

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD MITO Y TENSIONES: DESDE LA VISIÓN DE LOS DOCENTES DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA <sup>1</sup>

ADRIANA CAMPO FLOR <sup>2</sup>  
DIMAS SAUCA AVIRAMA <sup>3</sup>  
ISRAEL TRUJILLO AGREDO <sup>4</sup>  
LUIS ENRIQUE MOSQUERA MORENO <sup>5</sup>

## RESUMEN

El presente artículo socializa algunos resultados de la investigación sobre cuáles son las concepciones de diversidad que manejan los maestros y como se articulan con las practicas pedagógicas en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán). Se evidencia en esta, como las nociones de diversidad que manejan los docentes de estas instituciones se conciben inicialmente desde la diferenciación de los grupos étnicos que coexisten en el departamento del Cauca, partiendo desde las carencias de las niñas, niños y jóvenes, ya sean socioeconómicas, afectivas, o ambientales y sus condiciones de vulnerabilidad. Para lo cual se aplicó la metodología de investigación de la teoría fundamentada. A través del resultado del análisis de datos que arrojaron los grupos focales establecidos en las cuatro instituciones educativas enunciadas anteriormente dos de ellas ubicadas en zona rural (Institución Educativa Margarita Legarda en el municipio de Puracé e Institución educativa Sinaí en el municipio de Argelia) y las otras dos en zona urbana (Institución Educativa José Eusebio Caro e Institución Educativa Antonio García Paredes) En la capital del departamento del Cauca, Popayán se identificaron dos problemáticas centrales:

---

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado de investigación desde julio 22 de 2.011 hasta la fecha como parte del macroproyecto: “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia. Cauca y Nariño” cuya investigadora principal es la Doctora en ciencias sociales con énfasis en niñez y juventud Luz Elena Patiño Giraldo y se desarrolló como pre-requisito para obtener el título de maestría en educación desde la diversidad.

<sup>2</sup> Licenciada en educación con especialidad en matemáticas. Universidad del Cauca 2.003. Docente de matemáticas y física de la institución educativa Sinaí del municipio de Argelia (Cauca). [adcampo2@hotmail.com](mailto:adcampo2@hotmail.com)

<sup>3</sup> Ingeniero agrónomo. Universidad Nacional de Colombia. 2.001. Docente de educación ambiental y ciencias naturales de la institución educativa Santa Leticia. [saucaadimas@gmail.com](mailto:saucaadimas@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciado en ciencias sociales Universidad del Cauca 1986. Especialista en computación para la docencia Universidad Antonio Nariño 1.997. Abogado. Universidad del Cauca 2.005. docente de ciencias sociales de la institución educativa Antonio García Paredes. [istru04@hotmail.com](mailto:istru04@hotmail.com) Popayán (Cauca).

<sup>5</sup> Licenciado en Educación con especialidad en Ciencias sociales. Universidad del Cauca 1988. Entrenador deportivo Universidad Incca de Colombia 2.008 Docente de educación física de la institución educativa José Eusebio Caro. [lumos64@hotmail.com](mailto:lumos64@hotmail.com)

La primera se puede denominar como: **la atención a la diversidad un mito en el aula escolar**, que se asocia con la concepción de diversidad de los maestros la cual es concebida desde el reconocimiento de las etnias y territorios a partir de las cosmovisiones e ideologías que se presentan en el espacio departamental.

La segunda se denominó **las tensiones un asunto para resolver desde la diversidad**, que devela los conflictos presentes en la escuela entre las políticas gubernamentales que están atadas a las orientaciones de entes internacionales y el desarrollo de la prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores, unidas a algunas tensiones propias del entorno como las diferencias de concepción de mundo entre campesinos e indígenas, el desplazamiento producto del conflicto armado y el afán de obtener buenos puntajes en las pruebas externas a las instituciones, que terminan por influir directamente en la forma como los docentes adelantan su labor, develando el uso de prácticas pedagógicas homogenizadoras donde se dilucida que el discurso que manejan los maestros no es coherente con la implementación de estrategias educativas diferenciales que requiere la atención a la diversidad, encontrando además que son ellos de forma individual quienes desde su experiencia y su propia visión tratan de hacer la atención de lo diverso sin encontrar planes institucionales diseñados al respecto.

**Palabras clave:** Tensiones, grupos étnicos, prácticas pedagógicas, diversidad.

## **ATTENTION TO DIVERSITY MYTH AND TENSIONS: FROM THE TEACHERS' VISION OF FOUR EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CAUCA DEPARTMENT**

### **ABSTRACT**

This article socialize some results of research on what are the concepts of diversity and how teachers deal with articulated pedagogical practices in educational institutions Margarita Legarda (Puracé), Sinai (Algeria), José Eusebio Caro and Antonio García Paredes (Popayan). was evidence in this, as the notions of diversity that teachers manage these institutions initially conceived from the differentiation of ethnic groups that coexist in the department of Cauca, starting from the shortcomings of the children and young , whether socioeconomic, emotional, or environmental and vulnerable conditions. To which we applied the methodology of grounded theory research. Through data analysis results which showed that focus groups established in the four schools listed above two located in rural (Legarda Margarita Educational Institution in the town of Puracé and Sinai Educational Institution in the town of Algeria) and two in urban areas (Educational Institution José Eusebio Caro and Antonio García Paredes Educational Institution) in the capital of the department of Cauca, Popayán identified two central issues:

The first can be termed as: Attention to diversity a myth in the classroom, which is associated with the concept of diversity of teachers which is conceived from the recognition of ethnic groups and territories from the worldviews and ideologies that displaying departmental space.

The second was called tensions to resolve a matter through diversity, which reveals the conflicts within the school between government policies that are tied to the guidelines of international bodies and the development of pedagogical practices developed by teachers, together with some tensions inherent in the environment such as differences in conception between peasants and indigenous world, displacement from armed conflict and the desire to get good test scores outside the institutions, which eventually directly influence how teachers advance their work, revealing the use of pedagogical practices which elucidates homogenizing the speech that teachers deal is not consistent with the implementation of differential educational strategies requires attention to diversity, they are also finding them individually who from their experience and seek their own vision care do not find the diverse institutional arrangements designed accordingly.

Keywords: Tensions, ethnic groups, pedagogical practices, diversity.

## **La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca**

### **Presentación**

El ejercicio investigativo “*Cuales son las concepciones sobre diversidad y como se articulan con las prácticas pedagógicas de los maestros en algunas instituciones educativas del departamento del Cauca*” se realizó durante el periodo de tiempo entre 2.011 y 2.013 como parte del macroproyecto de investigación “*Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia. Cauca y Nariño*”. Liderado por la investigadora principal Luz Elena Patiño Giraldo.

El escenario de investigación está conformado por los maestros de tres zonas del departamento del Cauca distribuidos en cuatro instituciones educativas los cuales se caracterizan por ser contextos diversos en muchos sentidos.

#### Zona uno.

Se asienta en las comunas 6,7 y 9 ubicadas al sur-occidente de Popayán, limitando con su zona rural, las cuales han tenido un desordenado crecimiento debido a que se convirtieron después del terremoto de 1983 en receptoras de población desplazada y migrantes internos del departamento que se han asentado en barrios sub-normales de invasión o vivienda legal precaria de estratos<sup>6</sup>, 1 y 2, generando grandes problemas sociales, como pobreza, pandillismo, violencia, micro-tráfico de estupefacientes, desempleo, empleo informal e inseguridad permanente en las calles, con una población con gran capacidad de resiliencia, solidaridad y creatividad para crear sus propias fuentes de ingresos, allí están ubicadas las instituciones educativas José Eusebio Caro y Antonio García Paredes.

#### Zona dos.

Dentro de un territorio permeado por el fenómeno del narcotráfico y con fuerte presencia de la guerrilla se encuentra el corregimiento Sinaí, municipio de Argelia ubicado al norte de este y al sur-occidente del departamento del Cauca; comunicado por carretera a 115 Kilómetros de Popayán en zona montañosa. Donde el 30% de los padres de familia son nativos de la zona; el 70% de ellos son el resultado de las continuas inmigraciones principalmente de los departamentos de Nariño, Putumayo, Caquetá y Huila. La población campesina hace grandes esfuerzos por insertarse en el mercado nacional a través del cultivo del cacao, llevándolos a generar nuevas estrategias en el uso del suelo, protección de la biodiversidad, además de idear alternativas legales para sustituir los cultivos ilícitos.

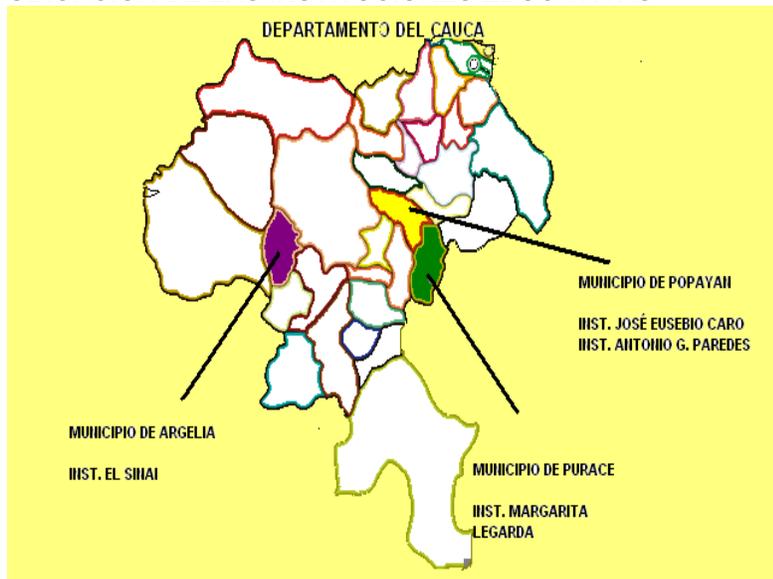
---

<sup>6</sup> El artículo 102 de la ley 142 de 1994 dispone que los inmuebles se clasificarán en seis estratos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio-alto, 6) alto. Los estratos 1 y 2 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos económicos.

Zona tres.

En territorio indígena-campesino La Institución Educativa Técnica Agropecuaria "Margarita Legarda" está ubicada en el Corregimiento de Santa Leticia, municipio de Puracé, al oriente caucano, a 85 Km. de la ciudad de Popayán, en la vía hacia La Plata (Huila), cuenta con 17 veredas y la cabecera del corregimiento, población del mismo nombre "Santa Leticia". La mayoría de estudiantes<sup>7</sup> son de origen campesino y en un tiempo se contó con un porcentaje aproximado del 10% de población indígena Páez, en la actualidad la mayoría de los estudiantes provienen de distintas zonas del corregimiento y del vecino municipio de La Plata (Huila). En inmediaciones del corregimiento de Santa Leticia, se encuentra el resguardo indígena Juan Tama, que cuenta con la institución educativa del mismo nombre, perteneciente al pueblo indígena Páez (hablantes del idioma nasa yuwe), emergiendo tensiones entre los orígenes ancestrales y la cosmovisión de los indígenas y los campesinos habitantes de la zona. Es un territorio con una inmensa riqueza cultural y un tesoro de biodiversidad.

#### UBICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



MAPA Nro. 1

FUENTE: ELABORADO POR ISRAEL TRUJILLO AGREDO

<sup>7</sup> El termino estudiante en adelante hace referencia a niños, niñas y jóvenes.

## **Justificación.**

Comprender el concepto de diversidad y desarrollar prácticas en torno a ésta requiere establecer una interacción desde una perspectiva disciplinar en y para contextos diversos, pues la diversidad se convierte en el atributo de todos como seres humanos, ya que ésta hace referencia al encuentro de personas diferentes las cuales responden a distintos factores tales como: edad, credo religioso, género, orientación sexual, capacidades físicas e intelectuales, condición socio-económica, ritmos diversos de aprendizaje, ideología, motivaciones, cosmovisión, entre otros. Se puede decir entonces teniendo en cuenta lo anterior y ubicándolo en el campo educativo que todos los estudiantes son diferentes y que responden a intereses, motivaciones y necesidades distintas. Dentro de la escuela debe ser prioritario pensar cual es la realidad frente a la atención a la diversidad, para generar perspectivas de avance pues la labor educativa ha sido históricamente homogenizante ya que su rol social lo ha cumplido partiendo del supuesto que todas las personas son iguales, que aprenden de la misma forma, que presentan los mismos intereses y motivaciones, que tienen las mismas concepciones de mundo y que responden de la misma forma a los contenidos impartidos en la escuela. De allí la necesidad de indagar: cuáles son las concepciones de diversidad y como se articulan con las practicas pedagógicas de los maestros en las instituciones educativas: Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán) del departamento del Cauca.

El departamento del Cauca se define como diverso en muchos sentidos: geográfico, étnico, cultural, económico, educativo, religioso e ideológico, por eso al develar las concepciones de diversidad que pueden comprender los docentes y que ponen en juego dentro del aula escolar en algunos de sus municipios se podrán proponer alternativas para transformar los procesos pedagógicos que puedan llevar a que la diversidad dentro del aula resulte una potencia que ayude al verdadero desarrollo integral de los sujetos educandos, los educadores y al de sus entornos cercanos, pues la diversidad es una característica de la sociedad colombiana, una riqueza que debe ser celebrada y no una cuestión atemorizante que genere relaciones conflictivas.

El estado colombiano en su constitución política de 1.991 en varios de sus artículos hace referencia de la diversidad:

**Artículo 7:** “El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación Colombiana”.

**Artículo 8.** “Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.”

**Artículo 13:** “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.”

**Artículo 47:** “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.”

Todos estos artículos representan un gran avance en cuanto a políticas sociales colombianas, las cuales se ven reflejadas en la elaboración de nuevas normas y estrategias en el sistema educativo como la ley general de educación (1994) y la implementación del plan decenal de la educación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2006-2016 el cual propone que:

"El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran". (P.17).

El gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional ha adelantado grandes campañas utilizando los medios de comunicación radio prensa y televisión con comerciales que presentan los planes y estrategias del decenio como "revolución educativa", "todos a aprender", "ni uno menos", "educación de calidad el camino a la prosperidad," donde se pone de manifiesto la intención de lograr una mejor calidad de la educación en todo el territorio nacional, argumentando que esta mejoría va acompañada de un trato equitativo desde las oportunidades que permite que los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollar a plenitud todas sus capacidades. Este plan gubernamental en teoría es bien intencionado, pero hay que entender como los docentes lo adoptan en sus entornos y que sucede con sus prácticas pedagógicas.

### **Problema.**

Las prácticas pedagógicas para atender la diversidad de los estudiantes responden a un entramado que involucra varios aspectos que hay que estudiar en su conjunto, pues a simple vista este sería un asunto local, pero en realidad es una problemática que tiene muchas aristas. Las concepciones de los docentes frente a lo diverso y al afrontar las estrategias metodológicas en este sentido no solamente responden a los requerimientos locales o a las necesidades de los grupos que se manejan, existen también consideraciones de orden legal, puesto que hay que conocer cuáles han sido las últimas reformas educativas promulgadas por el gobierno colombiano y bajo qué concepciones socioeconómicas y políticas se han desarrollado estas, lo que conduce inevitablemente a analizar el momento histórico que viven el país y el mundo, y como a partir de este entramado se producen tensiones, encuentros y desencuentros.

Se presenta particularmente una gran tensión entre las políticas nacionales (educación basada en competencias, calidad entendida como el desarrollo estándares básicos de competencias, evaluación y planes de mejoramiento para responder a las pruebas internas y externas) y la forma como los docentes conciben el acto pedagógico pues mientras que de un lado y de manera acertada se han adelantado políticas como la de la inclusión la cual busca atender de manera total e integral a todas las personas haciendo énfasis en aquellas que se encuentran en cualquier situación de vulnerabilidad, de otro lado se plantean políticas que buscan mejorar a toda costa los resultados académicos en las pruebas internacionales, presionando a las comunidades educativas mediante planes de mejoramiento y bajo la amenaza de auditorías punitivas que obligan a directivos docentes y docentes a enfocar sus esfuerzos en desarrollar contenidos, estándares y competencias que les permitan alcanzar los puntajes requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, descuidando en muchos casos la

verdadera atención a la diversidad, lo que produce una gran tensión entre la forma como se debe aplicar y orientar el principio de la diversidad humana y el reto homogeneizador de atender resultados de dichas pruebas.

El análisis se extiende hasta el ámbito económico mundial, pues hay que preguntarse por qué Colombia que constitucionalmente se define como un estado que defiende y protege la diversidad étnica y cultural tiene que atender al desarrollo de políticas educativas públicas importadas, las cuales responden más a intereses del capital globalizado que requiere de condiciones específicas en cada país para poder seguir avanzado en su imparable proceso de expansión. Como se puede evidenciar el estudio de un problema que parecería netamente local se amplía hasta el estudio de algunas condiciones económicas mundiales. Además hay que hacer otras consideraciones de tipo histórico y socio- político locales, para tratar de comprender por qué en el departamento del Cauca existen tensiones entre indígenas y campesinos y también cuales son las características singulares de las zonas en estudio pues este entramado influye directamente en las percepciones que sobre los asuntos académicos, de atención a la diversidad, de desarrollo de planes y modelos pedagógicos tienen los docentes de estas zonas.

### **Pregunta de investigación.**

¿Cuáles son las concepciones sobre diversidad y cómo se articulan con las prácticas pedagógicas de los maestros en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán) del departamento del Cauca?

### **Antecedentes.**

En los últimos años el estudio sobre las concepciones de diversidad de los maestros y las prácticas pedagógicas utilizadas para atender lo diverso ha tomado gran importancia no solo en Colombia si no en varios países que están interesados en el estudio del tema. En el ámbito regional, la ampliación de cobertura de la maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales ha producido en los dos últimos años una cantidad importante de investigaciones al respecto, dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes:

#### **Nacionales.**

Buesaquillo Marleni, Gómez Eliana, & Guerrero Gema (2.012). Prácticas pedagógicas y diversidad. Investigación desarrollada en el municipio de Tangua (Nariño) que busca develar como se está comprendiendo la diversidad a partir de las prácticas pedagógicas dentro de la Institución Educativa Misael Pastrana. Es una investigación descriptiva que da cuenta de las concepciones que sobre diversidad manejan los docentes de esta institución y determinan los roles que estos asumen dentro del aula.

Gómez Gómez Diana Constanza & Villada Diana Carolina (2.012). Exclusiones silenciosas. Esta investigación describe como la educación colombiana sigue ubicada

en el paradigma pedagógico tradicional, donde desde la uniformidad y la homogeneidad se busca educar a todos los niños y niñas de la misma forma, y también plantean interrogantes interesantes como: los niños de hoy en la escuela de ayer ¿una forma de incluir o excluir? Además plantea como las exclusiones silenciosas son todas las actividades que buscando atender a todos los estudiantes solo potencia a los de mejor rendimiento académico y segrega a los que tienen ritmos diferentes de aprendizaje.

Guerrero Rodríguez Libia Lorena, Salazar España Ana Janeth & Zambrano Martínez Marta (2012). Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos. Investigación desarrollada en el municipio de Pasto (Nariño) en las Instituciones Educativas Aurelio Arturo Martínez y Chambú. Donde se concluye que las concepciones de diversidad están ligadas a la vulnerabilidad y que persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. La investigación trata de hacer explícito que es necesario abordar de una manera más eficaz el acto educativo para atender lo diverso partiendo de prácticas innovadoras centradas en las necesidades del sujeto educando.

Orozco Ada Milena, Valladares Adriana y López Julieta (2013). Diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales. La investigación tiene como objetivos: conocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria en la zona rural del municipio de Popayán (Cauca) y analizar los factores contextuales que inciden en esas nociones. Es un análisis de tipo descriptivo que logra caracterizar los imaginarios de los docentes sobre lo diverso, sobre sus prácticas pedagógicas y los resultados académicos derivados de ellas.

### **Internacionales.**

Hopkins, Willie. E (1997). Ethical dimensions of diversity. El libro plantea como la incorporación de población migrante y diversa en la fuerza de trabajo norteamericana puede representar cambios profundos en los valores éticos que fundamentan la vida de ese país, pues la anexión de nuevas costumbres y grupos poblacionales que se consideran minoritarios se ha incrementado con el paso de los años, además a las formas tradicionales de diversidad que se consideraban anteriormente (étnicos, culturales, religiosos, de género), se han unido colectivos que luchan también por su reconocimiento como los de opción sexual diferente (homosexuales, lesbianas, travestis, bisexuales, transexuales), la población en situación de discapacidad y se toman en consideración también los grupos generacionales; todo esto plantea retos e incógnitas para el constructo social. Se plantean interrogantes de fondo como: ¿es la diversidad un valor? Y si es así: ¿cómo proceder cuando este entra en conflicto con otros valores? Unido a esto se hace la consideración si la nueva visión de diversidad puede llegar a cambiar la tradición cultural americana. Se analizan también las diferencias de los valores éticos de las diversas culturas, de la composición de la fuerza de trabajo según el origen de los individuos por continentes y los cambios dinámicos que se han producido con los años y las muchas implicaciones éticas que concita el crisol poblacional en que se ha convertido USA.

Gil, Jaurena Inés. (2.007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. El trabajo de investigación presenta observaciones de las percepciones de diversidad y los logros escolares de algunos profesores de primaria de la comunidad educativa de Madrid (España), con el interés de proponer alternativas de formación intercultural. Se encuentra en el estudio que los educadores conciben la diversidad en función de dos criterios: el primero rendimiento y capacidad de los alumnos donde se resaltan las dificultades de aprendizaje y el segundo las diferencias culturales vinculadas al origen nacional de los niños o la pertenencia a alguna minoría vista desde las carencias. En ocasiones, afirman los autores, los dos criterios aparecen relacionados juntos, donde los educadores hablan de los inmigrantes y su bajo rendimiento, atribuyendo el éxito o fracaso escolar a su origen étnico o socio-económico. El estudio termina por proponer como primer paso a la implementación de un enfoque educativo intercultural la formación adecuada de los profesores para cerrar las brechas entre sus concepciones y los planteamientos propios del enfoque que son: El desarrollo de las capacidades de las y los alumnos como autonomía, responsabilidad individual y social, comunicación intercultural, cooperación y autorregulación del aprendizaje.

Valdivia, Yábar Silvia. (2.009). Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la facultad de ciencias de la educación. Este estudio entrevista a profesores al inicio y final de su primer año de práctica docente para develar sus representaciones de diversidad cultural en el Perú y comprender como son sus prácticas pedagógicas a partir de esas representaciones. Se concluye en el estudio que existe una tensión muy fuerte a la hora de la aplicación de un enfoque intercultural en la educación Peruana, pues esto implicaría hacer un cambio drástico en el funcionamiento y las prácticas del sistema educativo, basados en el reconocimiento y el respeto por el otro, devela también que existen posiciones deterministas a la hora de abordar el tema sobre la cultura y que la discusión e implementación de estrategias y planes para atender la diversidad cultural requieren de mucho estudio, discusión y análisis antes de lanzar alguna propuesta educativa al respecto.

UNESCO (2010). Analysing and measuring social inclusion in a global context. El estudio de la UNESCO se ocupa de la construcción de indicadores sociales frente a los fenómenos de pobreza y exclusión. Se plantea como el logro de una mayor inclusión social en el mundo es una exigencia política por eso se ha hecho imperativa la necesidad de medir el progreso de las sociedades, la disminución de la pobreza y la exclusión social a través del uso de unos indicadores sociales adecuados; se plantea de manera prioritaria que dichos indicadores no son universales, cada gobierno u organismo debe elegir los que se adecuen a su contexto real.

Uno de los objetivos fundamentales del estudio es precisar los asuntos claves que proporcionan respuestas concretas a las acciones de seguimiento para el logro de sociedades más inclusivas. Aunque el estudio se centra en la medición ya que se considera que la cuantificación es un paso esencial en el análisis de la pobreza y exclusión social, también se enfatiza en el mismo que los datos cuantitativos deben ir acompañados de datos cualitativos que los refuercen, aclaren y respalden.

## **Objetivo.**

Develar y comprender las concepciones de diversidad que manejan los docentes y cómo se articulan con sus prácticas pedagógicas en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia) José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán) del departamento del Cauca.

## **Metodología.**

Esta es una investigación en un enfoque cualitativo que está cimentada en la teoría fundamentada, entendida como: *“un método cualitativo de corte crítico en donde los hallazgos y los datos obtenidos a través del trabajo de la realidad permiten la construcción de teoría y la posibilidad de nuevos conocimientos.”* (Corbin, y Strauss. 1990. P 23). Este ejercicio investigativo puede permitir reconceptualizar la teoría existente en torno a las concepciones sobre diversidad que manejan los maestros, y sus prácticas pedagógicas al interior del aula escolar.

Para obtener la información se utilizó la técnica de grupos focales; en cada institución educativa se estableció un grupo compuesto por profesores de secundaria de diferentes áreas del conocimiento todos con un mínimo de 2 años de experiencia profesional y permanencia en la institución (ver cuadro Nro.1) donde se adelantaron entrevistas colectivas semiestructuradas con base en cuatro interrogantes: 1) ¿Qué entiende Uds. por diversidad? 2) ¿Qué estrategias utilizan Uds. para atender la diversidad que se presenta en las aulas? 3) ¿Cuáles son las expresiones de diversidad que encuentran Uds. En las aulas? 4) ¿Creen Uds. que la institución educativa maneja estrategias generales para atender la diversidad o esta queda en manos de los docentes? Los educadores fueron invitados a participar de este ejercicio explicándoles su objetivo; fue indispensable regresar sobre las preguntas, ampliarlas, analizarlas con el fin de comprender expresiones y/o apreciaciones hechas por los profesores, que reflejan la realidad de los participantes; para entender las concepciones de diversidad y refinar la información *“regresando así con la palabra dada por el sujeto – objeto de investigación junto con lo pensado y reflexionado por el investigado”*. (Serna, 2011).

También se recolectaron datos que surgieron de las reuniones de docentes y otros momentos en donde en las instituciones se trataron temas que podían alimentar la investigación.

El propósito central desde lo metodológico fue establecer diálogo directo con los docentes participantes para acopiar la información necesaria a través de los testimonios obtenidos de los educadores, de donde emergieron categorías preliminares (multiplicidad, heterogeneidad, factores biopsicosociales, confusión en las prácticas). Posteriormente se dio inicio a la etapa de codificación abierta propuesta por la teoría fundamentada, en la que el grupo sintetizó inicialmente algunas categorías emergentes (enunciados sobre diversidad sin acciones pedagógicas claras y tensión entre inclusión y pruebas estandarizadas, con la subcategorías: singularidades, multiculturalidad, colectivos vulnerables y biodiversidad) que se fueron refinando hasta cuando se consideró que las categorías ya estaban saturadas y se continuó con la codificación axial, *“proceso en el cual se relacionan las categorías con sus subcategorías*

extrayendo una *categoría central para establecer relaciones entre ellas* (Strauss y Corbin", 2002. 134). Surgieron las categorías multiplicidad y factores biopsicosociales relacionadas con las subcategorías: multiculturalidad, cosmovisión, vulnerabilidad, origen socio-económico, carencias y percepciones discriminantes, que responden a los interrogantes sobre las concepciones y expresiones de diversidad que identifican los educadores y las categorías tensiones y confusiones correspondidas con las subcategorías: esfuerzos individuales y estrategias homogenizadoras, que dan cuenta de los interrogantes sobre las estrategias que utilizan los maestros para atender la diversidad. De este proceso surgió como categoría central: **la atención a la diversidad un mito en el aula escolar** y una segunda categoría que se denominó: **las tensiones un asunto por resolver desde la diversidad**.

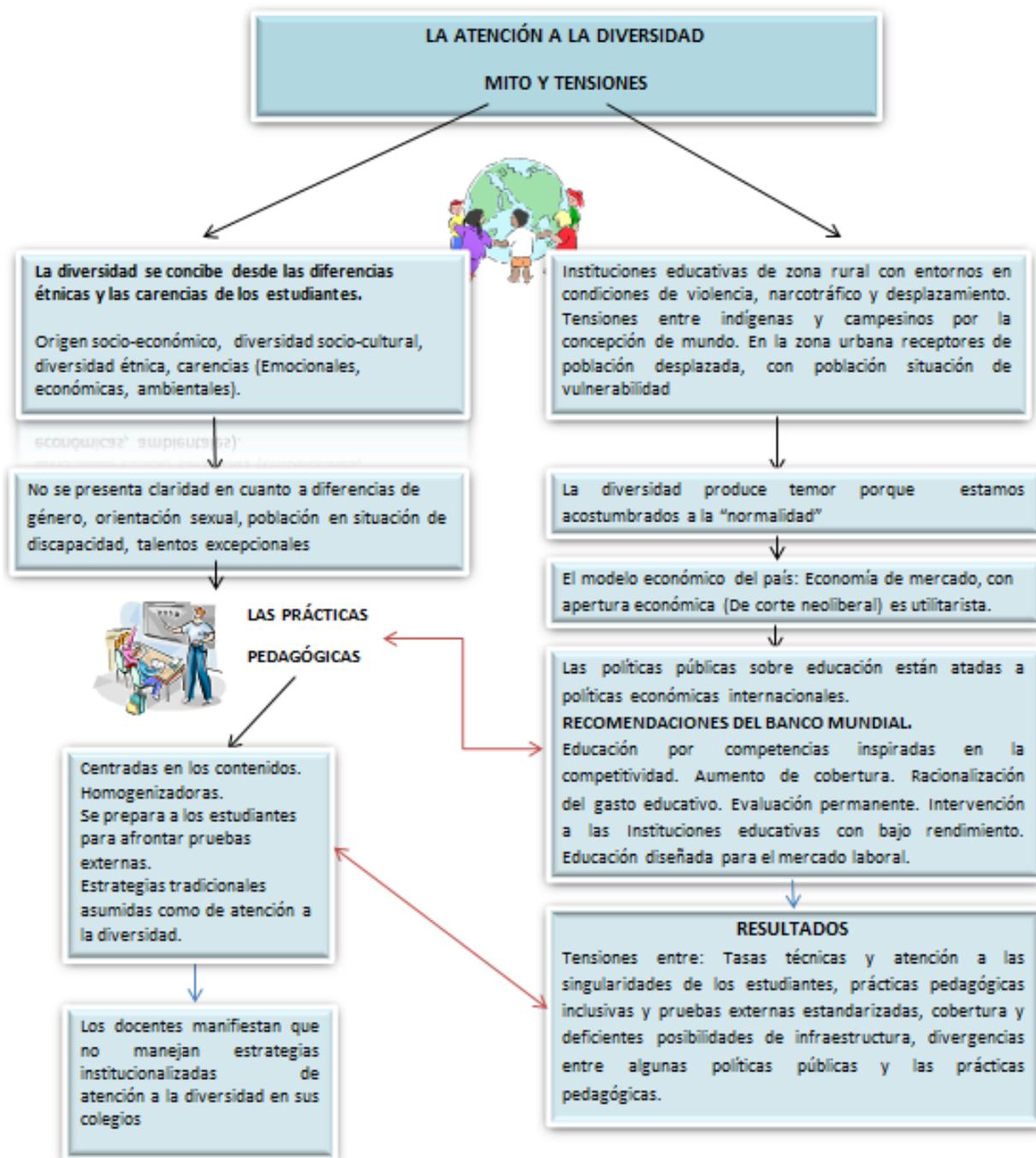
### **Unidad de análisis y unidad de trabajo.**

**Unidad de análisis:** los 200 docentes de las cuatro instituciones educativas objeto de estudio.

**Unidad de trabajo:** participaron en la investigación 19 docentes de las instituciones educativas José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán), Margarita Legarda (Puracé) y Sinaí (Argelia).

INSTITUCIÓN	No.	EDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD	EXPERIENCIA (años)
JOSE EUSEBIO CARO	1	62	Universitario Lic. Sociales.	31
	2	54	Especialización Lic. Idiomas.	30
	3	48	Especialización Lic. Sociales.	18
	4	26	Universitario. Matemático.	3
	5	54	Especialización Lic. filosofía	28
ANTONIO GARCIA PAREDES	6	55	Especialización Lic. En filosofía	27
	7	43	Licenciado Sociales	15
	8	33	Licenciado Sociales	8
	9	53	Licenciado sociales	20
	10	56	Especialización Lic. matemáticas	27
MARGARITA LEGARDA	11	46	Maestría Problemas políticos Latinoamericanos	22
	12	50	Zootecnista	12
	13	30	Licenciado en matemáticas.	7
	14	40	Técnico agropecuario.	16
	15	58	Ingeniero agrónomo.	4
SINAI	16	41	Geógrafo	2
	17	40	Licenciado en Lenguas Modernas	7
	18	35	Licenciado en Biología	7
	19	27	Licenciado en Matemáticas	2

**Cuadro 1. Unidad de trabajo**  
**Docentes participantes en los grupos focales**



**Cuadro 2. Esquema Resumen.**

## Hallazgos.

De acuerdo con los datos obtenidos a través de los grupos focales se revela que los maestros conciben la diversidad principalmente desde las diferencias étnicas, partiendo de las carencias de los estudiantes y sus condiciones de vulnerabilidad ya sean socioeconómicas, afectivas o ambientales, lo cual ha permitido establecer una categoría central: **la atención a la diversidad un mito en el aula escolar**. Esto permite evidenciar que los docentes al centrar sus análisis en las características descritas anteriormente las ven como obstáculos para obtener mejores logros en el proceso educativo.

Una segunda categoría: **las tensiones un asunto por resolver desde la diversidad**. Está relacionada con la atención a diversidad en el aula; donde los maestros dejan entrever que la práctica docente en muchos casos no es consecuente con el discurso pedagógico, debido a factores diferentes: de un lado las políticas públicas del estado central en algunos casos son contradictorias y están atadas a intereses macroeconómicos internacionales, de otro lado la formación de los docentes y la tradicionalidad de las metodologías educativas unidas a los factores socioculturales de las comunidades donde se desarrolla el acto educativo generan tensiones al momento de adelantar sus prácticas pedagógicas de forma autónoma.

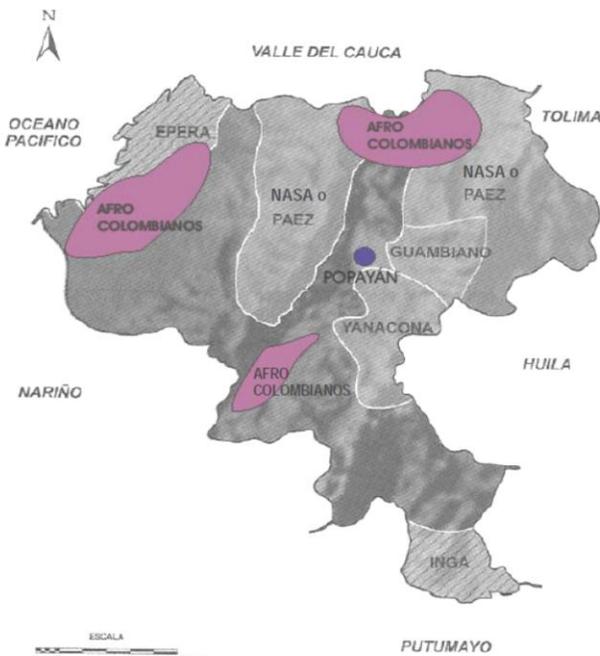
### **La atención a la diversidad un mito en el aula escolar.**

Para lograr una mejor comprensión de lo que sucede en el departamento del Cauca es necesario entender algo de su historia e idiosincrasia. Popayán ha sido y sigue siendo una sociedad apegada a las tradiciones y abolenos, cultura heredada de épocas coloniales en donde las familias más pudientes invertían buena parte de sus fortunas en la adquisición de títulos que demostraran sus orígenes aristocráticos, familias que desde épocas independentistas hasta la actualidad detentan el poder económico y político. De otra parte el departamento del Cauca diverso en todo sentido ha sido escenario de encuentros y desencuentros de tipo étnico y cultural como lo advierte Gamarra (2.007, 2): *“Los problemas actuales del Cauca son diversos y muy complejos. Paradójicamente, muchas veces esos problemas se originan en de una de sus principales riquezas, su diversidad”*. Las concepciones clasistas de la élite central que históricamente ha gobernado al Cauca chocan de frente con la fuerte tradición indígena que según el resguardo indígena Kokonuko en Popayán (2.013. sp) afirma que:

“Los procesos de formación indígena están siendo hoy amenazados por las influencias externas de la cultura occidental, la cual se facilita por la escuela oficial reproductora del poder dominante, distorsionando y debilitando las políticas de los pueblos indígenas; así, se ha perdido la autoridad de la familia, muchos jóvenes no quieren vivir como indígenas, sino adoptar los estilos de la sociedad imperialista”.

Presentándose aquí un grave antagonismo entre el pensamiento indígena de crear una micro nación dentro de la nación frente a los proyectos de las comunidades campesinas y otros proyectos sociales. De otro lado la comunidad afro-descendiente importante dentro de la historia social, cultural y económica del departamento, durante mucho tiempo estuvo excluida, discriminada y segregada en la costa pacífica Caucana, el valle del Patía y algunos municipios del norte del Departamento,

comunidad que encontró en la constitución de 1.991 su reivindicación, con el artículo transitorio 55 que en uno de sus apartes señala entre otros que: “...se debe instaurar una ley que establezca mecanismos para la protección de la identidad cultural y derechos de estas comunidades , y para el fomento de su desarrollo económico y social” (Constitución política de Colombia artículo transitorio 55), el cual se reglamentó con la ley 70 de 1.993. Pero desafortunadamente la violencia y factores externos a la población no han permitido la consolidación de estas intenciones jurídicas. Lo anterior hace del Cauca un departamento que se puede representar como un enorme abanico étnico-cultural como se puede evidenciar en el siguiente mapa étnico del departamento



**MAPA Nro. 2**

**FUENTE:** BANCO DE LA REPÚBLICA. Agencia cultural Popayán. Pag. 8

En la actualidad los procesos migratorios internos han propiciado nuevos encuentros de estos grupos étnicos, los cuales complejizan mucho más la realidad departamental. Además la misma secretaría de educación municipal de Popayán en la publicación educación, identidades y ciudadanía en Popayán (2.007, 3) reconoce las tensiones que el mismo sistema educativo ha producido por su concepción misma:

“Durante las décadas de 1910 a 1.990, el sistema educativo en Colombia impuso dentro del proceso conocido como enseñanza/ aprendizaje, modelos tradicionales de tipo occidental, totalizantes, homogéneos e integracionistas; lo cual de alguna manera, causó efectos negativos para las sociedades urbanas, campesinas, indígenas, afro descendientes, por cuanto no se les consideró a todos como sujetos iguales de derecho, negando implícitamente las diferencias étnicas y culturales.”

Con el panorama descrito anteriormente no resulta para nada llamativo encontrar que aspectos como la orientación sexual y las personas con necesidades educativas diversas no son reflejados claramente en las respuestas y los análisis que sobre diversidad hacen los docentes, población que apenas empieza a visibilizarse o no se

tiene en cuenta de manera primordial dentro de las instituciones educativas. Es también interesante encontrar como se encuentran algunas percepciones discriminantes, pues se atribuyen comportamientos y maneras de actuar a un grupo étnico determinado, por ejemplo un docente imputa la alegría, los chistes y el comportamiento extrovertido de un estudiante a su origen afro-descendiente. *“En el curso es notable la presencia de un estudiante afro descendiente: este niño es irresponsable, no hace los trabajos, tiene muchos compañeros porque sobresale por sus chistes y porque es el recochero del grupo, es muy alegre y de pronto le da por bailar en clase.”* (Participante 4, grupo focal Antonio García Paredes). El docente deja ver claramente que maneja estereotipos producto de la visión general que en el departamento se concibe sobre la cuestión étnica, estos estereotipos están fuertemente arraigados dentro de la cultura regional como resultado de las relaciones de poder impuestas por unos grupos étnicos frente a los otros y sustentadas en la subvaloración de los sujetos y sus culturas por lo cual se atribuye al origen racial las diferentes formas de comportamiento de las personas, pues la costumbre llama a mirar primero la piel, antes que las necesidades y los intereses de los sujetos diversos. Los maestros al estar inmersos dentro de esta cultura no son ajenos a este comportamiento, lo cual incide directamente en el desarrollo posterior de sus prácticas pedagógicas, tal como lo afirma en su artículo del periódico palabra maestra “Así enseñan los que incluyen” la consultora de inclusión internacional Inés Elvira B. de Escallón (2013, 5):

“Hay quienes atribuyen el fracaso escolar ya sea por su bajo nivel de inteligencia, a factores familiares o socioeconómicos, a una escasa motivación o incluso a su pertenencia a determina etnia o población migrante o un desplazamiento. Son en opinión de algunos, “estudiantes defectuosos” que requieren ser “arreglados” para poder ingresar o continuar sus estudios.”

El origen socio-económico es también una cuestión a la que los educadores le dan una gran importancia, pues llegan determinar que los estudiantes con mejores condiciones económicas o que pertenecen a familias con mayor grado de educación tienen un mejor rendimiento académico, presentándose de esta manera lo que puede considerarse como otro tipo de discriminación, pues se trata de potenciar a los mejores y atender a los “otros” desde sus carencias. Es necesario detenerse en este punto para darle una mirada al entorno. En las comunas de Popayán donde se asientan estas instituciones, la generalidad es la pobreza, el asistencialismo estatal, los problemas de nutrición, los conflictos intrafamiliares, el alto consumo de sustancias psicoactivas, las pandillas de barrio y la delincuencia común, desde allí los docentes centran sus miradas en esas carencias, tratan de asumir posturas compensadoras a esta problemática y construyen los imaginarios de diversidad a partir de esta realidad. Mientras en Santa Leticia Puracé, el supuesto de diversidad se construye partiendo de las diferencias de los grupos étnicos, de la forma como asumen unos y otros el acto educativo y de la visión diferente de mundo que tienen los campesinos e indígenas, sin intentar hacer una transición de la multiculturalidad a la transculturalidad pues el entorno juega un papel fundamental en la visión de las personas al analizar un fenómeno social, como ejemplos dos de los participantes de la I.E. Santa Leticia afirman:

“La cosmovisión de nuestros estudiantes es distinta, tenemos mayoría campesina pero no debemos olvidar a los indígenas que conviven y estudian en la institución: hay Paeces

y Guámbianos y cada uno de ellos piensan y actúan de forma distinta". (Participante 4 grupo focal I.E. Santa Leticia).

"La expresión oral es diferente entre estudiantes de origen campesino y los indígenas, a estos últimos sobre todo los Paeces, tienen alguna dificultad para decir oraciones completas." (Participante 2 grupo focal I.E. Santa Leticia)."

Se nota que los docentes tratan de ubicar la diversidad en el aula dividiendo en sus mentes a los estudiantes en grupos con características similares, ya sea por su origen étnico, por su estrato socio-económico o desde sus carencias, sin descubrir cómo se puede potenciar el aula de clase desde las singularidades para crear un ambiente enriquecedor. Al respecto también hay que decir que las políticas educativas nacionales para atender la diversidad educativa se iniciaron centradas en la atención a los grupos vulnerables desde las carencias. Es decir establecieron diferenciaciones entre los grupos por las condiciones de desventajas de los mismos como lo evidencia la publicación del Ministerio de Educación al tablero julio - agosto (2.009, 1)

"Los procesos de formulación de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas se iniciaron a finales de la década del 70 con la promulgación de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los cambios que se introdujeron, se establecieron: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles. Para la población afrocolombiana, a partir de los años 90, se reconoció el derecho de estas comunidades a tener una educación propia con participación en la construcción curricular".

A partir de las orientaciones del Ministerio de Educación unida a la situación histórica y social del departamento del Cauca, los imaginarios docentes sobre diversidad se reducen a mirar los sujetos educandos desde las diferencias étnicas y desde sus vulnerabilidades, basta con darle una mirada a lo que el mismo Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su página de Colombia aprende (2.012) define como poblaciones vulnerables:

"El Ministerio de Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo ROM), a los jóvenes y adultos iletrados, a los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales), a los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados), a los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección), a los habitantes de frontera y a la población rural dispersa."

La visión del estado central junto al tipo de educación recibida por los docentes en las normales superiores, las facultades de educación que han formado por décadas a los profesores colombianos, apenas están empezando a incluir en sus programas los temas referentes a la atención de la diversidad y la inclusión exceptuando a las facultades que han venido formando licenciados en educación especial y etno-educación. También hay que tener en cuenta que con el decreto ley 1278 de 2.002 el servicio educativo abrió sus puertas a profesionales de diferentes áreas que mediante

concurso pueden acceder a plazas docentes certificando solo un curso de actualización pedagógica, lo cual no es del todo correcto pues como afirma Blanco ( 2.012, 1):

“Las instituciones de formación docente debieran ser espacios participativos, interculturales y abiertos a la diversidad, formando profesionales que sean representativos de las diferencias presentes en las escuelas y proporcionándoles herramientas para atender a la diversidad en todos los niveles educativos, como la utilización de un amplio abanico de estrategias de enseñanza, la identificación de barreras al aprendizaje y la participación o la incorporación de la cultura a los procesos educativos, entre otros aspectos.”

Examinando este panorama se pueden entender algunas posturas de los profesores frente a la atención a diversidad, pues para los nuevos educadores (Decreto 1278) y los de antigua formación vendría a ser un tema muy complejo, que rompe con sus esquemas de manejo de programaciones y disposición para atender sus clases, evidenciando que la escuela no ha logrado construir nuevos sentidos frente al manejo de lo diverso. Magendzo (2.004, 1) en su artículo “Educar para la diversidad”, publicado en el periódico digital Al Tablero, advierte al respecto diciendo que:

“Educar en y para la relación de diversidad no es tarea simple. Encontrarse con la diversidad no es algo conquistable y accesible de manera sencilla. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro. En especial cuando hemos estado apegados a vivir en la homogeneidad, cuando no tenemos la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia bella y multicolor, de una riqueza inconmensurable, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de tensiones.”

Unido a lo anterior están las situaciones propias de cada entorno donde las condiciones particulares entran a influir en las concepciones y en el desarrollo del trabajo de los educadores que tienen que ajustarse a las necesidades de su comunidad y realidad social. También es importante decir que la escuela y en general la cultura han trabajado desde la “normalidad”, por lo tanto la tendencia evidente de los maestros es a homogenizar a sus estudiantes, a cumplir con las programaciones y planes de estudio procurando que todos alcancen unos logros pre-establecidos tendientes a la promoción de los niños y jóvenes de un año a otro sin encontrar en la diversidad un valor incalculable que puede hacer que el aula de clase se convierta en un escenario de enriquecimiento para todos los sujetos involucrados en el acto educativo puesto que en las sociedades la normalidad es uno de los cimientos que rigen la vida y que es aplicado a quienes no presentan una diferencia importante respecto a su comunidad. Al respecto Gil (2.008, 10) ilustra las diferencias entre las concepciones de personas “normales y normalización”:

“El concepto de persona “normal o normalizada” está anclado en la cultura de la no aceptación a la diversidad. No debemos confundir el concepto de persona normal o normalizada con el concepto de normalización. ...La NORMALIZACIÓN es la idea, filosofía y fin último al que deseamos llegar basándonos en conceptos como diversidad, heterogeneidad, inclusión e integración. Es pues un mundo en el que las personas, indistintamente de sus diferencias y características personales, tienen la oportunidad de vivir una vida plena, normalizada y satisfactoria.”

Se encuentra entonces que en los maestros está afincada la idea de personas “normales” y los “otros”, lo cual no ha permitido dar ese paso trascendental hacia la inclusión, que permita el pleno desarrollo de los individuos desde sus potencialidades y no desde sus carencias. Las prácticas pedagógicas que se evidencian dan cuenta de un estancamiento en el proceso pedagógico, pues se encuentran estrategias homogéneas que buscan llevar a todos los estudiantes a adquirir los mismos conocimientos o contenidos de la misma forma, al mismo tiempo, esperando resultados iguales para todos y son asumidas algunas estrategias tradicionales como metodologías de atención a la diversidad. También se descubre que en todos los casos los profesores manifiestan que los colegios no manejan estrategias institucionalizadas de atención a la diversidad y los esfuerzos recaen en iniciativas individuales que en muchos casos no están conectadas entre sí, por lo cual es importante retomar el artículo “Así enseñan los que incluyen” donde se describe el papel vital del estado, la sociedad y la familia en la atención a la diversidad, al respecto la consultora internacional Inés Elvira B. de Escallón (2.013, 3) quien afirma:

“...Con esos maestros que logran que todos sus estudiantes aprendan hemos comprendido que la enseñanza no solo tiene que ver con cómo aprenden los niños, sino con cómo se les enseña, para que se les enseña y cómo se mira lo que han aprendido y lo que saben. No obstante, esos docentes también tienen claro que ellos no pueden hacerlo solos, sino que forman parte de varios sistemas (la escuela y el sistema educativo del país), por ello piden apoyo a otros y brindan ayuda a quienes se lo solicitan. Son maestros en cuyas escuelas se promueve el trabajo colaborativo entre colegas, en las cuales se incluye a los padres y a la comunidad en los procesos de enseñanza.”

Desde esa visión se puede concluir que en las instituciones objeto de estudio la atención a la diversidad como una prioridad educativa debe avanzar muchos pasos, pues hasta el momento los intentos por desarrollarla son demasiado aislados.

El análisis de los datos permite evidenciar también el deseo de algunos maestros por mejorar sus prácticas pedagógicas y atender las expresiones de diversidad que ellos interiorizan utilizando estrategias como la del trabajo en grupos como un intento de desarrollar trabajo colaborativo puesto que esta es una de las estrategias metodológicas más efectivas para atender la diversidad como lo expresa Gómez (2.013, 6): “...*Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para lograr un objetivo común, en un ambiente de con una dinámica que fortalece el trabajo interdependiente e individual, en procura que todos hagan su mejor esfuerzo y cumplan con la tarea asignada, lo que maximiza el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo*”. Por lo tanto es una estrategia válida para atender las necesidades de los colectivos que los maestros identifican y poder así escuchar sus opiniones, expectativas, formas de aprender y descubrir sus formas de sentir, se utilizan entre otras el manejo de situaciones del contexto y los estudios de caso para lograr una mejor interacción entre los estudiantes y de estos con los docentes como se puede comprobar en algunos testimonios de los profesores:

“Independiente del área de conocimiento; creo que el trabajo grupal enriquece y retroalimenta la diversidad presente en nuestros salones de clase, igualmente la socialización de los mismos permite crear ambientes de confianza, respeto, tolerancia; lo

cual enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje". (Participante 4 Institución Educativa Sinaí).

"Educar en valores para la convivencia y la vida donde todos respeten las diferencias de los demás tanto individuales como sociales, impulsando el trabajo colectivo y colaborativo." (Participante 4 Institución Educativa Antonio García Paredes)

Otro tipo de estrategia pedagógica que se revela es la enseñanza situada, donde algunos docentes desarrollan el acto educativo partiendo de las experiencias obtenidas en el entorno para que los estudiantes puedan a través de sus costumbres y de la interacción con sus entornos físicos y culturales apropiarse de manera significativa de los contenidos que tienen que desarrollarse en los diferentes grados.

"El desarrollo de actividades de aprendizaje como: modelar situaciones del contexto para desarrollar algunas temáticas, permite que el conocimiento resulte interesante, despertando el espíritu investigativo en los estudiantes" (participante 1 Institución Educativa Sinaí)

"Me gusta trabajar como herramienta ejemplos de vida sensibilizando a los estudiantes apropiándose de todo lo que hay a su alrededor y el significado de la vida de cada uno de ellos, de su existencia y su proyecto de vida."(Participante 5 Institución educativa Santa Leticia).

Desafortunadamente, como se planteó anteriormente estas no son prácticas pedagógicas ampliamente utilizadas por los maestros, son más bien estrategias aisladas e individuales, pues no responden a planes transversales estructurados por las instituciones educativas para lograr potenciar la diversidad presente en las aulas.

Adicionalmente se encuentra también que algunos docentes desarrollan enunciados sobre la diversidad pero no evidencian prácticas pedagógicas concretas para afrontarla, por lo tanto no se pasa del discurso y la disertación a quehaceres puntuales que conlleven al verdadero desarrollo de los sujetos educandos desde sus particularidades.

De otro lado las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los diferentes escenarios en estudio no pueden estar desconectadas de las políticas de mejoramiento de calidad implementadas por el Ministerio de Educación Nacional que son evaluadas a través de las pruebas saber de los diferentes grados, por lo tanto como afirman algunos profesores la preocupación del docente se centra en que el estudiante entienda, mecanice, se integre, responda a pruebas saber y saber pro (pruebas externas a la institución educativa) que son orientadas desde las políticas del banco mundial para América Latina como lo advierte Atehortua (2.012, 6 ): "*Mejorar la calidad de la educación preescolar básica y media, con mecanismos ligados a estándares de evaluación y universalización, con acompañamiento de las instituciones que presentan bajos resultados, pertinencia educativa y diseño de estrategias para el uso y racionalización de los materiales educativos.*" Pasando entonces a un segundo plano la singularidad cognitiva, socio cultural e histórica del estudiante, propiciando la negación de las diferencias y las particularidades de los grupos poblacionales que confluyen en el aula escolar, llevando a la estandarización y la homogenización, lo que desemboca en la segunda categoría para el análisis.

## **Las tensiones un asunto para resolver desde la diversidad.**

Antes de adentrarse en el análisis de las tensiones es necesario tomar como referencia el concepto que sobre diversidad en el contexto del aula escolar presenta Patiño (2.011, 1)

“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. 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”.

El anterior concepto se puede ampliar con la definición de Gonzales (2.013, 1):

“Diversidad. Es el rasgo distintivo de la humanidad, es una de las características intrínsecas, porque cada persona tiene un modo distinto de pensar, de relacionarse, de sentir, de actuar y de ser, pero con cierta cercanía a su entorno cultural, desde lo evolutivo, existen unos rasgos bióticos, afectivos, cognitivos, y comportamentales con algunas semejanzas, pero que cada sujeto lleva a cabo de forma particular que lo diferencia dentro de la especie y de todas las especies”.

Se ha encontrado en el análisis de los datos una gran tensión entre las políticas nacionales (calidad entendida como el desarrollo de estándares básicos de competencias, evaluación y planes de mejoramiento para responder a las pruebas internas y externas) y la forma como los docentes conciben el acto pedagógico, pues mientras que de un lado se han adelantado políticas como la de la inclusión que se puede considerar como un asunto de derechos y valores que debe ofrecer diferentes alternativas de acceso al conocimiento donde juntos todos los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollarse plenamente y estudiar independiente de sus características personales o culturales, de otro lado se plantea una política que busca mejorar a toda costa los resultados académicos en las pruebas internacionales, presionando a directivos docentes y educadores a enfocar sus esfuerzos en desarrollar contenidos, estándares y competencias que les permitan alcanzar los puntajes requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, descuidando en muchos casos la atención a la diversidad, generando resistencia en la forma como se debe aplicar y orientar el principio de la diversidad humana, encontrándose entonces tensión entre lo que es el desarrollo del sujeto y la promoción, pues esta depende del cumplimiento de unos logros pre-establecidos y homogeneizados en estándares curriculares y no de los avances de los estudiantes de acuerdo a sus particularidades, posibilidades de desarrollo y aprendizaje, como lo manifiesta uno de los docentes: “...y *para una educación de calidad deberíamos trabajar mancomunadamente profesor – alumno y de pronto se puede hacer con grupos pequeños, pero no se puede trabajar adecuadamente esta diversidad con grupos tan grandes de 40 y más estudiantes*” (Participante 2 Institución educativa José Eusebio Caro). Las tasas técnicas que llevan a la masificación también condicionan el respeto a la singularidad, pues es necesario tener las aulas llenas (40 o 45 estudiantes por docente), para maximizar recursos minimizando costos, que son las estrategias neo-liberales de administración propuestas

por el Banco Mundial que Colombia ha atendido juiciosamente, pero que no están encaminadas a una atención diferencial de los estudiantes, Como plantea al respecto Atehortúa (2.012, 4):

“Bajo el pretexto de “racionalización” y “aprovechamiento máximo de los recursos”, se inició la ampliación de la relación maestro – alumno, al precio de un verdadero hacinamiento en las aulas escolares, se extendieron los convenios de desempeño con los departamentos bajo el principio del “subsidio a la demanda”, se incrementó la cobertura, se fusionaron y cerraron instituciones, se suprimieron las direcciones de escuelas y se eliminó la repetición de grados. La mayoría de las prioridades trazadas por el banco fueron atendidas”.

Como ejemplo se puede consignar lo sucedido en el departamento del Cauca al finalizar el año escolar 2.012, donde el Ministerio de Educación ordenó una auditoria en cada institución educativa con la finalidad de establecer si el número de estudiantes que aparecían en los registros de las Secretarías de Educación municipal y departamental correspondía en realidad al número de estudiantes presentes en las aulas, para lo cual se hizo un conteo minucioso de alumnos y maestros. El resultado de esta auditoría determinó que en el municipio de Popayán el número de estudiantes matriculado no correspondía con el número de docentes por lo tanto se estaba incumpliendo con las tasas técnicas, por lo cual la entidad territorial fue sancionada económicamente omitiendo el giro de los dineros para pagar los sueldos del mes de diciembre a los docentes y se le ordenó de manera perentoria a los dos entes certificados ajustar las plantas de personal, despidiendo a los profesores por contrato y trasladando a los nombrados a donde fuera necesario. Pero es sugerente que en dicha auditoría en ningún momento se preguntó por la flexibilidad de currículos, por los índices de inclusión, por los proyectos pedagógicos para la atención a la diversidad, todo se limitó al conteo y revisión estadística para ajustar los aspectos presupuestales. Se evidencia entonces una gran discrepancia entre las políticas consignadas en el plan decenal de educación 2.006 – 2.016 y las realidades educativas que se viven al interior de las aulas de clase. Al respecto la UNESCO en su documento directrices sobre políticas de inclusión en educación (2.009, 20) plantea que Las actitudes negativas de los inspectores educativos y otros agentes son importantes obstáculos a la inclusión. Por lo tanto es necesario mantener la armonía entre los directivos y los docentes para que la aplicación de las políticas de inclusión no se vean truncadas por un mal ambiente en los entornos donde esta se desarrolla.

La pregunta inevitable que puede surgir es: ¿por qué el Banco Mundial una institución financiera propone e impone políticas educativas en Colombia? La respuesta tiene que ver con el modelo económico del país, el cual puede definirse como una economía de mercado que desde los años noventa impulsó la apertura económica entrando en el patrón neoliberal que impone la llamada globalización de mercados impulsada por Estados Unidos y Europa, por lo cual se convierte en una economía dependiente que tiene que acogerse a las “recomendaciones” de esta entidad para obtener los prestamos necesarios para adelantar sus planes de desarrollo. A través de este banco se introducen los postulados del neoliberalismo como una forma de vida que debe ser acatada, y claro la educación es la clave para masificar este tipo de pensamiento. Zemelman (2.012, 1) reflexiona al respecto diciendo:

“El gran triunfo del capitalismo no está en la inversión extranjera ni en el predominio de las empresas transnacionales, sino en lo cultural, en el cambio de las conductas todos los días”, plasmadas en “una subordinación, un conformismo que fortalece el poder hegemónico... Estamos en presencia de la religión de la mercantilización, donde cada persona se transforma en una mercancía, en un mercado simbólico que nos impide reconocernos a nosotros mismos como sujetos constructores del cambio. Cada quien se maneja en la lógica de la ganancia de mercado y todo esto es en el fondo la domesticación de la inteligencia”.

Desde esta visión se puede comprender por qué políticas que a simple vista parecerían lejanas influyen directamente en la manera como los educadores de zonas rurales y urbanas del departamento del Cauca desarrollan su labor educativa.

De otro lado en la institución educativa Sinaí (Argelia) las tensiones son producto del conflicto armado que se presenta en la región, lo que ha producido desplazamiento forzado de las veredas a los cascos urbanos, por lo cual la institución educativa se ha convertido en receptora de toda esta población que ha desbordado la infraestructura del colegio, entonces en la institución la prioridad es acoger a los estudiantes víctimas del conflicto armado y administrar los escasos recursos humanos y físicos para suplir la demanda educativa que se presenta, por lo tanto la atención a las particularidades de las niñas niños y jóvenes pasa a segundo plano, los esfuerzos se centran principalmente en cumplir con las metas de cobertura y en mejorar los resultados de las pruebas saber<sup>8</sup> ( 3, 5, 9 y 11), ya que la institución se encuentra ubicada en nivel bajo en este aspecto, convirtiéndose en otra de las preocupaciones prioritarias el establecer estrategias metodológicas que permitan preparar a los estudiantes para obtener resultados exitosos en este tipo de evaluaciones para evitar así las intervenciones que el Ministerio de Educación hace a los colegios con bajo desempeño pasando así la atención a la diversidad a tener poca importancia en el desarrollo de la vida académica institucional. A la luz de lo anterior se puede comprender el por qué los docentes enfocan sus prácticas pedagógicas al desarrollo de contenidos pre-establecidos y estándares que en muchos casos no están en concordancia con las comunidades donde se desarrolla el acto educativo.

Aquí es necesario retomar el análisis que de las políticas educativas de Colombia unidas a las metas económicas y desarrollistas que para América Latina establece el Banco Mundial, para ello es necesario remitirse nuevamente a lo que al respecto plantea Atehortúa (2012, 11): *“Podría responderse, con sencillez, que ese tipo de formación no es formación, es capacitación y se limita, por tanto, a las cualidades y destrezas que el individuo necesita para defenderse en el caos salvaje del capital; para ingresar con relativo éxito pero mísero reconocimiento al mercado laboral y “aumentar la productividad”.* Se advierte entonces que las políticas de corte administrativo generan tensiones, entorpecen y desvían el desarrollo de verdaderas estrategias de inclusión en el seno de las instituciones educativas

---

<sup>8</sup> El ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana. El Instituto realiza la evaluación de la calidad de la educación básica (pruebas SABER, aplicadas periódicamente a estudiantes de tercero, quinto y noveno grados). Asimismo, tiene a su cargo los exámenes de Estado de la educación media (SABER 11o.)

En otro escenario en la institución Santa Leticia la tensión se extiende a la cosmovisión de los actores que comparten el acto educativo (campesinos e indígenas), donde confluyen percepciones diferentes de estructura y organización de la sociedad; los indígenas expresan y movilizan las construcciones colectivas, las autoridades tradicionales, ancestrales, la medicina tradicional, fortaleciendo expresiones simbólicas y materiales en función del territorio, dinamizando interacciones del orden local, regional, nacional y mundial, en razón de la convivencia en la diferencia política, social, cultural, ambiental y económica en espacio y tiempo, mientras que los campesinos expresan sus individualidades, defienden la propiedad privada, prefieren la educación tradicional y relaciones asimétricas de poder. Según la Minga de pensamiento Kokonuko 2.013: *“Existe discriminación de los campesinos hacia los indígenas, con expresiones de que son borrachos, son perezosos, que tienen dificultades para aprender.”* En general, se esquiva cualquier relación directa y / o de acuerdos entre campesinos e indígenas. La figura de resguardo indígena o parcialidad indígena, no es del gusto de los campesinos, en la medida que implica propiedad común de la tierra, donde no se es dueño de ella, sino únicamente usufructuario y a lo máximo adjudicatario, lo que no permite la venta ni la compra de la misma. Estas percepciones diferentes de estructura y organización de la sociedad, distancian a estas comunidades que comparten un mismo territorio. El proyecto educativo comunitario del resguardo indígena de Juan Tama, en concordancia con la minga de pensamiento de los kokonukos (2013) plantea que: *“El modelo de educación está siendo hoy amenazada por las influencias externas de la cultura occidental, la cual se facilita por la escuela tradicional provocando un debilitamiento de la identidad nativa.”* La comunidad indígena de forma sistemática y estructural realiza reuniones, informando y analizando la cotidianidad del territorio, resolviendo diferencias entre los comuneros, definiendo temáticas a tratar con las autoridades de los entes territoriales gubernamentales; pensándose y repensándose en la relación con otros grupos poblacionales, gremios y diferentes actores de la sociedad en general. En el grupo poblacional campesino, se presentan profundas fisuras de tipo político electoral, lo que los dispersa y los somete a orientaciones de intereses externos de su territorio, generándose dependencia y asistencialismo, pero no resolución de problemáticas sentidas por los mismos. En general la población campesina, tiene la concepción que a los indígenas les regalan todo, las tierras, la educación, la salud y recursos económicos, mientras tanto a partir de la lucha colectiva con la participación de todos los pueblos indígenas del país se hacen procesos de recuperación de tierras los cuales no siempre son pacíficos, debido a que se enfrentan a los hacendados, a las fuerzas militares, al poder económico, político y religioso; por lo cual tanto estudiantes indígenas como campesinos llegan a la escuela con tales percepciones de realidad; sin embargo, allí no es aprovechada de manera plena toda esta esta riqueza contextual para potenciar el acto educativo.

Analizando lo anterior se puede inferir que la escuela no ha encontrado la forma de conciliar estas diferencias ideológicas ya que los docentes por si solos no pueden solucionar estos problemas de fondo, pero si mediante una práctica que traspase el ámbito del aula pueden convertir su labor en un acto de tipo social que extienda puentes de diálogos entre comunidades que al establecer interacciones respetuosas pueden potenciarse y obtener inmensas ganancias socio-culturales, aquí es necesario el acompañamiento decidido de las autoridades educativas que no pueden dejar solos

a sus maestros para adelantar misiones quijotescas, pero con la seguridad que pequeños cambios en la organización del acto educativo pueden llegar a generar grandes cambios en los sujetos y por ende en sus comunidades, con la idea que más que revoluciones educativas se necesitan evoluciones que transformen el pensamiento de los educadores y los hagan convertirse en generadores de cambio dentro de sus instituciones. Es fundamental poner de presente que la labor docente no se puede limitar a orientar clases para que los estudiantes se apropien de algunos contenidos de áreas específicas, esta debe extenderse a la convivencia, debe partir del respeto al otro para que ese otro a su vez respete a su par y crear un tejido donde todos se enriquezcan desde las diferencias y se sientan responsables de sus congéneres, solo así la convivencia en la diversidad podrá producir alegría y armonía como lo aseveran Romero y Gutiérrez (2.011, 11) citando a Lévinas (1.991) al establecer sus postulados éticos teniendo como base fundamental el encuentro con el otro.

“Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el educando. Por ello, cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía”.

La ética propuesta por Lévinas no nace espontáneamente, es necesario enseñarla, debe ser conocida, comprendida y aprehendida por los docentes, puesta en práctica y extendida a sus comunidades inmediatas.

En contraposición a los postulados de ética Lévinas en la institución educativa José Eusebio Caro, la inclusión es esquivada, pues la meta prioritaria es avanzar en las exigencias que impone el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a resultados de las pruebas, contrario también a lo que al respecto plantea la UNESCO (2.009, 14): *“Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo. En las primeras concepciones se hacía hincapié en que la causa de las dificultades de aprendizaje reside en el propio educando y se pasaba por alto la influencia del entorno en el aprendizaje”*. El temor a la inclusión se evidencia en palabras del rector en reunión de docentes de febrero de 2.013 donde un docente delegado a asistir a la reunión citada por la Secretaría de Educación hizo la socialización al respecto diciendo: *“La inclusión es un reto para la institución. Hay que crear un programa y desarrollar un trabajo que sea un ejemplo pues por ahora en la Institución educativa. Los niños con “problemas” los remitimos a otro lugar para que se encarguen de ellos.”*(Docente I.E. José Eusebio Caro). A lo cual el rector respondió:

“Para nosotros es muy difícil porque hacemos una educación homogénea y esperamos los mismos resultados en todos los muchachos para avanzar en los contenidos y en la calidad. Habría que hacer un ajuste en los planes de área, para hacer un tipo de exigencias diferentes. Ahora va a ser muy difícil decirle al padre de familia que se lleve al niño a otra institución donde lo pueden atender de mejor manera. No va a ser fácil justificar por qué no recibimos a un niño con “dificultades”. Más ahora que los profesores

me habían exigido unas mesas de trabajo para escoger los niños que iban a ingresar a la institución educativa”. (Rector Institución educativa José Eusebio Caro).

Todo lo anterior evidencia un gran temor a asumir la inclusión de niños niñas y jóvenes con necesidades educativas diversas que son vistos como un problema puesto que debe generar cambios en la manera de hacer las cosas, la institución sería sacada de su zona de confort al tener que flexibilizar currículos, trabajar de manera diferente al asumir la inclusión como una oportunidad de crecimiento y no como un ancla difícil de sobrellevar, pasar de ser una institución excluyente a una inclusiva, tendría que cambiar la mentalidad de muchos docentes los cuales todavía creen que es necesario escoger los estudiantes más aptos para poder desarrollar de manera más eficiente la labor educativa y dejar los niños como ellos mismos los llaman “con dificultades” a otras instituciones que los puedan manejar de mejor manera. Aquí se evidencia que el discurso de inclusión y atención a la diversidad es uno, pero las prácticas pedagógicas no han evolucionado pues se sigue actuando de la manera tradicional. Al respecto Romero y Gutiérrez (2.011) afirman que el sujeto educando debe ser reconocido y desde ese reconocimiento como individuo exige una respuesta ética a la presencia del otro, el cual no debe ser objeto de colonización intelectual, ni debe ser ignorada ni dejada de lado su condición histórica como ser humano, entonces educar es acoger al otro y hacerse cargo de él desde su realidad, rompiendo todos los esquemas tradicionales de discursos y prácticas educativas.

“En toda acción educativa hay una pregunta que se hace ineludible: ¿quién es este alumno para mí? Y se puede responder a esta pregunta desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida. En el primer caso, no se educa. En el segundo, la respuesta se da desde la ética, desde la responsabilidad. En esta segunda respuesta el alumno es visto y tratado como alguien, es reconocido y acogido en la singularidad de su existencia”. (Ortega, 2004, 10)

Estas tensiones pueden ser resueltas en cuanto la diversidad no sea concebida como un problema, debe ser una oportunidad dorada de honrar lo que la asamblea nacional constituyente propuso en 1.991, construir una nación multiétnica y pluricultural, donde todos y todas disfruten a plenitud de los derechos y bondades que puede proveer un país rico en todos los aspectos como lo es Colombia.

## **CONCLUSIONES**

En las instituciones educativas objeto de estudio la diversidad es concebida primordialmente desde las diferencias étnicas y sociales.

Persiste la tendencia a homogenizar a los estudiantes para desarrollar la labor educativa. El camino para lograr una educación inclusiva es todavía muy largo, pues es necesario cambiar muchas costumbres y transformar los imaginarios que sobre diversidad manejan los docentes. Lo que significa modificar la cultura imperante por mucho tiempo en las formas de concebir los sujetos y por ende sus procesos de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas en su mayoría siguen ancladas en programaciones anuales con métodos tradicionales, centrados en el desarrollo de contenidos que atiendan los requerimientos del ICFES y sus evaluaciones, que desarrollen además los estándares y competencias exigidos por el Ministerio de Educación Nacional antes que en el desarrollo de los sujetos educandos.

Se han generado tensiones producto de la aplicación de las políticas neoliberales que aplica el Ministerio de Educación Nacional motivadas por las recomendaciones del Banco Mundial que buscan maximizar recursos y minimizar los costos del servicio educativo y la aplicación de las políticas de calidad e inclusión.

Las tensiones que se producen por las diferencias de concepción del mundo entre comunidades indígenas, campesinos y dirigencia política en el departamento del Cauca, influyen directamente en la concepción de diversidad que manejan los maestros y en el posterior desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

La atención a la diversidad de los discentes en las instituciones educativas objeto de estudio no desarrolla siguiendo pautas o acuerdos institucionalizados, ni a través de la flexibilización de los procesos pedagógicos, son los docentes de manera individual, de acuerdo a sus conocimientos e iniciativas quienes intentan hacer posible esta atención en los colegios.

## **RECOMENDACIONES.**

Es necesario revisar las políticas de corte administrativo, orientadas por el Ministerio de Educación Nacional, las cuales obedecen más a metas financieras, expresadas en productividad y competitividad en función de ajustes fiscales y la amortización por concepto de deuda pública; que a garantizar el derecho fundamental a la educación de los sujetos en sus singularidades, particularidades, es decir en su diversidad.

Debe provocarse y garantizarse la participación sostenida de los docentes en procesos pedagógicos, didácticos, política pública educativa y económica, dinamizando la realidad contextual, promoviendo su comprensión desde el reconocimiento del otro como posibilidad, como potencia creadora en la diferencia, para la convivencia y crecimiento mutuo.

El docente debe continuar pensando y repensando la humanidad, cuya circunstancia innegociable es la libertad, puesto que a través de la educación los estudiantes pueden adquirir unas nuevas perspectivas como sujetos autónomos capaces de movilizar procesos de pensamiento y cambio que les permitan romper con los esquemas tradicionales de poder y de relación asimétrica entre los diferentes grupos poblacionales.

## **BIBLIOGRAFIA**

Alcaldía de Popayán. (2007). Educación, identidades y ciudadanía en Popayán. Popayán. IMAGINE impresiones.

Constitución política de Colombia. (1991). Tercera impresión actualizada en 1.999. Bogotá Colombia. Imprenta nacional de Colombia.

Corbin, Juliet & Strauss, Anselm. (2.002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

Rojas, Tulio & Marín, Erick. (2008). El Cauca Espejo de la diversidad en Colombia: una maleta didáctica del museo del oro. Popayán. Banco de la República. Editado en la agencia cultural de Popayán

Buesaquillo, Marleni, Gómez Eliana, & Guerrero Gema. (2.012). Practicas pedagógicas y diversidad. Plumilla Educativa. Instituto Pedagógico. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales. Manizales.

De Escallón, Inés Elvira. (2.013). Así enseñan los que incluyen. Palabra Maestra. Marzo de 2.013. Bogotá Colombia. Publicación del premio compartir al maestro

Gómez, de Durán Beatriz. (2.013). El aprendizaje cooperativo una buena opción para el aula. Palabra Maestra. Marzo de 2.013. Bogotá Colombia. Publicación del premio compartir al maestro.

González, González, Miguel Alberto. (2.013). Acercamiento conceptual de algunas categorías de las maestrías educación docencia y educación desde la diversidad. Manizales. Universidad de Manizales.

Gómez, Gómez Diana Constanza & Villada, Diana Carolina. (2.012) Exclusiones silenciosas. Plumilla Educativa Nro.10. Instituto Pedagógico. Manizales. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales.

Guerrero, Rodríguez Libia Lorena, Salazar España Ana Janeth & Zambrano, Martínez Marta (2.012). Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos. Plumilla Educativa Nro. 10. Manizales. Instituto Pedagógico. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales.

Patiño, Luz Elena (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. CEDUM.

Resguardo indígena Kokonuko en el municipio de Popayán (2013). Minga de Pensamiento. Popayán. Documento en construcción.

Serna, Arles Fredy (2.011). Método de investigación sistémico compleja. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales. CEDUM. Universidad de Manizales.

Atehortua, Adolfo León (2.012). El banco mundial y las políticas educativas en Colombia. Simposio internacional de pedagogía – humanidades y educación. Escuela y pedagogía transformadora. Universidad Autónoma de Occidente. Cali Colombia. Disponible en: [http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/bancomundial\\_politicaseducativas\\_colombia.pdf](http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/bancomundial_politicaseducativas_colombia.pdf). (Recuperado mayo 11 de 2.013).

Blanco, María Rosa (2.009). La atención a la diversidad: Escuelas inclusivas. Disponible en: [http://www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=6755\\_](http://www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=6755_) (Recuperado Abril 24 de 2.013).

Congreso nacional de Colombia. Ley 142 de 1.994. Por la cual se establece el régimen de servicios públicos domiciliarios y se establecen otras disposiciones. Disponible en: <http://www.slideshare.net/TANIAYUDY/ley-142-de-1994-regimen-de-los-servicios-publicos>. (Recuperado julio 25 de 2.013)

Gamarra, José. (2.007) La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza. Documentos de trabajo sobre economía regional. Nro. 95. Banco de la república, Centro de estudios económicos regionales. Popayán. Recuperado en Marzo 5 de 2013. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documentos/DTSER-95.pdf>. (Recuperado mayo 02 de 2.013)

Gil, Alejandro (2.008). Educación en la Diversidad. Presentación pp. Disponible en <http://es.slideshare.net/AlejandroGil84/diversidad-y-educacin-presentation> (Recuperado Febrero 12 de 2013).

Gil Jaurena, Inés (2.007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Universidad Autónoma de Barcelona. EMIGRA Working Papers Nro. 87. Disponible en [http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087\\_%20Gil%20Jaurena.pdf](http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf). (Recuperado abril 23 de 2.013)

Gil, Paula. (sf). Teoría Ética de Lévinas. Cuaderno de materiales, filosofía y ciencias humanas. Disponible en <http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>. (Recuperado marzo 23 de 2013).

Hopkins, Willie E. (1997). Ethical dimensions of diversity. Londres. Sage publications. Disponible en

[http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=90fj2W52tyYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=H+opkins,+W.E.+\(1997\).+Ethical+dimensions+of+diversity.+Londres+:+Sage.&ots=ZAcVgvMuEj&sig=6kP3dX0iuEelr0PhCQ1HW0TNv64&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=90fj2W52tyYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=H+opkins,+W.E.+(1997).+Ethical+dimensions+of+diversity.+Londres+:+Sage.&ots=ZAcVgvMuEj&sig=6kP3dX0iuEelr0PhCQ1HW0TNv64&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). (Recuperado 26 de julio de 2.013).

Instituto colombiano para la evaluación de la educación, ICFES (2.013). “Acerca de las evaluaciones del ICFES”. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/exámenes/> (Recuperado julio 24 de 2.013).

Lévinas (1.991) en Romero, Eduardo & Gutiérrez, Marta. (2.011). La idea de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. XII congreso internacional de teoría de la educación. Recuperado marzo 23 de 2013. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado Abril 07 de 2013).

Magendzo, Abraham. 2004. Educar Para La Diversidad. Revista digital Al Tablero. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87388.html>. (Recuperado marzo 1 de 2013).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Plan decenal de educación 2.006 – 2.016. La educación para el país que soñamos. Disponible en [www.plandecenal.edu.co](http://www.plandecenal.edu.co). (Recuperado marzo 07 de 2.013).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2.012) población con necesidades especiales. Colombia Aprende La red del conocimiento. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85441.html> (Recuperado febrero 30 de 2013).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2.009). Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. Al Tablero Nro. 51. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-208081.html>. (Recuperado febrero 20 de 2.013)

Orozco, Ada Milena, Valladares Adriana y López Julieta. (2.013). Diversidad en la escuela: Una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales. Disponible en [http://prezi.com/uobc2wx-ykda/copy-of-la-diversidad-en-la-escuela-una-mirada-desde-las-concepciones-de-losdocentes/?utm\\_source=website&utm\\_medium=prezi\\_landing\\_related\\_solr&utm\\_campaign=prezi\\_landing\\_related\\_author](http://prezi.com/uobc2wx-ykda/copy-of-la-diversidad-en-la-escuela-una-mirada-desde-las-concepciones-de-losdocentes/?utm_source=website&utm_medium=prezi_landing_related_solr&utm_campaign=prezi_landing_related_author). (Recuperado mayo 08 2.013)

Ortega, Pedro (2.004) en Romero Eduardo & Gutiérrez Marta (2.011). La idea de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. XII congreso internacional de teoría de la educación. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado Abril 07 de 2013).

Romero, Eduardo & Gutiérrez, Marta. (2.011). La Idea De Responsabilidad En Lévinas: Implicaciones Educativas. XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación 2.011. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado marzo 23 de 2013).

UNESCO. (2010). Analysing and measuring social inclusion in a global context. New York. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/publications/measuring-social-inclusion.pdf>. (Recuperado julio 26 de 2.013).

UNESCO. (2.009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. (Recuperado mayo 10 de 2.013)

Valdivia, Yábar Silvia. (2.010). Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la facultad de ciencias de la educación. Disponible en: <http://reclutamiento.webcindario.com/R8%20Informe%2002.pdf>. (Recuperado Mayo 11 de 2.013).

Zemelman, Hugo. (2.012). Hay una religión de la mercantilización. Concultura jueves 09 de agosto de 2.012. Disponible en <http://www.contracultura.com.sv/h-zemelman-hay-una-religion-de-la-mercantilizacion>. (Recuperado mayo 24 de 2.013).