terminar siendo excluidos.

Metodología

Tipo de estudio

Estudio de corte cualitativo, con un alcance interpretativo que permitió reconocer las concepciones de los docentes sobre diversidad y su relación con las prácticas pedagógicas.

Unidad de análisis

En esta investigación la unidad de análisis se centra en las concepciones y prácticas sobre diversidad de docentes de básica secundaria de una institución educativa del municipio de Pitalito.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se conformó por siete docentes de la Institución Educativa, que aceptaron participar en el estudio.

La información se recogió por medio de la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

Para el análisis de la información, se llevó a cabo, siguiendo el procedimiento propuesto por Miles y Huberman (1984), quienes sugieren tres actividades: a) la reducción de datos, que permitió establecer las categorías; b) la exposición de datos, en este caso mediante matrices, para organizar el conjunto de la información; y c) la extracción de conclusiones, para el establecimiento de las concepciones, de acuerdo a las regularidades

Resultados

En el estudio participaron siete docentes (57% sexo masculino y 43% sexo femenino) de básica secundaria que orientan asignaturas en las distintas áreas (lengua castellana, química y biología, ciencias sociales y filosofía, artística y matemáticas), con una experiencia laboral entre ocho y dieciséis años.

Concepciones docentes sobre diversidad

En este estudio se comprenden las concepciones, como teorías implícitas que permiten a los docentes interpretar la realidad, construidas a lo largo de su experiencia profesional de acuerdo con el contexto social, político y cultural en el que hallan inmersos.

De acuerdo con Giordan y de Vecchi (1995), las concepciones tienen una génesis individual y social, se corresponden con una estructura subyacente y representan no solamente productos, sino procesos que dependen de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar el medio. Las concepciones son procesos a través de los cuales las personas estructuran su saber en la medida que integran conocimientos.

Las concepciones sobre diversidad, que emergieron de los relatos docentes, están referidas a las diferencias culturales, religiosas y de género.

Diferencia, algo de usted, algo mío

Los docentes en sus relatos identifican la diversidad con la diferencia:

“Identifico la diversidad con lo variado, con la diferencia la distinción entre las personas. Personas que aprecian las diferencias que tenemos cada uno de nosotros, cuando más entendamos que somos diferentes unos de otro, aprovechamos esas diferencias” (D1), “los diferentes organismos, los diferentes géneros” (D2), “la identifico con diferencia” (D6), “nos permitirán aceptar la diferencia de los demás” (D5), “las diferencias, fortalecen la sociedad” (D6).

Estos significados de diversidad que están presentes en los docentes resaltan una visión que remite a la desemejanza, a la diferencia, a la alteridad. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 12): “La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes. Conocer y comprender la diferencia nos permite aceptar a los demás, ya que éstos nos permiten entender que somos seres diversos, cambiantes e imperfectos.

Así comprendidas, las diferencias, “cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc.” (Skliar, 2015, p.42). Es el camino entre mi manera de ser y entender las cosas y la percepción del otro. Para señalar las diferencias de acuerdo con Ramos (2012), es necesario tener un referente o parámetro que las precise o distinga dentro el sistema social. En este sentido, la diferencia es comprendida por los docentes desde la cultura, el género y el sexo. “Estos rasgos establecen una diferenciación natural, que, al combinarse con criterios propios del sistema educativo, adquieren un sentido específico que deriva en diferenciaciones de diversa índole (Gallino, citado en Ramos, 2012, p.89). Así adjetivada la diferencia, permite delimitar, o precisar el tipo de diferencias que señalan.

Los docentes establecen diferencias culturales, como un hecho que no se puede negar: “Diferencia cultural... (D1); “La identifico con la distintas razas o etnias que hacen parte de nuestra cultura” (D5); “[...] compartimos experiencias, crecemos ideológicamente, culturalmente con el conocimiento que nos aporte nuevos aprendizaje” (D6).

Los docentes reconocen las diferencias culturales referidas a los grupos étnicos que hacen parte de la cotidianidad de la institución educativa. Es evidente que el marco social en el cual laboran y viven, se caracteriza por la pluralidad étnica y cultural. La diversidad así entendida representa una oportunidad para aceptar, compartir y fortalecer las relaciones con las demás personas de diferentes culturas.

Otro aspecto a destacar de los relatos de los docentes en la dimensión de diferencia es la religiosa: “La identifico con las distintas religiones y creencias” (D5), “compartir nuestra diversidad religiosa” (D1), “En nuestra institución encontramos diversidad en lo religioso, ya que practican distintas religiones, hay evangélicos, testigos de Jehová y en lo práctico...” (D6).

Los docentes consideran la religión como un factor importante en las diferencias, de esta manera, conocer las creencias y las prácticas religiosas de las estudiantes, va a contribuir en el fortalecimiento personal y comunitario para la práctica de los valores en la institución.

Por otra parte, se perciben concepciones referidas a las diferencias según el género, desde las actitudes, los juegos, las actividades deportivas que los estudiantes practican. Al respecto, Jaramillo (2006) señala que las relaciones de género son una manifestación cultural en la cual se demarcan las actividades deportivas, “Las mujeres no presentan la misma habilidad que los hombres, específicamente en deportes que poco han practicado como el fútbol. Deporte que la misma cultura se ha encargado, en su imaginario, de validar como una práctica meramente masculina” (p. 132).

Los docentes se refieren a las relaciones y diferenciación de género, según los comportamientos y actitudes observadas, evidenciando que en su mayoría las niñas son tímidas y pasivas y los niños, se asocia con características como extrovertido, brusco y agresivo.

Las observaciones realizadas permiten dar cuenta de las diferencias que se establecen según el género: "Ana, deje de estudiar usted es demasiado lenta, no bote esa platica, quédese en su casa haciendo oficio, lavando loza u otra cosa" (D4).

Al entrar al salón el docente se da cuenta que está sucio, por esta razón ordena a los estudiantes mantenerlo limpio: "las niñas que son más débiles, que ya saben cómo es que se barre bien y realizan el aseo en casa, tomen las escobas y barran el salón; los hombres que son más fuertes, levanten las sillas, así todos colaboran" (D3).

De acuerdo con lo descrito, los docentes perciben marcadas diferencias, según el género desde las condiciones anatómicas, actitudinales y comportamentales, asociando en su mayoría a las niñas con comportamientos y actitudes delicadas y a los niños con comportamientos y actitudes agresivas, tal como lo menciona Scharagrodsky (2003), "Las actividades asociadas a la fuerza, la resistencia y la potencia no son deseables ni permitidos para las mujeres...valora lo masculino como la guapeza, la agresividad, la brusquedad". (42-45). Situaciones y comportamientos que se reflejan en la cotidianidad escolar, reconociendo que las mujeres tienen condiciones y comportamientos diferentes a los hombres.

Los valores que fortalecen la diversidad

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.

Los docentes perciben algunos valores asociados a la diversidad como la tolerancia, la equidad y la inclusión.

La categoría “tolerancia” prevalece en los discursos docentes, como un valor que se identifica con la diversidad:

“Valores que fundamentan el respeto a la diversidad: Tolerancia (D1), “Los valores que fortalecen la diversidad, son: [...], el compromiso hacia las personas, la tolerancia” (D2), “Principalmente la tolerancia(D3), “la tolerancia, [...] que nos permitirán aceptar la diferencia de los demás” (D5), “Porque así se fortalece más el vínculo docente-estudiante estudiante-estudiante, la tolerancia” (D4).

La palabra tolerancia, proviene del latín tolerantia, que significa “cualidad de quien puede aceptar”. La tolerancia es un valor moral que implica el respeto hacia el otro, hacia sus ideas, prácticas o creencias, independientemente de que sean diferentes de las nuestras. En este sentido, la tolerancia es también el reconocimiento de las diferencias inherentes a la naturaleza humana, a la diversidad de las culturas, las religiones o las maneras de ser o de actuar.

Para Skliar (2002), 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, el Otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, [...] siempre comunitario” (p. 100).

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, “es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo” (Maturana, 1994, 56), 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. “Es decir, es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (López, 2004, p. 77).

Por otra parte, los docentes perciben la necesidad de fomentar la igualdad y la inclusión como valores determinantes en el desarrollo de una educación diversa, en donde no tenga cabida la discriminación y la estigmatización de ninguna índole. Al respecto, los docentes en sus relatos manifiestan con relación a la igualdad e inclusión:

“Es algo muy positivo y fundamental, para enriquecernos de los demás y construir nuevos proyectos e ideas, además que los alumnos crecen y se forman como personas que aprecian las diferencias que tenemos cada uno de nosotros” (D1), “que se debe incluir a todos los estudiantes, con esos problemas para que aprendan a superar sus dificultades” (D2), “Porque sí se fortalece más el vínculo docente-estudiante estudiante-estudiante, se disminuye la discriminación” (D3), “La educación debe ser centrada en la necesidad de una sociedad incluyente, sin discriminar” (D4), “no debe existir discriminación” (D5).

La categoría igualdad, puede tener una connotación equívoca como proceso de homogenización opuesto a la diversidad, en el sentido que si bien, los docentes la reconocen,

ésta se difumina y trasforma en el proceso de homogenización en el momento de considerar el desempeño escolar.

La diversidad entre el discurso y la acción pedagógica

En relación con las prácticas pedagógicas, se observaron aspectos importantes que inciden en el no reconocimiento de la diversidad, como un hecho que debe estar presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, relacionados con la orientación de las clases, las estrategias implementadas, los procesos evaluativos y las relaciones pedagógicas.

Los docentes manejan un discurso homogéneo en la orientación de las asignaturas, centrada en una programación que privilegia los contenidos, sin tener en cuenta las diferencias que están presentes en los estudiantes, conduciendo en muchas ocasiones, a la exclusión y al estigma como práctica docente. Al decir de Santos (2000):

“...Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos. Curiosamente, se buscaba en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes” (p.10).

Así mismo, se evidencia que la gran mayoría de los docentes, no están capacitados para asumir el difícil reto de atender estudiantes con discapacidades sensoriomotoras que reclaman ser atendidos y tenidos en cuenta como sujetos con potencialidades y no solo ser considerados desde la carencia.

En relación con la didáctica, cuando se consulta a los docentes sobre las estrategias que implementan para dar respuesta a la diversidad, expresan:

“Las herramientas necesarias (libros, internet, material lúdico capacitaciones, personal de apoyo)” (D2), “conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuestas a las necesidades, temporales o permanentes de todos los alumnos” (D2), “crear métodos, buscar herramientas didácticas, teóricas para capacitarnos; formas para trabajar con todos” (D4), “prestarles la debida atención a todos por igual” (D2).

Se observa la necesidad de desarrollar estrategias que posibiliten la creatividad al interior del aula y contribuyan a la comprensión de los distintos temas por parte de los estudiantes. No obstante, se advierte en algunos docentes, un deseo de cambio para incluir a todos los estudiantes: “crear métodos, buscar herramientas didácticas, teóricas para capacitarnos” (D4).

Desde lo expresado y analizado de las prácticas, la forma de evaluar es tradicional. En este enfoque pedagógico, el único agente evaluador es el profesor que realiza escasa retroalimentación y concibe al error con una connotación negativa. Respecto a la forma como evalúan, algunos docentes, manifiestan:

“Evaluación escrita, talleres, y trabajos como exposiciones” (D3), “De forma tradicional muy frecuentemente [...] tareas en el cuaderno, pidiendo la palabra, trabajos escritos, mesas redondas, exámenes” (D4), “selección de respuesta, evaluación de desempeño y de forma oral” (D1), “actividades, como son las exposiciones, talleres y sobre todo flexibilidad en cada uno de los individuos teniendo en cuenta sus capacidades” (D2).

Como puede evidenciarse la mayoría de estrategias evaluativas, se concentran alrededor de pruebas escritas y orales, que no responden a las diferencias individuales.

En este contexto, podríamos señalar de acuerdo con UNESCO (2005), que los procesos de educación inclusiva y reconocimiento de la diversidad en la escuela, se encuentran en una disyuntiva: “o bien la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o se constituye en una fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano”.

La diversidad es connatural al ser humano, y, en consecuencia, ni la escuela ni los docentes pueden desprestigiar las acciones que hacen de ese sujeto una persona diversa. Cada persona tiene particularidades que la identifican como ella es, y no como a otros les gustaría que fuera.

Conclusiones

Los resultados del estudio indican que existe disociación entre el discurso pedagógico y la acción docente, pues si bien, las concepciones docentes sobre diversidad, giran en torno al reconocimiento de las diferencias, asociadas a algunas características de los estudiantes como la raza, el color, el género y el credo, es importante señalar que la noción de diferencia, implica igualmente, juicios morales o de roles que pueden comportar aspectos positivos o negativos, como se evidencia en las relaciones de género, cuyo patrón de valoración por parte de los docentes, estigmatiza, desencadenando actitudes excluyentes que terminan identificando las diferencias con carencias, cayendo en el “diferencialismo”, y por lo tanto, desconocen el verdadero sentido de la diversidad en el contexto escolar, que implica ser conciente de que permanentemente “se está intentando comprender al otro, otorgándole un sentido a sus acciones, a partir de los sesgos y características inherentes de cada uno” (UNESCO, 2005, p. 26).

Por otra parte, los valores expresados por los docentes referidos a la diversidad como la tolerancia, la igualdad y la inclusión que se oponen a la no discriminación, si bien se orientan en su esencia a los propósitos de una escuela que incluye, son conceptos que circulan en la actualidad en el imaginario social, porque se escuchan frecuentemente en los discursos oficiales y de ONGs que trabajan a favor de la calidad de vida, y están expresados en las políticas públicas, lo cual, puede conducir a que la diversidad se asocie con la posibilidad de incluir grupos diversos (como los grupos étnicos, en este caso), y en consecuencia, se continúe excluyendo y segregando a los estudiantes.

Las observaciones realizadas en el aula dan cuenta de un enfoque tradicional de enseñanza que permea las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, no es coherente con el respeto a las diferencias. Los procesos de enseñanza tradicional, se caracterizan por relaciones verticales que se traducen en poder y sumisión y, por lo tanto, conducen a generar más exclusión. “La escuela es un lugar de reproducción social, pero también un espacio donde es posible trabajar nuevas formas de relaciones, ensayar interacciones, reorientar conductas y aprender a reconocer la riqueza de la diversidad...” (UNESCO, 2005, p.7).

Recomendaciones

El reconocimiento de la diversidad en la escuela implica retos para generar conciencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa:

Para la Institución Educativa

Reformular el currículo y los programas educativos inspirados en principios pedagógicos como la integralidad, la flexibilidad, la pertinencia y la actualidad, en un proceso permanente de acción–reflexión-acción.

Promover procesos continuos de formación docente orientados al reconocimiento de la diversidad en el aula y educación inclusiva.

Para los docentes

Reconocer sus condiciones, limitaciones, sesgos y posibilidades, logrando un verdadero proceso de cambio que permita reflexionar sus prácticas pedagógicas, para avanzar en el cambio conceptual y posibilitar la apertura a la innovación. La reflexión y análisis de la práctica se basan en una construcción constante, que implica una interacción continua entre los conocimientos que posee el docente y la realidad en la que actúa, tendiente a reconocer la diversidad y la diferencia como elementos presentes de su praxis.

Trabajar en equipo con otros docentes y profesionales para elaborar un proyecto educativo conjunto que de coherencia y continuidad a la acción educativa que cada docente desarrolla en el aula.

Enseñar es una profesión que requiere un aprendizaje permanente. Los docentes han de ser “eternos aprendices”, ya que constantemente han de construir nuevos conocimientos para resolver nuevas situaciones o problemas.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea.
- Basto, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, (6), 393-412.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Ouane, A., & Shaeffer, S. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. In *Conferencia Internacional de educación*.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2).
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos (2a. Ed.). Sevilla: Díada Editora.
- Gómez, E., Guerrero, G., & Buesaquillo, M. (2012). Prácticas pedagógicas y diversidad. *Plumilla Educativa*, 162-184.
- Gómez, A. (2015). Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 4(1), 98-99.
- Guijarro, R. B. (1990). La atención a la Diversidad en el Aula y las Adaptaciones del Currículo. *Red de Inclusión Educativa*, 411-438.

- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Aljibe.
- Lidueñas, C., & Patiño, D. (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.
- López, M. (2010). Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2012). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 1.
- Orozco, A., Valladares, A., Cajibío, I., López, J. & Sevilla, F. (2012). concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria. Tesis de Maestría. Universidad de Manizales.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.), (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: Editorial Nomos-Universidad Pedagógica Nacional
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2) 155-171.
- Pozo, J, I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
- Ramos, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad. de qué se habla. Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 34, N°1, pp. 76-96.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sacristán, G. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 81, 69-72.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia. Cuestiones sobre la inclusión. *Sofia*, vol II (1), pp. 33-43.

UNESCO. (2005). Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula. Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Vol 3, Chile.