

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA
DIFERENCIA EN EL AULA DE CLASES**

MARTHA CAROLINA CARVAJAL NIÑO
AMANDA ELIZABETH CORTÉS BRAVO
VICTOR JAVIER ERAZO PANTOJA
MARTHA ISABEL JURADO SUÁREZ
EDWIN GIOVANNI ORDOÑEZ ORDOÑEZ
LILIANA ORTIZ ZAMORA
SOFÍA ALEXANDRA TIMARÁN MUÑOZ
SILVANA SOLARTE SOLARTE
IVÁN DARÍO TOBAR QUITIAQUEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
2015

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES ACERCA DE LA
DIFERENCIA EN EL AULA DE CLASES**

MARTHA CAROLINA CARVAJAL NIÑO
AMANDA ELIZABETH CORTÉS BRAVO
VICTOR JAVIER ERAZO PANTOJA
MARTHA ISABEL JURADO SUÁREZ
EDWIN GIOVANNI ORDOÑEZ ORDOÑEZ
LILIANA ORTIZ ZAMORA
SOFÍA ALEXANDRA TIMARÁN MUÑOZ
SILVANA SOLARTE SOLARTE
IVÁN DARÍO TOBAR QUITIAQUEZ

Asesora:
GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

Trabajo De Grado Presentado Para Optar Al Título de
Magíster en Educación
Universidad de Nariño

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
2015

Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo de grado son responsabilidad exclusivas de sus autores.

Art. 1. Del acuerdo No 324 del 4 de octubre de 1966, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

_____ Aprobado _____

_____ 88 puntos _____

Dra. Bárbara Ojeda Cortes

Firma del Presidente del jurado

Dra. Aleyda Fernández

Firma del jurado

Mg. Graciela Salas

Firma del jurado

San Juan de Pasto, mayo de 2015

Agradecimientos

A la singularidad de los amigos y amigas que comulgan desde sus diferencias con la textura del presente trabajo, a ellos infinitas gracias por su generosa e incondicional amistad.

A la docente Gabriela Hernández, por acompañarnos en este transitar académico desde la vida. Agradecemos por su voluntad y responsabilidad a la hora de alentarnos en el compromiso ético que deparó este trabajo.

Dedicatoria

A los estudiantes, que son la alteridad de los docentes, quienes despertaron nuestra sensibilidad para el desarrollo de esta investigación.

Resumen

El presente trabajo, es el resultado de una indagación colectiva que tuvo como finalidad, la comprensión de las representaciones sociales que los docentes crean acerca de la diferencia en el aula de clases. Esta situación se evidencia en las instituciones educativas, las cuales no se caracterizan por aceptar y promover una educación pensada sobre la base del respeto por la diferencia, al contrario, busca homogeneizarla a través del mismo cuerpo docente; este, no acepta la diferencia en la aula de clases, creando representaciones que, en vez de reconocer la diferencia en su plenitud, la estigmatiza por medio del ejercicio de prácticas pedagógicas o discursos excluyentes del otro, de la diferencia.

La diferencia que ha sido representada por los docentes en el aula de clase, es el objeto de esta investigación, desde el propósito de comprender cómo la identifican, y qué prácticas o mediante qué discursos, los docentes la asumen o reconocen. Esto se torna inevitable, puesto que el cuerpo docente no parece interesarse por la diferencia, sino por aquello que se podría denominar como una cierta obsesión por incluir la diferencia, a partir de un marco legal legítimo, el cual se traduce como diversidad e inclusión social y educativa.

Abstract

This study presents the results of an analysis of the social representation that teachers make about "the out of the norm" or "the different student" into the class room. This representation is evident in educational institutions, where education is not thought on the basis of acceptance and respect for the students who do not conform to the norm. On the contrary, the school, through its teachers, seeks to homogenize. Teachers do not accept the students who are "out of the norm", instead they create a social representation of the norm that stigmatizes and excludes, through pedagogical and the discursive practices, anything different to this representation of the norm.

This object of this study is the representation that teachers make of "the different student" or "out of the norm" in their classrooms; as well as understanding how they identify the "out of the norm" and what pedagogical and discursive practices that teachers use to represent it. What we found was that teachers are coerced by the legal educational framework to recognize them as part of the policy of diversity and inclusion in the school and the society, but with no real acceptance.

Tabla de contenidos

	Pág.
Introducción.....	xi
1. LOS OTROS QUE NO CUENTAN: IMÁGENES DE LA REPRESENTACIÓN.....	1
1.1 Representaciones de la diferencia.....	4
1.2 De las representaciones coloniales en el contexto de la República a las representaciones legales de la diferencia en Colombia.....	11
1.3 La Escuela en el contexto Republicano.....	13
1.4 Representaciones legales de la diferencia.....	20
1.5 La inclusión educativa o la “representación legal de la diferencia”.....	24
1.6 Consideraciones.....	37
2. LOS ROSTROS DE LA DIFERENCIA.....	40
2.1 El estereotipo de la diferencia en el aula.....	42
2.2 Las clasificaciones de los docentes: La cuadrícula escolar.....	44
2.3 “Dime de qué familia vienes y te diré quién eres”.....	49
2.4 El ego-modelo en el aula.....	57
2.5 La angustia de los docentes: soledad y desconocimiento pedagógico.....	58
2.5.1 Dificultad en la praxis: entre la noción de diferencia, el discurso y la realidad en el aula de clase.....	61
2.5.2 Acciones pedagógicas para atender la diferencia en el aula.....	67
2.5.3 El trabajo cooperativo: un método para la experiencia social de la diferencia.....	69
2.5.4 La evaluación diferencial.....	71
2.6 Consideraciones.....	70
3. LAS DRAMÁTICAS DE LOS DOCENTES Y LOS SENTIDOS DE SU REPRESENTACIÓN.....	75
3.1 El sentido de lo homogéneo: norma-control.....	80
3.1.1. Pirámide representativa relación docente – estudiante.....	84
3.2 El sentido de la mismidad–alteridad.....	88
3.2.1. Espacialidades de interacción con el otro: relación alteridad-mismidad.....	91
3.2.2. Del multiculturalismo al interculturalidad en el aula.....	97
3.3 La pedagogía de la diferencia.....	100
3.4 Relación de los docentes con la diferencia.....	102
3.5 De las representaciones sociales del docente hacia el reconocimiento de la Diferencia.....	115
3.5.1 La ética como acontecimiento moral.....	115
3.5.2 La apropiación de las condiciones sociales, culturales del medio Institucional.....	117
3.5.3 La hospitalidad.....	118
3.5.4 El reconocimiento de las singularidades y su diversidad.....	120

	Pág.
3.6 Consideraciones.....	122
4. HACIA UNA “PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA” TALLERES:	
ENTRELAZANDO JUNTOS.....	124
4.1. Justificación.....	126
4.2 Objetivos.....	128
4.2.1 Objetivo general.....	128
4.2.2. Objetivos específicos.....	128
4.3 Metodología.....	129
4.4. Talleres “Entrelazando juntos”	131
Taller 1: “Tan hermosa”	132
Taller 2: “Ser diferente es bueno y divertido”	135
Taller 3: “El patito feo”	142
Taller 4: “Pedro y el Lobo”	145
Taller 5: “Dime de qué familia vienes”	147
Taller 6: “Cántalo con tus manos”	151
Taller 7: “Tus habilidades, mis habilidades”	152
Taller 8: “En la opción está la diferencia”	155
Taller 9: “Retrato de un estudiante”	161
Taller 10: “Sembrar bambú en tu corazón”	167
Consideraciones finales.....	169
Bibliografía.....	174

Lista de figuras

	Pág.
Fig. 1: Espejo de la Diosa- Edward Burne-Jones	1
Fig. 2: Continente Mestizo- Oswaldo Guayasamín	40
Fig. 3: La cuadrícula escolar.....	48
Fig. 4: La biblioteca - Rob Gonsalves.....	75
Fig. 5: Maestra cortando pensamientos	81
Fig. 6: Pirámide representativa del docente	84
Fig. 7: Transformación de la pirámide representativa.....	115
Fig. 8: La Creación - Oleg Shuplyak	124
Fig. 9: Manos entrelazadas	131
Fig. 10: “No te enojés”	132
Fig. 11: Cuando el hombre es su palabra	133
Fig. 12: Ser diferente es bueno y divertido	135
Fig. 13: El patito feo	139
Fig. 14: ¿Quién es el diferente?	142
Fig. 15: Cuento “Pedro y el Lobo”	145
Fig. 16: “Familias de estudiantes”	147
Fig. 17: Soy Feliz	151
Fig. 18: Diferentes actividades.....	152
Fig. 19: Taere Zameen Par	153
Fig. 20: Capacidades Excepcionales	153
Fig. 21: Diver Diferencias	153

	Pág.
Fig. 22: El caso de Lorenzo	154
Fig. 23: Preguntas de un docente	155
Fig. 24. Conocimiento de cómo aprende la gente	158
Fig. 25: Muñecos en plastilina	161
Fig. 26: “Ser Diferente”	167
Fig. 27. Bambú en el corazón.....	168

ANEXOS

Anexos 1.....	180
Anexos 2.....	182

Introducción

La necesidad de desarrollar el presente proyecto se sustenta en la posibilidad de pensar la educación como un acontecimiento ético y vital, que tenga en cuenta los distintos actores sociales de la vida cotidiana para su valoración y reconocimiento, por ello se concibe la educación desde y para la vida en común-unidad con los otros. Decir “educar” es ya pronunciar implícitamente el nombre del “otro”. No hay educación sin un “yo” y un “tú”, sin una relación de alteridad. Pero la relación con el otro puede ser de dominio-imposición, de indiferencia, o de valoración, y respeto hacia el otro.

En educación sólo cabe hablar de un encuentro ética entre educador y educando, cuando ésta se traduce en el reconocimiento del otro, en la acogida del otro. En un proceso educativo la relación pedagogía no debe iniciar con la pregunta ¿qué tengo que enseñar?, como ha sido al estilo tradicional, en un ejercicio permanentemente desvinculado del otro, sino preocuparse por responder a *éste* y a *ésta*, a *aquél* y a *aquella* en lo concreto y en su situación concreta. Es decir, la dinámica de la educación no empieza por el imperativo del docente hacia el cumplimiento de su deber profesional; al contrario, el punto de partida es más bien una respuesta a la llamada del otro, a la iniciativa del otro, que se conjuga con la voluntad del educador como una exigencia de responsabilidad de la cual no se puede desprender.

El “otro” (educando) es la exigencia primera que se impone desde sí, desde su posibilidad, es “una solicitud que me toca desde su miseria y desde su grandeza” (Lévinas, 1977:213), y es la respuesta ética e inapelable del “otro”, la que le imprime a la relación educador- educando unas características de naturaleza singular, en un vínculo educativo entre iguales en la diferencia.

Sin embargo, dicha relación se ha visto afectada por las políticas de los gobiernos frente a la educación que, en Colombia se asume desde la carta constitucional de 1991 como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social,¹ lo que se consolidó en el país con la expedición de la Ley General de Educación –Ley 115, del 8 de febrero de 1994. En ese sentido, el gobierno Colombiano se encuentra en el deber ineludible de garantizar la educación en los términos previstos por la Carta, es decir, que no es solamente lo concerniente al acceso del conocimiento, sino en cuanto respecta a su prestación de manera permanente y eficiente para todos los habitantes del territorio nacional.

A pesar de las virtudes de la Ley, ésta no presenta una clara normatividad que justifique la educación como servicio público con reconocimiento de la diferencia de los distintos grupos sociales que conviven en la sociedad Colombiana. Esta problemática es evidente cuando el Ministerio de Educación, si bien decreta leyes en busca del reconocimiento de la diferencia, éste se vulnera permanentemente porque la sociedad Colombiana no la acepta a plenitud y en particular en las instituciones educativas, sean públicas o privadas. Si se la reconoce es en términos de diversidad e inclusión.

La reflexión en torno a la problemática, así como las tensiones, situaciones que evidencian el desconocimiento de la diferencia en las instituciones educativas de la región y en el país, se convirtió en el punto de partida de este trabajo con la siguiente pregunta central de investigación: ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes acerca de la diferencia en el aula de clases? Y como Objetivo general: Comprender las representaciones sociales que

¹Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. Constitución Política de Colombia 1991.

los docentes crean acerca de la diferencia en el aula de clases. De Objetivos específicos se propusieron: 1. Identificar los discursos de los docentes acerca de la diferencia en el aula de clases; 2. Describir el tipo de diferencia que reconocen los docentes en el aula de clases; 3. Reconocer las causas de las representaciones de los docentes de la diferencia en el aula; 4. Indagar el sentido de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes frente a la diferencia en el aula de clases; 5. Realizar una propuesta didáctica dirigida a los docentes de educación primaria y básica secundaria de la región teniendo en cuenta los resultados de la investigación.

El presente estudio se planteó en el marco del paradigma cualitativo de investigación, con una perspectiva de análisis crítico y una comprensión hermenéutica de los resultados, esto permitirá la generación de una caracterización del pensamiento que tienen los docentes acerca de los estudiantes, con la posibilidad de construir una propuesta tendiente al análisis de las representaciones sociales que ellos elaboran, desde las dinámicas cotidianas del desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula.

La Unidad de Trabajo de la investigación se conformó con docentes y directores de grupo de los grados 5°. Y 9°. de ocho (8) instituciones ubicadas en los municipios de San Juan de Pasto, El Tambo y Sibundoy. En esta investigación, por razones éticas relacionadas con la seguridad y respeto, (Sandín Esteban, 2003) y confidencialidad por ejemplo “ protección de las identidades” (Morse, 2003, 294) no se relacionan ni las instituciones ni los docentes que, amablemente permitieron el estudio.

La recolección de información se llevó a cabo mediante el empleo de la entrevista no estructurada. Se realizó una primera entrevista con docentes de instituciones diferentes a los

participantes en la investigación. El objetivo afinar la metodología de la entrevista e identificar dificultades en la entrevista, en cuanto la claridad de la misma.

La entrevista definitiva se realizó a partir de los siguientes aspectos: a) Cómo entiende la diferencia en el aula; b) Describir los estudiantes de su grupo; c) Teniendo en cuenta las características de sus estudiantes a qué atribuye esas características; d) Tiene en cuenta las características de sus estudiantes en su trabajo de aula; e) Descripción de los estudiantes de la institución; f) Visión de los estudiantes a futuro.

El análisis de la información se realizó en los siguientes momentos:

- Organización de la información teniendo en cuenta: Institución-gradros-tema preguntado-respuestas
- Identificación de recurrencias por tema
- Organización de unidades de análisis
- Identificación de las representaciones y su sentido
- Identificación de relaciones entre las representaciones
- Sentido de las relaciones
- Análisis crítico del sentido de las representaciones encontradas en las unidades de análisis y de las relaciones establecidas entre las representaciones.

Teóricamente se orientó el trabajo de investigación desde los postulados de Carlos Skiliar, Emmanuel Levinas, Jean Francois Lyotard, Jacques Derrida, Michel Fouacault, lo cual nos llevó a reflexionar sobre la importancia de una investigación que de cuenta sobre la diferencia, ver cómo ha sido incorporada por los docentes en su aula de clase, para poder comprender qué representaciones sociales tienen acerca de la misma, cómo la identifican, qué prácticas y discursos utilizan para poder reconocerla.

El hecho de entender la diferencia como "diversidad" vuelve a posicionar esa fragmentación donde se muestran dicotomías como: "normal-anormal", "bueno-malo", "disciplinado-indisciplinado", entre otras. Una serie de representaciones que el docente crea con el ánimo de darle forma a la diferencia, provocando un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, disgregar y distinguir de la diferencia algunas huellas a las que se podría denominar como "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna.

En ese orden de ideas, el interés por investigar sobre las representaciones sociales que los docentes crean acerca de la diferencia en la escuela, es necesaria en la medida en que, el sistema educativo desde su marco legal se ha preocupado, a partir de las políticas de inclusión en señalar quienes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo la diferencia, no reconociéndola.

El primer capítulo "LOS OTROS QUE NO CUENTAN: IMÁGENES DE LA REPRESENTACIÓN", es una aproximación teórica sobre los conceptos de diferencia y representaciones de la diferencia procurando justificar la necesidad de emplear el concepto mencionado, antes que el concepto de diversidad e inclusión. Reflexión necesaria porque el Estado colombiano no muestra interés por la diferencia en sí, sino por aquello que se puede considerar como cierta obsesión por incluir la diferencia desde el marco legal, la cual se la traduce como inclusión social, educativa o diversidad. Se hace un recorrido histórico de las representaciones de la diferencia en el contexto Colombiano, observando cómo el Estado desde sus políticas señala a los otros para clasificarlos, organizarlos y representarlos de forma colonizante y excluyente. Representaciones que históricamente van desde un orden

“colonial”, a un orden “legal”, producido esto último desde la expedición de la constitución de 1991 y la Ley general de educación.

El segundo capítulo “LOS ROSTROS DE LA DIFERENCIA”, hace referencia a las representaciones que crea el docente en el aula de clase acerca de sus estudiantes, las cuales son percibidas desde las características y potencialidades de los mismos, las normas institucionales, el entorno familiar y hasta la localidad donde viven; así mismo, las causas que atribuye el docente a sus representaciones sobre los estudiantes. Finalmente, en este apartado se comprenden los efectos de las representaciones de los docentes sobre la diferencia en sus prácticas pedagógicas. Las representaciones que el docente construye acerca de sus educandos toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos.

En el tercer capítulo denominado “LAS DRAMÁTICAS DE LOS DOCENTES Y LOS SENTIDOS DE SU REPRESENTACIÓN”, se pretende comprender la relación entre la teoría y la serie de representaciones que sobre la diferencia ha construido el docente en sus prácticas pedagógicas en el aula de clases; esto es, las características que tal relación, asumida como conflicto, se reflejan dentro del aula. Se procura entender desde esta relación los sentidos de esas representaciones y cómo los docentes, a partir de la pedagogía, han creado herramientas metodológicas a través de las cuales se pueden relacionar pedagógicamente con la diferencia.

El cuarto y último capítulo, “HACIA UNA “PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA” TALLERES: ENTRELAZANDO JUNTOS”, es una propuesta para generar espacios de reflexión con el propósito de sensibilizar, conceptualizar y movilizar acciones en los docentes que contribuyan a la transformación de su práctica educativa en su relación con la diferencia

en el aula. Con los talleres, se procura una apertura a otras formas de interpretar los contextos estudiantiles.

El reconocimiento del otro en el ámbito educativo es un factor primordial para concebir el proceso formativo como un acontecimiento ético y estético. La acogida de aquellos procesos de subjetivación que laten en las periferias de lo académico constituye una apertura a una educación cotidiana y vital, dispuesta a aprender del otro, de esa relación, de esa excedencia en lugar de la negación que es posible, al recibir y acoger las diferencias. Así se piensa en la educación a partir del otro como un acontecimiento ético y estético que se gesta en común presencia; una educación presta a esa escucha y emergencia.

Pensar en este tipo de educación (popular, comunitaria, social, crítica, entre otras) es brindar posibilidades de aprendizaje e interacción con la vida, de allí que tomar en cuenta el potencial formativo desde las experiencias estéticas y diferenciales sea algo primordial en la constitución y sistematización de alternativas pedagógicas vitales a partir de las cuales se movilizan y reivindican procesos sociales, políticos, filosóficos, históricos, económicos, literarios, entre tantos. Por ello, es posible hablar de la educación desde otras sensibilidades y experiencias, de sus procesos, fenómenos, dificultades, sueños e historias.

Valorar este potencial formativo desde diferentes experiencias estéticas en tanto formas de sentir, vivir, pensar y aprender desde la mágica sencillez de lo cotidiano para captar en la memoria de la diversidad cultural posibilidades de porvenir. Entablar espacios de encuentro para reflexionar y dialogar en torno a la educación que a su vez incluya los diferentes sectores de la comunidad. Por tanto, es posible pensar de otros modos, pensar la educación musical, corporal, artística, poética, en la imagen del devenir, en el poema del vivir. Las posibilidades de encuentro entre saber y arte son infinitas, basta con lanzar una mirada a la cotidianidad, a

las experiencias que se gestan en las expresiones artísticas y los diversos oficios de la comunidad y a partir de ese panorama pensar en alianzas fecundas entre la diferencia y la educación.

Capítulo 1
LOS OTROS QUE NO CUENTAN: IMÁGENES DE LA REPRESENTACIÓN



Fig. 1: Espejo de la Diosa- Edward Burne-Jones
(https://alfigue.files.wordpress.com/2011/04/burne_jones_mirror_of_venus.jpg 1-02-2015)

Este capítulo es una reflexión teórica sobre la diferencia, las representaciones de la diferencia y un breve recuento histórico del espacio que ésta ha ocupado en el ordenamiento jurídico de Colombia, donde el Estado y la Escuela, en tanto instituciones que regulan un orden social, han creado diversas representaciones sobre la diferencia. En ese sentido, se plantea que las representaciones son construcciones creadas por dichas instituciones para nombrar, alterar, ordenar y regular la diferencia, las cuales se han transformado con el devenir del tiempo, pasando de las representaciones “colonialistas” en las que se nombraba la diferencia como aquellas poblaciones “bárbaras y salvajes”, a representaciones de las diferencias legales de hoy sobre lo multicultural, lo pluriétnico, la diversidad cultural, las discapacidades, los vulnerables, entre otras, todos previstos en la inclusión educativa.

El análisis de las nuevas representaciones legales, se concentra en Colombia a partir de la promulgación de la constitución de 1991, donde se da un cambio importante en la concepción del Estado y en las relaciones de orden jurídico y constitucional con la diversidad étnica y cultural del país, creando una nueva concepción de la educación que fue consolidada con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115, del 8 de febrero de 1994), la cual fue el resultado de una amplia discusión y buscó integrar en ella elementos consecuentes con el desarrollo constitucional, relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos, la democracia y la diversidad.

Bajo esta perspectiva, en Colombia se propone el desarrollo del programa de formación Educación inclusiva con calidad, este surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para desarrollar alternativas que permitan educar bajo los criterios constitucionales y promoviendo la igualdad de oportunidades en la prestación del servicio educativo, para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, mejorar su calidad de

vida y facilitar una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades (MEN, 2006).

A pesar de las bondades de esta ley, quedaron vacíos y limitaciones con respecto a las modalidades de atención a poblaciones diversas, creando una serie de representaciones para comprender e “incluir” a los otros, forjando ciertos discursos y dispositivos de poder que, en vez de reconocer la diferencia en su alteridad, la han regulado y normalizado para mantener el buen funcionamiento de la institucionalidad Estatal. Tal situación, se hace manifiesta en el hecho que en el Estado colombiano, aunque se promulgue una normatividad en busca del reconocimiento de la diferencia², la misma, ha sido y es vulnerada, en la medida en que no existe su plena aceptación, como sí preexiste su representación legal, a partir de la inclusión. Situación que se constituye en el ejercicio legal del Estado colombiano por normalizar, controlar y homogeneizar las dinámicas educativas y sus actores sociales (estudiantes, docentes y comunidad educativa en general), mediante sus dispositivos o mecanismos de control.

Es importante este estudio preliminar, en la medida en que los docentes como sujetos que hacen parte del orden institucional y legal, reproducen muchas veces ciertos discursos oficiales, creando representaciones sobre la diferencia; aspecto evidente en instituciones como la escuela, la cual no se caracteriza por aceptarla y promover el desarrollo integral de los estudiantes a partir de sus especificidades (psíquicas, sociales, culturales, entre otras), sino, por el contrario, las desconoce para homogeneizarlas a través de los mismo docentes, quienes, es su gran mayoría, tienden a no aceptar la diferencia en el aula de clases, creando

^{2*} Es el caso de aquello que en las políticas públicas educativas y las leyes o decretos recientes se denomina “inclusión educativa” o “educación inclusiva”, particularmente desde los lineamientos legales de la ley 361 de 1997, la ley 1618 de 2013 y el decreto 366 del 2009 promulgado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

representaciones que, en vez de reconocer al otro en su plenitud, lo estigmatizan a través de prácticas pedagógicas o discursos excluyentes; prácticas que serán analizadas con profundidad en el segundo capítulo.

1.1 Representaciones de la diferencia

El problema de la representación no está limitado a una cuestión de denominación de la alteridad. Hay sobre todo una regulación y un control de la mirada que define quiénes son y cómo son los otros. Visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o dejar de nombrar.

Carlos Skliar

Cuando se piensa en la diferencia, se hace referencia a aquella condición presente en cualquier ser humano, que le permite ser distinto respecto de alguien más, o aquella característica constitutiva a un individuo, que se percibe desigual, desemejante o contraria con relación a otro. Así concebida, la diferencia, podría entenderse como esa o aquellas cualidades que permiten que una persona -un hombre, una mujer, un niño, una niña, un indígena, un afro descendiente, un “discapacitado”, un homosexual, un creyente, un ateo, un inmigrante, o un extranjero, entre tantos-, pueda distinguirse de alguien más, con similares o disímiles condiciones.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define la diferencia como la “cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa”, o la “variedad entre cosas de una misma especie” y la “controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí” (Real Academia Española, s.f.). Etimológicamente, diferencia viene del latín *differentia*; entre sus componentes léxicos o raíces etimológicas, el prefijo *dis* debe entenderse como “separación” o “múltiple”, *ferre* significa llevar y, el sufijo *ia* alude a “cualidad”. De ahí que la conjunción de estos componentes signifique en su conjunto: “cualidad que distingue dos

cosas”. En otro sentido, Skliar (2002:47) define “la diferencia desde su raíz latina: ‘dis’ como división y/o negación; ‘ferre’ significa llevar con violencia, arrastrar”. En síntesis, significa que cualquier persona es arrastrada con violencia desde su identidad original para ubicarla en otra identidad, que puede ser su opuesta negativa, en un único tiempo y espacio.

Liotard (1988) y Skliar (2007a, 2007b, 2011) desde una perspectiva teórica, asumen la diferencia con la obligación y necesidad de comprender al ser humano, desde los diversos planos de su condición humana y de existencia; particularmente desde las múltiples posibilidades que emergen en las dinámicas y procesos de las relaciones de la sociedad y de los seres humanos entre sí; esto es, de las relaciones que se pueden establecer con y frente al Otro, las de la sociedad y entre las sociedades, y aquellas consigo mismos.

La diferencia se produce por una relación social en la cual, por un lado se encuentra a un miembro integrado exitosamente dentro de la sociedad, y por el otro, al diferente; en este sentido, Lyotard (1988:9), manifiesta que la diferencia, como relación –puesto que se produce como mínimo entre dos personas-, “distinta de un litigio, (...) es un caso de conflicto entre (por lo menos) dos partes, conflicto que no se puede zanjar equitativamente por faltar una regla de juicio aplicable a las dos argumentaciones”.

Tal conflicto, se produce, dirime o acentúa, en los planos del lenguaje; es en estos planos donde se hace evidente la diferencia, que se disuelve entre las márgenes de la proposición³, o mejor, de las proposiciones. Estas, en su conjunto -entre las relaciones que ellas puedan

³ Sin desligarse de los planteamientos de Foucault (1970), una proposición -que equivaldría para efectos del análisis realizado en este texto a la categoría foucaultiana de enunciado- al decir de Wittgenstein (1922:16), configura los objetos que son la sustancia del mundo, la cual es recreada, en la manera cómo se habita el lenguaje, siendo resultado del lenguaje mismo; del lenguaje como constructor de los objetos de la realidad: “La sustancia del mundo *puede* determinar sólo una forma y ninguna propiedad material. Porque éstas se presentan primero en las proposiciones – están formadas primero por la configuración de los objetos”. No sería en vano, entonces, que Lyotard manifieste que “Lo único indudable es la proposición” (Lyotard, 1988:9).

establecer consigo mismas y con sus argumentaciones- reproducen la diferencia. La misma se recrea en el lenguaje y el lenguaje al decir de Wittgenstein (1922:32) constituye “la totalidad de las proposiciones”.

Tales proposiciones, serían por tanto objeto de la relación; las mismas determinarían el conflicto. Y dado el hecho que el conflicto sólo puede darse como mínimo entre dos partes -y si se quiere entre dos o más individuos o personas-, es indudable que este, como pronunciamiento de la diferencia, constituye el “espacio y distancia que permanece, siempre, entre dos singularidades”. (Skliar, 2011:99).

Si como espacio y distancia entre dos singularidades, la diferencia no puede aceptarse, resolverse o dirimirse, la misma empieza a ser “diferencialismo”. La dificultad que existe en la sociedad de dirimir, mediar, resolver o aceptar la diferencia⁴ -evidente en el plano del lenguaje-, implica un proceso paulatino de “diferencialismo”; en este, él o los individuos diferentes y objetos de la relación, serían los que generalmente “perderían” la contienda: los derrotados del conflicto, o mejor, son aquellos a quienes finalmente se les imponen las condiciones de la relación y, asimismo, aquellas características que le son ajenas, bien sea para excluirlos o bien para incluirlos, conllevando con ello un proceso conducente hacia la homogeneización. En palabras de Skliar:

Se establece, así, un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas a las que podríamos denominar como “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua. (Skliar, 2007a: 98)

⁴ Hecho que por lo menos para la Estado y la sociedad en general, constituye una obligación, la que se ve zanjada, en la medida que la diferenciación conlleva hacia la homogeneización de los individuos; esto es la anulación de la diferencia.

El diferencialismo, como diferencia no mediada, no aceptada⁵, sobrepuesta en las márgenes del lenguaje, implícita en el rigor de las proposiciones, se reproduce a falta de un tipo de proposición universal homogénea entre la heterogeneidad de las proposiciones, por falta de “una regla universal de juicios entre géneros heterogéneos” (Lyotard, 1988:9), aspecto por el cual, se liga al discurso⁶; allí radica la posibilidad de su tratamiento, puesto que es en el discurso, en las márgenes de las relaciones que se pueden establecer entre los diversos géneros del discurso, donde las proposiciones se producen, se entrelazan y se concatenan, o bien se rechazan, repelen y anulan, produciendo constantemente una relación, que constituye conflicto y la diferencia. Es que:

La proposición más corriente está constituida de conformidad con un grupo de reglas (su régimen). (...) Dos proposiciones de régimen heterogéneo no son traducibles la una a la otra, pueden ser coordinadas, eslabonadas, la una a la otra, según un fin fijado por un género de discurso. (Lyotard, 1988:10).

Tales estructuras y configuraciones, posibles en la medida de las relaciones que los seres humanos establecen entre sí mismos, dan cuenta de la diferencia. La diferencia, al existir como aquello que está dado por la presencia de algo evidente y palpable en el sí mismo, o lo mismo, el yo y, en el Otro -posibilidad para la ocurrencia de una relación humana- emerge cuando se producen y reproducen las relaciones sociales y por ende, el conflicto dado al interior de las mismas, por el modo cómo se produce la relación.

Esta, nace en el entrecruzamiento, eslabonamiento y disyunción de las proposiciones, las cuales existen porque existe el lenguaje. Este se concretiza, al margen de generar órdenes en la sociedad, por medio del discurso como “totalidad”, o mejor como parte de un:

⁵□ No resuelta, no comprendida, no reconocida y no conocida.

⁶ Para Michel Foucault el discurso es el “dominio general de todos los enunciados” (1970:132) o la serie de proposiciones que dependen de un mismo régimen.

“dominio ordenado, programado de lo mismo, del “nosotros” [el Estado, el sistema educativo, la institución educativa] (...) de ese nosotros violento y despótico que a la vez que crea el nosotros, crea la alteridad, esto es, a la vez que crea la noción de irracionalidad para el Otro (...) crea aquella racionalidad para él nosotros” (Skliar, 2007b: 55).

Totalidad, en la medida de su completitud, dada por la singularidad o el conjunto de sus proposiciones entendido como régimen, como práctica discursiva⁷, llevada a cabo o producida por aquella institución o estamento social y por aquellas sociedades con sus individuos quienes finalmente, determinan la dinámica y las condiciones posibles de la relación.

No obstante, en aquel procedimiento, se produce un “colapso” como acontecimiento que, “está justamente, en la irrupción del Otro (...) que hunde la homogeneidad pretendida y pretenciosa, hasta desfigurarla. (...) el colapso es la diferencia que irrumpe, imprevistamente en el aquí y en el ahora” (Skliar, 2007b:55). Es al margen de este colapso, como se producen las prácticas discursivas, o un orden del discurso producido por el Estado, por el sistema educativo, incluso, por las instituciones educativas. Orden, que determina la diferencia y orden que condiciona las relaciones frente al Otro, frente al “diferente”.

Todo, en la dinámica de la producción, reproducción y justificación de proposiciones “legítimas”, que a su vez constituyen, producen y reproducen un conjunto de mecanismos y dispositivos de control de la diferencia, que generan diferencialismo; son representaciones, las cuales se las puede comprender desde una doble dimensión. En términos de Skliar (2002):

El proceso de representación supone la consideración de una doble dimensión de análisis: la primera es la cuestión de la delegación, es decir, *quien tiene el derecho de representar a quien*, la segunda se refiere a la cuestión de la descripción, esto es, cómo los sujetos y los diferentes

⁷ La práctica discursiva es la materialización en la realidad y su puesta en escena, de los efectos de uso de cada discurso, en la aplicación de los contenidos de sus proposiciones y de acuerdo al interés por el cual cada discurso es creado. Esto permite definirla como el “conjunto de reglas anónimas; históricas, determinadas en el tiempo y en el espacio, que han determinado y establecido para una época dada las condiciones de ejercicio de una función enunciativa” o mejor de las proposiciones de determinado discurso (García Hodgson, 2005: 20).

grupos sociales y culturales son presentados en las formas diversas de inscripción cultural, es decir, en los discursos y las imágenes a través de los cuales el mundo social es representado por y en la cultura. (Skliar, 2002; 55)

En ese sentido, la representación para Skliar es un sistema de significación que da inteligibilidad al mundo y que es producida dentro de relaciones de poder, por medio de mecanismos de delegación, de quienes se abrogan el derecho de representar a los otros y de descripción, ya que sobre la base del poder, no sólo se representa sino se describe el sentido de la representación, el poder determina o decide cómo son los otros. Por ello, resulta que la representación de los otros está atravesada por una necesidad permanente del poder para establecer su inferioridad. El poder no busca iguales, por lo tanto, no es una búsqueda ecuánime, está marcada, sesgada por el interés de mantener su poder. Desde esta perspectiva, las formas de representación no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de los otros.

Entre esas consecuencias tenemos la “inferiorización” del otro; su transformación en sujeto "ausente", es decir, en sujeto que no tiene las cualidades ni las capacidades de quien ejerce el poder, no es capaz de..., en términos de la democracia moderna los otros no son ciudadanos. Su invención, desde los discursos "oficiales", lo localiza, de manera permanente y perversa, del lado de afuera, desde la otra orilla del poder, vigilando permanentemente las fronteras e impidiendo una transgresión de las mismas. A través de la lógica binaria, propia de occidente, hay oposición a totalidades de normalidad; se insiste en mantener a los otros inmersos en el estereotipo; su fabricación y su utilización deben asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables.

Las oposiciones binarias –yo y el otro- sugieren siempre el privilegio del primer término y como secundario el otro; en esa dependencia jerárquica, el otro no existe fuera del primero,

sino dentro de él, ya sea como imagen velada o como su versión negativa, ausencia de... La lógica binaria actúa, de acuerdo con Rutherford (1990), como si se rompiera y proyectarse: el centro expulsa sus ansiedades, contradicciones e irracionalidades sobre el término subordinado, llenándolo con las antítesis de su propia identidad. El otro simplemente refleja y representa aquello que le es, a la vez, profundamente familiar al centro, pero proyectado para fuera de sí mismo, rechazado. Por ello, cuando los binarismos son identificados culturalmente, el primer término siempre ocupa, como dice MacCannell (1989) la posición gramatical del "yo", pero nunca del "él" o del "tú", construyendo en la modalidad enunciativa su posición de privilegio.

En síntesis, las representaciones son imágenes creadas para nombrar la ausencia, lo inteligible, lo innombrable, la alteridad; al representarla se le da cuerpo, se la visibiliza, se la torna reconocible para otorgarle una identidad y organizarla. “Imágenes del orden”, al decir de Skliar (2002:54) que son creadas por las instituciones que lo representan.

En el contexto colombiano, el Estado y la Escuela, son algunas de las instituciones que históricamente han representado el orden. Dichas instituciones, que regulan un orden social, han creado diversas representaciones sobre la diferencia. En ese sentido, se plantea que las representaciones son construcciones creadas para nombrar, ordenar y regular dicha diferencia; estas se han transformado con el devenir del tiempo, pasando por una serie de representaciones “colonialistas”, donde se trataba la diferencia con marcas que asignaban al otro y a sus poblaciones como “bárbaros y salvajes”, hasta las nuevas o actuales representaciones legales, que asumen al otro y a sus comunidades, desde lo multicultural, lo pluriétnico, la diversidad cultural, la inclusión, entre otras.

1.2 De las representaciones coloniales en el contexto de la República a las representaciones legales de la diferencia en Colombia

El Estado fue una de las principales técnicas de gobierno que se edificó en la naciente República con el objetivo de organizar racionalmente las distintas poblaciones (indios, afro, mujeres, niños, campesinos, entre otros) en aras de la modernidad. Éste fue formado por los líderes independentistas siguiendo un modelo que correspondiera a las ideas de la revolución francesa y del liberalismo clásico. Además, fue concebido como una estructura de poder centralizada sobre un territorio y una población que además de monopolizar la violencia, dirigió la conducta de los ciudadanos a través de instituciones como la escuela. Con relación a esto, Castro-Gómez (2003:146) manifiesta: “El estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que usa de ella para “dirigir” racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo a criterios establecidos científicamente de antemano.”

De esta manera, el Estado así concebido, se ocuparía de modelar las formas de organización social de su territorio y de conducir a los individuos que harían parte de su dominio, es decir, su población. No obstante, para alcanzar dichos objetivos, el Estado debía organizarse jurídicamente conforme a un solo tipo de normatividad legal que justificaría su accionar, lo cual, dio como resultado el monojurismo^{8*} del Estado. Este monojurismo no permitiría que dentro de los límites territoriales del Estado, coexistieran formas de organización social diferentes a aquellos que esta institución detentaba (Estado de Derecho), debido a que colocarían en duda la legitimidad soberana que el Estado representa.

^{8*} El monojurismo es entendido cuando el Estado adquiere el monopolio de la producción jurídica, es decir, el Estado es el único poder legitimado para producir derecho; fuera de esa legitimidad no existe derecho o justicia que valga.

Ahora bien, el monojurismo estatal, se materializó en el periodo republicano en la mayor parte de las constituciones y decretos normativos que se establecieron –desde los decretos dictados en 1810, hasta la Ley 89 de 1890- en la naciente República. La razón de ello se entiende, debido a que dentro de aquellas constituciones y decretos, existió un cierto tipo de legislación relacionada con las distintas poblaciones-de forma particular con los pueblos indígenas- que hacían parte del territorio estatal, la cual, por una parte, en su afán de reconocer los derechos otorgados por el Estado a los naturales, negó nuevamente la posibilidad de vislumbrar imaginarios diversos a los que el Estado imponía. Y, por otra, buscó los medios para encaminar a los indígenas dentro de los nuevos imaginarios del Estado, es decir, pretendió que ellos fueran una suerte de nuevos ciudadanos.

En consecuencia, la educación impuesta a la diversidad de poblaciones por medio de las constituciones y decretos empleados durante el periodo republicano, puede considerarse como una parte constituyente de la ideología puesta en experimentación por los líderes criollos, la cual, una vez materializada en el Estado, debía reproducirse a través de instituciones estatales como la Escuela.

1.3 La Escuela en el contexto Republicano

El sentido que le otorgaron los letrados criollos a la Escuela y a sus respectivas reformas y decretos, tuvo diversos significados. El primero de ellos, estuvo determinado por un hecho histórico concreto: la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Este acontecimiento coyuntural resultado del pensamiento filosófico-político de los intelectuales europeos y de la revolución francesa, fue de vital importancia a la hora de implementar la educación de corte ilustrada desde finales del siglo XVIII en la Nueva Granada.

En el proceso de transición de la escuela colonial a la educación de corte ilustrada, se produjeron cambios importantes que permitieron el surgimiento de nuevas instituciones sociales; el principal cambio se da con la expedición de la cédula real del 14 de agosto de 1768, tanto a nivel de lo familiar como de lo religioso, con la orden de que la educación no podría estar bajo el dominio de la iglesia, ni bajo el dominio de la institución familiar. Las consecuencias de dicha transformación, fueron la apertura de las escuelas públicas, la emergencia de maestros de primeras letras, y el control y vigilancia del Estado en los asuntos educativos a través de la instrucción pública.

En lo concerniente al significado legal que se le dio a la escuela, puede decirse que esta fue la institución ilustrada por excelencia, la herramienta oficial del Estado, que utilizó dicha institución para educar a aquellos ciudadanos que hicieron parte de su territorio soberano. La escuela, en este contexto, se podría considerar como la materialización del proyecto de la modernidad, cuyo poder reposó en el acto de escritura y que tuvo por fin la construcción o formación del ciudadano. Al respecto, Gonzáles Stephan (2002:435) señala:

“Las estrategias que abraza el proyecto de construcción nacional, incluyendo las del ciudadano, guardan una implícita relación con el poder de la escritura, la escritura se erige en el espacio de

la Ley, de la autoridad, en el poder fundacional y creador de las nuevas entidades. Como práctica social genera un espacio adecuado (ideal) donde el mundo informe de la “barbarie-mundo extraño a la escritura-entrar en el orden del discurso en términos de la deseada “civilización”

Para Gonzáles (2002), la escuela operó como un dispositivo disciplinario o una técnica de subjetivación que contribuyó a formar al ciudadano latinoamericano en el siglo XIX. Dicha formación fue posible, porque tanto las constituciones como los manuales de urbanidad utilizados en la escuela, estuvieron enmarcados dentro del campo de la “legalidad escrituraria”.

En ese sentido, la palabra escrita y el acto mismo de escribir, además de elaborar leyes, instaurar una lógica de la civilización y crear identidades nacionales, van dirigidos a la construcción del nuevo sujeto exigido por el proyecto de modernidad. Es decir, van dirigidos al ciudadano y no al sujeto ordinario, el campesino, el indígena, el afro, la mujer, el niño, entre otras. Estas denominaciones humanas quedarán excluidas de las márgenes de la ley y recluidas en el campo de la ilegalidad, en otras palabras, fueron lo otro, o lo atrasado, lo que hubo que “representar” también en los términos de la barbarie.

La tarea de enseñar a escribir y hablar la lengua castellana se ordenó en muchas constituciones, leyes, decretos y medidas tendientes a eliminar y controlar la diversidad, estableciendo, como diría Foucault (2000:120), una suerte de “normalización de la sociedad”. Una de estas fue la Constitución de la República de Tunja del 9 de diciembre de 1811, la cual señaló la necesidad de igualdad de las personas y de terminar con las designaciones que diferenciaban a los grupos raciales. Así, reza alguno de sus artículos: “ni en las escuelas, ni en las de la capital habrá preferencias ni distinciones entre blancos, indios, u otra clase de gente.”(Triana, 1980:25).

La normalización de la diferencia apuntaba por la formación y representación del ciudadano, y la escuela fue una institución que representaba el orden en la medida en que acentuó las jerarquías y las diferencias. La escuela como sistema de escritura y conocimiento y financiada por el Estado fue solo para los hombres considerados ciudadanos. Esta normalización del cuerpo social, buscó integrar e incluir al otro en la mismidad, siempre y cuando, éste niegue su diferencia y afirme o asimile la nueva identidad Nacional, es decir, se lo incluía en la medida en que excluyera su alteridad.

La inclusión del otro como mismidad y no como diferencia, fue uno de los dispositivos para lograr la homogeneidad y la unidad nacional de las distintas poblaciones que habitaban en la naciente República. Una de las leyes de mayor relevancia creada para este fin fue la ley del 30 de julio de 1824. Esta hizo explícita la necesidad de “proteger la propagación de la fe en Cristo”, (Triana, 1980:30) promover la civilización de la diferencia. También ordenó la enseñanza de la doctrina religiosa y el establecimiento de las misiones indígenas en algunos de sus territorios, y señaló que los sacerdotes serían los encomendados de educar a las poblaciones en el catecismo y en los principios políticos de la constitución; además, estipuló la necesidad de enseñar el castellano como única lengua. Así estipulan dos de sus principales artículos:

Será obligación de los misioneros instruir a los indígenas, no solamente en el catecismo eclesiástico, sino también en los principios conforme a la constitución y leyes de Colombia. (Art.8) (...) Los misioneros y los socios propenderán a la instrucción del idioma castellano entre los indígenas, informando las disposiciones que tenga cada parroquia para el establecimiento de escuelas de él y de las primeras letras. (Art. 21). (Triana, 1980;50)

Al restablecer las misiones como técnicas pastorales que permitieron instruir al otro en los principios educativos y, al enseñarle el castellano como única lengua, dicha ley buscó integrar e incluir a las diversas poblaciones en el orden territorial y nacional del Estado de una forma

violenta. Es decir, el otro tuvo que negar y ocultar sus lenguas y verse sometido a la imposición de la lengua nacional (el castellano) del Estado de Derecho. Además, tuvo que aprender e interiorizar lo que esta lengua decretaba, para posteriormente, hablarla y escribirla de una forma educada y correcta. Una vez que el otro aprendiera a cabalidad la lengua del Estado de Derecho, sería incluido en su territorio, constituyéndose como ciudadano, de lo contrario, sería excluido de las márgenes del orden nacional.

Ahora bien, la imposición de la lengua nacional del Estado de Derecho, devino en un cierto monolingüismo del otro⁹, en tanto la alteridad lingüística del otro, fue ocultada y silenciada por la supuesta superioridad de la lengua nacional del Estado, la cual a su vez, era enseñada por los misioneros en las escuelas e instituciones creadas para “castellanizar y civilizar a los indios”. Al respecto García señala:

Las escuelas de lengua castellana, fueron dirigidas a la población indígena para enseñar catecismo y gramática a cargo de curas doctrineros, el establecimiento de estas escuelas respondió a las políticas de la corona española en 1770, para unificar las lenguas provinciales y así ampliar la base de la población apta para los propósitos de utilidad económica del gobierno y del control de sus dominios. La unificación de la población, en donde se compartieran una misma lengua y una misma religión, permitiría la dominación, control y explotación de todo el reino (2005:15).

En este sentido, por un lado, la escuela incluyó al otro, en tanto éste, hable la lengua y ley nacional y, por otro, lo excluyó porque no se les reconoció a los indígenas su alteridad lingüística, su lengua y diferencia. Este sistema de inclusión y exclusión de la diferencia, fue y es una de las políticas de mayor importancia utilizada para controlar y normalizar al otro. Sistema que claramente se vio reflejado en la ley 89 de 1890 y la ley 72 de 1890.

^{9*} El monolingüismo del otro es definido por Derrida de la siguiente manera: “El monolingüismo sería en primer lugar esa soberanía, esa ley llegada de otra parte, sin duda, pero también y en principio la lengua misma de la ley. Y la ley como lengua. Su experiencia sería aparentemente autónoma, por qué debo hablar esta ley y adueñarme de ella para entenderla como si me la diera a mí mismo; pero sigue siendo necesariamente- así se lo quiere, en el fondo, la esencia de toda ley- heterónoma. (Derrida, 1997:58).

La ley 89 de 1890, legisló durante más de cien años las relaciones entre el Estado y las comunidades indígenas. Esta ley, incidida por una ideología evolucionista de carácter etnocentrista, dividió y clasificó a los indígenas en dos categorías: “Los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (art.1) y “las comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil (art.2)” (García, 2005:122).

Para los salvajes “que vayan reduciéndose a la vida civilizada” esta ley decretó que “no regirá la legislación general de la República” sino los acuerdos entre el gobierno con la autoridad eclesiástica. Para los indígenas “ya reducidos a la vida civil” la ley de 1890 estableció que “tampoco se regirán por las leyes generales de la República en asuntos de resguardos”. Esta clasificación desde lo jurídico, estableció una diferencia importante: los salvajes, al no ser regidos por la legislación de la República, quedarán excluidos de la administración nacional del Derecho estatal; en cambio, esta si incluyó y rigió para los “ya reducidos a la vida civil”, ya que para ellos “rigen las leyes de la República sólo en asuntos de resguardos” (Triana, 1980; 60).

Por lo tanto, esta ley estableció que si algunas comunidades indígenas mantenían sus costumbres bárbaras, economías tradicionales, uso de lenguas vernáculas y si se negaban al comercio y al uso del dinero, debían ser reducidas por el poder pastoral de la iglesia y mantenidas al margen de las leyes nacionales; por el contrario, si las comunidades ya habían adoptado el modelo nacional basado en la agricultura, la vida en poblados, el uso del castellano y el ejercicio de la religión católica, era factible que sobre ella operará la jurisdicción nacional.

Esta clasificación entre indígenas civilizados o “reducidos ya a la vida civil” y no civilizados o “salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”, decretada por la ley 89, puede considerarse como uno de los dispositivos, por medio de los cuales, operó el sistema de inclusión y exclusión como una de las políticas del Estado. La función jurídica de ésta fue, precisamente, distinguir entre las diferentes diferencias, aquellas que deben ser objeto de inclusión y asimilación. O, por lo contrario, objeto de exclusión, segregación, exterminio y representación. Al respecto del sistema de exclusión del Estado, Boaventura de Souza Santos, diría:

El Estado tiene que intentar validar socialmente esta repartición, apoyándose en ciertos criterios: el loco o el criminal peligroso y el que no lo es; el buen o mal inmigrante, el pueblo indígena bárbaro y aquel que es asimilable; la etnia hibridizable y la que no lo es; el desvío y la orientación social tolerable e intolerable. En fin, criterios entre los civilizables y los incivilizables; entre las exclusiones demonizadas y las apenas estigmatizadas, entre aquellos en relación con las cuales la mixofobia es total y aquellos en que se admite hibridación a partir de la cultura dominante... (2004:129).

Estas formas de representación de la diferencia que el Estado y la escuela crearon en esta época, se transformaron y adquirieron cierta legalidad, creando representaciones legales e institucionales de la diferencia; las mismas, empezaron a producir un cambio trascendental en la concepción del Estado y en las relaciones de orden jurídico y constitucional con la población diferente^{10*}. Tal cambio significaba aceptar que Colombia es un Estado Social de

^{10*} Para efectos del análisis que desarrolla el texto, se asumirán los conceptos de “Otro” y “diferente”, para hacer alusión a la población diferente del país, entendida como toda persona, colectivo social o comunidad que no hace parte de los cánones de lo normal y lo homogéneo presentes en la sociedad colombiana en general y, que por estos motivos, sus miembros, no son considerados como ciudadanos “comunes y corrientes” –léase-normales. Así, pueden considerarse como parte de la población diferente del país, esto es el Otro, el diferente, a toda persona que por sus características no pueda considerarse por “sí mismo” o a “sí mismo”, como parte de la sociedad en general, o que dicha sociedad en general, no la pueda considerar como normal. Entonces, dadas estas aclaraciones, es viable considerar por el Otro, por el diferente a: discapacitados, limitados, indígenas, afrodescendientes, comunidades LGBTI, desplazados por la violencia, habitantes de frontera, entre otros; en todo caso, toda persona quien haya sido objeto de procesos de “diferencialismo” por parte del Estado o la sociedad normal.

Derecho, que se caracteriza por ser pluriétnico, multicultural y diverso, en la medida de la convivencia en el territorio nacional, de distintos grupos étnicos y múltiples culturas.¹¹

Con el cambio significativo de las políticas de Estado, surge la noción de educación especial, marcado por representaciones legales aisladas que pretenden agrupar y ubicar a aquellas personas con ausencias, disfunciones, limitaciones, deficiencias o defectos de un miembro u organismo de un cuerpo, o déficit de peculiaridades físicas, cognitivas y conductuales.

Las designaciones terminológicas utilizadas para representar a los sujetos de la educación especial fueron: idiota, anormal, defectuoso, discapacitado, minusválido, ciego, sordo, inadaptado, retardo mental, sujeto excepcional, entre muchos otros. Como consecuencia, estas designaciones han causado efectos peyorativos y negativos hacia estos sujetos como el rechazo, el aislamiento, la burla, la exclusión, entre otros.

A dichas personas no se les permitieron ingresar a las escuelas como “normales”, sino que los espacios educativos de éstos debieron ser ubicados por sectores clínico-médicos, como hospitales, centros de rehabilitación, escuelas de la palabra, entre otros. Al respecto Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997:49) comentan:

A partir del saber médico, en los años veinte se introducirían algunas prácticas del examen escolar y de la pedagogía activa en escuelas para anormales y para menores delincuentes –tanto privadas como públicas–, principalmente en el departamento de Antioquia, las cuales transformaron la enseñanza y el régimen carcelario de estos establecimientos. A partir de su reorientación, estas instituciones se convirtieron en escuelas examinadoras, regidas por los principios y las prácticas de la vertiente experimental europea de la Pedagogía activa. Tales instituciones dirigieron su mirada hacia la detección y corrección de anomalías psíquicas y físicas y desarrollaron prácticas de clasificación escolar y orientación profesional.

¹¹ La Constitución de 1991 en su artículo 7 manifiesta que, “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (República de Colombia, 1991).

Con base en lo anterior, la educación especial paso a modelos de enseñanzas, pedagogías y didácticas de tipo curativo, correctivo, preventivo, terapéutico, fonoaudiológico, patológico, entre otros. Además, se puede ver por lo tanto, con la gran cantidad de modelos, la naturaleza multifacética de la deficiencia; partiendo desde enfoques centrados en la persona, en los cuales la deficiencia es la condición que lleva a la existencia de la discapacidad a visiones universalizantes.

Históricamente, Díaz Osorio (1987) sitúa los antecedentes de la educación especial en Antioquia:

La escuela de trabajo San José fundada en 1914 por ordenanza 5° y la escuela de ciegos y sordos Decreto 4° de 1925 fueron las primeras escuelas especiales. Luego de establecer una somera descripción sobre estas instituciones (legislación, transcripción de reglamento, vicisitudes económicas, traslado de Dirección, entre otros aspectos). Esta narrativa histórica rescata las leyes o decretos y lo que dispone en el ámbito nacional o regional: establecimientos de instituciones, adquisición de terrenos, creación de Fondos, Federaciones e Institutos, sobresueldos para los profesores (1987:18).

Para Salinas (1980), entre el año 1960 se crea la división de educación especial correspondiéndole promover programas y servicios de educación especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes. Lo relevante de este período se reduce en:

1) La aparición de la Unidad Central de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional y de algunas unidades regionales; 2) La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar encargado de atender las necesidades de las familias problemáticas e inestables; 3) La creación del Consejo Nacional de Rehabilitación; 4) La proliferación de centros de educación especial que atendían mayoritariamente a los "retardados mentales"; 5). La iniciación de formación del personal paramédico y de maestros para limitados visuales y retardados mentales en las Universidades Nacional, del Rosario y Pedagógica Nacional (1980:48).

A partir del año 1970, las escuelas especiales quedaron bajo responsabilidad del sector educativo y no del sector salud, y se crearon los establecimientos públicos como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR). Igualmente, se creó el programa de Aulas Especiales en la escuela regular en convenio con el Ministerio de

Educación. Para Salinas (1988:49) “este programa atiende a los niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable.”

1.4 Representaciones legales de la diferencia.

En el orden del discurso, entendido como la materialización de las prácticas discursivas generadas por el Estado y sus instituciones -en todo caso por el “nosotros violento y despótico” al que alude Skliar (2007b:55)- se generan los mecanismos de control y exclusión, o los dispositivos para la normalización de la diferencia y la producción de las subjetividades para el Otro; en una palabra, el ejercicio de una “micromecánica del poder” (Foucault,2004:26), evidente en las formas de dominación de la sociedad por parte de instituciones como el Estado, que se traduce en representaciones sociales y legales¹²que, como efecto de una voluntad de verdad atraviesan al Otro.

No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad que funcione en, a partir de, y a través de, este círculo: estamos sometidos a la producción de la verdad del poder y no podemos ejercer el poder sino a través de la producción de la verdad (...) estamos sometidos a la verdad también en el sentido de que la verdad hace ley, produce el discurso verdadero que al menos en parte decide, transmite, lleva adelante él mismo efectos de poder (Foucault, 2004:15).

En el discurso y en sus proposiciones, se asientan los propósitos de la institución, -en todo caso del Estado y de las que contiene: el sistema educativo, la institución educativa, entre otras-, como efectos de poder que despliega saberes y verdades sobre el Otro o respecto de aquello que tratan sus discursos; en otras palabras, es el Estado y sus instituciones, a través de sus discursos, el que “representa al Otro”. Otro, comprendido como “sujeto (...) de la

¹² En palabras de Van Dijk, “el discurso implica no solamente crear una representación semántica coherente, (...) sino también construir un modelo mental de los objetos, personas, acciones, hechos o situaciones denotados”. Tal modelo mental, implícito en las proposiciones, constituyen las representaciones (2010:172).

representación, como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad aparece” (Foucault, 1983:16).

El objetivo de cualquier institución del Estado consiste en “representar” al Otro. En tal operación, que se realiza en el plano del discurso -en el ejercicio de las prácticas discursivas y de las relaciones que pueden surgir mediante el entrecruzamiento de las proposiciones- el Otro representado es “subjetivado”, esto es, constituido como Otro, por medio de y con unas características particulares que le son conferidas, como si este las presentará taxativamente.

Luego, el “representar al Otro”, si se comprende que “por representación no hay que entender pantalla o ilusión, sino modo de acción real” (Foucault, 1980: 170), involucra construir una (la) verdad sobre el Otro¹³; la misma emerge como una forma de saber respecto del Otro que, se conjuga como un efecto de poder, evidente en y convergente con el establecimiento y ejecución de los dispositivos de control.

El dispositivo se haya pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos (Foucault, 1984:140).

Un caso particular al respecto, se encuentra en las dinámicas del establecimiento de las “prácticas judiciales”, entendidas como leyes y normas, asumidas por Foucault (1983:17) como “algunas de las formas empleadas por nuestra sociedad [por el Estado y sus instituciones] para definir tipos de subjetividad, formas de saber y, en consecuencia relaciones entre el hombre y la verdad”. En este sentido, la norma¹⁴, constituye de entrada un

¹³ Como dice Foucault (2004:15-16) “somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a deberes, destinados a cierto modo de vivir o de morir, en función de los discursos verdaderos que comportan efectos específicos de poder”.

¹⁴ Para efectos de esta análisis, se asumirá el concepto de norma del mismo modo como se entenderá el concepto de ley; esto es como sinónimos. No obstante, cabe aclarar que para Michel Foucault (1983) tanto norma como ley encuentran diferencias en el plano del derecho, que como un instrumento complejo perteneciente a la

dispositivo o mecanismo de control perteneciente a la micromecánica del poder institucional del Estado, que determina, por medio de la representación, las características y las relaciones que se le pueden conferir al Otro y a los otros.

La norma, es un saber que no se caracteriza por determinar si algo sucedió o no, sino que trata de corroborar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no, si aprende o no. Este saber no se ordena en torno a cuestiones tales como: «¿se hizo esto?, ¿quién lo hizo?»; no se organiza en términos de ausencia o presencia, existencia o no-existencia, sino que, “establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer”. (Foucault, 1983: 99-100).

Así definida, la norma, como dispositivo de control que el Estado ostenta para “normalizar” al Otro, representándolo, busca establecer prácticas discursivas homogeneizadoras de la sociedad, o mejor, ordenanzas y proposiciones que especifican y determinan, aquello que es, o debe considerarse como lo “normal” y aceptado al interior de la sociedad. Del mismo modo, la norma define lo “no normal”, buscando controlarlo, tratarlo para cambiarlo y “normalizarlo”.

Ello, inalienablemente establece la serie de conductas, actuaciones y particularidades (psicológicas, sociales, políticas, éticas, morales, entre otras) que definen a los sujetos sociales, o a los individuos y personas que hacen parte de la sociedad; situación que implica el hecho de sobreentender que la norma, delimita las relaciones frente al Otro, buscando adecuar al Otro a la norma o –esto dadas las características de los contextos sociales y

institucionalidad del Estado, despliega una serie de disciplinas que desde sus particularidades, definen a la norma o a la ley, de acuerdo a intereses o propósitos concretos como sucede con el sistema penal del derecho.

culturales donde surgen- adecuar la norma al Otro, en todo caso, sin perder de vista los intereses y propósitos del Estado o de aquella institución que la produce.

Es la norma por tanto, la que produce y reproduce en sus proposiciones, determinadas representaciones; aquellas, dadas las características legítimas de la ley, en tanto procede de instituciones como el Estado que la legitima y la promulga, se constituyen en “representaciones legales”; esto es, formas legales, autorizadas, consentidas y legítimas de “representar al Otro”; las mismas, se instituyen como una forma de saber y verdad acerca del Otro, por medio de ordenamientos que como “modos de acciones reales” sobre el Otro, se evidencian en las proposiciones de la norma a través de sus prácticas discursivas y, que se llevan a cabo o materializan en la realidad, en la medida en que afectan al Otro: lo clasifica, lo categorizan, lo determinan, lo constituyen, lo construyen, lo modifican, lo homogenizan y sobre todo, “lo normalizan”.

1.5 La inclusión educativa o la “representación legal de la diferencia”

Si se asume que la inclusión educativa, como parte de una política de Estado, corresponde a una serie de políticas públicas desplegadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, si se comprende que una política pública, encuentra su génesis en la norma, es posible deducir que dicha inclusión educativa como representación legal, no es ajena a los dispositivos de control, producción de la verdad o los procedimientos de representación que respecto de la sociedad o sobre el Otro, pueden ejercer por medio del discurso y sus prácticas discursivas, instituciones como el Estado y, en el marco de la misma, el sistema educativo o las instituciones educativas.

La inclusión educativa por tanto, sería el resultado de un ejercicio institucional de producción de la norma, que pretende representar al Otro, al “diferente”, a partir de la definición de unas características y cualidades que le son dadas por la misma norma. La inclusión educativa, es un ejercicio de diferencialismo, que pretendiendo involucrar al Otro desde su diferencia, resalta las marcas de esa diferencia, procurando aceptarlo –y promulgando para su beneficio condiciones o la creación de condiciones que en el marco del sistema educativo le permitan ser atendido y hacer parte del servicio educativo oficial estatal- busca homogeneizar al Otro; esto es, crear condiciones dentro del servicio educativo ofrecido a toda la población del país, que faciliten el acceso, la integración y la acción de incluir en dicho servicio, al diferente.

Condiciones que si bien contribuyen hacia la aceptación de la diferencia y se constituyen en un paso significativo que en Colombia se ha dado con relación al conocimiento de la diferencia y al reconocimiento de la urgencia de pensar dicha diferencia, no necesariamente son pensadas, planeadas y planteadas por el Otro, por el diferente, incluso, con el diferente¹⁵.

Se entiende, entonces, que la inclusión educativa es un mero producto o forma de la representación legal de la diferencia; en tanto no ha sido pensada y planteada por el Otro o con el Otro y para el beneficio del Otro, en cuanto sí ha sido resultado de la puesta en escena de los dispositivos de control y dominación para la “normalización” de la sociedad, evidentes

¹⁵ Es necesario tener en cuenta aquí que hay poblaciones diferentes que por sus características físicas y sobre todo psíquicas, no pueden tomar decisiones respecto de su educación; en este caso, si se piensa en lo anteriormente dicho, sería apropiado tener en cuenta al Otro, o al diferente, quien pueda pensar en sus condiciones de educación; esto implicaría atender al hecho que para su beneficio, sean sus familiares, amigos, acudientes o personas muy cercanas a este tipo de comunidades, quienes puedan pensar por ellos y para ellos, puesto que tienen un conocimiento desde la experiencia a razón de la convivencia con ellos. Esta situación podría facultarlos para tal propósito.

en los discursos de verdad y el ejercicio del poder por parte del Estado. Esto, por las razones arriba señaladas, constituye un proceso de diferencialismo.

El mismo, encuentra asilo o su razón de ser, en las prácticas educativas que se reproducen y recrean en las instituciones educativas en todo el país; prácticas que ponen en evidencia la representación legal de la diferencia, en la medida en que se materializan en la realidad, aquellas proposiciones que sobre el Otro, se manifiestan en el discurso de la norma.

¿Qué podría comprenderse entonces por inclusión educativa? ¿Cómo se asume y entiende la inclusión educativa en Colombia a partir de la norma? y ¿en qué medida puede evidenciarse que la inclusión educativa, no ha sido pensada por y con el diferente, generando diferencialismo y constituyéndose de ese modo como representación legal de la diferencia?

Es preciso señalar de entrada, que el mismo concepto de “inclusión” no es el más adecuado para asimilar y tratar la diferencia; esto en tanto que su significado semántico y etimológico, ya contiene elementos que permiten entrever y generar dinámicas para la exclusión del Otro desde su alteridad; aspecto que se constituye en un argumento de peso para manifestar que cuando se está hablando de inclusión, no necesariamente se está haciendo referencia a la diferencia y mucho menos a su plena aceptación.

El diccionario de la Real Academia Española, define a la inclusión como la “acción y efecto de incluir”; al respecto, el mismo diccionario presenta dos significados que vale la pena citar: “1. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites.” y “2. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita” (Real Academia Española, s.f.). Ahora, si se construye un nuevo significado sobre la palabra inclusión derivado de los significados que presenta el diccionario de la Real Academia Española, se podría decir que la misma

corresponde a la “acción y efecto de poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites” o la “acción y efecto del dicho de una cosa, que sería contener a otra o llevarla implícita”.

Si se piensa en el significado etimológico de la palabra incluir, que puesta como acción y efecto corresponde al término inclusión, se encuentra que esta procede del latín *includere*, cuyo significado literal es encerrar en el interior de unos límites; proviene de la composición formada por *in* que debe entenderse como “en el interior” y *cludere* que significa “cerrar”.

Luego, si se tienen en cuenta estos preceptos y se analizan como elementos del significado literal, como parte del concepto de “inclusión educativa” e “inclusión social”, que desde el sistema educativo colombiano tratan de resolver el problema de la diferencia, sería válido concluir que, la “inclusión educativa” no es más que colocar dentro de (sistema y servicio educativo), o al interior de un conjunto, colectivo social o comunidad (esto es la sociedad normal, los ciudadanos, el Estado y el servicio educativo), a otro, a otra comunidad o colectivo social o grupos humanos; en todo caso al diferente, para encerrarlo o ponerlo al interior de los límites de la sociedad y su educación y junto a la sociedad con la escuela. En una palabra, es el ejercicio de “incluir” al Otro en la sociedad y de “encerrar” al diferente en el servicio educativo oficial.

Y aunque tal dinámica, sea un procedimiento que pretende beneficiar al Otro para garantizarle su acceso a la educación y una formación acorde con las consideraciones que para su sistema educativo tiene en cuenta el Estado colombiano, no es necesariamente el diferente y/o el Otro, quien concretamente y directamente se incluye a sí mismo en dicho sistema; aquello irremediablemente anula la diferencia por ser pensada sin la plena participación del Otro, puesto que no se generan espacios apropiados para el desarrollo de la

relación, o mejor, para la posibilidad de generar oportunidades de decisión sobre las características que respecto de su educación, pueda plantear el diferente¹⁶.

Esto se hace evidente en los discursos que sobre “inclusión educativa”, “educación inclusiva” e “inclusión social” se han producido no sólo en el país, sino también en el contexto internacional. En este sentido, se han promulgado una serie de acuerdos normativos acerca de los cuales se puede destacar que el llamado que los mismos hacen, no se hace desde la perspectiva de las poblaciones a las que se debe “incluir”, sino desde la premisa de las sociedades normales (generalmente los Estados), quienes desde estos acuerdos son las llamadas a “incluir” al Otro.

Por ejemplo, en la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989), se acordó que los derechos deben ser destinados para el beneficio de todos los niños y niñas en el mundo sin ninguna excepción. Así, los Estados están obligados a tomar las medidas necesarias para protegerlos de discriminaciones de cualquier tipo. Lógicamente, en esta convención no se tuvieron en cuenta otras concepciones sobre “derechos del niño” que muy probablemente

¹⁶ Pese a que el Estado, desde la política de inclusión educativa, busca que el Otro participe en la formulación de dicha política, a través de la generación de equipos de trabajo, donde múltiples profesionales de diversas áreas del conocimiento y de la educación, junto con personas consideradas como miembros de diversos tipos de comunidades diferentes, piensan en las condiciones que garanticen el derecho a la educación para toda la población del país, debe decirse que tales equipos de trabajo, no pueden tener plena voz y voto en la toma de decisiones realizadas por sus miembros; esto, en la medida en que no garantizan el respaldo a las voces y votos de tantos y cuantos individuos puedan considerarse como diferentes. Un ejemplo de ello, se encuentra en el artículo 6 de la ley 361 de 1997, promulgada por el congreso de la república, que da cuenta de la “inclusión social” de las personas con limitaciones físicas y que manifiesta: “Constitúyase el “Comité Consultivo Nacional de las Personas con limitación”, como asesor institucional para el seguimiento y verificación de la puesta en marcha de las políticas, estrategias y programas que garanticen la integración social del limitado. El Comité estará presidido por el Ministro de Salud y tendrá los siguientes miembros: cinco representantes de organizaciones de y para limitados dentro de los cuales habrá un representante de organizaciones de padres de familia de limitados, tres representantes de organizaciones académicas y/o científicas que tengan que ver con la materia y tres representantes de personas jurídicas cuya capacidad de actuación gire en torno a este objeto social. Los anteriores miembros serán designados por el Ministro de Salud” (Congreso de Colombia, 1997). Lo anterior por efectos de obiedad, da cuenta de lo lejos que cinco personas pueden estar para respaldar y representar las voces y necesidades que sobre su “inclusión”, pudiera plantear toda la comunidad limitada del país.

diversas comunidades indígenas, afro descendientes o de cualquier tipo, pudieran presentar acerca de sus niños y sus niñas.

En la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (Unesco, 1990), se estableció la necesidad prioritaria de prestar atención especial a los requerimientos básicos de aprendizaje de todo tipo de personas, procurando la toma de decisiones efectivas para garantizar su acceso a la educación. Asimismo, en la “Conferencia Mundial de Derechos Humanos” (Unesco, 1993), se determinó la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos, entre los cuales se encuentran el derecho a la educación. En ambas conferencias, se hace hincapié en la necesidad de “universalizar” derechos y el acceso al beneficio de derechos, entre ellos el de la educación, lo cual favorece únicamente, la perspectiva del pensamiento de las organizaciones sociales y supranacionales que desarrollaron las conferencias, sin tener en cuenta, otras perspectivas de pensamiento acerca de nociones como los “derechos humanos”.

Posteriormente, en la Conferencia Mundial celebrada en Salamanca (España) sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Unesco, 1994), se establece que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones y características personales o sociales. El artículo 2 de dicha conferencia afirma que: “Las escuelas regulares con la orientación de integración son los métodos más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos”. Nótese, que bajo una representación legal de la diferencia, en torno del acto de “incluir”, se privilegia la toma de decisiones por parte de la escuela, en la medida de homogeneizar el acto educativo, esto es “lograr una educación para todos”, sin pensar en las aportaciones que el Otro pueda realizar al respecto.

Durante la “Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe” (Unesco, 1996), se recomendó fortalecer las estrategias y condiciones para que todas las escuelas tengan las herramientas necesarias que les permita atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados. A su vez, en la “Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos” (Organización de Estados Iberoamericanos, 2000), se acordó el compromiso de desarrollar políticas de educación inclusiva, dando prioridad en cada país, a las poblaciones más excluidas a raíz del establecimiento de marcos legales e institucionales, que posibiliten hacer de la inclusión, una responsabilidad colectiva. En ambas reuniones, se sigue resaltando aquella representación legal de la diferencia en el hecho de corroborar proposiciones que privilegian el tratar de “incluir al otro dentro de...”

En el documento “Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes” (Unesco, 2000), se manifiesta que la inclusión de los niños con necesidades especiales y pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y/o asiladas, de tugurios urbanos, además de otros excluidos de la educación, deberán ser parte integrante de todo tipo de estrategias para facilitar una “Educación para Todos antes del año 2015”. Dicho documento enfatiza en que son los Estados, los llamados a producir esa educación para todos; implica esto que en aquella educación –como producto de la representación legal de la diferencia- , todos deben caber, todos deben tener acceso. No se piensa en posiciones concretas de los diferentes, puesto que el propósito es básicamente incluirlos sin que se piense si ellos quieren incluirse o puedan proponer sus propias dinámicas educativas.

En el informe de la “VII Reunión Regional de Ministros de Educación” (Unesco, 2001), se propugna por el reconocimiento de la interculturalidad y la diversidad como factores para el enriquecimiento de los aprendizajes; se recomienda que todas las dinámicas pedagógicas deben tomar en cuenta las diferencias culturales, sociales, de capacidad, de género, y de intereses, con el propósito de favorecer mejores aprendizajes, la convivencia armónica y la comprensión mutua. No obstante, pese a las positivas intenciones de la reunión, sigue siendo evidente que tales recomendaciones, desde los esfuerzos para lograrlas, son obligación no del Otro o por lo menos con el Otro, sino de la sociedad normalizadora (los Estados que incluyen).

Recientemente, en el documento “Oigan nuestras voces: un informe global”, publicación de *Inclusion International* (2006), se presentan los objetivos de desarrollo del milenio al 2015, para erradicar la pobreza de las personas con discapacidades y sus familias y garantizar su inclusión social eliminando la exclusión y garantizando su pleno acceso a la sociedad como ciudadanos en el pleno cumplimiento de los derechos humanos.

Inclusion International ha luchado durante más de 40 años por asegurar que las personas con discapacidad intelectual y sus familias puedan reconocerse como ciudadanos plenos, disfrutar los derechos que los demás poseen y sentirse valorados como colaboradores en sus comunidades. (Inclusion International, 2006:7).

Se puede constatar que, aunque el informe da cuenta de las voces de las comunidades objeto de dinámicas para la inclusión social promovidas por *Inclusion International*¹⁷, puesto que constituye “la historia de la pobreza y la exclusión relatada por personas y familias en

¹⁷*Inclusion Internacional* es una federación mundial de organizaciones basadas en la familia la defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en todo el mundo. Por más de cincuenta años *Inclusion International* ha estado comprometida a la promoción de estos derechos humanos y nuestra organización ahora representa a más de 200 federaciones miembros en 115 países a lo largo de cinco regiones como el Medio Oriente y África del Norte, Europa África y Océano Índico, las Américas y Asia Pacífico”. En: <http://translate.google.com.co/translate?hl=es-419&sl=en&u=http://inclusion-international.org/&prev=/search%3Fq%3Dinclusi%25C3%25B3n%2Binternational%26biw%3D1024%26bih%3D499> (24-12-2014).

más de 70 países” (Inclusion International, 2006:7), los objetivos que se trazan en el documento son pensados desde referentes de homogeneización y universalización, en la medida en que son planteados desde el pensamiento de *Inclusion International* y en el hecho en que se corresponden con la defensa de los derechos humanos, que como norma, no tienen en cuenta otro tipo de concepciones sobre derechos, distinta a la concepción europea y occidental evidente en la declaración de los derechos humanos.

Para el caso colombiano, los anteriores documentos y acuerdos normativos internacionales, se han constituido como referentes necesarios para la elaboración de las normas y documentos de la política pública relacionada con la inclusión educativa. En Colombia, la inclusión educativa implica “incluir” en el servicio educativo oficial al diferente, al Otro, o mejor, a aquella población con necesidades y requerimientos educativos diversos y definida como grupos sociales, o colectivos humanos pertenecientes a comunidades étnicas y afrodescendientes, personas con discapacidad o talentos excepcionales, población afectada por la violencia y habitantes de frontera.

Se procura que dicha población, sea atendida en todos los niveles educativos, desde la educación inicial para la primera infancia hasta la educación superior; tales metas, han sido corroboradas y soportadas, a partir de la promulgación del “Plan sectorial 2011-2014. Documento No 9. Educación de Calidad el camino para la prosperidad”.

En dicho documento se observa que,

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, *centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad* (MEN, 2011-2014:17).

Como puede leerse, aunque el “Plan sectorial 2011-2014” hace énfasis en la obligación que el Estado colombiano, su sociedad y el Ministerio de Educación Nacional tienen, respecto de la inclusión educativa del Otro¹⁸, dicha inclusión, frente a proposiciones como las expuestas en el anterior párrafo, se vuelve excluyente. Para el Otro, desde el tipo de educación de calidad formulada en el documento, se permite que sus procesos de inclusión educativa, no sean más que ejercicios de “incluirlo”; esto, en la medida en que es concebido (representado) como futuro ciudadano, respetuoso de los derechos humanos, competitivo, aportador hacia la búsqueda del progreso y prosperidad del país. Además, es visto como parte de toda la sociedad y por lo tanto como miembro necesario –junto con los miembros (ciudadanos) de toda la sociedad- de las instituciones educativas.

Lo anterior, pone en evidencia que la inclusión educativa es una mera representación legal de la diferencia; diferencia que simplemente se describe, se la reconoce, se le develan sus marcas o características, pero no se la tiene en cuenta; de hecho se la excluye. Aquello que la inclusión permite, es una exclusión del Otro en su diferencia, puesto que se procura “normalizarlo”, esto es, reconocerlo sin aceptarlo para anularlo desde la homogeneización del Otro.

Aquí el Otro, es homogenizado cuando se trata de atenderlo dentro de un servicio educativo que es pensado para una sociedad homogénea. El Otro es normalizado cuando se procura hacerlo miembro de un servicio educativo que busca formarlo como un tipo de ser humano (ciudadano) vinculado a una sociedad acorde con los presupuestos del Estado. El Otro, en este sentido, dejaría de ser Otro. Y eso precisamente, conlleva la representación legal

¹⁸ En el documento puede leerse que el Ministerio de Educación nacional “construirá orientaciones pedagógicas para la orientación diferencial de la población con discapacidad, campesina, indígena, afrodescendiente, todos estos procesos enmarcados desde un enfoque de inclusión y en el marco de una atención integral” (MEN, 2011-2014:9).

de la diferencia; genera diferencialismo, máxime, cuando al Otro no se le permite decidir sobre sus propias necesidades de educación, tal y como sucede con la formulación de la política de inclusión educativa, que no es enunciada por el Otro, sino por instituciones como el Estado y el Ministerio de Educación Nacional.

Esta dinámica, no hace parte solamente de las connotaciones que sobre inclusión educativa ha producido el Estado Colombiano desde el año 2011, en el marco del gobierno de Juan Manuel Santos y su política de “Prosperidad para todos”, sino que, es resultado de un proceso que inició con la promulgación de la constitución de 1991 y una serie de normas y políticas públicas al respecto. A continuación y como corolario, se describirán algunas de ellas, desde la manera cómo han concebido a la inclusión educativa, entendida como representación legal de la diferencia.

Desde el año de 1997, mediante la ley 361, el Congreso de la República de Colombia establece mecanismos –en todo caso cómo y desde la norma- para la integración social de las personas con limitación; dicha ley afirma que:

El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales (...) el Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional. (Congreso de la República, 1997).

Como se viene planteando, es posible entrever en estas promulgaciones de la ley, la forma mediante la cual se produce diferencialismo, evidente en la concepción de integración. Con la integración se hace lo mismo que con la inclusión, a partir de los actos de “incluir”. Se observa entonces que vale más el propósito de brindar acceso de la comunidad con

limitaciones a las aulas regulares del país, planteando con ello la posibilidad de generar acciones pedagógicas necesarias para permitir dicho propósito¹⁹, que concebir a partir de los planteamientos del Otro, formas de educación pensadas con el diferente. Esto no significa de ningún modo que deba desecharse la posibilidad que el diferente ingrese al servicio educativo oficial, implica, mejor, comprender que si no hubiera más opción que la de realizar tal inclusión, la misma sea planteada por el Otro.

Es en el año 2006, cuando se establece el programa de “Educación Inclusiva con calidad”, como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional para generar alternativas que coadyuven a educar con equidad y calidad, al creciente número de estudiantes que presentan condiciones culturales diferentes o habilidades personales distintas al promedio de la población. Se trataba de incorporar a partir de la comprensión de sus necesidades educativas²⁰, a todas las comunidades diferentes del país al servicio educativo oficial, además de permitir su plena participación en las diversas actividades económicas, políticas y culturales, no sólo al interior de sus comunidades, sino al interior de la sociedad en general.

Al respecto y para la época, el MEN planteaba lo siguiente:

“la escuela en particular y la sociedad en general han de promover y proveer todas las condiciones y mecanismos necesarios para la participación, integración e inclusión de todas las personas sin distinción de raza, credo, cultura y condición. Significa que la atención educativa, pasa su interés centrado en las NEE de la persona a comprender sus necesidades educativas. (MEN, 2006:31)

En el año 2009, mediante el decreto 366 el Ministerio de Educación Nacional, “reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con

¹⁹ Acciones que fácilmente podrían entenderse como manifestaciones de diferencialismo, en la medida en que trabajan sobre la base de unas marcas que se le asignan al diferente y que establecen la diferencia. Marcas que si bien hacen parte de la diferencia, son tratadas sin el diferente. Aquí el diferente no produce la pedagogía. La pedagogía es producida por el experto, el pedagogo.

²⁰ Valdría la pena preguntarse: ¿quién comprende tales necesidades educativas? Y ¿tal comprensión se la realiza con el Otro?

discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” (MEN, 2009). En dicho documento, se establece que las entidades territoriales certificadas para la organización del servicio de apoyo pedagógico y para ofrecer educación inclusiva en los establecimientos educativos de dichas entidades, son las llamadas a crear las condiciones favorables para acceso al sistema educativo regular, de las poblaciones discapacitadas. En este sentido, si bien se piensa en la creación de tales condiciones, el decreto no contempla la creación de centros educativos o establecimientos educativos con condiciones especiales para la atención de las personas en situación de discapacidad y desde la planeación y manejo que de acuerdo a sus posiciones pueda proponer el Otro. Se constata aquí, la continuidad de las prácticas de diferencialismo en las representaciones señaladas.

Finalmente, para el año 2013, el Congreso de Colombia a través de la Ley 1618, y como corroboración o establecimiento de representaciones legales de la diferencia y prácticas de diferencialismo, establece disposiciones para “garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (Congreso de la República, 2013). Para ello, la ley en su artículo 2, sustenta una particular definición acerca de la “inclusión social”:

Inclusión social: Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Al respecto, basta decir que tal manifestación sobre la inclusión social, no puede dejarse de asumir como ejercicio para “incluir”; se busca incluir a una población dentro de otra población, al Otro dentro de la sociedad en general. Y, aunque se pretende que el Otro y la sociedad en general, asumidos como todos, tengan las mismas oportunidades, no deja de resaltarse que estas serán en el plano de las oportunidades de la sociedad en general o de los

ciudadanos en particular. No es en vano la frase: “junto a los demás ciudadanos”; algo así como la conocida frase popular: “todos en el mismo costal”.

De tal manera que la inclusión social, continúa siendo una representación legal, en la medida en que se genera por quien tiene el poder para incluir. Se incluye desde las concepciones de quienes ordenan la inclusión -es obvio que quien pretende incluir al Otro, no buscará incluirse así mismo dentro de los Otros-. Esta forma de inclusión, continúa siendo diferencialismo, en la medida en que se siguen resaltando las marcas que determinan la diferencia, sin siquiera pensarlas en sus posibilidades²¹. No hay espacio para que la diferencia –esto es en el pensamiento del diferente- establezca las dinámicas de la relación, o mejor los procedimientos de sus particulares maneras de asumir su educación.

1.6 Consideraciones

Se podría decir que el sistema educativo en el contexto histórico y social arriba señalado, estaba constituido por escuelas de primeras letras, escuelas de lengua castellana o gramatical y de religión para indios, o también conocidas como doctrineras o escuelas dominicales. En cuanto a la finalidad de éstas, era formar a la diversidad de poblaciones indígenas en nuevos ciudadanos homogéneos, prestos al servicio del Estado, donde éste debería intervenir para que la educación no continuara bajo el dominio de las órdenes religiosas, o más bien, se compartieran funciones en cuanto a la educación de los pueblos indígenas. En adelante será el Estado el pilar fundamental que delimitará los campos de acción de la educación.

²¹ O si se piensa tales posibilidades, se busca que las mismas se articulen a las dinámicas del servicio educativo regular.

Igualmente, la Escuela representa el orden porque es una institución que detenta y hace parte de las relaciones de poder. Un orden que crea estructuras de dominio y subordinación, crea márgenes de normalidad y de resguardo; clausura o niega todo posible desplazamiento hacia la diferencia, hacia el afuera. El poder, por medio de sus relaciones, mantiene el control de la normalidad, consustancial con el orden. La penalidad perfecta -señala Foucault (2000: 56)- que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, “normaliza”.

De acuerdo con Foucault (2000:80), las instituciones donde el poder se ejerce notoriamente para normalizar son la cárcel, el hospital, el ejército, el manicomio y la escuela. Por ello, denominó a estas instituciones como disciplinarias, porque en ellas se desarrolla el conocimiento sobre las personas y crea el orden. El orden que funda el horizonte de las representaciones de lo real crea también el límite, donde el interdicto establece la separación con el afuera. La jerarquía de poder crea una topología entre centro y periferia, creando una fuerte identidad en el centro y una mayor imposición del interdicto en la periferia, y donde se producen las distintas formas de representación, que son a su vez la resistencia y la transgresión de dicho orden.

La diferencia, asumida como característica presente en el Otro y que determina la manera como el diferente, establece relaciones con aquellos considerados como normales y como miembros de una sociedad normal, implica esa distancia o espacio que siempre permanece, entre dos sujetos, singularidades o subjetividades distintas; tal espacio genera conflicto y tal conflicto conlleva hacia la necesidad de pensar y plantear las características de la relación;

esto es, de aquella que por efectos del establecimiento de las sociedades, se produce entre el Otro y aquel que a sí mismo no puede considerarse como Otro.

El establecimiento de la relación conduce inalienablemente a pensar en la diferencia. Y pensar la diferencia conlleva a comprender quién es aquel que piensa dicha diferencia para finalmente instaurar las dinámicas de la relación. Así, es a través de un orden social, determinado por un orden de producción de discursos y proposiciones, -evidentes en leyes o normas y generadores de representaciones legales- elaborados por instituciones que representan a la sociedad, como se producen y reproducen las características de la relación; en otras palabras, la relación frente al Otro mediada por la diferencia, es producida por instituciones que representan a la sociedad y que determinan su orden.

Para el caso de la sociedad colombiana, sería el Estado, una de las instituciones determinantes de las características de la diferencia, porque existen otras como la iglesia católica, en tanto se sobreentiende que solamente a partir de tratamientos particulares de la diferencia, se plantean las formas de las relaciones que la sociedad en general debe perpetrar con el Otro. En este sentido y como elemento necesario a dicho proceso, emerge la educación como sistema e institución, desde donde se evidencia la relación, desde donde se piensa y asume la diferencia y a partir de donde se acogen a todos los miembros de la sociedad.

En Colombia dicha educación, pertenece a un sistema educativo que ofrece un servicio que contempla la diferencia y asume las condiciones para permitir que el Otro con sus cualidades, hagan parte del servicio educativo, conllevando hacia su homogeneización. La misma se produce a través de la inclusión educativa que, como una política del Estado, se hace manifiesta a través políticas públicas que surgen de normas y leyes que pretenden

abordar la diferencia, por medio del ejercicio de incluir al Otro, dentro de las dinámicas normales de la sociedad en general.

Capítulo 2
LOS ROSTROS DE LA DIFERENCIA



Fig. 2: Continente Mestizo- Oswaldo Guayasamín
(<http://www.utopicosanimicos.blogspot.com/2010/09/oswaldo-guayasamin-la-edad-de-la-ira-y.html> 5-03-2015)

Después de hacer un análisis teórico de las nociones de diferencia y representaciones de la diferencia, y luego de hacer un breve recorrido histórico en el contexto colombiano, analizando cómo las políticas estatales y la escuela han representado al otro en términos “coloniales”, “legales” e institucionales, es necesario acercarse a las representaciones que tienen los docentes acerca de la diferencia en el aula de clases.

Este capítulo tiene como finalidad indagar las respuestas dadas por los docentes en torno a las representaciones creadas por éste sobre la diferencia de sus estudiantes en el aula de clase, así como las posibles causas y efectos de las mencionadas representaciones.

Para los docentes que participaron en esta investigación, la concepción *de diferencia* tiene un doble sentido, por un lado, son producto de sus representaciones sociales creadas desde las características aparentes de sus estudiantes, y por otro, son el resultado de las normas institucionales que el docente reproduce en el aula de clases.

Los docentes emplean el término diferencia con categorías gramaticales que designan, ordenan o representan a los estudiantes en cuanto a su forma de ser, sus características físicas y emocionales. Las categorías que emplean los docentes son de naturaleza dual, es decir conformadas por dos polos; en uno, los estudiantes los caracterizan a partir de una visión peyorativa y subalterna, mientras que en el otro, se los percibe en un sentido positivo y favorable.

Estas representaciones toman la forma de esquemas clasificatorios a los cuales recurren para distinguir y categorizar a los estudiantes, atribuyéndoles distintas causas; entre las más recurrentes se encontró que el docente representa la diferencia a partir del origen familiar y

social al que pertenece el estudiante, creando sus diversas representaciones sobre el estudiante.

Los efectos de las representaciones sociales creadas por el docente se manifiestan en el desarrollo de su práctica pedagógica, esto se evidenció a través de la interpretación de los discursos de los docentes entrevistados.

2.1 El estereotipo de la diferencia en el aula

Toda institución educativa está estructurada mediante un currículo en el cual se encuentran consignadas la filosofía del establecimiento educativo, incluyendo sus normas, sus valores y sus principios, siendo éstas también la «moral» y el sentido de los docentes para identificar la diferencia desde los aspectos académicos, disciplinarios, comportamentales basados en las tareas, los niveles de aprendizaje, los logros y los conocimientos que se tendrán en cuenta con respecto a sus estudiantes.

Con relación a las normas, es claro que los planes educativos institucionales procuran plasmar políticas sobre el respeto hacia la diferencia. Sin embargo, el docente, a causa de su desconocimiento no elabora estrategias pedagógicas de acercamiento a cada estudiante, o si las plantea las realiza siguiendo los lineamientos ordenados por el ministerio de la educación, los cuales abordan la diferencia desde la diversidad y la inclusión, eliminando lo diferente, lo distinto, lo heterogéneo, lo extraño.

El aula es considerada como el principal escenario en el que los docentes perciben y reconocen la diferencia y el universo de singularidades en cada niño, desde un concepto valorativo, de acuerdo a su actitud, sus intereses, sus habilidades, sus logros académicos, o su comportamiento; que hace que consideren mejor a algunos estudiantes respecto a otros:

“yo diría que cada personita de estas es un mundo diferente, cada quien tiene sus actitudes y aptitudes donde por ejemplo encontramos estudiantes que tienen muchas capacidades, en los deportes, se caracterizan por tener un gran potencial para desarrollarse en las disciplinas del microfútbol, fútbol, baloncesto algunos son patinadores, son nadadores, trabajan con tenis de mesa y algunos otros por ejemplo como se les puede llamar comúnmente son los buenos estudiantes o los nerds y en ellos también encontramos este tipo de situaciones”²²

“Hay diferencias de valores porque hay niños que aquí son muy educados, dan ejemplo en educación y hay otros que no”²³

“En el grado 9º-3 donde soy director hay algunos inconvenientes digamos en disciplina con relación a un estudiante que presento ciertas características negativas por lo que se le halló arma blanca, bueno a este estudiante no se lo sanciono simplemente que se ausentó por cuenta propia, faltó unos días al colegio, luego regresó y se le dio una oportunidad para que cambien y el regresó con matrícula condicional, los demás estudiante son muy buenos estudiantes, hay algunos que son regulares, otros buenos”²⁴

Las recurrencias con las que los docentes describen a los estudiantes hacen referencia a: buenos, malos, juiciosos, desobedientes, sumisos, humildes, callados, líderes, activos, pasivos, responsables, irresponsables, ordenados, desordenados, con necesidades educativas especiales, nuevos, entre otras. En este sentido, el aula de clases no es un espacio neutral, depende de las representaciones que desde su visión dictaminan los educadores, por lo que el salón de clase no escapa a las comparaciones que provienen no sólo de docentes, sino de los mismos estudiantes e inclusive de sus familias:

“Ellos presentan características diferentes porque son seres humanos y es un grupo heterogéneo, ellos son niños que, algunos por ejemplo, se les nota como el interés, en cambio otros se interesan más como por el juego, algunos son espontáneos, otros en cambio son como tímidos, les gusta participar, les gusta las clases activas, no se pueden estar quietos, o sea máximo yo creo 15 minutos de atención por mucho y si no toca estar cambie y cambie de actividad porque en realidad la atención de ellos es bien dispersa, es un grupo heterogéneo, con características bien bonitas, chévere”²⁵

“Las diferencias miramos en el campo de aprendizaje los muchachos tienen una cierta manera de aprender algunas cosas, otros muchachos tienen otra manera de aprender, también en el

²² Este y todos los relatos de este tipo que se disponen a lo largo del texto, hacen parte de las entrevistas realizadas entre los meses de junio y agosto del año 2014 a un grupo de docentes quienes laboran en distintas instituciones educativas de los municipios de Pasto, El Tambo y Sibundoy en los departamentos de Nariño y Putumayo respectivamente. (Ver anexos).

-Docente grado 9º Director de grupo.

²³ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de Experiencia.

²⁴ Docente grado 9º Director de grupo, Especialista.

²⁵ Docente grado 5º Directora de grupo, Especialista, 17 años de Experiencia.

momento de comportarse depende del hogar de los que ellos han aprendido en el hogar, de cierta manera lo manifiestan acá en el aula también, algunos muchachos son educados al contestar a sus compañeros, otros son agresivos tratan mal, no tratan con buenas palabras y esa parte también la trabajamos para tratar de que todos los niños aprendan del comportamiento con sus compañeros”²⁶

Estas afirmaciones corroboran que el docente sí visibiliza o tiene en cuenta la diferencia; no obstante, en ese ejercicio de reconocimiento por parte del docente, se encontró que si bien su esfuerzo pedagógico pretende respetar al “otro”, tal dinámica conlleva al desarrollo de esquemas clasificatorios que redundan en el ejercicio de su labor. Así, tales esquemas se hacen evidentes en una serie de representaciones de la diferencia que se adecuan a los estereotipos ya mencionados.

2.2 Las clasificaciones de los docentes: La cuadrícula escolar

Lo anterior evidencia el reconocimiento que tienen los docentes respecto a considerar a sus estudiantes como diferentes, sin embargo, en sus narraciones sobre su actividad diaria, ese reconocimiento de la diferencia desaparece y surgen otras representaciones las que, en parte están mediadas por el número de estudiantes que se encuentran en el aula:

“...es difícil tener en cuenta tantos estudiantes uno trata al máximo de identificar los casos específicos de problemas y no se trata de identificar casos específicos,... uno trata pero no puede, como tratarlo al máximo, no sabe cómo tratarlo, a veces uno se prepara al máximo uno trata de educar, pero difícilmente les llega a todos.”

“uno escucha de 56 estudiantes en cada curso ¿a cuántos uno puede escuchar? ¿A cuántos uno les puede llegar?, en una hora de clase, ¿A cuántos los puede formar en valores?, valores formados, no es instruir, no es decirle ¡hagan respeto!, y el hizo respeto, respétese, y dejo de alzarse la falda y dejo de que los muchachos la toquen, cierto, hasta dónde puede llegar eso, ¿Cómo lo hacemos?: primero necesitamos un sistema educativo diferente; segundo necesitamos menor cantidad de estudiantes y escuelas formativas, no necesitamos escuelas instructivas, que son las escuelas que nosotros tenemos”

²⁶ Docente grado 5º- Masculino.

Es evidente que a los docentes, independientemente de su voluntad, se les dificulta establecer una relación pedagógica individualizada con los estudiantes cuando se trata de cursos conformados por grupos grandes, en algunos casos son cursos en los que hay 50 o 54 estudiantes y dentro de un estilo de organización escolar de tipo tradicional. En estos casos y según lo expresan los docentes, ellos en más de una ocasión se preparan:

“al máximo, pero es difícil llegar a todos”²⁷.

Para los docentes, el aula es un espacio en el que se dificulta ver lo particular. Los docentes no lo niegan y saben que está ahí, que existe, pero no lo asumen y lo justifican debido al número de estudiantes que atienden, así lo explican en sus palabras:

“todos tendríamos derecho a ser diferentes (...) uno con tantos estudiantes, ¿no? Y yo manejo alrededor de unos 200 y punta de estudiantes, difícilmente una educación personalizada...”²⁸

Los docentes recurren a formas mentales para organizar a los estudiantes teniendo como base la clasificación diferenciadora. En este sentido, los docentes se mueven en una línea de clasificación, en la que:

a) En una primera instancia la forma de clasificación es del orden cuantitativo:

“tengo un grupo de 20 niñas y 30 niños”²⁹

“en mi curso tengo cuatro que son los que más rinden”³⁰

“Número parejo entre hombres y mujeres, tenemos 41 estudiantes, con lo que respecta en los chicos podemos encontrar chicos líderes, en un número limitado estamos hablando de unos 12-15, muy charlones en clase, molestosos, críticos a la hora de hacer debates, pero realmente les falta mucho, mucho lo que son lecturas críticas o artículos de opinión o leer periódicos”³¹

²⁷ Docente grado 9º Directora de grupo.

²⁸ Docente grado 9º Directora de grupo.

²⁹ Docente grado 5º Directora de grupo.

³⁰ Docente grado 5º Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

³¹ Docente grado 9º Director de grupo, 5 años de Experiencia.

“Les va muy bien casi en un 98%”³²

b) En una segunda instancia se pasa de la noción cuantitativa a la cualitativa. Esta clasificación se refiere a las representaciones que elaboran los docentes sobre sus estudiantes y que corresponden a categorías que operan como marcas, eufemismos y designaciones respecto a las capacidades, el nivel de aprendizaje, el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes, solo por mencionar algunos aspectos:

“los veo como diferentes porque uno se encierra en un treinta mundos diferentes, por ejemplo tengo excelente estudiantes y hay veces que ellos decaen por los problemas internos de su casa”³³.

“tengo un estudiante que no anda con niños solo anda con niñas y lo pueden tachar de otro género, de pronto los otros muchachos no lo aceptan porque no es deportista, no está en el equipo de fútbol y en el grado que él está son más altos que él, entonces el como que se siente más integrado con las niñas el lógicamente habla con los muchachos pero en un descanso nunca se lo ve con ellos”³⁴

A su vez, desde el punto de vista cualitativo los docentes tienden a caracterizar a sus estudiantes, fundamentalmente, a partir de dos líneas descriptivas:

a) la académica y,

b) la disciplinaria.

Los docentes entrevistados, en la clasificación académica se refieren a aspectos cognitivos como la memoria, la creatividad, la atención, la expresión oral/escrita, los conocimientos previos, entre otros. En la línea académica la pauta de clasificación de los estudiantes es el rendimiento académico. En este caso los estudiantes son vistos como “buenos o malos”: buenos si tienen un rendimiento alto y, malo si su rendimiento es bajo o escaso:

³² Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

³³ Docente grado 9º Director de grupo, 15 años de experiencia.

³⁴ Docente grado 9º Director de grupo, 9 años de experiencia.

“...aquí hay de todo, diversidad como le digo, no? como hay buenos estudiantes, también hay muy malos estudiantes...”³⁵

“los malos...son un poquitos dejados descuidados, difícilmente se preocupan por la parte académica...”³⁶

“...académicamente me parece que les falta un poco de actitud de esfuerzo...”³⁷

“Una chica que por situaciones emocionales y sentimentales se nota su bajo rendimiento, esta chica no puede permanecer sola, tiene que tener un novio, es un poquito arrebatada, cuando tú le haces un llamado de atención, hasta a veces no le gusta que le hagan el llamado de atención, se coloca agresiva, es una chica que siempre tiene que tener un apoyo emocional y psicológico”³⁸

Por su parte, la línea disciplinaria se relaciona con los aspectos actitudinales de orden, comportamiento, responsabilidad, participación, colaboración con el docente, buenos modales, cumplimiento de tareas, entre otras. En esta segunda línea, los estudiantes son caracterizados por el docente como “disciplinados o indisciplinados”:

“los problemas de indisciplina que nunca faltan, bendito sea Dios que sí los he podido solucionar, porque siempre ha habido problemas complicados.”³⁹

“ya manejan otro tipo de comportamientos y que influye que vengan estudiantes que digamos que hayan reprobado en este caso, hubieron estudiantes que reprobaron y eso influyo en alguno de los comportamientos de los compañeros”⁴⁰

“no, o sea, yo no les miro diferencias y siempre yo les recalco eso, que ninguno es mejor que otro, siempre les he dicho que todos son capaces, que todos lo pueden hacer que unos son más disciplinados, porque la disciplina influye mucho en el conocimiento entonces no es que sea que unos sean mejores y otros sean..., sino que les falta ser más disciplinados”⁴¹

“hay niños que son indisciplinados y otros son más normales”⁴²

Esas líneas trazadas por los docentes y que conforman a manera de “cuadrícula escolar” encasilla a los estudiantes. Si como se ha mencionado, en la línea académica los estudiantes

³⁵ Docente grado 9º Directora de grupo.

³⁶ Docente grado 9º Directora de grupo.

³⁷ Docente grado 5º Directora de grupo, Magister, 6 años de experiencia.

³⁸ Docente grado 9º Director de grupo.

³⁹ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

⁴⁰ Docente grado 5º - Masculino.

⁴¹ Docente grado 5º -Femenino, Especialista, 10 años de experiencia.

⁴² Docente grado 5º -Femenino, Especialista.

son vistos como “buenos o malos”, en este caso la pauta de clasificación sería el rendimiento académico; y, si en la segunda línea trazada, los estudiantes son caracterizados a juicio del docente por su comportamiento como “disciplinados o indisciplinados”, la cuadrícula quedaría como sigue:

E S T U D I A N T E	Línea académica	Línea disciplinaria	Causas
	BUENO	DISCIPLINADO	Familia Nuclear
			Familia Estrato Alto
	MALO	INDISCIPLINADO	Familia Disfuncional
			Familia Estrato Bajo

Fig. 3: La cuadrícula escolar.
(Fuente: esta investigación)

En sus representaciones, un buen número de los docentes no perciben otro tipo de diferencia relacionada con las características propias de cada estudiante; diferencias múltiples que hacen parte del ambiente normal y natural del aula de clase. Por el contrario, los

docentes, en su gran mayoría, ven a los estudiantes a través de las dos representaciones expuestas; los perciben como una masa homogénea e indiferenciada, la que se rige por reglas y normas pre-establecidas por los mismos docentes, en las que ellos determinan las únicas marcas de diferencia; se ha dicho: lo que es “bueno o malo”, “disciplinado o indisciplinado”. Marcas que se mueven en polos extremos y excluyentes; las mismas establecen que la “*diferencia*” asumida y representada por los docentes no sea equitativa, ni equivalente, puesto que marca a unos (estudiantes), en detrimento del ser del “otro”:

“hay buenos estudiantes, también hay muy malos”.⁴³

A la cuadrícula se suman las causas que los docentes argumentan frente a la clasificación de los estudiantes con base a su rendimiento académico y disciplinar. La mayoría de los docentes entrevistados, exponen razones externas al aula de clases sobre los mismos estudiantes, como se ve a continuación.

2.3 “Dime de qué familia vienes y te diré quién eres...”

A raíz de esta serie de clasificaciones que dan los docentes para explicar y argumentar el por qué caracterizan a los estudiantes como “buenos” o “malos”, surgió la siguiente pregunta: ¿A qué atribuye las características que ha mencionado de sus estudiantes? En su gran mayoría los docentes entrevistados ubican como causa fundamental del rendimiento académico y del comportamiento de los estudiantes a la conformación de la estructura familiar de donde provienen, así como su condición socio-económica. Es una relación que la establecen en forma directa:

⁴³ Docente grado 9º Directora de grupo

“...hay estudiantes que a veces les va mal es porque están alejados de los padres, están separados, tiene dificultades, entonces la diferencia ahí es muy notoria, porque el que está acompañado va ser lógico y va ser mejor que el que tiene solo la compañía de la mamá; y la mamá está trabajando; o la situación económica de ellos no es la mejor, esa es la diferencia”.⁴⁴

Para los docentes es fácil encontrar la razón del nivel y de la actuación de las y los chicos porque no es sino:

“...mirar detrás de los estudiantes, a la familia”⁴⁵

“Otros siempre con buenos resultados por la familia y la genética”⁴⁶

A su vez, la relación de causalidad tiene que ver con el tipo de familia del estudiante: si proviene de una familia conformada por la trinidad: papá y mamá e hijos -familia nuclear-, el respaldo y apoyo que este tipo de familia brinda a sus hijos se ve compensado en el aula porque, los estudiantes rinden académicamente y tienen de buen comportamiento:

En ese sentido, los docentes consideran que un niño o un joven es “un buen estudiante”, si tiene:

“... un acompañamiento desde el hogar, donde desde la infancia se crean unos hábitos de estudio, generalmente los estudiantes que son muy buenos o tienen un rendimiento académico bueno es porque en la casa les han enseñado los hábitos de trabajo aceptables, buenos, en los cuales después pueden ellos fácilmente desenvolverse...”⁴⁷

“...tras de ellos está el apoyo del papá y la mamá y por eso no hay por donde perderse, el estudiante bueno y bien presentado, en la presentación personal no más se lo mira...porque el papá y la mamá están pendientes...”⁴⁸

Al mismo tiempo, los estudiantes considerados por los docentes como “malos” se debe a:

⁴⁴ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

⁴⁵ Docente grado 9º Director de grupo, Especialista, 7 años de experiencia.

⁴⁶ Docente grado 5º Director de grupo.

⁴⁷ Docente grado 5º, Masculino.

⁴⁸ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

“...las condiciones familiares, los ambientes familiares se han desestructurado terriblemente, eso afecta en gran medida a los muchachos, especialmente cuando a ellos no se los ha formado, o no se les tiene en cuenta, el nivel de autoestima que ellos tienen...”⁴⁹

“De acuerdo al sitio de donde vienen, por estatura, por alimentación, hay niños bien alimentados, niños desnutridos hay niños bien expresivos con una facilidad de expresión enorme, son curiosos como un gato, preguntan, son inquietos, charlatanes”.⁵⁰

“No hay acompañamiento en la casa, los padres son muy desentendidos”⁵¹

Teniendo en cuenta las representaciones sobre el comportamiento, los docentes consideran:

“De pronto el nivel del hogar donde se desarrolla cada uno, cada uno expresa desde su punto de vista características propias de sus padres, hay chicos que recientemente sus padres se han separado, o están en esa etapa de adaptación de sus dos papás, hay otros que aseguran que sí está su padre vivo pero que no se preocupan por ellos, de pronto esa situación familiar ellos expresan mucho que los papás no manejan mucho la ira en casa entonces al hablar con ellos dicen que siempre llegan enojados que siempre llegan gritando, entonces hay otros en cambio que dicen no, es tranquilo, no hay problema, entonces creo que tiene que ver mucho con el nivel, con las huellas suaves de lo que pasa en casa, a ellos les influye mucho, porque sea como sea aquí están bajo las mismas normas y bajo el mismo nivel educativo y el mismo trato si se intenta ser equitativo en eso, pero en casa si se ve las diferencias, entonces dicen es que mi papá no se preocupa por mí, o mi mamá no se preocupa por mí, o hay chicos que viven con la abuela porque la mamá no está, entonces esas diferencias tienen que ver mucho lo que pasa en el hogar.”⁵²

Es evidente que en su representación, los docentes asignan como causa directa y única de los “malos estudiantes” o de los “estudiantes indisciplinados”, a una familia “en descomposición”; según sus representaciones este tipo de familia: madre cabeza de familia, sea por madre soltera o por separación de los padres, padre cabeza de familia, se consideran familias incompletas y descompuestas.

Para los docentes, la familia incompleta – disfuncional - es razón suficiente para que se presente el “mal comportamiento” o el “bajo rendimiento” académico de los estudiantes; entre otras, porque, por sus explicaciones los niños muestran a familias que no les han podido

⁴⁹ Docente grado 5° Directora de grupo, Magister en Pedagogía, 5 años de experiencia.

⁵⁰ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

⁵¹ Docente grado 9° Directora de grupo.

⁵² Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

organizar una estabilidad en el hogar: pasan de la atención de una casa a otra, se sienten amenazados porque van a perder a uno de sus padres, es la amenaza por el abandono:

“...la gran mayoría de estudiantes que presentan dificultades vienen de hogares disfuncionales, la gran mayoría y ellos, como manifiestan esa situación de no estudiar, de la apatía del mal comportamiento, mucha charla, la agresión a otros compañeros, uno va a verificar viven con abuelos, con abuelas, viven con el tío, con la tía, viven con la mamá, la mamá vive con otro compañero nuevo o lo contrario el papá con otra compañera nueva; entonces ellos andan volteando, entonces por ejemplo a mí me saben decir unos ¿por qué no te colocaste los zapatos? -Es que me fui a quedar donde mi mamá y los zapatos los tengo donde mi papa...”⁵³

“...ella enfrenta una situación un poco complicada, no?, la separación de los padres, se hace comentarios de adultos frente a ella, entonces ella los trae aquí, en situaciones, ella venía llorando por la situación el hecho en que le digan que su papá no la quiere que la va a cambiar entonces eso la desestabiliza...está en esa etapa de la charla de adultos y las interpreta a su forma de ver, no? eso le causa malestar y la mamita es permisiva con la niña, es bastante permisiva”⁵⁴

Para los docentes, los niños o adolescentes de familias disfuncionales se encuentran en condiciones no solo de inestabilidad familiar sino de abandono afectivo, no tienen a su alrededor adultos que le proporcionen atención y cuidado permanentes, al contrario se encuentran:

“... sometidos a una descomposición social bastante grave a veces se crían con la mamá, a veces con el papá, a veces solos, porque tenemos casos que los tienen y los dejan en una pieza y se pierden, solos...”⁵⁵

Los maestros recalcan, llaman la atención, sobre la necesidad de mirar la condición de donde vienen los estudiantes:

“...a veces vienen niños que vienen con el ánimo de que los alimenten en el restaurante escolar, de pronto no se vinieron desayunados, o la noche anterior llego el Papá con efectos del alcohol a tratar mal a todo el mundo y venir aquí y llegar a eso, entonces esas cositas hay que analizarlas no...”⁵⁶

“...hay otros que no, o que en la casa están viendo la diferencia que hay de los gritos el maltrato, que llegó borracho, que llegó a golpear a mi mamá que le dijo este otro...”⁵⁷

⁵³ Docente grado 9º, Masculino.

⁵⁴ Docente grado 5º, Directora de grupo, Normalista, 20 años de experiencia.

⁵⁵ Docente grado 9º, Directora de grupo.

⁵⁶ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

⁵⁷ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

Para los docentes la representación sobre el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes además, de estar ligada a la de la situación familiar, se relaciona también con el origen socio económico y cultural del cual provienen sus estudiantes. De tal manera que los chicos y las chicas de una condición socio-económica “baja” son vistos en la cuadrícula en el lugar de los “malos” o de los “indisciplinados”. Al respecto, docentes de primaria explican:

“La cuestión social y la formación...tenemos gente que vive en estrato cero, en estrato uno, dos, o tres, en donde sé que hay gente que tiene casa de ladrillo y hay gente que vive en rancho de tabla, otros viven en inquilinatos...”⁵⁸

“La descomposición familiar es grande, tenemos hasta padres que son recicladores...se mira mucha gente desplazada acá”

Algunos docentes explican la diferencia entre los buenos- de familia acomodada y los malos- de familia pobre de la siguiente manera:

“la situación económica de ellos no es la mejor, esa es la diferencia”

“pero que influye, puede ser en parte académica y parte espiritual uno mira esas tristezas en los niños no, dejadez, como que y a veces uno escucha y se da cuenta que están bien académicamente, yo tengo un estudiante donde venía trabajando lo normal, de pronto un bajón o que pasa no, me decían que de pronto la mamá ya con siguió novio y quedo en embarazo y se fueron a convivir con estos señores, entonces ellos van a sentir eso”

La condición socio-económica difícil de la familia, de escasos recursos es una marca que determina y explica el ser del estudiante:

“es que son hijos de recicladores”

“el estudiante sale de aquí a trabajar en mototaxismo”

Una visión distinta sobre el nivel del rendimiento académico y del comportamiento “malo”, “indisciplinado” o “no se esfuerza” se presentan cuando la familia de los o las

⁵⁸ Docente grado 5º Director de grupo, 27 años de experiencia.

estudiantes es de un nivel socio-económico “alto”, caso en el cual los docentes dejan ver otras representaciones:

“...yo atribuyo que los papás les proveen todo y no les permiten esforzarse...”⁵⁹

“...influye mucho el hogar, la primera escuela es la base de donde parte todo, la mayoría de chicos son hijos únicos, o son hermanos mayores y recién están teniendo hermanos pequeños, eso ha hecho que han pasado mucho tiempo cuidado por sus padres y bien protegidos...”⁶⁰

“...descuido de los padres en el carácter emocional, <me siento solo> no hay tiempo para los hijos, solo dinero, esto influye en el rendimiento académico”⁶¹

De igual manera, en voz de los docentes entrevistados, los padres de familia se convierten en los principales sobreprotectores de sus hijos, haciendo alusión a esta condición de sobreprotección como un factor que no le permite al estudiante asumir tranquilamente las observaciones críticas que hacen los docentes para mejoría de los mismos:

“Como personas me parece que son muy sobre protegidos, si, por los padres e incluso por los mismos docentes de años pasados, eso hace que ellos no acepten una crítica, les cuesta mucho, se frustran ante una crítica o ante un llamado de atención que no necesariamente es grosera, pero ellos se frustran, se estancan ante una corrección que se les pueda hacer”⁶²

“...pero si ellos siguen así de sobreprotegidos y los papás como que no toman mediadas ni ellos buscan sus propias soluciones creo que ellos serán de pronto, les constará asumir los cambios de su sociedad”⁶³

A su vez, estas representaciones de los docentes justifican que para ciertos estudiantes está negado el mundo de posibilidades, mientras que para otros estudiantes si es posible, el acceso o la negación se presenta por el simple hecho de una condición preexistente. En este sentido, para los docentes, los estudiantes vienen con una impronta, una huella digital, una marca en la cual se puede leer ahí todo su historial de vida, y lo que se espera de él en su futuro:

⁵⁹ Docente grado 5º Directora de grupo, Magister, 6 años de experiencia.

⁶⁰ Docente grado 5º Directora de grupo, Magister, 6 años de experiencia.

⁶¹ Docente grado 9º Director de grupo, Especialista, 7 años de experiencia.

⁶² Docente grado 5º Directora de grupo, Magister, 6 años de experiencia.

⁶³ Docente grado 5º Directora de grupo, Magister, 6 años de experiencia.

“Yo los veo sin expectativas...a nivel general no progresan, ellos se conforman con el título para entrar a trabajar porque les exigen, no hay como esas proyección de un futuro que digan ellos yo quiero ser esto ellos viven el momento, el instante, ¿si? se conforman con muy poco”⁶⁴

Es así que para los docentes este destino viene marcado por su origen, y no permiten que un chico se destaque, se distinga o salga adelante en su proceso escolar, pues su condición original entraña una fatalidad. En este contexto, ¿cómo lograr que el docente se implique en la posibilidad que brinda la educación para transformar a los seres humanos, sin distinción de su condición social, económica, cultural, psicológica, entre otras?

En la misma línea, de las representaciones de los docentes, se evidencia que las causas del “buen o mal” rendimiento académico y del comportamiento son externas. Para los docentes las diferencias de sus estudiantes, basadas en su condición familiar y social, son los cimientos de las desigualdades en sus capacidades intelectuales; el docente, no ve al interior de la institución escolar, es decir, no considera su práctica pedagógica como causa de la condición del estudiante.

Algunos docentes explican lo siguiente:

“...cuando un profesor lo regaña y él alza las manos y los hombros, yo pienso más que todo que todo eso se ve en su casa, porque uno en casa es el ejemplo para ellos, ellos son copia de uno a veces copian lo malo y no lo bueno eso me he dado cuenta en algunos...”⁶⁵

“...por ejemplo un estudiante bueno no entrega un trabajo sabiendo que es fácil simplemente porque está atormentado por un problema y representa mucho los problemas de los padres o ya hay separaciones entre ellos y ya no hay comunicación, o el hijo o la hija rara vez lo miran al papá o a la mamá...”⁶⁶

⁶⁴ Docente grado 9º Directora de grupo.

⁶⁵ Docente grado 9º Director de grupo, 15 años de experiencia.

⁶⁶ Docente grado 9º Director de grupo, 15 años de experiencia.

En consecuencia, si no existe la mirada de las causas al interior de la escuela, los docentes no pueden percibir que ellos estén involucrados en el nivel de rendimiento académico y disciplinar de los estudiantes, es decir, se ubican por fuera de las causas.

Sin embargo, para los docentes, si un estudiante logra romper con los esquemas tradicionales y con la impronta con la que viene desde su casa, por ejemplo, cuando un chico “viene de una familia en descomposición” pero tiene buen rendimiento académico y buen comportamiento, por lo tanto no corresponde con la representación del docente y no es un “mal estudiante”, sino por el contrario “un buen estudiante”, es un caso excepcional, rompe la regla, rompe la norma. En este caso, los docentes interpretan el resultado como si fuera gracias a la labor que él mismo ha hecho por este estudiante y no como resultado de los propios méritos de la chica o el chico.

Un docente que apela a la descomposición y a la pobreza de los estudiantes menciona:

“yo por ejemplo he tenido estudiantes que, muy buenos... hoy en día, hay una meta donde apuntan los estudiantes de grado quinto... en su gran mayoría, las instituciones a nivel general, es a tratar de llegar al Liceo de la Universidad de Nariño, y ese ha sido... hasta ahora, de lo que apareció el Liceo no me he quedado sin ubicar estudiantes allá. El otro año se presentaron de aquí, 4 o 3 están allá y están en los primeros puestos, cada año ha sido así, otro que estuvo allá y muy bueno, llegó al grado 10° y lo anticiparon la graduación, fue el mejor bachiller...”⁶⁷

El docente se ubica en una posición de redentor, de alguien que ha salvado al estudiante de la exclusión, de la marginación que implica según los docentes, el pertenecer a una “familia en descomposición” o un nivel económico “bajo”. El docente ubicado en esta posición, redime, salva a sus estudiantes, y ofrecerles otro lugar en la sociedad, un lugar diferente al de la marginación.

⁶⁷ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

2.4 El ego-modelo en el aula

El docente muestra fidelidad a su método, a su propio sistema de presupuestos, esquemas de percepción, valoración y evaluación, por lo que necesita que sus estudiantes respondan en sus competencias y logros académicos cotidianos, en algunos casos, estos conllevan la ilusión o desilusión de sus labores cotidianas.

Hay diferencia entre un docente y un estudiante donde el primero minimiza a este último, en términos sociales, a pesar de la interpretación dominante de la diferencia debido a la tendencias en pensar la política, la sociedad, la cultura, la educación o el lenguaje de modo homogéneo, buscan disminuir al estudiante, creando dependencia, la cual provoca la mayor de las desigualdades.

El ideal para los docentes en el aula no es la diferencia, al contrario pretenden, la homogeneidad: “todos iguales, todos buenos, todos juiciosos”, concepción que paraliza la multiplicidad y la pluralidad. Como resultado, los docentes buscan y proclaman poder lograr la formación de un alumno ideal: hecho a imagen y semejanza del docente; “reflejo de sí”, es decir:

“el estudiante es dedicado, maneja la diferencia, él es como el reflejo de lo que yo soy, me gusta con una película, no sé si la han visto, Manos Milagrosas, hablaba que todos podemos hacer lo mismo, pero uno lo puede hacer mejor, entonces manejo eso usted haga las tareas, pero trate de hacerlas mejor, por eso es la competencia, entonces él es el reflejo de lo que yo soy, excelente en las tareas...”⁶⁸

El poder del docente se presenta con una gran cuota de arbitrariedad derivado de varias fuentes: de su estado de adulto, de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal y de su propia pericia en la materia que enseña. Sin embargo, el agrupamiento

⁶⁸ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas, muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja auto-estima y separa a los estudiantes. Revisemos entonces, las manifestaciones de autoridad y arbitrariedad:

“hablo de disciplina, hablo de cuestión personal, por ejemplo, cosa que odio es que estén mascando chicle en clases, entonces, en la mañana boten el chicle, entran del descanso, boten el chicle...la mínima cosa le hago anotación, hasta a las niñas por el esmalte de uñas que traen colores fuertes también tengo por ahí un removedor y un algodón para que ellas se quiten, no les permito llevar cosas de colores en el cabello sujetadores, entonces bueno el proceso con ellos uno se da cuenta porque son como que bien correctos y se mira ,pues prácticamente eso se mira”. “por el hecho de que yo les exijo, o sea yo soy demasiado estricta, no les paso una, una no les paso, ellos saben”⁶⁹

Desde la reflexión que se hace de los anteriores discursos es posible afirmar que la homogenización de la educación a través de una educación vertical que impone el docente es una forma de minimizar al otro en un intento de suprimir la diferencia, considerando al otro como si fuera un bloque de plastilina al que se lo puede modelar:

“Entonces ese proceso es irlo moldeando. Los estudiantes, para nosotros, nos los entregan como cuestión de arcilla e irlos moldeando desde preescolar hasta quinto, que es donde trato”⁷⁰

2.5 La angustia de los docentes: soledad y desconocimiento pedagógico

Posteriormente, el docente al enunciar características de su grupo de estudiantes, en las cuales se evidenciaron representaciones de la diferencia, se procedió a indagar sobre de qué manera tenía en cuenta estas nociones o características mencionadas para la planeación, construcción y/o ejecución de sus prácticas pedagógicas.

En primer lugar y en orden de ideas de este análisis sobre prácticas pedagógicas, surge la noción de la angustia y la razón de la misma al evidenciar el no saber qué hacer en el aula

⁶⁹ Docente grado 5° -Femenino, Especialista, 10 años de experiencia.

⁷⁰ Docente grado 5° -Femenino, Especialista, 8 años de experiencia

cuando se presentan situaciones fuera de lo que se reconoce como normal, de lo establecido, de lo acostumbrado. Inquietudes de los docentes por la incertidumbre que se le genera estas situaciones, precisamente por no saber qué hacer:

“es un colegio de inclusión, en donde tenemos como sea que sacar a los niños de como sea a veces tenemos que salir con estos problemas y no estamos preparados para este tipo de problemas”⁷¹

“Dependiendo, ni si, ni no... Dependiendo, si yo... me entero de la situación, por ejemplo académicamente, yo me entero que el chico tiene un diagnóstico de aprendizaje lento, y que uno nota que su aprendizaje es muy lento y que él por todo o que ella, por todos los medios intenta, pero definitivamente no llega a la meta”⁷²

“Bueno una diferencia que tal vez no lo hemos notado varios docentes de la institución es que ellos tienen un poquito de dificultad en el castellano escrito, al realizar trabajos en forma escrita pues se les dificulta un poquito... entonces a veces nos queda muy difícil interpretar algunos trabajos que ellos realizan en las diferentes asignaturas por lo cual nosotros le proponíamos al grupo de inclusión de los niños sordos que si era posible que se integraran en el castellano escrito para que ellos vayan superando esas dificultades”⁷³

El docente sabe de las dificultades o problemas de los estudiantes, aspectos que influyen en la recepción de procesos de aprendizaje, pero finalmente no sabe cómo resolver esas dificultades:

“realmente uno no sabe muy bien las dificultades y los problemas que tienen la mayoría de los estudiantes, entonces, quizá, eso es lo que influye en que el estudiante no pueda receptionar bien sus aprendizajes, sus conocimientos”⁷⁴

“porque no los podemos obligar a hablar y simplemente lanzamos cierta preguntas y si responde lo concreto y se quedan absolutamente luego callados en clase”⁷⁵

Consecutivamente, al exteriorizar sus inquietudes, y de forma recurrente, los docentes expresan como una posible solución para atender situaciones como las anteriores, una opción que permite atender particularidades que presentan algunos de sus estudiantes y que desde sus

⁷¹ Docente grado 9º Directora de grupo.

⁷² Docente grado 5º Directora de grupo, Magister en Pedagogía, 5 años de experiencia.

⁷³ Docente grado 9º Directora de grupo, 15 años de experiencia.

⁷⁴ Docente grado 9º Director de grupo, Magister, 37 años de experiencia.

⁷⁵ Docente grado 9º Director de grupo, 5 años de experiencia.

representaciones se salen de lo normal, y refiere al acompañamiento del estudiante por parte de docentes de apoyo o psicólogos:

“a ratos me siento muy limitada a manejar niños con problemas, no tenemos el acompañamiento, tenemos una psicóloga que no se da abasto, tenemos una orientadoras que difícilmente nos dice mira haga esto y (...) entonces en ese sentido pienso que esa diferencia pienso que no, eso es lo básico”⁷⁶

Para los gobiernos, las directivas de las instituciones educativas, por ende para los maestros, el sentido teleológico de la escolaridad es garantizar la reproducción de la sociedad, en términos de orden social y avance económico. Desde esta finalidad las instituciones, por lo tanto los docentes son los encargados de vigilar y mantener el orden, el buen comportamiento y el buen rendimiento de los estudiantes; la meta individual e institucional es la excelencia académica. Son razones para que un cambio en el orden tradicional produzca tensión en el aula, y los docentes recurran al psicólogo quien puede lograr los cambios de comportamiento, así los estudiantes no compartan la medida:

“para los casos de niños que no rinden se hacen refuerzos con el psicólogo y apoyo especial”⁷⁷

“Si, aquí hay una orientadora, a veces cuando los niños son muy indisciplinados, se los manda para que ella les dé algunas reglas o los aconseje”⁷⁸

“ellos están en su derecho si le quieren contar a uno algo o si no piden asesoría los estudiantes a veces necesitan hablar con un psicólogo, que si van donde el psicólogo estás loco y se han metido en ese tabú y no se lo quieren quitar y sin darse cuenta de que a veces las charlas con ellos ayudan muchísimo porque los motiva”⁷⁹

Contar con la ayuda del psicólogo y/o docente de apoyo es una medida constante y recurrente, sin embargo, no implica que sea la única opción propuesta por los docentes para el abordaje de la diferencia, responden ante esta situación desde sus propios saberes, reflexiones, creatividades y espontaneidad en su discurso, tal como se indica a continuación.

⁷⁶ Docente grado 9º Directora de grupo.

⁷⁷ Docente grado 5º Directora de grupo, Especialista, 20 años de experiencia.

⁷⁸ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista.

⁷⁹ Docente grado 9º Director de grupo, 15 años de experiencia.

2.5.1 Dificultad en la praxis; entre la noción de diferencia, el discurso y la realidad en el aula de clase.

Asumir la diferencia como una circunstancia pedagógica implica la articulación entre el saber y el hacer del docente, en otras palabras su praxis; su práctica pedagógica no solo en la noción de aula, como espacio físico, sino desde el ser mismo del maestro como formador a través de su accionar en el discurso y desde lo evidente en la práctica, condición que es encontrada en este análisis bajo cierta dificultad con relación a la diferencia.

De manera inicial y fundamental, los docentes entrevistados, no escapan al conocimiento y entendimiento de la noción de diferencia como una condición natural humana, lo cual se evidencia a través de la solicitud que se hace en la entrevista; defina qué es diferencia para usted:

“Es lo que a uno lo identifica de los demás, algo que a uno lo enmarca, lo resalta, lo hace ver... Es importante porque uno de cada individuo resalta lo más importante, el que es callado, el que habla más, es la marca que permite conocer a los niños en sus características propias”⁸⁰

“Bueno, la diferencia para mí es la distinción que hay entre el uno o el otro, que existe entre la procedencia de los estudiantes, educarse y asimilar, recepcionar el conocimiento, vemos que hay estudiantes que proceden de diferentes familias, remitiéndonos a la estratificación, igualmente, vienen de diferentes condiciones laborales, estudiantes en un porcentaje representativo de familias de etnias indígenas, con recursos escasos, otros también provenientes de familias pobres, otros quizá con mayores recursos pero, la gran mayoría provienen de familias vulnerables, familias de escasos recursos, con muchas necesidades, entonces encontramos familias de diferentes tipos”⁸¹

Consigue no solo identificar la diferencia desde la noción sino también desde la ejemplificación:

“Habilidades tengo muchas, tengo chicos que se destacan en deportes en lo que es microfútbol, tengo chicos que practican motocross, tengo chicos que son excelentes dibujantes”⁸²

⁸⁰ Docente grado 5° Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

⁸¹ Docente grado 9° Director de grupo, Magister, 37 años de experiencia.

⁸² Docente grado 5° Mujer, Especialista, 10 años de experiencia.

“...algunos para el dibujo, para el inglés, tengo otros que también son excelentes en matemática mental, para la lectoescritura, actividades teatrales de canto de poesía”⁸³

“Son estudiantes provenientes de diferentes lugares, por ejemplo hay estudiantes que vienen de la etnia camsá o de la etnia inga, aunque también hay pastos y colonos”⁸⁴

Se aprecia un docente contemporáneo en relación a nociones y paradigmas actuales que refieren al reconocimiento del otro, mencionado en sus estudiantes no solo habilidades cognitivas o deportivas sino inclusive de procedencias étnicas. No obstante, al momento de justificar su práctica pedagógica, a través de la pregunta: ¿Tiene en cuenta estas características en su trabajo de aula? Si, ¿Cómo? o No, ¿por qué?, la dificultad se hace axiomática:

“obviamente yo hago la preparación de mis clases para compartirlas en el aula con todos los estudiantes, que le llegue a todos ellos y alcancen a recepcionar lo que yo quiero, sin embargo, esos son espacios de dificultades digamos que encuentro en los estudiantes y que condicionan su conocimiento y su aprendizaje”⁸⁵

“En la participación del aula de clase, no se puede obligar a los demás chicos a hablar siempre, siempre son los mismos 10 o 15 estudiantes que ganan los puntos positivos, que se alcanzan un tope de cuarenta o cincuenta puntos; desafortunadamente ya hay muchos que se quedan en puntos positivos y no participan activamente; desafortunadamente reitero porque no los podemos obligar a hablar y simplemente lanzamos ciertas preguntas y responden lo concreto pero luego se quedan absolutamente callados en clase”⁸⁶

“Entonces considero que la diversidad que se vive en este salón es muy variada y esto en algunas ocasiones nos va a presentar algunos inconvenientes para poder llegar a las expectativas que cada uno de estos mundos tiene para su vida futura”⁸⁷

En este avance del análisis se hace evidente una desarticulación entre el pensar del docente respecto a la diferencia y el hacer del docente en torno a la misma, desarticulación que es aún más evidente en discursos, ideas, reflexiones que el docente enuncia libremente y sin que estos se relacionen directamente con la pregunta señalada anteriormente respecto a prácticas

⁸³ Docente grado 5º Mujer, Especialista, 10 años de experiencia.

⁸⁴ Docente grado 9º Mujer, Especialista, 35 años de experiencia.

⁸⁵ Docente grado 9º Director de grupo, Magister, 37 años de experiencia.

⁸⁶ Docente grado 9º Director de grupo, 5 años de experiencia.

⁸⁷ Docente grado 9º Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

pedagógicas y que permiten analizar su condición de ser docente y por ende su accionar en el aula:

“Yo por ejemplo en esto de la moda pienso que ellos deberían separar un poquito el entorno fuera de la institución y dentro de ella, ese hábito de traer lo de afuera y tratar de introducirlo a la institución, ya que aquí se tiene límites y sería bueno separar esos límites”⁸⁸

“Yo ya veo como menos, una debilidad en el aprecio por el uniforme que se debe llevar con orgullo...porque el uniforme ayuda para la igualdad económica y los pobres se verían más pobres.”⁸⁹

“En general, los miro normales, aquí no hay excesos, normal en su comportamiento, en la cuestión académica están dentro de lo normal”⁹⁰

“casi no se mira que estudiantes que están en padillas o que estén en grupos de los que generalmente hacen el desorden fuera de la institución”⁹¹

En estos hallazgos no se pierde de vista la tendencia homogeneizante:

“Con el hecho de que son pequeñitos entonces por ejemplo a principios de año siempre nosotros firmamos un compromiso de estudiantes donde ellos se comprometen a entregar actividades talleres, exposiciones, investigación, lo que sea que tengan que hacerlo el día y entregarlo el día que se diga, si no lo entregan el día que se dice yo no les recibo otro día, no se los recibo entonces con eso ellos han aprendido a ser responsables y únicamente les recibo siempre y cuando ellos me traigan el permiso de que no asistieron el día en el que se recibió el taller o se hizo la evaluación o cualquier cosa si ellos no traen o no hacen cualquier actividad hago anotación en un observador personal que les llevo y les hago firmar de que no entregaron tal cosa... que estén con su chaqueta con el cierre cerrado, el día menos pensado les reviso por ejemplo de educación física que estén con su pantaloneta con su respectiva camiseta, los zapatos, medias les reviso porque siempre en uniforme de diario es normal que los chicos vengan con medias de otro color que no sean blancas”⁹²

“Los chicos... no me participan, no saben lo que está pasando en la realidad, es por eso en que muchas veces las clases se vuelven teóricas, monótona porque el profesor habla”⁹³

Sin preguntar directamente por prácticas pedagógicas, éstas se pueden inferir y distinguir en lo que los docentes entrevistados suscitan respecto a condiciones de la escuela, utilizando en este análisis la noción de práctica pedagógica como algo más allá del espacio aula de clase

⁸⁸ Docente grado 9º Mujer, Especialista, 35 años de experiencia.

⁸⁹ Docente grado 9º Mujer, Especialista, 35 años de experiencia.

⁹⁰ Docente grado 9º Mujer, Especialista, 35 años de experiencia.

⁹¹ Docente grado 9º Directora de grupo, Especialista, 20 años de experiencia.

⁹² Docente grado 5º Femenino, Especialista, 10 años de experiencia.

⁹³ Docente grado 9º Director de grupo, 5 años de experiencia.

y sí como las concepciones que entraña el maestro respecto a lo que debe ser el ejercicio de educar al otro:

“A mis estudiantes, o sea yo cada vez que hablo con ellos, compartimos con ellos yo les recalco mucho la importancia de la educación no solo en el bachillerato sino enfocarse a una universidad, tenemos proyectos con ellos para el grado decimo y once, en este grado noveno están haciendo un curso de lectura rápida lo cual les va a permitir a ellos desempeñarse muy bien en las prueba saber y encaminados también en las pruebas ICFES, yo deseo que todos mis estudiantes del grado noveno al llegar al grado once saquen buenos puntajes en el ICFES, lo que les permite a ellos vincularse fácilmente a la universidad e ir buscando su profesión y en un futuro más lejano verlos a todos como profesionales”⁹⁴

“nuestra institución es que se caractericen por ser personas, por ser personitas con todos los valores Betlemitas entre ellos la responsabilidad, la honestidad, el compañerismo, la amistad, el amor hacia uno mismo y hacia el prójimo que es lo que nos identifica a la filosofía betlemitas”⁹⁵

“Sí, toca tener en cuenta porque se trabaja por ejemplo a los niños que recién llegan se les hace como un diagnóstico de que tanto saben ellos, que conocen, que saberes previos tienen, luego se los adapta al grado en que se está trabajando y luego ellos se van acoplando y ya siguen el mismo ritmo de los demás niños”⁹⁶

“De comportamiento, de nivel intelectual muchas diferencias, tengo muy pocos niños que el aprendizaje es normal, pero en la mayoría toca reforzar mucho y hacer muchas actividades diferentes para que puedan captar los conocimientos que uno les quiere transmitir”⁹⁷

“desafortunadamente muchas veces les gusta la represión, entonces el buen profesor, es el profesor que regaña, es el profesor que llega bravo, con cara de puño y es el profesor respetado”⁹⁸

“Es mala educación, mala educación es entrar y no saludar y esa cosas les he inculcado, es mala educación no saber leer, igualmente es mala educación no saber escribir y tener mala ortografía y lástima que la educación tradicional, se ha perdido, lastima ustedes miraron los resultados nivel nacional los resultados del ministerio, yo no lo atribuyo tanto a los profesores sino más que todo es al sistema que nos exigen implementar con los estudiantes, yo no estoy de acuerdo con las recuperaciones, no estoy de acuerdo con que ellos se enseñen a perder, los chicos por ejemplo los de preescolar ellos la le preguntan a uno cuando es que tengo que recuperar, impartido la mediocridad por eso es que los muchachos salen de los colegios y salen a consumir droga, licor madre solterísimo, se conforman con pasar el bachillerato”⁹⁹

Se hace explícita la propensión hacia la acción de homogenizar, por ende, se exterioriza la no práctica pedagógica de la diferencia, el docente en la necesidad de homogenizar, de

⁹⁴ Docente grado 9º Directora de grupo, 15 años de experiencia.

⁹⁵ Docente grado 9º Directora de grupo, 15 años de experiencia.

⁹⁶ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 30 años de experiencia.

⁹⁷ Docente grado 5º Directora de grupo, Aceleración de Aprendizaje.

⁹⁸ Docente grado 5º Directora de grupo, Magister en Pedagogía, 5 años de experiencia.

⁹⁹ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

organizar, de ordenar, suprime la heterogeneidad, en otras palabras, su práctica pedagógica no se fundamenta en la noción que inicialmente nombra para referirse a la diferencia. Habilidades orales y corporales son anuladas en la homogenización de la habilidad lectora. Un docente, por ejemplo, no acepta la exposición ni la dramatización y el desarrollo de lo que estos procesos implican:

“en mi curso se maneja mucho lo de la disciplina, la responsabilidad, la presentación de los trabajos escritos, yo por ejemplo no les recibo exposiciones, ni dramatizaciones, de lecturas de libros, en el año nos leemos 4 a 5 libros, hago control de lectura semanalmente, exámenes, tengo carpeta de exámenes, se controla los padres de familia, llevan el control sin necesidad de que los padres de familia tengan que venir, ya llevan el control y ellos manejan que clases de exámenes hay, cuantos hay, ya saben cuánto sacó, porque en el control ya debe de estar firmado”¹⁰⁰

Considerar al individuo con sus particularidades en las cuales se evidencian su forma de actuar, pensar, sentir, crear y ser, su heterogeneidad, sería considerar una nueva postura del pensamiento hacia el otro. La irrupción del diferente, ese nuevo que llega es visto como un desconocido que amenaza e inclusive perturba la linealidad y el orden del trabajo ya hecho, pero no es considerado en primera vista desde sus potencialidades:

“Tengo problemas por ejemplo con niños repitentes, tengo niños repitentes que ellos son los que para entrar al grupo, para acoplarse al grupo pues les es difícil, y por otra parte también tengo pues estudiante nuevos que también no sé realmente qué tipo de actitud tendrían sus anteriores docentes y por eso conmigo como que resbalan, como que chocan, entonces tengo, por ejemplo, tengo en este año una niña que viene de otro colegio que se supone que ellos son estrictos y todo, sí, en este primer período la chica me perdió 7 materias de 10”.¹⁰¹

“también he mirado cuando llegan estudiantes de otras instituciones y si es de algún pueblo el nivel no es el adecuado para grado noveno en algunos estudiantes ya que por ejemplo el inglés ahí es donde tengo que comenzar desde cero, porque no tienen ni siquiera el nivel básico y a mí se me dificulta un poco porque hay estudiantes que van conmigo en el proceso y están más avanzados; esa es la dificultad que yo encuentro”¹⁰²

¹⁰⁰ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

¹⁰¹ Docente grado 5° Femenino, Especialista, 10 años de experiencia.

¹⁰² Docente grado 9° Director de grupo, 15 años de experiencia.

Lo homogéneo contemplado como lo bueno en la condición de formalidad, se sobreentiende lo heterogéneo como lo dificultoso, es decir la diferencia:

“Mi grupo de trabajo es el 5-2 donde paso la mayor parte del tiempo y los conozco desde el año pasado, si es un grupo más o menos homogéneos, son unos muchachos un poquito más aplicados no hay mucho problemas de disciplina, saben llevar ciertas normas en general es un grupito dentro el grupo de profesores que trabajamos con ellos es bastante formal se puede decir”¹⁰³

El docente no acepta una comunicación a través de un código lingüístico escrito diferente al establecido, para él no es posible el lenguaje iconográfico, a pesar de ser el hallazgo que individualmente propone el estudiante como solución a esta condición, en otras palabras, el estudiante en su necesidad de escribir y no conseguir su escritura a través del lenguaje formal, halla su propia solución pero esta no es aceptada por su profesor:

“Uno trata de decidir identificar este chico tiene este problema, por ejemplo no puede escribir, se le dificulta, este chico no puede escribir...porque ellos se acostumbran a escribir en símbolos, encuentra símbolos, entonces es ahí el problema, entonces ahí uno trata, le dice trata de mejor aquí no hacerlo”¹⁰⁴

En el discurso espontáneo, el docente entrevistado no acepta la diferencia, le genera angustia, desorden, descontrol:

“en principio solo era Santa Mónica y Villa flor y era como otro ambiente, ahora no se hay como esa pluralidad que vienen de por allá de por acá de por allá, eso es, las diferentes situaciones de los padres de familia, no hay esa relación de amistad entre los padres de familia, hay gente que si se conoce, hay gente que no conoce, hay gente que ni saluda, hay gente que si saluda”¹⁰⁵

“hay algo muy aparte no solo de mis estudiante sino que yo lo veo general, que es contradictorio y al estudiante es al que menos le gusta estudiar no, se llama estudiante pero al estudiante es al que menos le gusta estudiar, mañana no hay clases, aaahhh que rico y juepúchica”¹⁰⁶

“Por ejemplo hay gente que habla mucho y no hace nada, hay gente que no habla y no hace, hay gente que ni habla y hace, yo soy así, hablo y hago las cosas... la ortografía, la presentación de

¹⁰³ Docente grado 5° Masculino.

¹⁰⁴ Docente grado 9° Directora de grupo.

¹⁰⁵ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista en Pedagogía de la creatividad, 27 años de experiencia.

¹⁰⁶ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista en Pedagogía de la creatividad, 27 años de experiencia.

los cuadernos que no tengan rayada la hoja de atrás porque les digo que eso es mala educación... ellos tiran como a evadir, se asustan... ellos ya asumen esa conciencia a qué está viniendo”¹⁰⁷

Como se contempló anteriormente, en lo implícito del discurso, se hace explícito el pensar del docente en torno a la diferencia, no obstante, el maestro entre sus saberes, creatividades, reflexiones y deliberaciones en torno a su profesión, propone ciertas acciones que considera válidas y efectivas para el proceso de la aceptación y el trabajo de la diferencia en el aula de clase.

2.5.2 Acciones pedagógicas para atender la diferencia en el aula

En el transcurso del proceso sobre indagación de prácticas emergen a voz del docente propuestas e iniciativas pedagógicas que se amoldan para remediar situaciones de diferencia en el aula de clase, estas propuestas se observan en una condición de soledad del docente, ya que, en ningún momento manifiesta que estas ideas provengan de un grupo de estudio, o de un grupo de investigación, o de proyectos concertados para la diferencia, ni siquiera se identifica un trabajo de pares por grados o niveles, es decir, no se evidencia un trabajo en equipo, es el docente en su soledad quien vive la diferencia, la identifica, intenta, ya sea cambiarla, atenderla, solucionarla, o hacer algo en torno a ella:

“El que va obteniendo buenas notas va adelante y que va sacando malas notas va bajando, no con el ánimo de discriminar sino una competencia sana, por ejemplo hay estudiantes que nunca sueltan el puesto de adelante y hay otra situaciones buenas, de estudiantes que sacaban 2.0, 1.0 saca 4.8, 4.5 entonces ya casi nadie pierde, entonces la tarea vaya para allá, pase para acá”¹⁰⁸.

La necesidad de compensar con una calificación o puntos a los estudiantes por el simple hecho de escuchar y aceptar al otro refleja cómo la diferencia es compleja de comprender en

¹⁰⁷ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

¹⁰⁸ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

el imaginario del docente, que se agudiza por las condiciones de las instituciones; la solución la ven algunos docentes en la calificación como la herramienta para la aceptación del otro:

“Si, de hecho las debo tener en cuenta, pues con algunas estrategias, por ejemplo de esto de hablar en público uno trata antes de suavizar, “-van a escuchar a su compañero que expone”-, pero toca motivarlos con puntos, con calificaciones”¹⁰⁹

Para otros, la estrategia metodológica que atienda características particulares de los estudiantes:

“y lo otro pues la guías, entonces por ejemplo las guías para los niños que son como un poquito como con un nivel de profundidad un poquito menos y para otros hay que traerles más para que no hagan indisciplina”¹¹⁰

“algunos son espontáneos, otros en cambio son como tímidos, les gusta participar, les gusta las clases activas, no se pueden estar quietos, o sea máximo yo creo 15 minutos de atención por mucho y si no toca estar cambie y cambie de actividad”¹¹¹

“Yo trato de trabajar individual para apoyarlos”¹¹²

Para algunos, la estrategia para la diferencia involucra la interrelación de áreas del conocimiento:

“diferentes credos, por ejemplo con una experiencia que yo tuve con unas chicas que le iban a pegar a un caballero por hablar en contra de la virgen, entonces toca entrar a involucrar otras áreas como lengua castellana y aprender sobre el manejo de una discusión”¹¹³

Al juzgar del lector, otras nociones de la práctica de la diferencia:

“algunos no tienen la oportunidad de llevar algo de alimento a sus casas, entonces son tantas de esas situaciones que uno le pide a los chicos que reflexionen y valoren el esfuerzo que hacen sus padres y también ellos, les digo – madrugar, dejar esas cobijitas calientes en la mañana ya implica un compromiso, una responsabilidad y la idea es que ellos revisen qué es lo que realmente quieren, busco también la oportunidad de que mis clases con ellos puedan estar abordando temáticas que tengan que ver con nuestra realidad, tanto del contexto”¹¹⁴

¹⁰⁹ Docente grado 9º Femenino, Especialista, 35 años de experiencia.

¹¹⁰ Docente grado 5º Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

¹¹¹ Docente grado 5º Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

¹¹² Docente grado 5º Femenino, Especialista, 35 años de experiencia.

¹¹³ Docente grado 9º Femenino, Especialista, 35 años de experiencia.

¹¹⁴ Docente grado 9º Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

En esta diversidad de opciones se revela una estrategia como la más recurrente, aquella que se ve intervenida por el beneficio de la ayuda entre estudiantes.

2.6.3 El trabajo cooperativo: un método para la experiencia social de la diferencia

En las prácticas pedagógicas, algunos docentes, comentan una estrategia específica que les ha funcionado como herramienta para tener control sobre el grupo o solucionar aspectos referidos a estudiantes con necesidades educativas especiales, esta estrategia no es clasificada con el nombre específico de la metodología utilizada pero, se puede sobreentender que es aquella que se fundamenta en el cooperativismo, es así como algunos docentes evidencian esta práctica:

“Igual tengo dos estudiantes con capacidades educativas especiales, entonces por ejemplo estos dos niños los tengo con dos estudiantes, cada uno que ellos están pendientes del trabajo que están haciendo, es más, ellas mismas están como diciendo “bueno, usted tiene que ir de aquí hasta acá, y dicen profe, Jorgito va hacer esto el día de hoy”¹¹⁵

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la delegación del rol del docente en aquellos estudiantes que, a juicio del docente los considera “buenos” por su rendimiento académico, y “disciplinados” por su buen comportamiento, para que atiendan en forma individual el desarrollo de habilidades cognitivas y socio afectivas de estudiantes que, para el docente tienen dificultades; la estrategia se basa en el apoyo que es posible con el trabajo en equipo:

“Sí, si como yo por ejemplo siempre con los muchachos hablo de la integridad, de la responsabilidad sin discriminar a nadie y por eso cuando formamos grupos en el curso uno nota, digamos que el muchacho que es discriminado meterlo en el mismo grupo y aunque es un poco difícil los muchachos trabajan con él, peor no tiene la misma aceptación, yo en mi caso hablo con el muchacho, digo y el al sentirse marginado quiere como perturbar la clase”¹¹⁶

¹¹⁵ Docente grado 5° Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

¹¹⁶ Docente grado 9° Director de grupo, 15 años de experiencia.

“intento que el niño tímido quede por decir algo con dos estudiantes que lo puedan como mover entonces el así se siente como más seguro”¹¹⁷

“Yo les delego trabajo a los primeros, igual ellos se ofrecen, los que van adelantados o medio buenos tirando a regular. Miran cómo tengo yo y van y ayudan”¹¹⁸

Si bien es cierto que el aprendizaje cooperativo en toda la amplitud de su propuesta como estrategia metodológica, se fundamenta en principios y características especiales tales como: metas comunes, trabajo colectivo, construcción participativa, intercambio de destrezas personales, definición de roles, interacción cara a cara, y especialmente la organización y directriz estratégica del docente, se considera que el docente, en este caso de investigación de diferencia, está utilizando este método, ya que, esta estrategia cooperativa en esencia se resume en la ayuda de aquellos por otros, o sea, la interdependencia positiva, como se entiende a continuación:

“Algunos de ellos son los primeros, ellos mismos van al tablero y miran a “tal personita” si está bien o si está mal”¹¹⁹

“...entonces uno hace actividades para que él se integre y para que él no se sienta mal y que si él no quiere trabajar, entonces se hace un trabajo en el que él tenga que trabajar en grupo, hasta que ellos digamos se vayan acoplando, porque hay chicos que no les gusta trabajar en grupo, y no precisamente porque no quieren, sino porque no son aceptados”¹²⁰

Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales, una característica del aprendizaje cooperativo:

“En el colegio manejamos niños del sector rural y ellos tiene conocimientos de la naturaleza y ellos imparten sus conocimientos con los niños que tenemos acá nosotros, entonces son como un apoyo”¹²¹

“Yo les delego trabajo a los primeros, igual ellos se ofrecen, los que van adelantados o medio buenos tirando a regular. Miran cómo tengo yo y van y ayudan”¹²²

¹¹⁷ Docente grado 5° Directora de grupo, Especialista, 17 años de experiencia.

¹¹⁸ Docente grado 5° Directora de grupo, Especialista, 35 años de experiencia.

¹¹⁹ Docente grado 5° Directora de grupo, Especialista, 35 años de experiencia.

¹²⁰ Docente grado 5° Directora de grupo, Magister en Pedagogía, 5 años de experiencia.

¹²¹ Docente grado 5° Director de grupo, Especialista, 30 años de experiencia.

¹²² Docente grado 5° Directora de grupo, Especialista, 35 años de experiencia.

El docente no enuncia directamente la aplicación del aprendizaje cooperativo, sin embargo, se demuestra la organización previa planeada por el mismo, un rasgo de esta estrategia, y cómo a través de su accionar algunos estudiantes tienen parte de responsabilidad sobre otros educandos, otra propiedad de este método cooperativo:

Por ejemplo mire, ahorita, si voy a organizar intento que el niño tímido quede por decir algo con dos estudiantes que lo puedan como mover entonces él así se siente como más seguro, aunque él mismo en las comunidades de aprendizaje que estoy desarrollando... este año lo mismo, entonces he intentado como.... Igual tengo dos estudiantes con capacidades educativas especiales, entonces por ejemplo estos dos niños los tengo con dos estudiantes, cada uno que ellos están pendientes del trabajo que están haciendo, es más, ellas mismas están como diciendo “bueno, usted tiene que hacer tal cosa”

La condición cooperativa del docente frente a su condición de líder en el grupo escolar:

“cuando es de reír me río, cuando es de jugar jugamos, cuando es de molestar, molestamos, cuando es de estudiar, estudiamos cuando es de escuchar música, cuando es de bailar bailamos, en medio de la clase las sé sacar a bailar, al principio dicen no, pero les inculco la idea de que la persona que no sabe bailar es una persona mal educada, eso es mala educación no poder bailar, eso se lo aprendí a un profesor”¹²³

Habilidades interpersonales, desempeño de roles, liderazgo organizador, acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, organización, planificación de los tiempos, distribución de tareas. Se observa una alta tendencia por la aplicación de los procesos cooperativos para asumir la diferencia.

2.5.4 La evaluación diferencial

En el respeto por la diferencia, se han observado ciertos puntos de encuentro tras las propuestas que evidencian los docentes, al igual que desencuentros con la diferencia en algunas alocuciones. Para este momento quienes han procurado hacer de la diferencia una

¹²³ Docente grado 5º Director de grupo, Especialista, 21 años de experiencia.

realidad, surge el inconveniente en la evaluación de aquellos estudiantes quienes son percibidos como diferentes, ya que, debido a sus procesos, no los puede evaluar tras la forma homogénea del grupo, sino que, debe buscar una alternativa, oportunidad que halla en la evaluación diferencial:

“...yo trabajo con evaluación diferencial, en esos casos... si el estudiante es distraído en la clase de uno, es muy buen estudiante pero es retraído, ya me está indicando algo”¹²⁴

“Pero dependiendo de la persona, si es una persona que uno nota que tenga dificultades, entonces se le exige al nivel de él, no se le exige como a los demás, dependientemente se les hace los mismos exámenes porque de lo contrario sería como decirle... usted es como, hacerlo aparte, es como aislarlo, es como decirle usted es especial y no es esa salida, entonces se les hace el mismo examen, sin embargo se le evalúa bajo otros criterios, se les evalúa bajo otras condiciones dependiendo de su interés, dependiendo de su esfuerzo, dependiendo de que si él está interesado, dependiendo del trabajo en el aula y del trabajo fuera del aula”¹²⁵

La evaluación diferencial si bien ayuda en algún aspecto, no es una garantía de que el estudiante con las características especiales tenga un proceso satisfactorio a la hora de aprender y de relacionarse con sus compañeros.

2.6 Consideraciones

Reconocer la diferencia implica la comprensión de la identidad cultural de cada estudiante, es decir, reconocerlo con sus particularidades, de origen, de condición social, familiar y económica.

En los docentes entrevistados se observa que reconocen esta “*diferencia*” en sus estudiantes en sentido peyorativo, en un sentido lineal y no divergente, como una condición que les hunde, en un mundo sin posibilidades, sin un horizonte de futuro.

¹²⁴Docente grado 5º Directora de grupo, Magister en Pedagogía, 5 años de experiencia.

¹²⁵Docente grado 5º Directora de grupo, Magister en Pedagogía, 5 años de experiencia.

Para los docentes entrevistados, la linealidad se ve reflejada en el pensamiento que tienen acerca de la familia del estudiante, partiendo, por lo general, de un concepto construido de manera superficial, quedándose en el prejuicio de la “familia modelo nuclear”. Entonces, ¿qué pasa con las otras familias que no cumplen con esta condición de “familia nuclear”? ¿No son familias, las otras formas familiares que co-existen en la sociedad actual?

Según las representaciones de los docentes, fuera de lo normal, de lo establecido, de lo reconocido, de lo estipulado, de la ley, nada existe. La norma es vista como una regla de conducta, y lo anormal está previsto dentro de ella para excluirlo, señalarlo, estigmatizarlo; la norma se utiliza en el caso de un desvío a ser corregido en relación a un estado natural, original.

La relación que juegan los docentes con cada uno de sus estudiantes es primordial; lastimosamente, los docentes con sus representaciones emiten juicios de valor que juzgan y prejuzgan. El poder que tienen los docentes ante cualquier estudiante, los hace portadores de la verdad, y en la mayoría de ocasiones, tendrán la razón.

Los docentes consideran, en varias ocasiones, que la decisión del otro es la equivocada, su forma de comunicarse no tiene validez, minimizan su condición por no encajar en lo que el docente considera como bueno e ideal, desconocen las razones de los estudiantes del por qué su manera de proceder, entonces, se impone un ordenamiento, un deber ser, configurado desde el afuera, que somete a juicio a cualquier estudiante dentro del aula de clases.

¿De qué familia provienes?, ¿Por quién está conformada?, ¿Qué nivel socio económico tienes? Y te diré que tipo de estudiante eres... Preguntas e inferencias de este tipo implican

procesos atravesados por relaciones de poder, por cierta verticalidad o autoritarismo exhibidos por los educadores.

En la indagación y de acuerdo a las nuevas leyes de inclusión, los docentes están en conciencia de que existe la diferencia, además, la reconocen desde amplios aspectos, no solo por lo que es evidente, por ejemplo enfermedad o diversidad múltiple. A pesar de reconocer la diferencia en el aula, la mayoría de docentes sienten cierto temor a enfrentarse a ello, a pesar de conocer la ley y los lineamientos del ministerio, no saben cómo tratarla.

Los docentes no cuentan con herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan hacer un tratamiento adecuado de la diferencia en el aula. En el discurso del docente están presentes temas como diferencia e inclusión, sin embargo es evidente la incoherencia entre estas nociones actuales del otro y su práctica pedagógica.

Capítulo 3
LAS DRAMÁTICAS DE LOS DOCENTES Y LOS SENTIDOS DE SU REPRESENTACIÓN

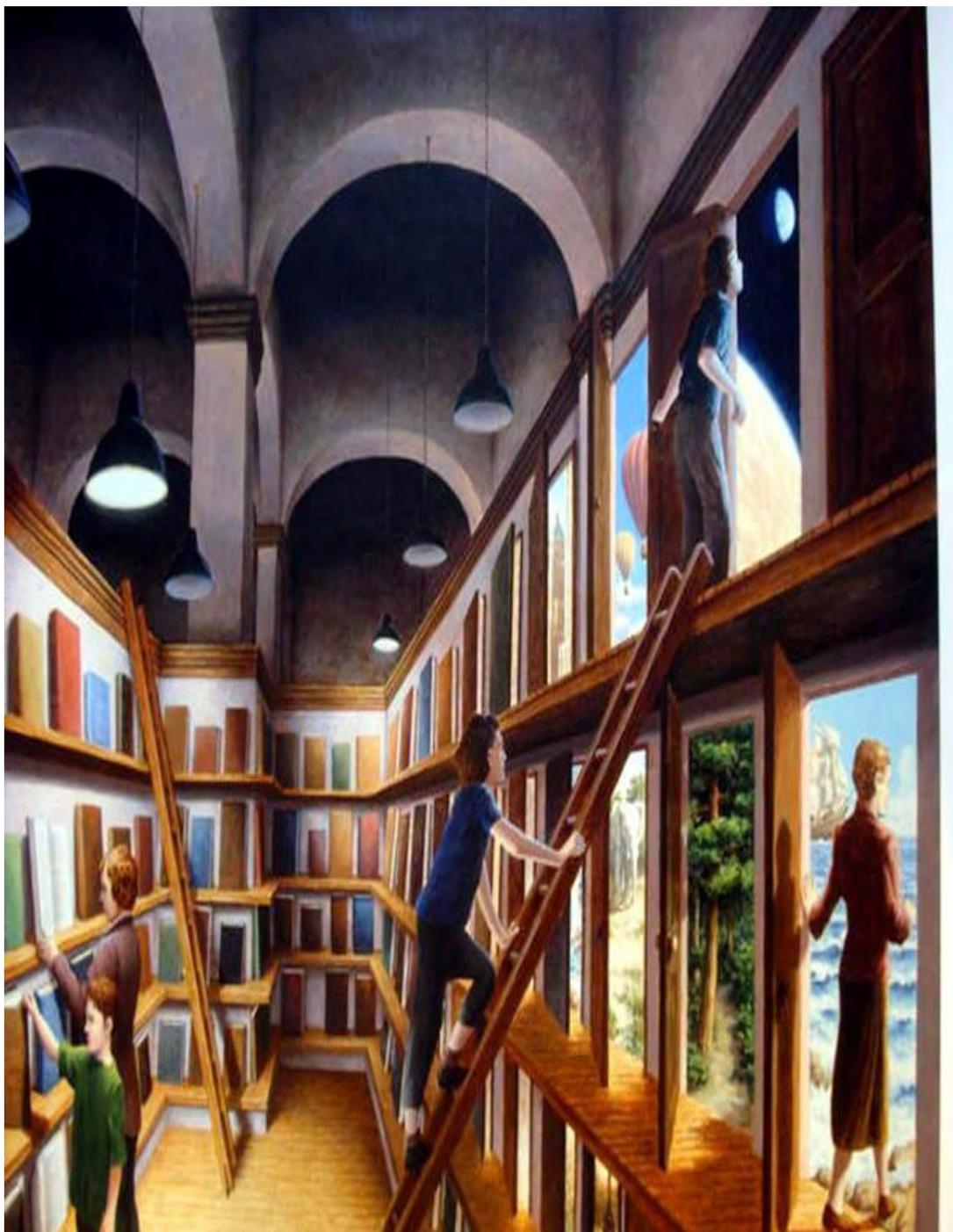


Fig. 4: La biblioteca - Rob Gonsalves
(<http://leereluniverso.blogspot.com/2011/06/prensa-cultural-revista-mercurio.html> 1-02-2015)

Este capítulo procura establecer un ejercicio dialógico que pretende evidenciar los sentidos¹²⁶ de las representaciones en la práctica cotidiana de los docentes, cuando abordan la diferencia en el aula de clases; el mismo parte y se vale de la necesaria, pero no continua, interrelación de supuestos, conceptos, preceptos teóricos y las evidencias que respecto del trabajo de los docentes, se han dado a conocer en el análisis que se realiza en el capítulo anterior. Elementos dispuestos como evidencia del propósito por entender la diferencia, a través del sentido de las representaciones de los docentes, recreando así la dinámica propia de su accionar en las instituciones educativas.

Se trata de dialogar y desarrollar un ejercicio de interacción con las representaciones construidas por el docente, en torno al encuentro del sentido de las mismas, relacionando las percepciones pedagógicas que posee, tiene o entiende acerca de la diferencia y que se manifiestan en su práctica pedagógica cotidiana realizada al interior del aula.

El desarrollo de este ejercicio, conduce hacia la comprensión de las tensiones dramáticas, en la dimensión de su mismidad¹²⁷, que el docente debe afrontar al momento de abordar la diferencia; situación que implicaría sobre entender que en términos de Bárcena y Mélich

¹²⁶ Evidenciar los sentidos, siguiendo a Lévinas (1987), corresponde a la emergencia de una verdad que “no puede consistir en otra cosa que una exposición del ser a sí mismo (...) una partición en la cual la parte vale el todo, en la cual la parte es *imagen* del todo”; por tanto, corresponde a dar cuenta de un “saber directo y tortuoso”, que pertenece a los docentes, que está inmerso en las representaciones que manifiestan en sus discursos y que, “se produce a partir de la intuición sensible [sus sentidos], que es ya de lo sensible orientado hacia *aquello que* en el seno de la imagen se anuncia más allá de ella, esto *en tanto que* esto o *en tanto que* aquello”. (Lévinas, 1987:117).

¹²⁷ Para efectos del presente análisis, debe comprenderse por mismidad a aquella condición que le permite a una persona o a una institución “ser uno mismo”; esto es la “*modalidad* de lo Mismo” (Lévinas, 1977:61). Pero este ser uno mismo –esta mismidad- es en la medida en que el uno mismo: el Yo o lo Mismo (Lévinas 1977), el docente, o el sistema educativo, se determina en función de la existencia del “otro” que “confunde el espacio de la mismidad” (Skliar, 2002b: 85), (no soy yo mismo, si no existes tú o si no existe el otro) que, en este sentido, sería su alteridad, asumida como “la identidad de un cuerpo que se expone al otro, que se convierte en algo <<para el otro>>” (Lévinas, 1987:126). Luego, la mismidad que se determina en función de la existencia de la alteridad que es el otro, determina además, las características de la alteridad de ese “otro”; esto es, sus particularidades como “otro”. Entonces, el otro es otro, porque la mismidad así lo concibe, puesto que “La posibilidad de poseer, es decir, de suspender la misma alteridad de lo que sólo es otro en el primer momento y con relación a mí, es la *modalidad* de lo Mismo” (Lévinas, 1977:61).

(2014), Lévinas (1977,1987), Skliar (2002, 2002b, 2007a, 2007b) y Zambrano (2001), es posible el reconocimiento de la condición del “otro” como diferente, aunque en su labor cotidiana el docente no logre hacerlo.

Como se expresó en capítulos anteriores, los docentes construyen representaciones sobre los estudiantes teniendo como referencia esquemas clasificatorios de su diferencia. Al respecto, el cuestionamiento que inquieta es: ¿cómo intentan incluir, integrar o involucrar al diferente que es el “otro”, sin tener en cuenta el carácter propio de su diferencia?

En ese orden de ideas se busca establecer un diálogo que retome los fundamentos teóricos acerca de la diferencia, la comprensión de la configuración y dinámica de las representaciones que –de acuerdo al entendimiento de las manifestaciones de los docentes- suceden en el aula de clases, así como los aportes teóricos que surjan de esa comprensión. Es un diálogo en los términos de una relación que se configura en un proceso que interrelaciona: teoría- aula de clases -teoría¹²⁸. Se busca comprender críticamente, desde algunos referentes teóricos, la relación que se presenta entre los procesos homogeneizadores y la diferencia, en búsqueda de una pedagogía para la diferencia que se base en el reconocimiento y valoración del otro.

Así, se procura considerar qué se entiende por lo normal y/o colonizado, según Skliar (2002) y lo normal para Canguilhem (1986) en un salón de clases; para ello se hace un acercamiento al aula de clases tradicional, en la que se visibiliza que los estudiantes quienes se encuentran en ese espacio, deben cumplir con ciertas condiciones comunes: el lenguaje, el pensamiento, habilidades, orígenes en familias nucleares, posiciones socioeconómicas preestablecidas, entre otras. Se habla entonces de estudiantes integrados eficientemente al

¹²⁸ Es preciso clarificar que esta relación, surge como resultado del análisis de las entrevistas y las manifestaciones de los docentes que participaron en esta investigación, frente al abordaje teórico y hermenéutico que se realiza en este trabajo.

salón de clases, en cuanto cumplen y asimilan los procesos pedagógicos sin mayores contratiempos, con experiencias de enseñanza-aprendizaje previamente planeadas, durante el tiempo de su socialización y formación.

Desde esa perspectiva, la educación institucionalizada, busca el logro de unos objetivos en común dentro del sistema escolar. Para ello, la institucionalidad elabora manuales, cartillas, normas y preceptos, que tiene que seguir la escuela para alcanzar dichos propósitos y, de esa manera, pretende que los estudiantes, se conviertan en buenos ciudadanos con comportamientos homogéneos, quienes a su vez, faciliten la construcción de sociedades silenciosas dentro de los marcos del orden institucional.

Precisamente, en este capítulo se aborda un primer sentido que es lo homogéneo, como elemento central presente en las prácticas institucionales ejecutadas en la escuela, producto de las representaciones construidas por el docente; las mismas se visibilizan en una propuesta gráfica a través de una pirámide que se ha denominado: “pirámide representativa de la relación docente-estudiante”. En ella se determinan algunos sentidos de representación que pretenden homogeneizar la diferencia en el contexto del aula de clases, conllevado hacia la corroboración e implantación de los propósitos generados por el sistema educativo.

En esa dinámica, la diferencia se torna subversiva, genera desorden y caos, constituyéndose como una amenaza a ese orden. Y aunque lo diferente implique una amenaza al sistema preestablecido, el “otro”, en buen número, termina sometiéndose a sus requerimientos; sin embargo, en ese proceso algunos “otros” generan resistencia. Esta resistencia, que sería la negación de sí o la defensa de sí, se caracteriza por generar dinámicas

de tensión (de la relación docente-estudiante) que se manifiestan en diferentes grados de violencia y que se desarrollan en el aula de clase.

Dicha situación produce angustias, impaciencia, esfuerzos y estados de exaltación en el docente, quien pretendiendo resolver tales tensiones, se encuentra impotente frente a la resolución de las mismas. Esto, conlleva un quebrantamiento del estatus, la figura de autoridad y posición de poder frente a sus estudiantes, si se tiene en cuenta que algunos docentes, han generado una representación sobre si mismos cuyo sentido es la imagen del orden, del conocimiento y del modelo a seguir para sus estudiantes. Desde esta perspectiva, se coincide con la investigación de Parra Sandoval (1992) respecto a que la escuela no es ajena de una pedagogía de la violencia.

Por otro lado, y derivado del sentido de lo homogéneo, emerge el sentido de la mismidad-alteridad que en su práctica cotidiana, el docente asume respecto del trato que desarrolla con sus estudiantes. En este sentido, el docente asumido como mismidad, genera representaciones de sus estudiantes entendidos como alteridades. Tal ejercicio conlleva al mantenimiento del orden y control en el aula de clases, puesto que el estudiante, dada la mismidad del docente, es determinado en sus características y prácticas.

El capítulo finaliza analizando las diferentes posibilidades que propone el docente o con las que este se encuentra, para asumir una pedagogía de la diferencia¹²⁹; además se realizan algunos análisis, de las manifestaciones de los docentes respecto de su relación con dicha

¹²⁹ La pedagogía de la diferencia que en este capítulo se aborda a partir de las representaciones que materializa el docente en sus prácticas pedagógicas cotidianas, es desarrollada en el capítulo cuarto a través de una serie de talleres didácticos que a manera de propuesta, surgen como producto de la reflexión y el proceso investigativo adelantado por los autores de este trabajo; dichos talleres –no llevados a la práctica en esta investigación- no son más que elaboraciones que se disponen para entablar un ejercicio de diálogo y esfuerzo conjunto con el docente, en pro de procurar encontrar, a través de su participación activa, sus decisiones y su pensamiento, algunos elementos y/o herramientas si se quiere, que permitan la concienciación en las instituciones educativas, acerca de la importancia de asumir la diferencia en el aula.

diferencia. Todo, a fin de redefinir mediante una propuesta, la pirámide representativa de la relación docente-estudiante; esta redefinición se construye a través de otro esquema que procura otorgar elementos que conlleven hacia el reconocimiento de la diferencia.

3.1 El sentido de lo homogéneo: norma-control

Con lo homogéneo se busca mantener el orden y el equilibrio dentro de un sistema establecido; por ello, mantener la unidad de la totalidad implica relaciones de poder que se ejercen desde una posición de dominio preestablecido. En el caso de las instituciones educativas y el aula de clases, el poder proviene desde la normatividad instaurada por la institución de poder central que para el caso de Colombia es el Ministerio de Educación Nacional, y el maestro en el aula de clases.

Las características propias de lo homogéneo, son pautas o atributos compartidos por individuos que componen un grupo social, en el que su acción está dirigida por patrones normativos y valores configurados por instituciones socialmente establecidas. Así, el aula de clases se convierte en un escenario, dentro del cual, los docentes y los estudiantes van creando representaciones compartidas que configuran un sistema homogéneo, en el que el modelo pedagógico utilizado es la estrategia que usa el docente para mantener el *statu quo*.

Dentro del sentido homogéneo provocado por la institucionalidad, las dinámicas educativas se convierten en una herramienta de control, cuya función es promover el orden de los individuos quienes se encuentran asociados a ese escenario; en este caso, de los docentes y de los estudiantes. Para ello, la norma, la regla y la ley, se deben instaurar desde los lineamientos institucionales y cada escuela o colegio, debe crear una organización con un

orden basado en la norma, en el que la convivencia se dinamiza en los términos propuestos por el peso mismo de la norma-efecto-castigo.

Desde esa perspectiva, al interior del aula de clases, el docente-maestro-profesor -como lo define la norma-, tiene la función de mantener el orden, siguiendo los preceptos normativos configurados desde la institucionalidad; preceptos que son asumidos sin la realización de un esfuerzo que conlleve al entendimiento por parte del docente, de aquello que taxativamente requiere la norma; situación que puede degenerar en malas interpretaciones de la norma o en interpretaciones literales de la misma, que podrían producir efectos distintos a los establecidos por dicha norma. En ese contexto, los estudiantes llegan a compartir las representaciones de los docentes y de esa manera colaboran en las acciones de control. El salón de clases, en conjunto es un espacio de orden, de control y negación de la diferencia.

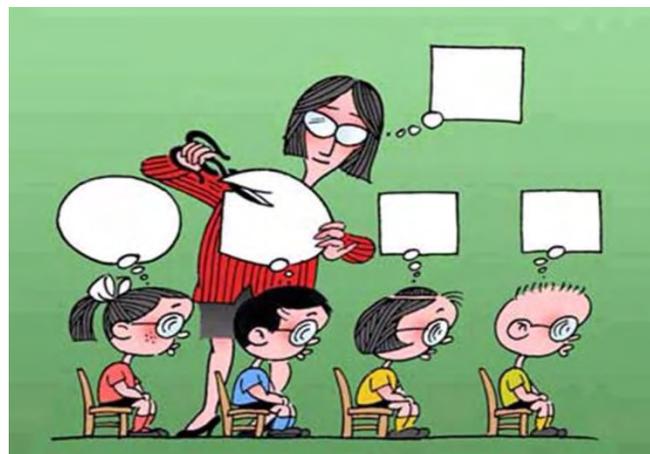


Fig. 5: maestra cortando pensamientos

<http://www.primerbrief.com/wp-content/uploads/2015/01/Maestra-cortando-pensamientos-GR.jpg> 23-03-2015)

Existe la creencia, que para entender mejor las explicaciones en el salón de clases, el lenguaje del docente debe ser homogéneo (Skliar: 2002), en el sentido del uso del lenguaje de la mayoría. De este modo, se supone que las ideas o conocimientos que puede imponer el docente, serán asimilados con mayor facilidad por parte de los estudiantes.

Sin embargo, este proceso no es tan simple, implica mayor complejidad si se atiende a las diversas consideraciones que en sus discursos manifestaron los docentes quienes participaron de esta investigación, porque según las recurrencias de sus afirmaciones: a). estudiantes y docentes deben compartir el mismo código lingüístico y un código cultural común en el aula; b). todas y todos los estudiantes deben tener las mismas capacidades cognitivas; y, c). compartir los mismos códigos disciplinarios. En este sentido, la asimilación de los conocimientos exige grupos homogéneos, proceso en el cual la diferencia ya sea, en el código lingüístico (sordos, grupos étnicos, entre otros), en las múltiples capacidades cognitivas, la diversidad cultural y de comportamiento, dificultan, desde la perspectiva de los docentes, los procesos de aprendizaje en el aula.

Para algunos maestros, la no asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes no es su problema. A esta consideración se suma su representación respecto a las causas de los buenos o malos estudiantes (ver capítulo 2), puesto que las vinculan al origen familiar y social de los mismos. En conjunto, los grupos homogéneos y normales de estudiantes que participan de los mismos códigos de los docentes, estarían –suponen los maestros- en condiciones de adquirir buenos aprendizajes.

El sistema educativo tradicional no ha generado mayores avances en cuanto a la producción de herramientas, para que los estudiantes quienes están por fuera de los grupos considerados “normales”, puedan ingresar a dicho sistema y no sean excluidos del mismo. Dentro de ese sistema escolar tradicional, los chicos y las chicas con otras capacidades, no pueden ser parte de sus aulas por la dificultad que presentan los docentes frente a la diferencia; esto es, visibilizarla y coadyuvar a que estos estudiantes puedan comprender lo que se dice dentro del aula.

Lo diferente comienza a ser representado desde las visiones compartidas por los integrantes del aula de clases como “lo malo”; constituye un elemento, que necesita de la transformación del aula para su integración y, es ahí, cuando el sistema institucionalizado, aparta al “otro”. Otro que en tales condiciones no puede reproducir las pautas o los lineamientos establecidos, que homogeneiza el aula; “...la escuela prohíbe la diferencia del otro, confirma la misma cosa, al tiempo que niega la diferencia del otro.” (Skliar, 2002:117).

Para mantener la existencia o la supervivencia del “otro”, la institucionalidad crea escenarios, en los cuales, lo diferente se vuelve equivalente a lo normal, a lo aceptable, a lo ideal y sólo quienes cumplen con tales características, pueden ser parte de tales escenarios aceptados social e institucionalmente. Es por eso, que en una escuela o en una institución pensada para las personas sordas, sólo los sordos pueden participar en ella; lo mismo sucede con la creación de una serie de instituciones¹³⁰, que abarcan toda clase de “diferencialismos”, contruidos por la normalidad para encerrar al “otro”, quien es visto como una amenaza a la homogeneidad del aula de clases tradicional.

Es evidente desde esa perspectiva, que las diferencias socioeconómicas, morales y culturales, presentes dentro del sistema social, también buscan en el aula, crear sus propias representaciones homogeneizantes; es así como la estructura de la sociedad, da cuenta de la existencia de casos donde los “ricos” –por ejemplo- van a escuelas de “ricos”, los católicos, van a escuelas de católicos, los extranjeros (alemanes, ingleses, franceses, entre otros) van a escuelas de extranjeros, evitando que la mismidad de sus aulas, se altere por efectos de la diferencia.

¹³⁰ Ejemplo de ello, para el caso del contexto social y educativo de la ciudad de Pasto en el departamento de Nariño (Colombia) se encuentran instituciones como: la Asociación de Sordos de Nariño ASORNAR, la Fundación por la Juventud Sorda JUVENSOR o el Centro de Habilitación del Niño CEHANI, entre otros.

3.1.1 Pirámide representativa relación docente – estudiante

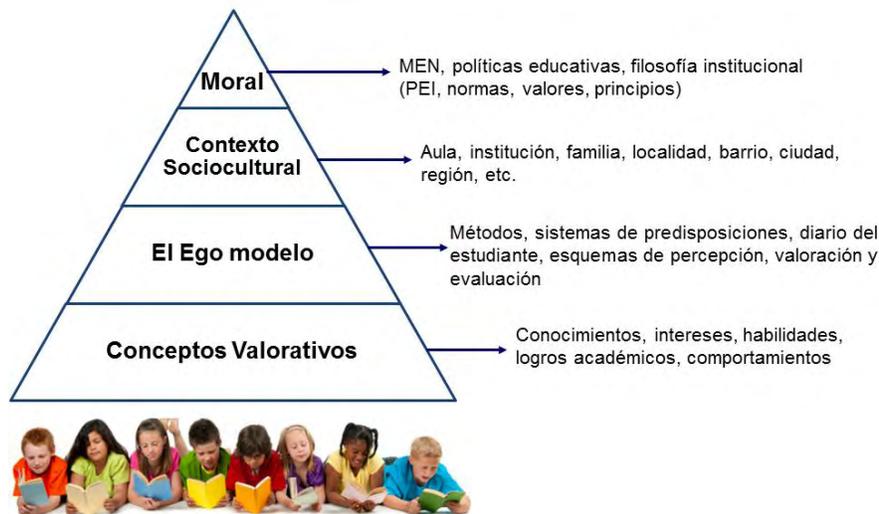


Fig. 6: Pirámide representativa del docente
(Fuente: esta investigación)

Para profundizar en la comprensión de lo anterior y como producto del presente análisis, a continuación se presenta un diseño teórico, que da cuenta de la relación homogeneizadora que en las instituciones educativas se manifiesta entre los docentes y sus estudiantes; relación pensada sobre la base de las representaciones que acerca de sus alumnos han construido los docentes; las mismas, se superponen en una estructura piramidal (Fig. 6), que permite comprender cómo, a través de las representaciones, el docente asume la diferencia.

La cúspide de la fig. 6, es la «moral»¹³¹, conformada por las representaciones legales del Estado que tratan y especifican sobre la vida cultural, educativa y social de los pueblos, de las comunidades, de las minorías, y de todos los diversos tipos de población. Estas fuentes de representación son acatadas por el docente, repercutiendo en el cumplimiento de sus

¹³¹Una moral definida como un marco signico-normativo propio del espacio público y de una cultura concreta en un determinado tiempo de la historia (Méliç, 2004:135); En otro sentido, una moral definida como poderosa gramática compuesta de signos, categorías, principios, ritos, hábitos y valores (...) que fabrica, ordena y organiza el mundo (Méliç, 2004:55; Foucault, 1987).

funciones laborales de acuerdo con las disposiciones y las estrictas políticas homogeneizadoras emanadas por el MEN.

Al mismo tiempo, todo docente debe identificarse con la filosofía del establecimiento educativo, en el cual se encuentran consignados los principios, los valores, los códigos, los deberes, los objetivos o propósitos que deben ser parte activa e implícita de las metodologías ejecutadas en conjunto con los aspectos académicos, interdisciplinarios y comportamentales de sus educandos.

En ese caso, el docente muestra fidelidad a su estilo pedagógico y a su metodología que puede ser asignada por la institución o desde su particularidad; ésta llega a ser una forma inicial de control y representación hacia los estudiantes. Es claro que los planes educativos institucionales plasman la idea de respetar la diferencia, dando un lugar y un espacio abierto a las oportunidades que requiere cada individuo desde su propio contexto y forma de vida.

Como segundo componente se encuentra el «*contexto sociocultural*» (ver fig.6) en el cual vive y convive el estudiante, dentro y fuera de la institución educativa. Para tal caso, el aula de clases es el primer escenario donde el docente percibe, promueve y apunta la diferencia en algunos niños en cuanto a sus capacidades académicas y actitudinales cotidianas, resultado de su contexto sociocultural.

Por otra parte, el aula de clases en sí misma no es un espacio neutral, puesto que depende de las representaciones dictaminadas por los docentes, es decir, el salón de clase no escapa a las comparaciones que provienen no sólo de ellos, sino del entorno económico, social y cultural como procedencia, vivienda, barrio, entorno familiar (padres casados, descomposición, madre soltera, acudiente, hogar sustituto), condiciones económicas (pobreza), etnia, población vulnerable (desplazados, víctimas de violencia), entre otros

factores. A partir de este punto, también se deriva el espacio en el cual el docente conjetura, formaliza, y obtiene un sinnúmero de representaciones sociales relacionadas con sus estudiantes.

El tercer componente conocido como «*el ego modelo*» (ver fig.6), se refiere a la autonomía del docente para controlar, domesticar o vigilar las acciones de sus estudiantes, mediante técnicas, métodos, esquemas de valoración, evaluación y promoción; estos elementos son términos que sugieren “el deseo de ser fiel a una forma sistemática evaluable y mensurable de las intervenciones educativas” (Bárcena y Mélich, 2014:83), por lo que, el docente necesita que sus estudiantes respondan a niveles iguales de desempeño en sus actividades académicas cotidianas, como lo expresa abiertamente una docente “*todos iguales, todos buenos, todos juiciosos*”.

Meirieu (1998) también ha puesto de manifiesto esta concepción:

“En el potente auge del poder del educador, mientras que en otros tiempos había resignación ante el hecho de que las cosas se hicieran de modo aleatorio, en función de la riqueza del entorno del niño y de la oportunidad de lo que se fuese encontrado, hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de modo coherente, concertado y sistemático...para su máximo bien” (1998:29).

El estudiante es considerado como un número de lista, un apellido o un nombre de quien el docente observa si cumple o no sus propósitos académicos, por lo cual, él mismo, no hace requerimientos en términos de espacios que promueven habilidades y capacidades diferentes, o formas de abordar el conocimiento de acuerdo a los estilos cognitivos de cada uno.

Las fichas, el cuaderno de notas, y lista de observaciones que posee el docente son dispositivos de clasificación que permiten ubicar al estudiante en diferentes términos, marcas o categorías como: *buenos, malos, juiciosos, desobedientes, sumisos, humildes, callados, líderes, activos, pasivos, responsables, irresponsables, ordenados, desordenados, etc.*

El cuarto y último componente es el «*concepto valorativo*» (ver fig.6), por medio del cual el docente representa al estudiante mediante los niveles de aprendizaje, los logros, los conocimientos, la responsabilidad, la participación, la colaboración con el docente, los buenos modales, el cumplimiento de tareas, entre otros aspectos académicos.

El indicador más común y utilizado para medir este concepto valorativo es la “nota”, aspecto que condiciona pedagógicamente al estudiante en las condiciones pedagógicas de acuerdo a unos criterios unificadores establecidos no solo por el docente, o la institución sino por los lineamientos del MEN.

En este componente se encuentran las acciones más destacadas de los estudiantes y su colectivo como: las destrezas, las capacidades, los conocimientos, los intereses y las necesidades específicas; las formas de interacción, entre otras. Cada estudiante se caracteriza como un ser único e irrepetible en cuanto a su singularidad (o su alteridad) y la diversidad. Y, aunque dicha singularidad y diversidad es percibida, visible y tomada en cuenta por el docente, su mirada, en algunas ocasiones, no tiene presente las condiciones personales, familiares y sociales que viven sus estudiantes.

En otro caso, este tipo de mirada puede conllevar a que los estudiantes creen lazos de *dependencia* en relación con el servicio del modelo imperante. Dicha subordinación provoca la mayor de las desigualdades, como dice Frigerio (2006:140): “la dependencia como condición de relación presupone entender que sin uno el otro nunca lo aprendería”.

Adicionalmente, el sistema educativo se ha transformado en un modelo de fabricación de seres humanos al servicio del modelo imperante o el sistema capitalista que ha orillado a los estudiantes hacia una búsqueda de modelos de individualismo, competitividad, originalidad. Dichos aspectos condiciona la utilidad de la gente desde dos ámbitos: por un lado para posicionarse en las categorías de mejores con privilegios que los demás esperan y por otro

lado en un desinterés en la vida escolar y una crisis de fe en el futuro profesional y social. Por lo que Bárcena y Melich (2014:82) plantean que si la educación es una fabricación, entonces la identidad propia deja de construirse, y aparece el sujeto orgulloso, que escapa al tiempo; surge el sujeto substancializado, totalitaritario.

3.2 El sentido de la mismidad-alteridad

Ahora bien, dentro de la sociedad, los componentes de tales representaciones, no impiden que las diferencias que coadyuvan a su producción desde la *praxis* de la institucionalidad establecida o el trabajo del docente, tarde o temprano deban encontrarse y reconocerse; de manera muy paralela, tal encuentro se produciría dentro del aula; esto motivaría un hipotético conflicto de la mismidad con el “otro”, conflicto que se resolvería con la transformación del otro o con su inevitable exclusión.

Dentro del aula de clases, para mantener las mismidades, el “otro” debe someterse; someter sus pautas preestablecidas y adquirir las pautas presentes dentro de su nuevo entorno escolar. Para enfrentarse a la alteridad del “otro”, la mismidad ha creado dinámicas para resolver la adaptación y la exterminación del “otro” (esto es, la asimilación de ese individuo diferente, de las pautas, concepciones o representaciones presentes en el aula).

Una de esas dinámicas, consiste en la imposición de manera controlada, de los elementos homogéneos del aula al “otro”; en Skliar (2002:89), esa dinámica se denomina “Modulación-Control-Exclusión”, en la cual, si el “otro” no se adapta o no se rige bajo los condicionamientos de la mismidad, terminará por ser excluido del aula. Esta dinámica en su aplicación, busca el manejo controlado de la integración del “otro” dentro del aula,

procurando que esas características que lo hacen diferente, se vayan diluyendo y de esa manera ese “otro” se vuelva parte de la mismidad que la institución o el docente representa en el aula. Pero no siempre esa integración resulta exitosa, en esa medida, el “otro” como amenazante de la mismidad, sería excluido de las dinámicas propias del aula de clase.

En la “Modulación-Control-Exclusión”, la tolerancia de lo diferente no es un valor agregado de la mismidad, si se entiende por tolerancia, aquello expresado por Bauman:

Tu eres detestable, pero yo, siendo generoso, voy a permitir que continúes viviendo (...) la tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad, junto a la invitación al otro a cooperar en la consumación de lo inevitable. La tan nombrada humanidad de los sistemas políticos tolerantes no va más allá de consentir la demora del conflicto final. (Bauman, 1996:13).

A diferencia de la dinámica de integración del “otro” Modulación-Control-Exclusión, la cual no produce o reproduce la tolerancia en el aula de clases, se propone aquí otra dinámica que se mueve en el marco de esa tolerancia, que resulta siendo la aceptación de lo censurable: el disciplinamiento-inclusión.

El disciplinamiento-inclusión, consiste en proporcionar dosis de tolerancia a los miembros permanentes del aula; esto, motivado por la aceptación de la “repugnancia” de la diferencia, la cual, es controlada por la norma que impone al “otro” parámetros limitados en los cuales él pueda expresar su diferencia; la inclusión se produce gracias a la imposición de la norma, esta dinámica de aceptación impide que el otro pueda expresar libremente su diferencia, la cual conlleva a una imposición de la mismidad. El fin último del sistema educativo tradicional, particularmente en Colombia, en estas dinámicas de inclusión del “otro”, es el exterminio de la diferencia de esos individuos diferentes; es así como la homogeneidad dentro del aula de clase se conserva.

La inclusión del “otro”, termina siendo el exterminio de la diferencia, reafirmando que la mismidad se impone dentro del aula de clases. La norma, creada desde la institucionalidad, busca la defensa de las mismidades, por ello impone Disciplina-Castigo al diferente, en esa medida, la norma es quien procura la liquidación de la diferencia; esa norma termina erosionando las posibilidades de construcción de representaciones favorables al reconocimiento de la diferencia desde su alteridad dentro del aula. Por esta razón, la norma impone a los individuos que hacen parte de la escuela, un uniforme, un lenguaje, un horario, un uso controlado del tiempo dentro del aula, entre otras cosas.

Dentro de ese universo impuesto por la norma, la mismidad se consolida, y por esta razón el docente no adquiere, o no pretende adquirir, herramientas que le posibiliten asumir la diferencia del “otro”, sin transgredir sus representaciones o sus pautas establecidas. La norma crearía en términos de Berger y Luckmann (1997:43), una comunidad de sentido, controlada y homogeneizante, dentro de la cual, la crisis (la presencia del “otro”) de sentido, no se daría, o no en términos de imposición de la norma; pero como afirman estos autores, la crisis de sentido es inevitable en una sociedad compuesta por sujetos que crean representaciones producto de su unión espontánea, consolidada por el tiempo, que no se someten a imposiciones arbitrarias de la norma. Para entender la crisis de sentido, o mejor, la ruptura de la norma dentro del aula de clases, Skliar (2002) argumenta que la mismidad crea espacialidades de interacción con el “otro”.

3.2.1 Espacialidades de interacción con el otro: relación alteridad-mismidad

Es inútil pensar que la mismidad está rodeada de un sistema social tan homogéneo, que impida la conformación de la alteridad en la periferia de dicho sistema; por esta razón, en

medio de la conformación y aplicación de la norma, la alteridad, bajo el cobijo de la tolerancia, encontraría un espacio en el cual se pueda desarrollar, siempre encerrado en medio de los muros casi impenetrables de la norma institucionalizada.

La alteridad está en constante persecución por parte de la norma dentro del aula, razón por la cual, la norma tiene diferentes maneras de manejar o interpretar la alteridad. Y como se ha dicho, tiene diversas dinámicas de integración de la alteridad; pero también, dentro del territorio que conforma el aula, el otro como alteridad, debe manejar la diferencia por fuera de la norma, procurando alcanzar su integración, socialización y asimilación, en el ámbito de las construcciones homogeneizantes del aula. Estas espacialidades, se dan por el reconocimiento del “otro” como posible agente integrante del sistema homogéneo.

Las espacialidades tienen que ver únicamente con el territorio que compone el aula de clases, es decir, cómo dentro del aula de clases se crean lineamientos disímiles a las normas institucionalizadas, que permiten la integración del “otro” dentro del sistema escolar. Esos territorios se dan por las representaciones creadas en el aula, y permiten la integración del “otro” de acuerdo al nivel de tolerancia, esto es, con relación al grado de aceptación de, en palabras de Bauman (1996), lo “repugnante” de lo diferente.

En síntesis, las espacialidades en las cuales se dan las interacciones de la alteridad con la mismidad, están construidas bajo las normas propias que se crean dentro del aula y que se basan en la tolerancia, en el nivel de aceptación y en los componentes de representación (ver fig. 6); por esta razón, el nivel de tolerancia designará qué tipo de espacialidad posee el aula de clases, que puede ser: “espacialidad colonial”, “espacialidad multicultural” y “espacialidad de la diferencia” (Skliar, 2002:91).

En la espacialidad colonial, el “otro” no tiene razón de existencia, porque el sistema busca mantenerse homogéneo, y la alteridad es atacada en la medida en la cual se homogenice sin provocar cambios en el sistema preestablecido; en la espacialidad colonial, el “otro” diferente, tiene cualidades negativas; “el mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente (...) El otro es, en síntesis, aquel espacio que no somos, que no deseamos ser, que nunca fuimos y que nunca seremos” (Skliar, 2002: 96).

En esta espacialidad, el grado de tolerancia implica que el “otro” sea transformado a la mismidad de una manera eficiente e inmediata; aquí, la alteridad está completamente obligada a desaparecer, puesto que el sistema (el aula), no puede avanzar si posee en su interior, elementos des-homogéneos, que impidan la total interacción de cada una de sus partes.

La colonización implica una imposición de las representaciones compartidas, de carácter homogéneo. Es de esta manera cómo dentro del aula, se acepta la norma institucionalizada, y se encierra a la alteridad bajo los barrotes de la norma “a-tolerante” (la no aceptación en ningún nivel de tolerancia del “otro”). La alteridad ésta condenada a desaparecer del aula; es decir que, en el colegio de “ricos”, no deberían estudiar los “pobres”; en el colegio de judíos, no pueden estudiar católicos, y en el colegio de católicos, no deberían estudiar los ateos. De la misma manera que en el aula de clases, el sordo no puede hacer parte de un aula tradicional de oyentes, el oyente a menos que maneje la lengua de señas, no podrá hacer parte del aula de sordos, pese a que existe la posibilidad en la cual el oyente si pueda hacer parte de dicha aula; ello, en la medida en la cual, este pueda manejar e interpretar la lengua de señas de los sordos o contar con el apoyo de un intérprete que maneje la lengua de la comunidad sorda. Tal situación así caracterizada, es evidencia de cómo ese oyente asimila la colonización de la mismidad en dicho escenario, de la relación sordo-oyente en un aula de clases.

Otro tipo de espacialidad es la multicultural¹³², en la cual la colonización del otro sigue siendo la solución crucial a la diferencia, pero esa colonización se puede disfrazar de igualitarismo, esto es, tolerar de manera controlada la diferencia. Se puede afirmar que el multiculturalismo es una “actitud” que considera a cada cultura local como la colonizadora, y trata al pueblo colonizado, “como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente”. Estudiar y respetar a los otros se hace posible, en primer lugar, por una distancia que el multiculturalista mantiene con la alteridad; en segundo lugar, porque esa distancia así producida revela tanto su posición universal privilegiada, como lo opuesto, es decir, la posición local de la alteridad desprovista de toda jerarquía (Zizek en Skliar, 2002:104).

El multiculturalismo crea un tipo de conciencia colectiva acerca de las jerarquizaciones que se generan en medio de la relación alteridad-mismidad; la tolerancia es uno de los efectos que genera la mismidad en dicha relación-disputa, donde los elementos creados por las representaciones colectivas dentro de un ambiente homogéneo, prevalecen sobre las representaciones de lo diferente; en esa medida, se puede afirmar que la mismidad puede convivir con la alteridad, en la disposición en que ésta someta sus pautas y privilegie las pautas creadas en las mismidades preestablecidas.

A pesar que la espacialidad multicultural no implica el exterminio de la alteridad, significa que la alteridad debe someterse a la marginación de la periferia dentro de un sistema homogeneizante; esto es, la aceptación de la diferencia, pero no el reconocimiento de la misma, en el marco de las construcciones de representaciones colectivas. Esto se evidencia en

¹³² Cabe recordar que en los artículos 7, 8, 10 y 68 de la constitución política de 1991, se establece que Colombia es reconocido como un país diverso y multicultural; razón que permite argumentar que el Estado propende por permitir el reconocimiento y aceptación del “otro” en el sistema educativo, como parte de sus políticas de Estado.

el desarrollo de la sociedad occidental, en la cual, los negros, los latinos, los indígenas, los no-europeos, han tenido que aceptar su posición de sumisión en el desarrollo socio-económico y cultural de dicha sociedad. Un ejemplo de ello, es la construcción de los guiones de las películas de Hollywood (principal representación de la cultura popular occidental y reproductor de las pautas o representaciones sociales de la misma), en las cuales, a los indígenas, negros o latinos, se les recrea en papeles de sumisión, ya sea de cocineros, mucamos, conductores, asesinos; oficios de poco prestigio social y por lo tanto marginales.

Es evidente que en esta espacialidad, la identidad del “otro” es subestimada, por esta razón, las alteridades buscan su reafirmación en medio de la homogeneidad a través de revueltas, que en medio de la mismidad, se toleran bajo los parámetros de la norma institucionalizada. La norma, es la que proporciona a la alteridad una especie de pseudo-igualitarismo que permite en medio de la mismidad, la protesta de la alteridad.

Volviendo a la sociedad occidental, en la cual, la democracia es el principal paradigma de dominio y representación, la alteridad apenas posee un espacio de participación; la lucha por los derechos civiles de los negros en EEUU de los años 60’s, a pesar de provocar un cambio en la visión que tenía la sociedad sobre ellos, no ha cambiado su realidad, a consternación de que el presidente de ese país sea negro, puesto que las oportunidades laborales siguen siendo restringidas para dicha población, así como su inclusión en el sistema escolar; por lo tanto, y tomando ese ejemplo como base, la alteridad nunca podrá tener el mismo nivel o un nivel superior de jerarquización en medio de la mismidad, es así como la alteridad está condenada a la sombra de la periferia o marginación.

En el aula de clases, esa relación de convivencia entre alteridad-mismidad, se da también bajo los parámetros de la tolerancia-norma-jerarquización, en la cual, el “otro” debe permanecer en la sombra de la mismidad, en la medida en que quiera seguir manteniendo sus representaciones o pautas propias de su diferencia. Es así como el oyente puede hacer parte del aula de clases de sordos, pero tiene que estar sometido al uso exclusivo del lenguaje de ellos, puesto que si usara su lenguaje propio, es muy probable que los sordos no lo determinen, y por lo tanto, lo excluirán de su entorno escolar, si es que dicho entorno es exclusivamente de sordos o pensado para los sordos.

También la norma puede imponer a la mismidad un espacio de interrelación con la alteridad; un ejemplo de esta imposición de la norma, son los créditos condonables de estudios superiores repartidos por el gobierno Colombiano en el primer semestre del 2015, a los mejores estudiantes que poseen un SISBEN (Sistema de potenciales beneficiarios para programas sociales) de nivel socioeconómicamente bajo. Los beneficiarios de estos créditos condonables podían elegir para la realización de sus estudios universitarios, sólo a las universidades que posean una acreditación de alta calidad (parámetros que usa el ministerio de Educación Nacional, para calificar la calidad universitaria), las cuales eran o son en su mayoría de carácter privado, es decir, que sólo los ricos podían acceder a ese servicio educativo.

Una vez escogida la institución educativa en la cual aquellos estudiantes podían estudiar, los beneficiarios de esos créditos, tenían que someterse a los parámetros de representación propios de esos sistemas homogéneos, en los cuales, la posición socioeconómica iba, o va a influir en el grado de integración de estos estudiantes en dicha institución. En esta medida, corresponderá a la alteridad, la integración exitosa en medio de esa mismidad, aunque, las

pautas o parámetros que posee esa mismidad, sean muy difíciles de alcanzar para la alteridad; en ese sentido, es poco probable que un estudiante que haya sido beneficiario de esa política de inclusión socio-escolar, logre integrarse al sistema homogeneizante, puesto que éste posee elementos de marginación dentro del sistema social (pobreza). Por lo tanto, es improbable que ese individuo pueda adquirir los elementos determinantes que generan las representaciones que poseen los miembros de esa mismidad próxima (la riqueza que poseen la mayoría de los estudiantes de las universidades privadas). Como se ha establecido anteriormente, la espacialidad multicultural “significa todo y al mismo tiempo nada (...) el multiculturalismo representa una condición del modo de vida occidental de fin de siglo” (Kincheloe y Steinber en Skliar, 2002:112).

El último escenario o espacialidad de la relación alteridad-mismidad, es la espacialidad de la diferencia, en la cual, la distancia del “otro” será determinante para la existencia de su diferencia, en medio de un sistema homogeneizador. Esto es, evitar por medio de la norma o imposición, que la alteridad y la mismidad nunca se interrelacionan, en la medida en la cual esa interacción no genere representaciones. Es por eso que la mismidad y la alteridad sólo existen en la medida en la cual una necesita de la otra; en otras palabras, una proporciona servicios a la otra.

Dentro del aula de clases, la espacialidad de la diferencia, significa que en ningún momento interactúen alteridad-mismidad, puesto que la alteridad, para mantener su existencia, debe reforzarse dentro de su periferia y dejar que las mismidades se desarrollen en el centro; por eso dentro del sistema escolar, hay diferencialismo que implica la homogeneización.

¿Es la educación acaso el imperio de la mismidad y la desolación de la alteridad en su vuelta a lo mismo? (...) Modernidad y Escuela, como una temporalidad simétrica donde cada cosa debería tener su espacio y cada espacio seguir el ritmo de un tiempo monocorde, insensible, inevitable. Modernidad y Escuela, donde dos cosas distintas no pueden estar al mismo tiempo y donde una misma cosa no puede estar en dos sitios diferentes. (...) La mismidad de la escuela prohíbe la diferencia del otro, “confirma la misma cosa” al tiempo que niega la diferencia del otro. –la tarea de educar se convirtió en un acto de fabricar mismidades (Skliar, 2002:117-118).

Como se ha visto, las espacialidades de interacción mismidad-alteridad, necesitan ver al “otro” como un elemento sospechoso, puesto que atenta contra la homogeneización del sistema dentro del aula de clases, de esta manera, la integración del “otro” tiene que buscar, no en la escuela, sino en la educación, la manera de preservar, entender o establecer su diferencia en el espacio de las mismidades.

3.2.2 Del multiculturalismo a la interculturalidad en el aula

El multiculturalismo, como se ha visto con anterioridad, es la aceptación del “otro”, bajo condicionamientos en los cuales, ese otro pueda expresar su diferencia sin atentar con la mismidad imperante; el multiculturalismo implica la tolerancia de la existencia de una cultura diferente dentro del sistema social; no acepta la posibilidad de conocer esa cultura diferente, es decir, conoce o asimila su existencia, pero no la entiende y, en esa perspectiva, no la asimila o asemeja dentro de su espacialidad. Dentro de los sistemas multiculturalistas, se produce jerarquización de acuerdo al peso de las mismidades, y al nivel de tolerancia provocado por la norma.

En la espacialidad multiculturalista, las realidades de la diferencia no son en ningún momento prioritarias, por ello, la diferencia siempre se queda en la sombra, no por voluntad propia, sino por la fuerza y el carácter de la norma. Así es como los indígenas en el Cauca Colombiano, pelean por la legitimidad tradicional de la tierra, pero la norma materializada en

la acción policiva, impide que su realidad sea comprendida o tolerada por la institucionalidad de la mismidad; por el contrario, la institucionalidad permite la represión con violencia de los reclamos legítimos de la población indígena caucana. De esta manera se evidencia el carácter represivo de la espacialidad multicultural en el marco de las relaciones mismidad-alteridad, que de acuerdo al carácter de la tolerancia, (siempre y cuando no afecte la consolidación de la mismidad dentro del sistema) la diferencia puede mantener un status de jerarquización dentro de lo mismo.

A diferencia del multiculturalismo, como espacialidad, se crea una alternativa para manejar la diferencia, en medio de la aceptación del “otro” dentro del sistema; esa alternativa es la interculturalidad, en la cual o dentro de la cual, el “otro” como diferente, puede construir sus representaciones, y a la vez la mismidad pueda aceptarlas y buscar entenderlas.

La interculturalidad intenta que el nivel de tolerancia del “otro” se dé por medio de la educación, esto es, conocer al otro y sus representaciones, y al mismo tiempo procurar respetarlas y preservarlas, para involucrar o integrar al “otro” dentro del sistema. Esto implica una desaparición de la mismidad, o por lo menos su desaparición dentro del aula de clases, lugar donde la interculturalidad tiene la posibilidad de desarrollar el proceso de interrelación entre mismidad-diferencia.

La interculturalidad pretende resolver el conflicto que se genera dentro de la institucionalidad, o del orden establecido por el sistema en el aula, por medio de una identidad de la que se espera no interfiera en la relación entre la mismidad y la diferencia; “los sujetos son libres, según el modelo Kantiano, en la medida en que son conscientes de sí

mismos, idénticos a sí; y en tal identidad, de nuevo también no-libres en la medida en que se someten a la coacción de esta y la perpetúan” (Adorno en Ortega Ruiz, 2013: 12).

Tal como lo afirma Adorno (en Ortega Ruiz, 2013), la identidad genera que la diferencia no tenga ningún tipo de jerarquización dentro del sistema, es por eso que la interculturalidad asume (por lo menos dentro del aula de clases) a la diferencia como representación de capitales culturales, y al “otro” como una realidad a ocupar; esto sin que este pierda sus pautas o representaciones que lo hacen diferente; es decir que dentro del aula de clases, la educación genera representaciones diversas, esto implica que se cambie, de un ambiente homogéneo y controlado, a uno heterogéneo, donde el “otro” sea asumido como un integrante más del sistema, sin la necesidad de ser colonizado, excluido o exterminado.

En la interculturalidad, el “otro” puede quedarse y procurar la configuración de una norma, en la cual la relación entre diferencia y mismidad no tenga que ser jerarquizada, ni permita que se vea al “otro”, como el sujeto que motive el valor de la tolerancia; por lo tanto, a fin de dar cumplimiento a dicho propósito, la interculturalidad no tiene razón de existencia sin la pedagogía, la cual, por medio de la educación, genera dentro de las mismidades, el espacio de reconocimiento y aceptación de la diferencia; para procurar esta relación, el sistema educativo debe pensarse en función de un esfuerzo, donde la pedagogía pueda coadyuvar a la creación de un nuevo modelo o paradigma de la educación, pensada sobre la base de la diferencia; este podría ser: la “pedagogía de la Diferencia”.

3.3 La “pedagogía de la diferencia”

La educación como sistema, ha sido un dispositivo, desde el cual, toda pretensión social de dominación, ha estado relegada a estamentos, lineamientos o normas, -pensadas lejos de la

pedagogía y sí a partir de las políticas imperantes de los gobiernos de turno en el Estado- que han ejercido un mayor control sobre los individuos asociados al sistema educativo; por esta razón, desde la institucionalidad, se ha creado una escuela completamente enajenada que sirve a los intereses institucionales; esto es, la preservación de la mismidad.

Dentro del sistema escolar, la educación por sí misma, en su propósito hacia el reconocimiento de la diferencia, no puede concebirse sin la existencia del “otro”, sin sus representaciones, o sin sus individualidades; es por eso que dentro de la pedagogía, se deben generar procesos en los cuales las mismidades y alteridades interactúen, formando un conocimiento heterogéneo y una visión de la realidad diferente, de acuerdo al carácter intercultural que posee la pedagogía, encarnada en la labor del docente.

Para lograr estos procesos de vinculación mismidad-diferencia o mismidad-alteridad, el pensamiento pedagógico independientemente de las escuelas o corrientes vinculadas a la pedagogía, debe conformar o reforzar nuevos preceptos basados en la ética, esto es, pautas que atiendan y prioricen el valor humano, sobre cualquier otro tipo de precepto social, político y económico. Desde la consolidación de la educación como principal paradigma de integración, los individuos deben ser asumidos como seres humanos, los cuales, tienen el derecho de establecer representaciones colectivas o individuales que no alteren la convivencia y la preservación de la especie. Es así como el educador, o mejor, el docente, debe ser:

“una respuesta al llamado del “otro”, a la iniciativa del otro, a una exigencia de responsabilidad de la que no me puedo desprender, anterior a toda buena voluntad o deontología profesional. El otro (educado) es una exigencia primaria que se impone desde sí, desde su autoridad, es una solicitud que me toca desde su miseria y desde su grandeza” (Lévinas en Ortega Ruiz, 2013:15)

Los esfuerzos educativos anteriores a la interculturalidad, habían entendido a los individuos como atomizados, permisibles a la imposición de la norma, asumiendo la

mismidad como realidad última; de esta manera, posibilitaban que las representaciones de esa realidad imperante, proporcionen lazos o vínculos, a través de los cuales, se asumía al individuo a partir de una identidad preestablecida, razón por la cual, la diferencia subversiva, tenía que ser combatida.

A partir de la interculturalidad, donde se da prioridad al individuo como sujeto humano, el sistema educativo tiene que acoger lo “otro”, y el educador debe integrar al sujeto desde sus esfuerzos como investigador de la pedagogía, al sistema escolar; pero en ese proceso, el educador debe liberarse de todo tipo de jerarquización que genera la mismidad dentro del aula de clases.

La ética que genera la pedagogía y que imparte el docente, tiene que imponer la liberación de las jerarquías dentro del aula, desconociendo la norma de la mismidad, y la marginación de la diferencia; en esta medida, el entorno educativo será considerado libre y por ende heterogéneo, en el cual, el imperio de la educación proteja las diferentes representaciones creadas por las relaciones sociales de los sujetos, dentro de sus entornos inmediatos.

Pero la diferencia, no solo implica un conflicto social, la diferencia es lo extraño dentro de un sistema homogéneo, y ese elemento extraño es una construcción que se genera dentro de la mismidad, así que regresando a una de las preguntas que atraviesan esta investigación: ¿qué es la diferencia?, es preciso manifestar que, *la diferencia es una condición de carácter representativo, derivada de la presencia del otro, que genera un conflicto dentro de un entorno o sistema preestablecido y homogeneizado*; en este sentido, es posible decir que: diferente es el estudiante nuevo, por su representación como nuevo dentro del aula; de la misma manera se podría asimilar por diferente al alumno sordo, o al estudiante mal

denominado “inválido”, o al extranjero, el de origen étnico distinto al “normal”, vigente o establecido en el contexto del aula; en otras palabras, son diferentes aquellas personas que no generan representaciones homogeneizadas preestablecidas.

Ahora, se debe establecer cuál es el papel del docente en ese reconocimiento de la diferencia y, cómo manejan ellos, ese conflicto de mismidad-diferencia dentro del aula de clases; para esto, se debe hacer un diálogo de saberes y experiencias, las cuales darán cuenta de cómo en el contexto de aula se asimila ese conflicto y de la misma manera, cómo los docentes se relacionan con la diferencia.

3.4 Relación de los docentes con la diferencia

Como se ha establecido, la diferencia es un asunto de representación dentro un sistema dominado por la mismidad, en esta medida, se podrá deducir que el docente es quien reconoce al “otro” y lo integra dentro del aula de clases, estableciendo que la pedagogía manejada por el mismo, se encuentra en el marco de la interculturalidad.

Ahora bien, se debe analizar cómo ese ejercicio de reconocimiento-integración que ejerce el docente, se da dentro del aula de clases; para ello, es necesario armar un diálogo con ellos, en el cual, sea el docente quien interprete la diferencia, a la vez que la integre dentro de su aula de clases.

Para elaborar ese ejercicio dialéctico, se logró el apoyo de docentes que trabajan dentro del municipio de Pasto, El Tambo y Sibundoy, en instituciones cuyas mismidades, se han caracterizado -como quedó señalado en el capítulo dos- por generar representaciones muy concretas; así mismo, el “otro” dentro de esos escenarios homogéneos, se configura y se

relaciona dentro de las aulas de clases que manejan los docentes con los que se llevó a cabo este ejercicio.

Entonces, se entrevistaron a docentes de instituciones educativas de carácter privado y otras instituciones de carácter público, en las últimas, la mayoría de sus integrantes son afectados por un sentido de marginación económico-social; estos docentes fueron (o son) los directores de Grupo (responsables de la integración y socialización dentro de la institución de los alumnos presentes en el aula) de los grados quinto y noveno. Los docentes, directores de grupo son quienes pueden establecer la alteridad dentro del aula, puesto que ellos conocen o tienen un acercamiento más intenso con las mismidades de los alumnos fuera del aula, lo que motiva el reconocimiento de diferencia dentro de ese espacio educativo.

Una docente, directora de grupo en una institución privada, tiene una experiencia de 9 años de trabajo, situación que le ha posibilitado generar y construir percepciones particulares sobre la diferencia y el establecimiento de mismidad dentro de dicha institución, además, por su carácter de directora de grupo y dadas sus afirmaciones, es posible determinar sus representaciones conformadas a raíz de su trabajo dentro del aula de quinto de primaria de ese establecimiento educativo. Partiendo de esas representaciones, la docente establece que los integrantes de ese espacio son:

“...chicos muy alegres, muy dispuestos a trabajar, pero también son muy sensibles, entonces, uno tiene que tener mucho tacto para hablar con ellos porque de la manera como usted se manifieste con ellos va obtener la respuesta, puede ser que le colaboren o también que se manifiesten muy reacios, entonces sí, en ese aspecto hay que tener mucho cuidado con los niños, pero es un grupo muy unido y se colaboran entre ellos. Se presenta un poquito de dificultad en convivencia sobre todo con las niñas, porque siempre hay roces entre ellas, por ejemplo: “que me dijo”, “que me miró”, “que no me quiere juntar”, más bien los niños”.¹³³

¹³³ Docente grado 5º Directora de grupo, Licenciada, 11 años de experiencia.

Es evidente que hay dentro de ese espacio educativo, una conformación de mismidad; esto provoca que la relación docente-estudiante se establezca dentro de los parámetros de la homogeneización, de las representaciones creadas dentro de ese escenario, en el cual, la docente, en su papel de pedagoga, debe entender o comprender la mismidad y cómo se relaciona con el alumno que conforma ese escenario. En ese relato manifestado por la profesora de quinto, se puede evidenciar elementos o representaciones que generan homogeneidades; de esa manera, se establece el carácter de la mismidad dentro de esa aula en particular, conformada por “la unidad y la colaboración”.

Pero, se puede interpretar que hay diferencia dentro de ese espacio en particular; esta diferencia está evidenciada en el comportamiento de las niñas, las cuales, por la motivación de su conducta, pueden provocar conflicto dentro de esas mismidades establecidas en el marco de la “unidad y colaboración”.

Desde otra institución de carácter educativo, que tiene otra conformación de mismidades, establecidas por la marginación socioeconómica, se encuentran representaciones homogeneizantes disímiles a las creadas en el primer escenario de análisis. Esta vez desde la mirada que tiene la docente, quien establece o considera la mismidad de esa institución a través de las representaciones homogéneas que se generan en el aula, dentro de ese contexto particular:

...los niños de este medio son un poquitos dejados descuidados, difícilmente se preocupan por la parte académica, es lo que más puedo notar; no hay acompañamiento realmente, ellos son solos, lo poco que se logre con ellos es aquí, no hay acompañamiento en la casa, los padres son muy desentendidos, en ese sentido se trabaja, entonces, para uno como docente lo primordial sería que le metieran todo [que se le proporcione el conocimiento pero no, la horita de clases es lo que más aprovecha y no se puede llegar a todo así, el nivel es como muy bajito.¹³⁴

¹³⁴ Docente grado 9º Directora de grupo.

En este escenario, las mismidades están establecidas por el poco acompañamiento que tienen los alumnos en el proceso pedagógico desde la casa; esto, motivado por la marginación que se puede constituir por un carácter fundamentalmente económico. Entonces, dentro de la institución pública, la mismidad está establecida por la condición socioeconómica y la construcción de moralidad que se genera en el seno del hogar de los alumnos que conforman esa comunidad educativa.

No obstante, esas representaciones también tiene un por qué, en la percepción que hace la docente acerca de su aula:

No tienen un proyecto de vida, se conforman con lo básico, para ellos es importante un tres y punto, no se esfuerzan por sacar notas más altas, es raro el estudiante que diga yo quiero ser el mejor del curso. Lo atribuyo al medio, básicamente al nivel de los padres (...) a veces hasta el mismo padre de familia nos dice hay profe ayúdeme en una décima no más (...) de otro lado pienso que el sistema, [puesto que] uno a veces no puede exigir como debería (...) mira que se te quedaron tantos y nos comienzan a exigir y nos dicen los coordinadores mira es que tienes una mortalidad tan grande, tenemos que recuperar [y se hace] una recuperación y otra y otra, entonces el muchacho se enseña a facilista.

En esa perspectiva, la homogeneización del aula se debe a una realidad compuesta por un sistema que genera jerarquizaciones, y aquellas provocan marginación; en esa medida, la mismidad de ese sistema educativo, es el resultado del conflicto entre mismidad-diferencia dentro del sistema social establecido. A diferencia de esa mismidad compuesta por la marginación, en el “centro” (en el núcleo, donde se conforma la mismidad del sistema social), también, las representaciones que se generan dentro del aula tienen implicaciones morales que se dan desde el hogar; así, la docente atribuye las representaciones dentro del aula de clases a que:

“Los chicos en el hogar son bien consentidos, más que todo, las niñas se observa eso, se les da mucho espacio para que ellas decidan, entonces cuando tienen que compartir con los demás les cuesta porque son el centro de la casa de ellos. Los niños más bien tienen otro aspecto en cuanto, como los papás trabajan mantienen más bien solos, entonces pienso que es por eso que ellos buscan sus grupos, amigos para estar unidos y poder compartir, por lo general son hijos únicos”.¹³⁵

¹³⁵ Docente grado 5º Directora de grupo, Licenciada, 11 años de experiencia.

En ese escenario, los niños son alumnos que ocupan un espacio privilegiado dentro del hogar, esto motiva a que la conformación de mismidad se genere por los niveles de tolerancia que se obtiene en el casa; también las representaciones de género se establecen por la configuración de pautas impartidas desde el mismo hogar, en el cual, las niñas son el centro; aspecto que genera conflictos dentro del aula.

Las docentes entienden la motivación de la conformación de la mismidad dentro de sus aulas de clase, por ello, se espera que se establezcan a partir de ese entendimiento, prácticas pedagógicas en las cuales se introduzcan las dinámicas de las mismidades en la otorgación de conocimientos en el aula; en otras palabras, cómo se generan contenidos pedagógicos a partir de las características conformadas en el salón de clases. Entonces, a partir de estas características, la docente ha considerado que:

“...es importante tener en cuenta esto, porque tenemos que partir del contexto donde se desarrollan los niños para poder ayudarlos a superar las dificultades, si uno no tiene en cuenta a su familia y los problemas, y las situaciones que ellos pasan en casa, es difícil tener un buen desempeño acá, o sea, aislado no puede ser, pienso que nosotros tanto docentes como padres de familia tenemos que trabajar en equipo y tener en cuenta las raíces, lo que ellos están pasando y pues de esa manera ayudar a pasar esas dificultades.”¹³⁶

Las conformaciones de alianzas docente-padres de familia (y/o tutor legal) han provocado la construcción de herramientas pedagógicas que logran la integración de los alumnos al sistema que se genera dentro del aula, por ende, el aula se convierte en un escenario de representaciones diversas, que conforman una representación homogeneizada de dicho espacio; es decir, la heterogeneidad dentro de ese espacio ha conllevado a que se consolide una mismidad.

¹³⁶ Docente grado 5º Directora de grupo, Licenciada, 11 años de experiencia.

Dentro de la otra mismidad que conforma este análisis, en la cual, como ha expresado la docente se determina por “la descomposición familiar”, las dinámicas de la mismidad establecen que las características de estos estudiantes son:

“es difícil realmente como tener en cuenta tantos estudiantes, creo que son docentes ustedes y me entienden de qué estoy hablando, uno trata al máximo de identificar los casos específicos de problemas y no se trata de identificar casos específicos, son problemas familiares, niños que viene a veces sin desayunar, como rinde un niño así y aquí por lo menos se trata, mira este chico, trata pero no puede, como tratarlo al máximo, no sabe cómo tratarlo, a veces uno se prepara al máximo uno trata de educar, pero difícilmente les llega a todos”.¹³⁷

Como se ha dicho anteriormente, la marginalidad en la cual se genera esa mismidad, provoca que dentro del aula de clases, los conocimientos o temática pedagógica a tratar, no se elaboren o desarrollen de manera adecuada a la establecida por los lineamientos institucionales; lineamientos que a partir de la norma han conllevado a la perpetuidad de la reproducción de esa mismidad social en el aula de clases. Ya entrando en el seno del aula de clases, donde la docente es quien debe procurar la integración de todos los miembros dentro de ese espacio, la docente se expresa así:

“Frescos esa es la palabra, son bien frescos en todo el sentido de la palabra, y el medio, no tienen un papá que les exija (...) frescos, tranquilos sin motivación, mire a veces uno se prepara escogiendo material, videos, el mejor material, haciendo sus guías, lleva sus presentaciones a sus clases y uno los ve ahí, desmotivados totalmente”.¹³⁸

Los integrantes de este escenario, que crean representaciones en el marco de la marginación, conforman una mismidad en la cual, el docente, quien posee las herramientas para ayudar al alumno a enfrentar la realidad del sistema, se ve detenido en su acción por las representaciones que esa mismidad impone dentro del aula. Como lo ha expresado una docente, la falta de acompañamiento paternal o familiar dentro del proceso que se ejecuta dentro del aula y la institución educativa, ha provocado que la marginalidad de la mismidad

¹³⁷ Docente grado 9° Directora de grupo.

¹³⁸ Docente grado 9° Directora de grupo.

establecida se prolongue. Para evidenciar entonces las relaciones de las mismidades y diferencias en el aula, estas fueron las respuestas de algunos docentes cuando se les realizó este interrogante: ¿Según como usted ve a sus estudiantes ahora, cómo los ve en el futuro?

“...pienso que ellos van a ser personas que van a cambiar la sociedad, si ellos con esa forma de expresar de pensar y lo que ellos sienten, porque siempre hemos trabajado esa parte no, si tu estás de acuerdo expresarlo hazlo con respeto, pero siempre hazlo con respeto y se trabajar esa parte con ellos, y personalmente ellos son así, profe a mi no me parece eso por esto por eso y por eso son futuros líderes y esperamos que sean el cambio para nuestra sociedad no, y tiene aspiraciones y dicen yo voy a ser un médico, yo voy a ser un Ingeniero y ellos tienen sueños y metas para cumplir, entonces yo si los miro positivamente a ellos...”¹³⁹

Las respuestas son muy contundentes, en estas, las mismidades terminan por imponerse a las diferencias; de esta manera se perpetúa la homogeneización del sistema, dejando relegado a la diferencia dentro de la sombra de la marginalidad.

En contraposición también podemos encontrar instituciones educativas que poseen diferentes modelos de enseñanza y que tienen que afrontar e integrar la diferencia; instituciones educativas, que ofrecen una educación por ciclos, conocida como educación acelerada, en la cual, por lo general, la mayoría de sus estudiantes se encuentran por fuera de los estándares de edad permitidos en instituciones educativas que poseen un modelo tradicional de organización pedagógica. La educación por ciclos, permite que un alumno pueda cursar dos grados en el tiempo en el que la educación tradicional resuelve uno.

Trabajo con el grupo de estudiantes de aceleración del aprendizaje, aceleración del aprendizaje trabaja con niños extraedad tengo dieciocho niños asistiendo a clases entre doce y diecisiete años, son niños con muchas características diversas, heterogéneos en sus comportamientos. (...) hay niñitos con problemas psicosociales graves, hay niños que están metidos en la drogadicción, hay niños que están con bienestar familiar o sea con madre sustitutas o en fundaciones de bienestar familiar porque han sido abandonados, porque han sido violentados, tengo en este momento dos niños, niña y niño que fueron violados, tengo otro niño que la mamá está en la cárcel y en este momento vive con la abuela, otro niño que el papa está en la cárcel por lo tanto los niños se comportan de una manera agresiva, son desinteresados por el estudio y muchos de estos niños por problemas de aprendizaje incluidos también los problemas que tienen en su

¹³⁹ Docente grado 5º Directora de grupo, Licenciada, 11 años de experiencia.

núcleo familiar se les dificulta el aprendizaje de las materias y por lo tanto deberían estar en algún grado de bachillerato pero están todavía en la primaria.

Ese es el relato de uno de los profesores que trabaja en un colegio por ciclos, en el cual, la mayoría de sus alumnos ha sufrido algún grado de marginación social, por lo tanto, se podría describir a la mismidad de esa institución, como una mismidad compuesta por la marginación de los miembros que se encuentran en el aula de clases. Por otro lado, dentro de las instituciones que poseen un modelo tradicional de aprendizaje, se encuentran alumnos que corresponden a los estándares tradicionales de la edad en el nivel educativo establecido; al respecto se encuentra que:

Los chicos de este grado [novenio] prácticamente son responsables, tuve la oportunidad de trabajar el año pasado con ellos también, a nivel académico se destacan, manejan un ritmo de trabajo adecuado, investigan, les gusta mucho lo que es la autonomía, les gusta leer e investigar más con profundidad los diferentes temas que se desarrollan en el aula de clase, son amorosos, respetuosos, y eso también lleva al acompañamiento que realiza la familia.¹⁴⁰

(...) Los padres de familia están atentos y dispuestos a colaborar con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, e incluso en este momento llevamos un proceso de disciplina que debido al momento en que se encuentran de su etapa biológica, les ha traído algunos inconvenientes a la hora de la disciplina y los padres de familia manifiestan y de igual manera piden el acompañamiento por parte de la institución para manejarlo, y que los estudiantes sigan en el mismo ritmo que venían trabajando.¹⁴¹

A diferencia del colegio que ofrece educación por ciclos, dentro del colegio regular o convencional se encuentra que los estudiantes quienes están acorde con su edad en el grado de escolarización, pueden integrarse mejor a la institución y cumplir de una manera orgánica el plan de estudios; en este escenario, la mismidad está caracterizada por “la responsabilidad”, las relaciones interpersonales afectivas y el respeto entre compañeros, adjetivos, que no se encuentran dentro del aula de clases del colegio anterior al cual se está haciendo referencia.

¹⁴⁰ Docente grado 5° Directora de grupo, Estudiante Maestría, 2 años de experiencia.

¹⁴¹ Docente grado 5° Directora de grupo, Estudiante Maestría, 2 años de experiencia.

Para entender mejor esas características propias de las mismidades de esas instituciones, se debe volver al diálogo con los profesores; en sus descripciones se encuentra que las características de los estudiantes de las aulas del colegio de educación por ciclos son:

“Como los niños en algún momento, en los grados primero y segundo han presentado algún tipo de problema de aprendizaje entonces hay muchos niños que han repetido, cuatro años en primero luego han perdido segundo les fue cogiendo el tiempo y se hicieron extraedad, otros niños que han tenido problemas socio afectivos y psicosociales entonces los han sacado ósea llegan a matricularse alguna parte y tienen todo tipo de problemas entonces los desescolarizan y luego otra vez empiezan otro año y así han ido cambiándose de colegio y todo eso, otros porque han sido expulsados sancionados de alguna falta que han cometido entonces los desescolarizan y luego vienen a buscar ayuda por ejemplo en este colegio que siempre les ha brindado la oportunidad de terminar la primaria debido a que en otros colegios de pronto los han rechazado y otros porque bienestar familiar ya conoce que en este colegio se ayuda a todo este tipo de niños que tienen madre sustituta y en fundaciones entonces ellos vienen acá y se los trata de ayudar de una manera acogiéndoles mucho, dándoles mucho afecto, tratando de la autoestima entonces ellos se enseñan y muchos han terminado, de los tres años que llevo aquí he tenido la oportunidad de los dos años anteriores promover varios a sexto y también he tenido la oportunidad a pesar de que acelerado no se enseña a leer y escribir pero si he tenido la oportunidad de enseñarles primero a leer y escribir y luego ya con los proyectos de aceleración, es un grupo bien heterogéneo.”¹⁴²

Se encuentra entonces que pese a que cada estudiante posee características diferentes, todas ellas conducen a una construcción de marginación dentro del aula, esto es, cómo los miembros no pueden desarrollar sus aptitudes académicas, debido a la falta de acompañamiento familiar, psicológico-social y económico, que les ayude a afrontar sus dificultades de integración dentro de un sistema tradicional de educación. Por el contrario, dentro del colegio convencional se encuentra que el apoyo familiar y económico es una constante dentro de la socialización de los integrantes en la mismidad del aula:

...bueno, en primer lugar, el manejo del grupo se evidencia por parte de los padres de familia un acompañamiento, están dispuestos a colaborar y a colaborar a la institución para el aprendizaje de sus hijos; pero también se atribuye a que ellos manejan un ritmo de estudio bastante exigente por parte de los padres de familia, o sea no les gusta simplemente quedarse con lo que se les

¹⁴² Docente grado 5° Directora de grupo, aceleración de aprendizaje.

envía o se les remite desde el aula, sino que también ellos investigan, les gusta estar incluso en otras actividades alternas...¹⁴³

(...)Son competitivos, y eso de alguna u otra manera ha traído una dificultad en torno a las relaciones interpersonales entre los diferentes grupos que ellos manejan, que más, que otra cosa.¹⁴⁴

Aquí se evidencia, cómo dentro de las mismidades o, cómo las características propias de la mismidad generan conflictos o tensiones; estos favorecen la consolidación de la homogenización del aula, esto es, cómo la competitividad entre los alumnos, genera que el nivel académico se mantenga o sobresalga en los estándares de enseñanza tradicionales dentro de la sociedad. El manejo del docente es fundamental para la explotación de esas características de la mismidad dentro del aula de clases; además posibilita que esas tensiones o conflictos se resuelvan de una manera académica y no de una manera agresiva, que conduzca al maltrato o a la violencia; en ese sentido, el docente debe manejar la homogeneidad y generar prácticas pedagógicas de la misma. Uno de los docentes entrevistados manifiesta que:

En este grupo si se tiene en cuenta, debido a que manejo, e incluso hago complemento, manejo lo que a ellos les gusta trabajar un poquito la parte técnica más precisa, más puntual, y se trabaja también lo que es la argumentación para que ellos empiecen digamos a fortalecer la parte argumentativa y reflexiva, porque ellos ya están próximamente prácticamente a salir al grado sexto, eso me ha traído incluso les manejo lo que son foros, en esos foros me doy cuenta que no manejan mucho la interpretación, les va flojo, y cuando les hago incluso de alguna manera para ver que no les afecte, se hace un refuerzo a través de una actividad digamos puntual que la pueden perfectamente desarrollar.¹⁴⁵

Por otro lado, el docente debe también dentro de la mismidad de la marginalidad, generar contenidos pedagógicos que ayuden a combatir las características que generan marginación en pro de impartir conocimientos pertinentes que le facilite al alumno avanzar en su formación académica. Así, algunos docentes han tenido que crear

¹⁴³ Docente grado 5° Directora de grupo, Estudiante Maestría, 2 años de experiencia.

¹⁴⁴ Docente grado 5° Directora de grupo, Estudiante Maestría, 2 años de experiencia.

¹⁴⁵ Docente grado 5° Directora de grupo, Estudiante Maestría, 2 años de experiencia.

herramientas pedagógicas que a partir de las características de la mismidad, han procurado impartir conocimientos a los estudiantes:

Claro que sí, aceleración se caracteriza por eso usted allá no va a encontrar en primer lugar el aula es muy diferente a las demás nunca me verán dictar clase así común y corriente porque cada niño tiene su módulo de trabajo tiene mucho material para que manipulen miren cada tema y tampoco tienen un horario de decir de tal hora a tal hora matemáticas, no simplemente se trabaja un bloque completo y paulatinamente se va pasando de Ciencias naturales, matemáticas ellos no se dan cuenta manejando un tema, porque cada día es un desafío, una meta con ese desafío que parece se va vinculando las materias, se va y con las estrategias que el docente aplica tengo la oportunidad de haberme capacitado en algunas estrategias flexibles como YENFA que es una metodología y ALEXIMA que es la de matemáticas y ahorita aceleración del aprendizaje que es otra metodología por proyectos, significativa por proyectos, entonces yo involucro todo para que podamos alcanzar las metas y lo que uno quiere, el principal objetivo de aceleración del aprendizaje es subir autoestima de los estudiantes y que no se desescolaricen y que puedan nivelar la primaria y que puedan pasar a bachillerato.¹⁴⁶

En ese contexto pedagógico, cada uno de los integrantes de esa mismidad, necesita un tipo de trato específico por parte del docente; situación que incide en que él esté permanentemente cambiando sus estrategias pedagógicas para combatir las dificultades de aprendizaje de los miembros de sus aulas; en otras palabras, el docente debe crear clases personalizadas de acuerdo a las capacidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes¹⁴⁷.

Cada uno de los métodos de enseñanza usados, han generado o procuran generar que el imperio de la mismidad prevalezca, esto se evidencia en cómo los docentes vislumbran a sus estudiantes en el futuro:

“A mí me preocupa mucho el futuro de ellos porque mientras están por ejemplo en este caso en aceleración del aprendizaje uno trata de adecuar las metodologías tradicionales y las nuevas metodologías y adecuar a este tipo de niños que tienen problemas de aprendizaje marcados, pero

¹⁴⁶ Docente grado 5° Directora de grupo, aceleración de aprendizaje.

¹⁴⁷ No obstante, no se pueden desconocer los esfuerzos que está haciendo al respecto el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, a partir de las políticas de inclusión educativa o educación inclusiva, pese a su pretensión de simplemente incorporar al otro al servicio educativo regular, aun presentando algunas estrategias como la educación acelerada o la educación especial, y aun, sin que esta incorporación se realice mediante un adecuado acercamiento y comprensión de las cualidades del otro, incluso sin darle al otro la posibilidad de que proponga acerca de su propia educación. (ver última parte del capítulo 1).

llegan al bachillerato ahí se chocan y la mayoría de los que yo he manejado en aceleración del aprendizaje me doy cuenta que han ido saliendo del bachillerato, son pocos los que ya han continuado, porque les ha colocado uno, porque les han dicho que no saben nada, porque les han dicho que deberían estar en primero o en preescolar”.¹⁴⁸

Me preocupa porque el futuro de estos niños es que sean en trabajos de (...) recicladores, porque sin terminar de estudiar es un poco difícil que tengan una calidad de vida cuando sean adultos.¹⁴⁹

Ahí se reafirma el dominio de la mismidad, porque, para ese docente en particular, cada uno de sus estudiantes terminará reproduciendo los patrones de las mismidades socioculturales que rodean esa aula de clases, en la cual, los patrones normativos están compuestos por las dificultades que tiene cada uno de los estudiantes de no integrarse de manera eficiente y efectiva en el centro de la mismidad de la sociedad imperante; aspecto que provoca que esa adaptación se de en la periferia socioeconómica de dicho sistema social.

Por otro lado, uno de los docentes, afirma que sus estudiantes serán:

chicos que posiblemente no van a estar callados, de pronto si les corresponde en su vida profesional, en una universidad no van a estar callados, son de los que van a sobresalir; e incluso van a ser a los que los profesores van a estarles reprochando si no están de acuerdo con alguna situación, que eso es lo diferente que hace la *formación que tiene...* (cursivas añadidas).¹⁵⁰

Es evidente que la metodología de aquello que el docente referencia como “*la formación que tiene*”, es una metodología que busca o permite que los integrantes de esa aula se adapten de manera exitosa dentro de la mismidad del sistema social; situación que generaría que los alumnos de aquella institución tengan una probabilidad de sobresalir dentro de la sociedad en la cual se encuentra.

¹⁴⁸ Docente grado 5° Directora de grupo, aceleración de aprendizaje.

¹⁴⁹ Docente grado 5° Directora de grupo, aceleración de aprendizaje.

¹⁵⁰ Docente grado 5° Directora de grupo, Estudiante Maestría, 2 años de experiencia.

Como se ha dicho anteriormente, las instituciones educativas y las metodologías pedagógicas que estas utilizan, terminan por favorecer el dominio de la mismidad, ya que, no solo influye el quehacer del docente, sino los lazos psicosociales de cada uno de los integrantes de la mismidad del aula, lo que conduce a la reproducción de las pautas imperantes alrededor de cada una de las instituciones educativas en las cuales los docentes que hicieron parte de este ejercicio, se encuentran o encontraron vinculados.

En otras palabras, la integración de la diferencia, no sólo es un asunto del sistema educativo, sino que también la institucionalidad de la sociedad, debe garantizar la integración y adaptación pertinente a cada uno de los miembros que componen dicho sistema social; es decir, que la familia, el Estado y la educación, deben generar una alianza de carácter psico-socio-pedagógica que genere dentro de los individuos, las herramientas necesarias para que la adaptación en la sociedad culmine de manera exitosa; esto puede ser entendido como la búsqueda del bienestar sociocultural de cada una de las personas, sujetos o individuos que componen la sociedad, donde los docentes junto a sus estudiantes, deben jugar un rol protagónico.

3.5 De las representaciones sociales del docente hacia el reconocimiento de la Diferencia

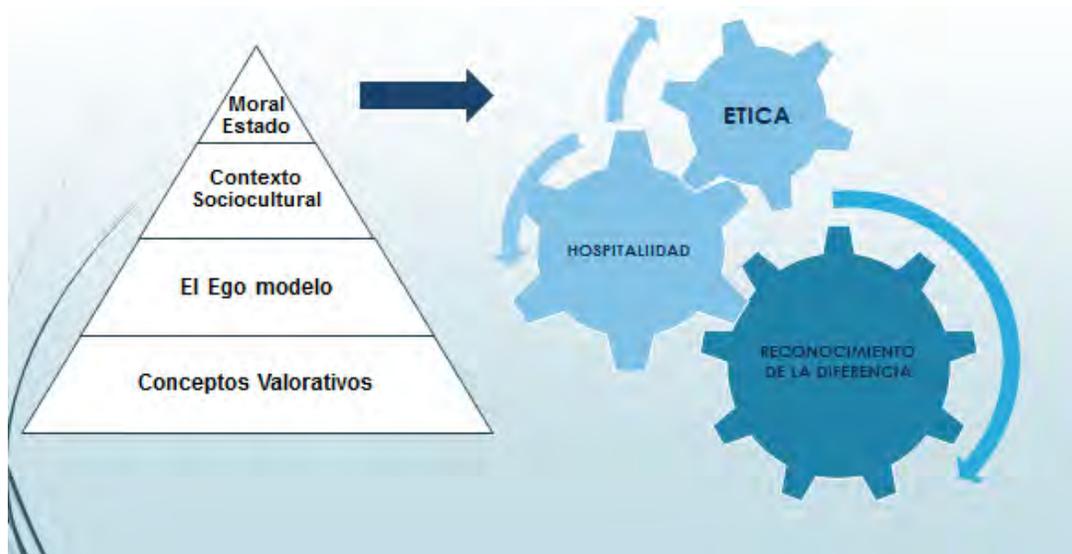


Fig. 7: transformación de la pirámide representativa
(Fuente: esta investigación)

El reconocimiento del otro en el aula es una de las grandes ausencias en la relación pedagógica las que, tienden a ser jerárquicas, verticales, autoritarias e impuestas, como se representan en la fig. 6.

Si se parte de las consideraciones que sobre la diferencia elaboran los docentes (fig. 6), en esta parte del capítulo se desarrolla una propuesta para transformar la pirámide sobre las representaciones de los docentes en un esquema que indique el reconocimiento del otro, de la diferencia (ver: fig. 7).

3.5.1 La ética como acontecimiento moral.

La ética como acontecimiento moral es una propuesta alternativa que se aproxima a la realidad del sujeto y el ámbito educativo, en tiempos y espacios específicos. Para alcanzar este propósito, éste debe efectuarse lejos de toda brecha y hostilidad moral que solo busca

dominio, persecución y control hacia los sujetos, y además, no mira a los ojos de los otros, sino que dejan un pensar homogeneizante *sin* el otro, o incluso, *contra* el otro.

Para Mélich (2014) y Foucault (1987) “la moral es una poderosa gramática compuesta de signos, categorías, principios, ritos, hábitos y valores (...) que fabrica, ordena y organiza el mundo”. Así mismo, la moral está compuesta por las normas, los principios, los códigos y leyes, es decir, una colonización instrumental, sistemática de todos y cada uno de los aspectos de la existencia humana.

El Estado, la escuela, la familia, la iglesia y los medios de comunicación son las instituciones que se han atribuido la tarea de transmitir a las nuevas generaciones este universo moral.

La moral con sus categorías modernas como calidad, prosperidad, progreso, solo espera que los ciudadanos cumplan con sus derechos y deberes, de manera homogénea, lo mismo que los estudiantes logren sus propósitos académicos. La norma tiene orificios, espacios, aberturas por donde se filtran las diferencias y se altera la “cuestión del otro”.

A diferencia de la moral que pertenece a la globalidad y la totalidad; la ética forma parte de nuestro modo de ser y surge en la tensión entre el mundo y la vida, entre la ley y la ruptura, entre la obediencia y la resistencia. Con base a ello, Bárcena y Mélich (2014:266) establecen que “heredamos un mundo, pero configuramos, creamos nuestra vida; la configuramos *desde* el mundo, pero, a veces es necesario, configurarla *contra* el mundo. No es posible una vida sin mundo, pero una vida reducida al mundo es una vida invisible”.

Además, la ética es un acontecimiento y una *respuesta* a la demanda del Otro en una situación inaudita e imprevisible, al margen de toda intencionalidad preestablecida y ordenadora, de toda forma de poder-control y de fabricación de seres humanos al servicio del

modelo imperante. Referir la ética como un acontecimiento, es como una breve experiencia de hechos y acciones, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma, y son de carácter estrictamente personal e individual, y tienen un impacto como participes de una humanidad común junto a otros seres humanos.

Con lo anterior, la ética pone de manifiesto lo relativo a las acciones morales y aquello que se coloca fuera de la lógica del sistema, dirigida a lo humano. Mediante una acción ética, se invita a pensar sobre nuestros actos y acciones para romper el devenir incesante de las costumbres morales que solo conoce las leyes homogeneizadoras y rutinarias, estas costumbres deben ser reemplazadas mediante innovaciones, buenas prácticas pedagógicas.

Para que una institución educativa pueda afianzar en el acontecimiento ético, no se trataría de buscar reformas educativas, políticas de innovación que permitan ubicar los programas educativos acordes a las necesidades e intereses locales y regionales, en una nueva representación y consideración. Sino más bien, hacer las preguntas, las reflexiones y los argumentos a nosotros mismos, para entender y atender al Otro,

En conclusión de este componente, la ética como acontecimiento moral dentro del ámbito educativo invita al docente y a la institución a pensar en un mundo no totalitario, una pedagogía del reconocimiento al otro desde su alteridad, su singularidad y diversidad. Igualmente, la educación como acontecimiento ético evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, como dice Bárcena y Mélich (2014:80) “El poder abierto a la fuerza de lo que hace”.

3.5.2 La apropiación de las condiciones sociales, culturales del medio institucional

Como fundamento, el artículo 15° del Decreto 1860 de 1994 del MEN, establece que cada institución determina su misión, sus objetivos y principios ajustando un proyecto educativo

institucional que genere la formación integral del educando, la participación y convivencia, y la formación de la singularidad que tiene como finalidad responder a las necesidades de sus estudiantes, sin que ello signifique perder de vista el contexto regional y local.

Tanto el docente y la institución deben prestar atención a las rutas o estrategias de desarrollo para la formación humana e integral del educando, que están estructuradas en proyecto educativo institucional. Además, observar si estas rutas, concuerdan cabalmente con lo que enseña en el espacio escolar y lo que reclama la comunidad local, regional y del país, al igual que “comprendan y reconozcan la heterogeneidad como característica de las aulas de clase; empezando con la diferencia socioeconómica, racial, religiosa, cultural entre otras” Zambrano (2001). Dicho proceso requiere una responsabilidad a medida de las condiciones que caracteriza a un sujeto educativo, y “más proclive a la escucha del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo” Lévinas (1977:262).

Otro aspecto importante es considerar el aula de clases como el contexto más próximo para que el docente pueda identificar la realidad escolar seguido del ambiente institucional y la comunidad en particular. Por lo que Latorre y Suarez (2001) sugieren:

“Es precisamente en el aula de clases donde hay que cambiar las relaciones de poder y la estructura centralizada en el docente y en la institución que generan conflictos en el campo interpersonal e intrapersonal de cada estudiante (...) es en el aula donde la misión de cada proyecto educativo se hace realidad como una formación apoyada en componentes pedagógicos coherentes con una concepción crítica y personalizante de la educación” (2001:220).

3.5.3 La hospitalidad

La hospitalidad es la responsabilidad ética de la acogida, la amorosidad, el recibimiento, el reconocimiento, el *ethos* “la morada” y la presencia real hacia el Otro, y permite conmovier lo más humano que hay en cada uno de los individuos. Y de “recibir al otro sin hacer ni hacerle

ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición” Derrida (2006:81).

En la hospitalidad, la acogida al otro se materializa al conducirlo como un huésped sin importar el lugar donde se desarrolle su vida, su existencia, su lenguaje o su mundo simbólico, sus valores propios; y al mismo tiempo pueda compartir con su colectivo, sus propios pensamientos, imágenes y voces en diferentes ambientes de acogida como la familia, las amistades, la comunidad y la escuela.

Hay una nueva idea de responsabilidad frente al huésped, no en la que esté atada a una reglamentación, una vigilancia, un control y una constante sospecha del obrar cotidiano, “no hay leyes en la ley de la hospitalidad porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro (...) porque es el Otro el que decide si vendrá o no vendrá” Skliar (2011:184). Por el cual la hospitalidad es el espacio donde el sujeto se sienta libre, que se haga visible y construya un pensamiento, un rostro y una identidad como ser humano único e irrepetible, que presencia nuestras vidas.

Por lo anterior, la escuela es el espacio cotidiano y vital de la hospitalidad para las relaciones pedagógicas, entre el grupo de estudiantes y los docentes, constituido por los lugares comunes como: el aula, el auditorio, la tienda escolar, los laboratorios y hasta el patio de recreo. Y en éste, se comprenden la relación de las condiciones sociales, culturales, en el que cada estudiante puede desarrollar su singularidad como un proyecto personal y social.

Por lo tanto, las condiciones de la escuela sustentadas en la ética y la moral posibilitan una disciplina segura para que el sujeto educativo haga su vida, y desarrolle su existencia, comparta sus propios pensamientos, imágenes y voces, en el seno de un espacio, una familia, una comunidad, para la promoción de su identidad como individuo en un colectivo.

3.5.4 El reconocimiento de las singularidades y su diversidad

Las gramáticas como integración, inclusión, diversidad, tolerancia, entre otras, han entrado a la escena educativa, para reemplazar la anacrónica educación especial y ejercer un control poblacional a quienes necesitan procesos preferentes de formación y educación. Adicionalmente, estas escenas han logrado confundir, banalizar e ignorar el lenguaje, la filosofía y la pedagogía del “ser humano”.

A continuación se expresan dos nociones esenciales para el reconocimiento y valoración de un sujeto como: *la singularidad y la diversidad*. Por el cual, estas palabras no deben representarse como propagandas políticas, que únicamente tienden a establecer límites, fronteras, y encerrar desigualdades hacia el “Otro” y los “Otros”. Sino más bien, como otras formas de relacionarnos con ellos y nosotros mismos, traspasando los significados fetiches de cualquier palabra que fije diferencialismos para crear nuevas etiquetas. Como lo sostiene Skliar (2013:22) “Otro es sólo una palabra, no más que una palabra, de acuerdo, pero no cualquier palabra. En realidad ninguna palabra es cualquier palabra”. Es decir, cada palabra que representa a la diferencia es a la vez todo o nada.

Para redefinir, una singularidad es un cuerpo, un rostro, un nombre, un pensamiento que los hacen únicos, diferentes e irrepetibles en el mundo que lo rodea. Tanto la presencia de un singular en el ámbito educativo pone al descubierto diversas formas y ritmos de aprendizaje, habilidades, proyectos de vida tanto personal como social para el desarrollo de su autonomía, lo mismo con la interacción con sus compañeros de clase, con sus docentes, su entorno familiar y los demás miembros de ese núcleo social.

Por lo anterior, para que un docente pueda comprender la singularidad del estudiante en cuanto a sus pensamientos, sus intenciones, sus deseos, sus creencias en el marco de su proyecto personal de vida, se argumentaría en palabras de Freire (1989:109) “aquel docente que comienza, precisamente, escuchando y observando¹⁵¹ con toda su atención al Otro, desde la íntima convicción de que el otro vale, de que el otro es sabio y aporta al conocimiento”.

Aunque el docente sea “él” responsable del desarrollo y la maduración de cierto niño como ser cognoscente, sensible e imaginativo que construye alternativas de identidad, de actuar, de pensar y moverse en el mundo, en función de su proyecto personal. Por lo tanto, el mismo docente debe limitarse de toda fabricación, duplicación, moldeamiento de sujetos educativos iguales y ponerse en relación con todo lo que sea otro, es decir, dejar a sus estudiantes “estar siendo múltiples, intraducibles e imprevisibles en el mundo (...) como humanos hechos de diferencias, y no para acabar con ellas, sino para mantenerlas, sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” Skliar (2005:8).

La diversidad es aquella noción que reconoce y valora al auténtico actuar humano desde un sendero de pluralidad de deseos, aspiraciones, propósitos, teniendo en cuenta las condiciones que los diferencia y que los iguala, a través de su forma, su figura, su pensamiento y en general: sus acciones individuales y colectivas.

Para concluir, Skliar (2009), define un ambiente de singularidad y diversidad como:

“estar junto al otro, para conversar. Y conversar es someterse a la lógica de lo desconocido, porque una conversación no se puede planificar, ni controlar, ni predecir. Significa en cambio el encuentro de distintos puntos de vista, miradas singulares, porque cada persona es singular. Y en esto no hay política alguna que pueda contrariar la singularidad... Conversar requiere que otro autorice, tener autoridad implica que el otro me autorice, porque si no ocurre sólo existirá autoritarismo” (2009:143).

¹⁵¹ La cursiva es nuestra.

3.6 Consideraciones

Se podría concluir que la educación en el marco de la interculturalidad, intenta crear (y en algunos casos crea), herramientas pedagógicas con las cuales se puede valorar la diferencia sin la necesidad de generar jerarquizaciones para la subordinación o sometimiento del otro; lamentablemente el poder de la mismidad imperante, se ejerce bajo la presión de la norma y la prolongación de la homogeneización dentro de las instituciones educativas. De esta manera, se mantienen las jerarquizaciones establecidas en el sistema social, en las cuales la diferencia sigue estando bajo el cobijo de la sombra de la norma. En otras palabras, la pedagogía intenta crear herramientas interculturales de enseñanza, dentro de un sistema social de carácter multicultural.

La cuestión de la diferencia, ha ocupado un lugar en la producción filosófica, cultural, antropológica y educativa y, se revela en un conjunto de posibilidades para pensar en la pluralidad, la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad y la alteridad, en el marco de la diferencia, como términos relacionables; no para designar lo negativo o peyorativo que debe ser apartado o dejarlo en otro lugar, sino para procurar reconocerlo.

Las normas tratan de poner en tela de juicio a los sujetos considerados diferentes, y por las mismas razones los distancian; señalan una serie de eufemismos como: el respeto, la tolerancia, la aceptación del otro, entre otros; sus raíces y sentidos todavía se deben poner bajo sospecha.

Para ello, y destacando la importancia de conceptos como la singularidad o la hospitalidad que promueven espacios para el reconocimiento y valoración del otro, es factible la construcción de una “pedagogía de la diferencia”. Si bien la misma, no ha sido ajena a las prácticas pedagógicas desarrolladas cotidianamente por los docentes, debe aclararse que este

ejercicio no ha procurado pensarse desde la perspectiva del estudiante en su condición de “otro”, sino que ha sido objeto de construcciones pensadas sobre las márgenes de la perpetración de la institucionalidad homogénea.

No obstante y tal como se plantea en el capítulo, el acercamiento hacia aquello que Skliar (2002) considera como una “pedagogía (improbable) de la diferencia”, es posible en la medida en que los docentes tomen conciencia sobre la presencia de la diferencia en el aula de clases; presencia asumida como la alteridad que es el “otro” y quiénes son sus estudiantes.

Capítulo 4
HACIA UNA “PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA”
TALLERES: ENTRELAZANDO JUNTOS

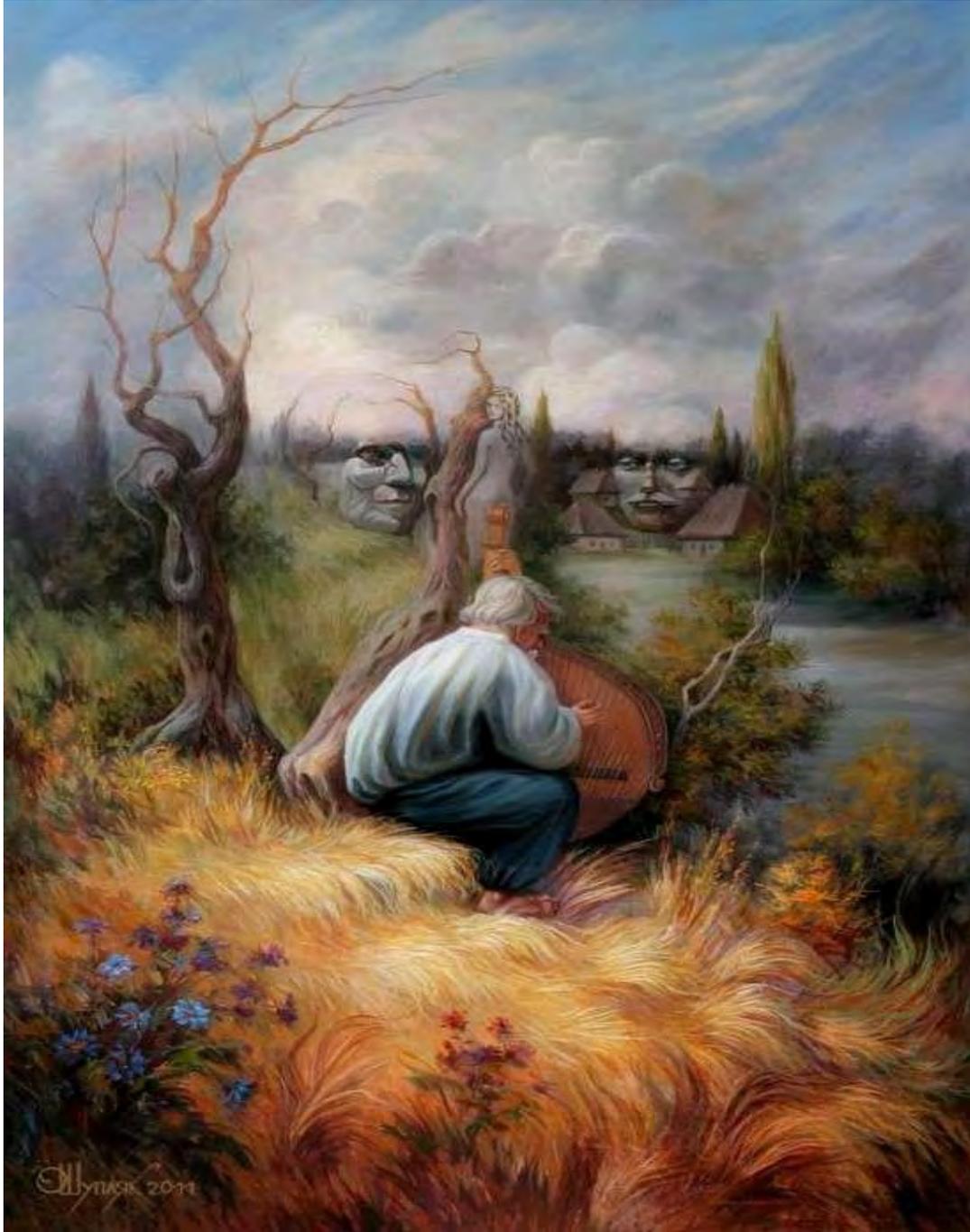


Fig. 6: La Creación - Oleg Shuplyak (<http://curiosismo.com/2013/10/16/ilusiones-opticas-al-oleo-los-cuadros-dobles-de-oleg-shuplyak/> 1-02-2015)

La pedagogía del otro como huésped de la mismidad: una reforma que se autoreforma, haciendo metástasis en nosotros y en la alteridad. Y la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente es la pedagogía de un tiempo otro, de otro tiempo; de una especialidad otra, de una otra especialidad. Una pedagogía que tal vez no ha existido nunca y que tal vez nunca existirá. Una pedagogía que no puede ocultar las barbaries y los gritos despiadados de lo mismo, que no pueda enmascarar la repetición monocorde, y que no pueda tampoco, ordenar, nombrar, definir o hacer congruente los gestos, las miradas y las palabras del otro.

Carlos Skliar

Este capítulo presenta una propuesta aún no aplicada y pensada para desarrollar a futuro, el cual retoma algunas notas sobre la educación como acontecimiento ético, la pedagogía (improbable) de la diferencia planteada por Carlos Skliar y las reflexiones del grupo “Educación y diferencia”, responsable de la presente investigación, en torno a cómo reconocernos, hacernos visibles, aceptarnos con nuestras diferencias y valorar la participación de todos, en un proceso legítimo de construcción y transformación permanente de la Escuela.

El origen de esta propuesta es el resultado de la comprensión de las representaciones construidas por los docentes que participaron en la presente investigación, quienes mediante sus narraciones proporcionaron una versión sobre el sentido de sus miradas respecto al ser y no ser de los estudiantes.

El capítulo proyectará una propuesta de sensibilización y un acercamiento hacia una alternativa pedagógica a través de la realización de talleres sobre “Educación y diferencia”, que será dirigida a los docentes de las distintas instituciones de educación básica primaria y secundaria de la región. La misma, pretenderá que los docentes participantes reflexionen y analicen críticamente, a partir de un proceso de toma de conciencia, sobre las relaciones que establecen diariamente en el aula entre su práctica pedagógica y las representaciones que ha construido sobre sus estudiantes.

Estos diez (10) talleres están enmarcados desde la perspectiva de la “pedagogía de la diferencia”, los cuales buscarán promover el aprendizaje de nuevos conceptos y transformaciones paradigmáticas a través de tomar conciencia de la diferencia. Cada

propuesta está diseñada y organizada desde el concepto y el contexto de la diferencia, pretendiendo, entonces que los grupos participantes la reconozcan desde la vivencia de la misma.

4.1 Justificación

A partir de la investigación sobre las “Representaciones Sociales de los docentes acerca de la diferencia en el aula” se encontraron unos núcleos críticos que, para el grupo responsable de la investigación, requieren de un tratamiento especial con la pretensión de humanizar, aún más, las relaciones que establecen los docentes con sus estudiantes, siendo estos hallazgos fuente de inspiración para la propuesta que alberga este capítulo.

El estudio realizado en los capítulos I, II Y III evidenció que los docentes han construido representaciones sobre la diferencia en el aula a través de una cuadrícula que limita y dificulta una visión amplia y comprensiva de las particularidades que caracterizan a cada uno de sus estudiantes. Se sabe que las representaciones influyen en las relaciones entre ellos, más allá del aula de clase, puesto que trasciende los muros físicos, sociales y económicos, que favorecen u obstaculizan la práctica pedagógica, el cumplimiento de las metas y las expectativas de vida; es sobre la base de las representaciones que tienen sobre sus estudiantes, que los docentes establecen esquemas de pensamiento, conductas sociales y prácticas pedagógicas, en torno a la diferencia.

Comúnmente, cuando se piensa en la “diferencia”, ineludiblemente se está haciendo referencia a aquello que es distinto de algo, o aquello que se percibe desigual o contrario frente a algo o alguien:

“La diferencia es una cosa, un fenómeno, un concepto, un sujeto particular. La traducción que traiciona el sentido no esencial sino relacional de la diferencia a alguien definido como sujeto diferente puede ser llamada de diferencialismo. No tiene que ver con la cosa o persona vista sino con quien ve y nombra. Sugiere una relación con otro y con lo otro, sí, pero es una relación

fantasmagórica y violenta. Violenta porque se reduce en el otro la incapacidad de mirar entre; porque disimula lo que el uno no es capaz de mirar en sí mismo y se omite; porque, al fin de cuentas, impide que el otro sea visto como cualquiera y, de ese modo, inicia una marcha hacia la separación, el abandono, la puesta bajo sospecha de cuánto el otro es tan humano como el uno. Fantasmagórica, porque el diferente no existe. Inexiste. Es inexistente” (Skliar 2012:18)

Así definida, la diferencia podría entenderse como esa o aquellas cualidades que permiten que una persona (niño/a o adolescente) se pueda distinguir de otra u otras personas, con similares o disímiles condiciones mediante eufemismos y/o designaciones como: *una mujer, un niño, un ciego, un homosexual, un afrodescendiente*, entre tantos.

Las representaciones que el docente construye acerca de sus estudiantes toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos. De acuerdo a Kaplan (1992:27) *categorizar es* “hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responder en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad”. Las categorías que el docente posee de sus alumnos operan en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase.

Es así como, se asume un trato desigual en el reconocimiento de la diferencia, es decir, se reconoce a la vez que se discrimina, se enjuicia o se compara, y se niega la posibilidad de que el estudiante sea otra cosa a lo nombrado o dicho por el docente.

Como una de las conclusiones de la investigación se piensa que las prácticas pedagógicas deben transformarse en pro de un reconocimiento del otro, con sus cualidades, sus defectos, sus desventuras, y sus alteridades. Entonces, a partir de esta consideración, el grupo de investigación ve la importancia de acompañar y trabajar con los docentes, para que ellos, en un primer momento, puedan vivenciar la diferencia, reconozcan la alteridad en sí mismos, y así cambiar sus representaciones sobre la diferencia. Y en segundo momento logren transformar su práctica pedagógica, y logren ser para sus estudiantes, unos pedagogos

diferentes, que cuentan con la capacidad de reconocer y respetar a cada uno, que logren preguntarse por ese o aquel, quien con su diferencia interpela, abre caminos para andar por nuevos espacios para la convivencia y crear otro tipo de vínculos educativos.

Y es por esto que surge como efecto, esta propuesta, como producto de la investigación, el diseño y realización de talleres dirigidos a los docentes de las instituciones educativas asignadas, que les permitirá reflexionar, analizar y transformar su práctica pedagógica en vías de un reconocimiento pleno de la diferencia.

Según Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1998:140-166), el enfoque socio-crítico es visto, como un conjunto de procesos reconstructivos, participativos y holísticos, lo cual permitirá desde nuestra investigación y la propuesta de talleres, trabajar colectivamente en el desarrollo de las actividades desde una visión realista (o relativa) con el fin de transformar prácticas pedagógicas y aclarar paradigmas.

4.2 Objetivos

4.2.1. Objetivo general

Generar espacios de reflexión, a través de talleres, hacia los docentes de educación básica primaria y secundaria de la región que conlleven a la transformación de sus acciones pedagógicas en pro de reconocer, valorar la diferencia en el aula de clases.

4.2.2. Objetivos específicos

- Concienciar la noción de representaciones sociales.
- Identificar a través de la auto-evaluación representaciones sociales de la diferencia.
- Reconocer la diferencia como condición humana necesaria en el aula de clase.

- Reflexionar en torno a prácticas pedagógicas homogeneizantes vs pedagogía de la diferencia.
- Proponer conjuntamente
- principios, bases conceptuales, metodologías, didácticas y actividades en el marco de la pedagogía de la diferencia.

Realizar talleres para la sensibilización de los docentes participantes:

- Diseñar talleres para que los participantes tomen conciencia de sus representaciones
- Desarrollar talleres para el reconocimiento de la diferencia
- Analizar las reflexiones propias de los docentes participantes para indagar sobre el impacto de los talleres.
- Construir con docentes nuevas metodologías de trabajo en el marco de la pedagogía de la diferencia.

4.3 Metodología

Los talleres permitirán motivar la participación posibiliten la expresión y reflexión crítica y consciente de los docentes para que se confronten frente a sus propias representaciones.

La metodología del taller se concibe como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, y este orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico.

Los talleres partirán de una sensibilización frente al tema de la diferencia, para luego trabajar sobre la conceptualización y finalmente elaborar una propuesta para la transformación de la práctica pedagógica de los docentes participantes.

El taller, que será participativo, resultará como una vía idónea para desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permitirán al participante operar en el conocimiento y en su propia transformación.

En cuanto a las técnicas se utilizarán las siguientes:

- Talleres dinámicos con los docentes
- Ejercicios de expresión corporal
- Ejercicios de motricidad y modelado
- Ejercicios de producción teórica y reflexiva
- Evaluación y retroalimentación de los talleres hechos en miras de los resultados y el impacto esperado.

4.4. Talleres “entrelazando juntos”



Fig. 9: “Manos entrelazadas”
(<https://makeripa.wordpress.com/page/5/> 01-05-2015)

1. “Tan hermosa”
2. “Ser diferente es bueno y divertido”
3. “El patito feo”
4. “Pedro y el lobo”
5. “Dime de qué familia vienes...”
6. “Cántalo con tus manos”
7. “Diferentes habilidades”
8. “En la opción está la diferencia”
9. “Retrato de un estudiante”
10. “Sembrar bambú en tu corazón”

Taller N° 1 “TAN HERMOSA”



Fig.10: “No te enojés”

(<http://www.peorparaelsol.com/2015/02/25/no-te-enojes/> 1-03-2015)

TÉCNICA	Expresión Corporal.
OBJETIVO	Identificar la importancia de respetar las opiniones del otro logrando el bienestar colectivo.
MATERIALES	Hojas de papel- Marcadores- Pinturas
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • Relato / escuchar el Cuento “Tan Hermosa”. • Al final del cuento se plantea la siguiente pregunta: <i>¿Con cuál de los pretendientes crees que debe casarse “Tan Hermosa”?</i> • Cada uno de los participante realizará un dibujo relacionado al cuento “Tan Hermosa” (Diferencias) y escribirá un final de lo que crea conveniente. • Todos ponen -se dramatizará el final del cuento “Tan Hermosa” • ¿Con cuál te quedarías? • Al final se hará un recuento de lo que vivieron durante el taller y se sacarán reflexiones, recomendaciones y conclusiones por parte de los participantes y los talleristas.
TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Una jornada de trabajo, mañana o tarde.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Proposición y argumentación. • Análisis del valor de las personas cuando las tenemos al lado, planteados sobre el cuento del “Tan Hermosa”. • Identificación sobre lo que puedo ser capaz de hacer por el otro que es diferente a mí.
IMPACTO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de lo “bueno” como cualidades lo “malo” como dificultades y lo “feo” defectos del otro. • Respeto y aceptación del pensamiento del otro.

ESPERADO	<ul style="list-style-type: none">• Generar espacios de debates, argumentaciones y reflexión.
----------	---

Temática: Cuento “tan hermosa”



Fig. 11: Cuando el hombre es su palabra
(<http://fluidezlectora.blogspot.com/1-03-2015>)

Tan hermosa, era tan hermosa porque era así, hermosa el papá le colocó tan hermosa porque era así, tan hermosa y resulta que tan hermosa llegó a sus 18 años y allá en ese reino, se casaban a los 18 años, y llegó los 18 años de tan hermosa y llegó el primer pretendiente y le dijo, señor yo quiero casarme con tan hermosa, yo quiero casarme con ella por lo linda y hermosa que es, y si usted no me concede la mano de su hija, yo mañana me tiro de la torre de la iglesia, bueno el papá se queda preocupado nooo... y como a la media hora llega otro, y le dice mire yo quiero casarme con tan hermosa, yo no concibo la vida sin ella y si usted no me concede la mano de su hija yo mañana me ahorco, más preocupación para el papá colmo de males le llega otro, ese pobre papá no pudo ni dormir y justo al día siguiente apenas aclaraba el amanecer los tres pretendientes al frente, el padre mirando por la ventana dijo no yo le voy a preguntar a mi hija tan hermosa a ver por cual se decide y el que tenga que matarse lo haga y fueron a ver y para sorpresa de todos tan hermosa estaba muerta...imagínese, se cree que murió de hermosura...entonces -el primer pretendiente dijo no, no puedo concebir eso, sacó su espada y dijo, yo tengo que encontrar la solución para la muerte yo tengo que revivirla

para casarme con ella no, y se fue a recorrer el mundo, -el segundo pretendiente dijo, yo me quedaré a lado de su tumba llorándola toda la vida, ojala y se reviviera – listo y se quedó ahí, - el tercer pretendiente dijo yo voy a hora para que dios la reviva, mi dios tiene que revivirla y tiene que estar viva y los tres se dedicaron a lo que dijeron, entonces el que se fue a buscarla por varios años un día se le anocheció y miro una luz a lo lejos, y dijo yo voy a pedir posada a esa casa, fue hasta la casa y la casa era de una bruja, si de esa brujas de deberás, y entonces llegó allá y le dijo que le diera posada, entró y había un niño que estaba llore y llore en la mesa y el niño lloraba y lloraba y lloraba, ya le había dado la cena y seguía llore y llore y llore, y retiro lo platos y seguía llorando, hasta que se desesperó la bruja y le dijo, ya deja de llorar y lo cogió y lo lanzó al fuego, el fuego consumió rápidamente la vida del niño y el primer pretendiente no podía creer lo que miraba, sacó su espada y le dijo bruja, como vas a ser semejante cosa y la comenzó a correatar y la bruja córese para un lado, y córese para otro y le dijo oye que te pasa porque me vas a matar y él le dijo porque mataste al niño...a no eso tiene solución dijo la bruja, llegó apago el fuego, recogió los restos del niño los colocó en una mesa y cuando estaba en la mesa abrió un libro, dijo unas palabras, volvió a leer más polvitos y en unos segundo el niño siguió llorando, y como no era tonto se las pensó no, dejo que se durmiera la bruja y se robó los polvos y el libro, entonces emprendió nuevamente la aventura de regreso, esta vez más rápido como ya no le tocaba buscar ya había encontrado lo que necesitaba, entonces ya llegó y pidió que exhumaran los restos de tan hermosa entonces le echó los polvos, leyó el libro, nuevamente le echó los polvos mágicos y tan hermosa se revivió nuevamente...entonces el problema es: ¿Con quién debe casarse tan hermosa?

Taller N° 2
“Ser diferente es bueno y divertido”



Fig.12: Ser diferente es bueno y divertido
 (https://www.youtube.com/watch?v=4-kp_reDmU4 25-02-2015)

TÉCNICA	Dinámica de sensibilización y reconocimiento de la diferencia
OBJETIVO	Invitar a los docentes al reconocimiento de la diferencia, motivándolos a través de canciones y una narración que logre sensibilizar frente al tema y logre impactar significativamente en su práctica pedagógica en el aula de clases.
MATERIALES	Hojas de papel, marcadores, cinta, computador y proyector, conectividad a internet.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● Mirar el video de la diferencia: “Ser diferente es bueno y divertido” https://www.youtube.com/watch?v=4-kp_reDmU4 ● Cada participante deberá crear una frase en base a la canción que lo identifique frente a la diferencia; la escribe con su respectivo nombre y la pega en el tablero acompañado de la frase “SER DIFERENTE ES BUENO Y DIVERTIDO” ● Posteriormente se realiza la lectura: una historia que habla del respeto a las diferencias ● Luego se propone un taller para que el docente deje plasmado lo que piensa de la lectura y a la vez comente algunos casos puntuales frente a la diferencia.
TIEMPO	90 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización frente al tema de la diferencia. • Reconocimiento conceptual de términos relacionados con la diferencia • Identificación y socialización de casos frente a la diferencia a través de talleres • Reconocimiento de debilidades y fortalezas del manejo de la diferencia con sus estudiantes.

<p>IMPACTO ESPERADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Grupo de docentes sensibles al tema de la diferencia, motivados y comprometidos a iniciar un trabajo acercado a las necesidades de sus estudiantes y a su aprendizaje para la vida. ● Adopción de buenas prácticas pedagógicas para la atención de sus estudiantes en la diferencia. ● Explotar las potencialidades de los docentes frente a la diferencia, intercambiar experiencias significativas, compartir herramientas o tips para desarrollar un trabajo cooperativo influyente.
-----------------------------	---

Temática: Una historia que habla del respeto a las diferencias

Gaspar era un burrito muy simpático y divertido. No le temía a nada ni a nadie. Tenía un carácter jovial, alegre, era especial, diferente a los demás burritos. Por ser diferente todos los animales lo miraban con desconfianza, y hasta con temor. ¿Por qué era diferente? Cuando nació era totalmente de color blanco; sus cejas, sus ojos, sus uñas, el pelaje, el hocico, todo era blanco. Hasta su mamá se sorprendió al verlo.

Gaspar tenía dos hermanos que eran de color marrón, como todos lo burritos. Su familia a pesar de todo, lo aceptó tal cual era. Gaspar era un burrito albino. A medida que fue creciendo, él se daba cuenta que no era como los demás burros que conocía. Entonces le preguntaba a su mamá por qué había nacido de ese color. Su mamá le explicaba que el color no hace mejor ni peor a los seres, por ello no debía sentirse preocupado.

- Todos somos diferentes, tenemos distintos colores, tamaños, formas, pero lo más importante es lo que guardamos dentro de nuestro corazón, le dijo su mamá.

Con estas palabras, Gaspar se sintió más tranquilo y feliz. Demostraba a cada instante lo bondadoso que era. Amaba trotar alegremente entre flores, riendo y cantando. Las margaritas al verlo pasar decían:

- ¡Parece una nube que se cayó del cielo, o mejor un copo de nieve cayendo sobre el pastizal, o una bola de algodón gigante!

Las rosas, por su lado opinaban:

- ¡es la luna nueva que cayó a la tierra y no sabe volver! Cuando Gaspar salía de paseo por los montes, las mariposas salían a su encuentro, revoloteando a su alrededor, cual ronda de niños en el jardín; los gorriones, lo seguían entonando su glorioso canto. Gaspar se sentía libre y no le importaba que algunos animales se burlaran de él. De repente llegó a un arroyo y mientras bebía agua, los sapos lo observaban con detenimiento y curiosidad y se preguntaban: - ¿Y este de dónde salió?, ¿Será contagioso, un burro color blanco?, ¿o será una oveja disfrazada de burro? Siguió su paseo, y en el camino se encontró un paisaje muy bello que lo dejó fascinado. Se encontró en su lugar, su mundo. Todo era blanco, como él. Se metió más y más, y empezó a reír y reír. Estaba rodeado de jazmines, por acá, por allá, más acá, más allá, todo blanco y con un aroma embriagador. - Gaspar, ¿Qué vienes a hacer por aquí?, le preguntaron los jazmines.

- Aparecí de casualidad, no conocía este sitio, le contestó Gaspar.

- Cuando te vimos de lejos supimos que eras tú. Oímos hablar de ti, los gorriones y las mariposas nos contaron tu historia. No debes sentirte triste por tu aspecto, míranos a nosotros, deberíamos sentirnos igual, y sin embargo tenemos algo que nos identifica, que no se ve pero se siente, es el hermoso perfume que emanamos, que es único y hace que todos los días nos visiten cientos de mariposas y pájaros, tan bellos como nunca vimos.

Comparten todo el día con nosotros y no les importa si somos blancos o de otro color. Tú también tienes algo que es más importante que tu color, que se percibe. Es tu frescura, tu bondad y alegría. Cualidades que hacen que tengas muchos amigos verdaderos. Debes aceptarte tal cual eres, para que te acepten los demás, le animaron los jazmines.

Gaspar, recordó las palabras de su mamá. Desde ese día se aceptó como era, y cosechó muchos más amigos que no lo miraban por su aspecto, sino por lo que guardaba en su gran corazón.

QUIZ “Una historia que habla del respeto a las diferencias”

<p>DOCENTE: _____</p> <hr/> <p>POR FAVOR CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la Diferencia? 2. ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento El Burrito Albino? 3. ¿Qué significa discriminar o rechazar a otros? 4. Estás de acuerdo con el respeto al otro, alguna vez ha vivenciado esa situación de rechazo en el aula de clases, comenta en diez renglones tu respuesta. <p>“HACIA UN CAMINO EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS”</p>	<p>DOCENTE: _____</p> <hr/> <p>POR FAVOR CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la Diferencia? 2. ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento El Burrito albino? 3. ¿Qué significa discriminar o rechazar a otros? 4. Estás de acuerdo con el respeto al otro, alguna vez ha vivenciado esa situación de rechazo en el aula de clases, comenta en diez renglones tu respuesta. <p>“HACIA UN CAMINO EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS”</p>
<p>DOCENTE: _____</p> <hr/> <p>POR FAVOR CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la Diversidad? 2. ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento El Burrito albino? 3. ¿Qué significa discriminar o rechazar a otros? 4. Estás de acuerdo con el respeto al otro, alguna vez te ha vivenciado en esa situación de rechazo, comenta en diez renglones tu respuesta. <p>“HACIA UN CAMINO EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS”</p>	<p>DOCENTE: _____</p> <hr/> <p>POR FAVOR CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la Diversidad? 2. ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento El Burrito albino? 3. ¿Qué significa discriminar o rechazar a otros? 4. Estás de acuerdo con el respeto al otro, alguna vez te ha vivenciado en esa situación de rechazo, comenta en diez renglones tu respuesta. <p>“HACIA UN CAMINO EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS”</p>

Taller N°3 “El patito feo”

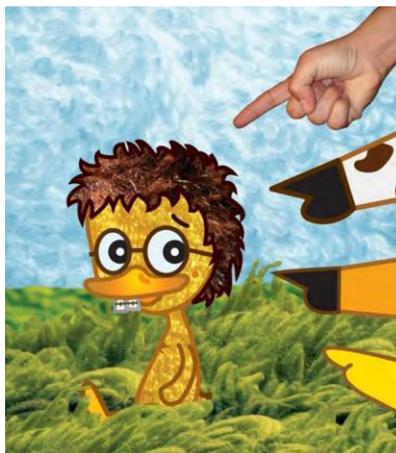


Fig. 13: El patito feo
(<http://blog.cuidadoinfantil.net/> 21-02-2015)

TÉCNICA	Dinámica de sensibilización
OBJETIVO	Identificar la gramática de sus estudiantes en base al cuento del “Patito Feo”
MATERIALES	Hojas de papel, lápices o lapiceros, computador y proyector.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● Relato del Cuento “El patito Feo”. ● Los participantes se forman en círculo ● Se plantea la siguiente pregunta: <i>¿Creen que el patito feo es más feliz con los patitos o con los cisnes que son iguales que él?</i>, cada participante podrá responder libremente. Esta actividad dispondrá hasta los 20 minutos. ● Se entrega a cada participante una hoja en la que se observa una tabla con diferentes rostros de estudiantes (Ver temática adjunta), contando con la imaginación de que serán sus estudiantes durante una clase, luego cada participante deberá seleccionar un estudiante que le parece diferente de acuerdo a la tabla. ● Se presentará una exposición con diapositivas sobre “La violencia y la alteridad”, que plantea reflexiones sobre el universo de gramáticas que nombran y designan a sus individuos. ● Al final se sacan reflexiones, recomendaciones y conclusiones por parte de los participantes y los talleristas.
TIEMPO	90 minutos.

RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de valores sobre el cuento del “Patito Feo” • Identificación de los prejuicios y la exclusión que muchos practican con quienes son diferentes. • Apropiación de buenas prácticas para el reconocimiento de las singularidades.
IMPACTO ESPERADO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y aceptación de las individualidades, tanto en los docentes como en las instituciones educativas. • Desarrollo de buenas prácticas pedagógicas que permita aclarar los viejos paradigmas educativos. • El pleno reconocimiento de la diferencia, la pluralidad, la singularidad y la autonomía desde su contexto social y cultural acorde a sus potencialidades.

¡Es increíble que sea el mejor estudiante! Antes sólo obtenía calificaciones bajas; era el patito feo de la clase!

Temática 1: Cuento “El patito feo”

(Hans Christian Andersen, 1843)

Como en cada verano, a la Señora Pata le dio por empollar y todas sus amigas del corral estaban deseosas de ver a sus patitos, que siempre eran los más guapos de todos.

Llegó el día en que los patitos comenzaron a abrir los huevos poco a poco y todos se juntaron ante el nido para verles por primera vez.

Uno a uno fue saliendo hasta seis preciosos patitos, cada uno acompañado por los gritos de alegría de la Señora Pata y de sus amigas. Tan contentas estaban que tardaron un poco en darse cuenta de que un huevo, el más grande de los siete, aún no se había abierto.

Todos concentraron su atención en el huevo que permanecía intacto, también los patitos recién nacidos, esperando ver algún signo de movimiento.

Al poco, el huevo comenzó a romperse y de él salió un sonriente patito, más grande que sus hermanos, pero ¡oh, sorpresa! , muchísimo más feo y desgarbado que los otros seis...

La Señora Pata se moría de vergüenza por haber tenido un patito tan feo y le apartó de ella con el ala mientras prestaba atención a los otros seis.

El patito se quedó tristísimo porque se empezó a dar cuenta de que allí no le querían... Pasaron los días y su aspecto no mejoraba, al contrario, empeoraba, pues crecía muy rápido y era flaco y desgarbado, además de bastante torpe el pobre.

Sus hermanos le jugaban pesadas bromas y se reían constantemente de él llamándole feo y torpe.

El patito decidió que debía buscar un lugar donde pudiese encontrar amigos que de verdad le quisieran a pesar de su desastroso aspecto y una mañana muy temprano, antes de que se levantase el granjero, huyó por un agujero del cercado.

Así llegó a otra granja, donde una anciana le recogió y el patito feo creyó que había encontrado un sitio donde por fin le querrían y cuidarían, pero se equivocó también, porque la vieja era mala y solo quería que el pobre patito le sirviera de primer plato. Y también se fue de aquí corriendo.

Llegó el invierno y el patito feo casi se muere de hambre pues tuvo que buscar comida entre el hielo y la nieve y tuvo que huir de cazadores que querían dispararle.

Al fin llegó la primavera y el patito pasó por un estanque donde encontró las aves más bellas que jamás había visto hasta entonces. Eran elegantes, gráciles y se movían con tanta distinción que se sintió totalmente acomplejado porque él era muy torpe. De todas formas, como no tenía nada que perder se acercó a ellas y les preguntó si podía bañarse también.

Los cisnes, pues eran cisnes las aves que el patito vio en el estanque, le respondieron:

- ¡Claro que sí, eres uno de los nuestros!

A lo que el patito respondió:

-¡No se burlen de mí!. Ya sé que soy feo y flaco, pero no deberíais reír por eso...

- Mira tú reflejo en el estanque -le dijeron ellos- y verás como no te mentimos.

El patito se introdujo incrédulo en el agua transparente y lo que vio le dejó maravillado.

Durante el largo invierno se había transformado en un precioso cisne! Aquel patito feo y desgarbado era ahora el cisne más blanco y elegante de todos cuantos había en el estanque.

Así fue como el patito feo se unió a los suyos y vivió feliz para siempre.

Temática 2: ¿Quién es el diferente?

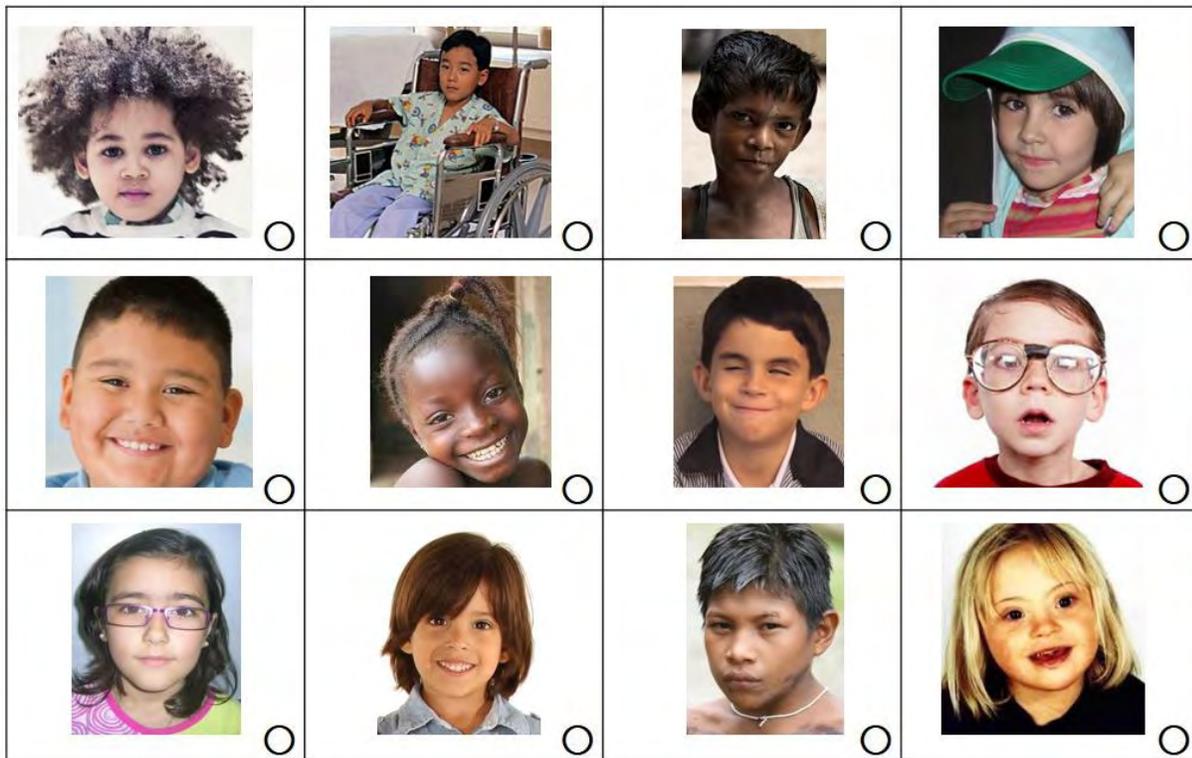


Fig. 14: ¿Quién es el diferente?
(Fuente; esta investigación)

Temática 3: “Violencia y Alteridad”

Somos seres gramaticales con nombres, apodos, aspectos físicos, pensamientos, sentimientos, actitudes, habilidades, etc., que nos diferencian unos de otros, tal como lo

sostiene Mélich (2014:152) “nacemos en un mundo interpretado, necesitamos todo tipo de mediaciones, símbolos, conceptos, imágenes, hábitos, gestos, valores y rituales”, por lo que no podemos escapar a estas gramáticas porque éstas las designan, las clasifican, las delimitan en nuestras formas de ser, pensar y actuar.

Según Ricoeur (1990:4) la alteridad nombra, designa permanentemente a un individuo o grupo de individuos opuesto a todos los otros de una misma clase, a su papel ulterior de confirmación de identidades y diferencias”. Además, Ricoeur (1990:234) nos plantea que “*La violencia es la minorización, disminución o destrucción del poder-hacer del Otro*” .

La violencia en la alteridad se aplica cuando nombramos, designamos, representamos y apodamos al Otro, para luego aislarlo, apuntarlo, clasificarlo, diferenciarlo, discriminarlo, incluirlo y excluirlo; marcarlo y olvidarlo; y tolerarlo, entre otras categorías peyorativas, negativas y subalternas.

La obsesión por la alteridad hacia el otro (el patito feo) o los otros, están representadas por la sociedad, el Estado, el sujeto y los grupos sociales, como objeto de clasificación, control, discriminación, distancia y frontera, inclusión/exclusión, y matoneo.

Cada categoría alegórica, también conocida como eufemismo o dicotomía que percibe un docente en la alteridad del estudiante guarda una violencia hermenéutica de nombrar y clasificar al otro o a los otros desde cierto privilegio de la disciplina. El desafío de apostar por la diferencia, por lo múltiple y por lo diverso, se encuentra en la apuesta a repensar las instituciones, ya que lo instituido conspira contra el saber, contra el amor, contra la libertad.

El problema de aquella violencia hermenéutica subyace en la negación del otro y su saber.

A manera de reflexión

“Que tenemos que acogerlos en la relación con lo desconocido en donde ellos a su vez nos acogen también, en nuestra lejanía. La amistad, esta relación sin dependencia, sin

episodio, y en donde entra sin embargo toda la simplicidad de la vida, pasa por el reconocimiento de la extrañeza común que no nos permite hablar de nuestros amigos, sino tan sólo hablarles, no hacer de ellos un tema de conversación, sino el juego del entendimiento en el que, al hablarnos, aquéllos reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, esta separación fundamental a partir de la cual aquello que separa se convierte en relación” (Blanchot,1971).

Reflexiones

- Las designaciones de diferencias se hacen presentes y son nombradas por nosotros mismos y por el universo humano.
- La alteridad debe ser entendida como un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo, no para acabar en ellas, ni para domesticarlas, “*sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio*” (Skliar, 2005).
- Hay que equilibrar la noción de una persona y una humanidad, es decir tener en cuenta su heterogeneidad y pluralidad.

Taller N° 4 “Pedro y el lobo”



Fig. 15: Cuento “Pedro y el Lobo”
Fig. (<http://www.fundacionmutua.es/Detalle-Evento.html&cid=1181558056725>)

TÉCNICA	Artística musical
OBJETIVO	Reconocer la importancia individual en una construcción grupal mediante la interpretación del cuento musical “Pedro y el Lobo”
MATERIALES	Instrumentos de percusión menor: claves, tambores, panderetas, maracas.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● Relato del Cuento “Pedro y el lobo”. ● Toma de lugar de los participantes. ● Se selecciona las escenas a representar y se designa un instrumento de percusión para cada personaje. ● Cada participante toma su instrumento musical y desarrolla la escena interviniendo de manera oral y musical. ● Se realiza una intervención con diapositivas sobre la importancia de reconocernos como individuos y el papel que formamos en un grupo. ● Se muestra como suenan realmente los instrumentos del cuento original de Pedro y el lobo de manera individual y luego como suenan en conjunto. ● Conclusiones, aportes y autoevaluación.
TIEMPO	90 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de la importancia de individuo en sociedad mediante la interpretación del cuento musical “Pedro y el lobo” • Reconocimiento del papel del docente al identificar personalidades. • Eficacia del docente en el reconocimiento de las singularidades en la construcción grupal.
IMPACTO	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento y aceptación del ser individual en la construcción de sociedad. ● El pleno conocimiento de la diferencia, la pluralidad, la

Temática: Relato “Pedro y el lobo” (Sergéi Prokófiev (Op. 67) escrita en 1936.)

Pedro, un joven pionero ruso, vive con su abuelo, que es leñador, en una casa en un claro del bosque. Un día Pedro sale de casa, dejando abierta la puerta del jardín, y se hace amigo de un pájaro. Un pato ve la puerta abierta y decide salir a nadar en el estanque cercano. El pájaro y el pato empiezan a discutir: «¿qué clase de ave eres tú que no puedes volar?», a lo que el pato replica: «¿qué clase de ave eres tú que no puedes nadar?». Entonces el gato de Pedro sale sigiloso intentando atrapar a las aves y Pedro les aconseja que se pongan a salvo, el pájaro vuela a un árbol y el pato nada al centro del estanque.

Entonces llega el abuelo y regaña a Pedro por estar en el prado, y le dice que fuera le puede atrapar el lobo del bosque. Pedro responde diciendo que no tiene miedo, que es muy valiente y puede atrapar al lobo. El abuelo lo mete en la casa de la oreja y cierra la puerta. Poco después en efecto aparece un enorme lobo, el gato se pone a salvo en un árbol, pero el lobo atrapa al pato y se lo come. Pedro presencia la escena mirando a través de una ranura de la puerta.

Pedro agarra una cuerda y salta el muro del jardín, y se encarama a la rama de un árbol. Le pide al pájaro que vuele alrededor del lobo para distraerlo, mientras él desde la rama prepara un nudo corredizo, baja la cuerda y consigue enlazar al lobo por la cola. El lobo trata de liberarse pero Pedro tira con todas sus fuerzas y logra atar la cuerda al árbol. En esto llegan tres cazadores que venían rastreando al lobo y se preparan para dispararle. Pero Pedro les convence para que le ayuden a llevarlo vivo al zoo. Y todos emprenden un desfile triunfal hacia el zoo, celebrando felices el fin del terror. Al final se puede incluso oír al pato en el interior de la barriga del lobo pues se lo había tragado sin morderlo.

Taller N° 5
“Dime de qué familia vienes...”



Fig. 16: Familias de estudiantes

(<http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/images/foto%204%20lineas%20sin%20titulo.jpg> 27/02/2015)

TÉCNICA	Trabajo en grupo
OBJETIVO	Concienciar a los participantes del taller sobre las representaciones que se suele tener acerca de los estudiantes y sus familias, buscando la apertura a otras formas de interpretar la realidad a través del respeto de la diferencia
MATERIALES	Hojas de papel reciclado y lápices.
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se presenta el tema como “Familias de los estudiantes” 2. Se pide a los participantes del taller que conformen grupos de 3. 3. A cada grupo se le da un texto acerca de las representaciones sobre la familia que surgieron en la investigación. 4. Se plantea las siguientes preguntas sobre el texto, a contestar por escrito: <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué ocurrencias salen a partir de la lectura? ✓ ¿Cómo caracterizaría a esta familia? ✓ ¿Cuáles son las posibles características del estudiante miembro de esta familia? ✓ ¿Cuál puede ser el futuro de dicho estudiante? ✓ ¿Es posible pensar en otras alternativas a la caracterización dada al estudiante? ✓ ¿Es posible pensar en otras expectativas de futuro? 5. Se realiza la socialización de las respuestas. 6. Se reflexiona sobre los hallazgos, realizando énfasis sobre el respeto por la diferencia del estudiante y su familia. 7. Se propone discutir sobre las alternativas que pueden darse

	ante los prejuicios.
TIEMPO	60 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento de las realidades de los estudiantes en su contexto familiar. ● Ampliar el campo de análisis sobre el contexto familiar en el que vive el estudiante.
IMPACTO ESPERADO	<ul style="list-style-type: none"> ● Apertura en el trabajo pedagógico diario con los estudiantes, evitando juicios a priori, permitiéndose conocer a cada uno de ellos con sus particularidades.

Temática: Las representaciones de los docentes:

Representaciones:

- “...hay estudiantes que vienen de diferentes familias, familias con dificultades, familias que por cualquier circunstancia se han separado, el padre, el esposo se ha separado de la esposa, el compañero se ha separado de la compañera, entonces, eso hace que algunos estudiantes pues convivan con otros parientes, digámoslo, mencionémoslo así, su abuelita, sus abuelitos, sus tías, sus tíos, primas u otras personas que se hayan hecho cargo.”
- “...los padres de familia son muy colaboradores también entonces se nota que ellos mantienen pendientes del desarrollo de sus hijos aquí en el colegio...”
- “...falta autoridad en casa o provienen de un hogar desintegrado...”
- “...la primera escuela es la base de donde parte todo, la mayoría de chicos son hijos únicos, o son hermanos mayores y recién están teniendo hermanos pequeños...”
- “Otros siempre con buenos resultados por la familia y la genética”.
- “Mirar detrás de los estudiantes a la familia”
- “Pues se da lo que ahora hay, familias completas, mamás solteras, los niños que viven con sus abuelos, más bien lo que se presenta ahí, que dependen de los abuelitos, hay chicos y chicas

que dependen de los abuelitos, siempre ahí hay las diferencias, entre que su mami tiene que salir para solventar las cosas y su papá no está. Hay familias donde los abuelitos le quitan la autoridad a los padres”.

- “La descomposición familiar es grande, tenemos hasta padres que son recicladores...” “se mira mucha gente desplazada acá, es un colegio de inclusión, en donde tenemos como sea que sacar a los niños de como sea a veces tenemos que salir con estos problemas y no estamos preparados para este tipo de problemas”
- “En primer lugar al contexto que los rodea, a la edad principalmente y a su formación en casa
- “la gran mayoría de estudiantes que presentan dificultades vienen de hogares disfuncionales, la gran mayoría y ellos, como manifiestan esa situación de no estudiar, de la apatía del mal comportamiento, mucha charla, la agresión a otros compañeros, uno va a verificar viven con abuelos, con abuelas, viven con el tío, con la tía, viven con la mama, la mama vive con otro compañero nuevo o lo contrario el papá con otra compañera nueva; entonces ellos andan volteando”
- “vamos a encontrarlo un poco heterogéneo siempre vamos a encontrar que en el salón de clases son muy buenos, de pronto porque tienen mucho respaldo de los padres de familia o porque están pendientes con ellos alguien que controla su trabajo en el hogar, hay otro grupito de estudiantes que son buenos pero que les cuesta un poco más realizar las actividades extra clase de pronto también por la misma razón y situación de que no hay quien a ellos los pueda asesorar en la casa, que tengan esas pautas de trabajo o hábitos de trabajo en la casa”.
- “Es un acompañamiento desde el hogar donde desde la infancia se crean unos hábitos de estudio, generalmente los estudiantes que son muy buenos o tienen un rendimiento académico bueno es porque en la casa les ha enseñado los hábitos de trabajo aceptables, buenos en los cuales después pueden ellos fácilmente desenvolverse, la situación que se presenta con este tipo de estudiantes que generalmente el papá, la mamá trabajan en fuera de casa y no hay

nadie que esté pendiente de ellos siempre presenten ese tipo de dificultad por ese mismo acompañamiento”

- “Lo que si les hace falta un poquito en la parte afectiva ya que muchos en el hogar trabaja papá y mamá y los dejan muchas veces solitos y ellos necesitan ese apoyo más que conocimiento ese amor, quererlos acompañarlos estar con ellos, generalmente el comportamiento dentro del colegio es bueno por la mayoría de los estudiantes se puede dialogar con ellos no son groseros, escuchan las relaciones interpersonales son muy buenas”.
- “... es un acompañamiento desde el hogar donde desde la infancia se crean unos hábitos de estudio, generalmente los estudiantes que son muy buenos o tienen un rendimiento académico bueno es porque en la casa les han enseñado los hábitos de trabajo aceptables, buenos, en los cuales después pueden ellos fácilmente desenvolverse...”
- “...tras de ellos está el apoyo del papá y la mamá y por eso no hay por donde perderse, el estudiante bueno y bien presentado, en la presentación personal no más se lo mira...porque el papá y la mamá están pendientes...”
- “...las condiciones familiares, los ambientes familiares se han desestructurado terriblemente, eso afecta en gran medida a los muchachos, especialmente cuando a ellos no se los ha formado, o no se les tiene en cuenta, el nivel de autoestima que ellos tienen”.
- “Sometidos a una descomposición social bastante grave a veces se crían con la mamá, a veces con el papá, a veces solos, porque tenemos casos que los tienen y los dejan en una pieza y se pierden, solos”.
- “...hay estudiantes que a veces les va mal es porque están alejados de los padres, están separados, tiene dificultades, entonces la diferencia ahí es muy notoria, porque el que está acompañado va ser lógico y va ser mejor que el que tiene solo la compañía de la mamá; y la mamá está trabajando; o la situación económica de ellos no es la mejor, esa es la diferencia”.

Taller N° 6
“Cántalo con tus manos”



Fig.17: Soy Feliz
(<https://www.youtube.com/watch?v=H3KSKS3TTbc> 23-02-2015)

TÉCNICA	Expresión corporal.
OBJETIVO	Expresar de manera clara la intención de una canción a través de la expresión corporal.
MATERIALES	Computador, parlantes y proyector.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● Se pide a los participantes que escojan una canción de su preferencia transcribiendo la parte que más les gusta de esa canción. ● Se proyecta la interpretación a lengua de señas de una canción popular “que bonita es la vida” ● Se solicita a los participantes que a través de su expresión corporal den a entender la intención de la canción que escogieron.
TIEMPO	90 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer la importancia de dar a conocer la intención de un mensaje ● Concienciar a los participantes en cuanto al uso apropiado de recursos didácticos para la comunicación con las personas sordas.
IMPACTO ESPERADO	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer el valor gramatical de la lengua de señas colombiana. ● Entender que si bien la lengua de señas es un idioma viso-gestual no es imposible hacerse entender. ● Reconocer que la riqueza de la lengua de señas está en la expresión corporal y ante todo en la transmisión de una intención y no de conceptos vacíos ● El pleno reconocimiento de la diferencia, la pluralidad, la singularidad y la autonomía desde su contexto social y cultural acorde a sus potencialidades.

Taller N° 7
“Tus habilidades y mis habilidades”



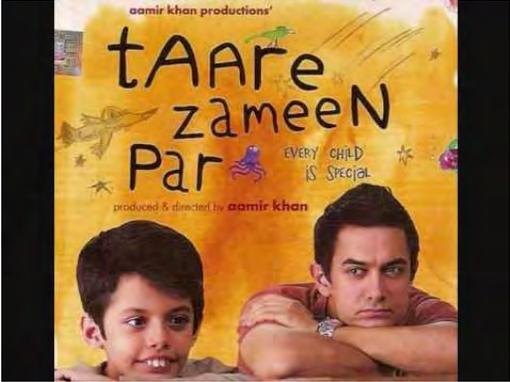
Fig.18: Diferentes actividades

(<http://www.colcumbres.org/ampasec.php?idproducto=26> 5-03-2015)

TÉCNICA	Expositiva.
OBJETIVO	Poner en escena las diferentes habilidades de los diferentes docentes partícipes del taller.
MATERIALES	Escenario, micrófonos.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● A manera de sensibilización “La diferencia percibida a través de los sentidos”. Consiste en observar, escuchar, degustar, tocar, desde diferentes perspectivas, estilos de vida, variedad de roles, diferentes géneros musicales, obras pictóricas, inventos científicos. ● Identificar los intereses, gustos, habilidades de los docentes. ● “Viviendo la diferencia”. Cada docente ha preparado con anterioridad (desde el taller anterior) su talento y lo presenta ante el grupo. ● Presentar de manera individual y ante el grupo de integrantes del taller alguna habilidad propia. ● Generar reflexiones en torno a la diferencia observada. ● Desde una visión de la diferencia transformando el pensamiento docente; proponer didácticas innovadoras para el trabajo de la diferencia en el aula, a través de la herramienta “yo soñador, yo crítico, yo realista”
TIEMPO	120 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> ● La comunidad de docentes participantes del taller se apropian de una nueva visión de los grupos académicos, metodologías y didácticas para la práctica de la diferencia en el aula.
IMPACTO ESPERADO	<ul style="list-style-type: none"> ● Los contextos académicos se permean del actual paradigma de la diferencia, permitiendo la vivencia, tolerancia y el desarrollo de pensamiento según cada ser, cada individuo partícipe de los grupos escolares.

Temática: Sensibilización “la diferencia percibida a través de los sentidos”

1. Videos:

<p>a. La dislexia en el aula. Taare Zameen Par.mp4 www.youtube.com/watch?v=d26eY08wuZQ</p>	 <p>Fig.19: Taare Zameen Par (http://salonvirtual.upel.edu.ve/mod/forum/index.php?id=769 05-03-2015)</p>
<p>b. Capacidades excepcionales – parte 2.mp4 www.youtube.com/watch?v=EXtF-z1H2vI</p>	 <p>Fig.20: Capacidades Excepcionales (https://www.youtube.com/watch?v=EXtF-z1H2vI 5-03-2015)</p>
<p>c. Diver diferencias parte 2wmv.vmv www.youtube.com/watch?v=teGiPl_bRSA</p>	 <p>Fig. 21:Diver Diferencias (http://lesbicanarias.es/2013/11/21/diverdiferencias-un-cuento-para-acabar-con-la-discriminacion/ 5-03-2015)</p>

<p>d. El caso de lorenzo.wmv</p> <p>www.youtube.com/watch?v=6J5VUQOr0t0</p>	 <p>Lorenzo siempre arrastra un cazo detrás de él.</p> <p>Fig.22: El caso de Lorenzo</p> <p>http://ineditviable.blogspot.com/2015/01/el-cazo-de-lorenzo.html</p>
--	---

Temática 2: Actividad para construir “yo soñador, yo realista, yo crítico”.

CONTEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS
yo soñador	Prohibida la crítica, poner en acción la creatividad.	¿Cuál es nuestro objetivo?, ¿Para qué queremos este objetivo?
yo crítico	Criticar ideas, buscar todos los fallos posibles a una propuesta.	¿Qué repercusiones puede tener esta nueva idea?
yo realista	Enfoque en el momento actual, hallar la forma de poner en práctica las ideas luego de haber pasado por el ojo crítico.	¿Cuáles son los indicadores que nos mostrará que nos acercamos al objetivo?

Taller N° 8
“En la opción está la diferencia”



Fig. 23. Preguntas de un docente
 (<https://laescuelasuspendida.wordpress.com/2013/04/19/preguntas-para-una-docente-que-acaba-de-conocer-la-teoria-sobre-las-inteligencias-multiples/> 05-03-2015)

TÉCNICA	Expositiva.
OBJETIVO	Comprender la diferencia a través de las opciones de elección, gustos, estilos de aprendizaje y modos de proceder.
MATERIALES	Disfraces, cartulinas, micrófonos, instrumentos musicales, marcadores, pinturas, colores, acceso a internet, libros de consulta.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir de un tema central, en este caso, Carnaval de Negros y Blancos, cada participante decide hacia donde enfocar su interés y de qué manera presentar al grupo participante. ● Presentación de las diferentes perspectivas. ● ¿Qué es la inteligencia?, espacio para la conceptualización y comprensión de las inteligencias múltiples como perspectiva para la práctica pedagógica. ● A manera de construcción “Los seis sombreros del pensamiento” con el fin de discutir, reflexionar, socializar y proponer didácticas para el desarrollo de la práctica pedagógica fundamentada en la diferencia.
TIEMPO	90 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Los docentes participantes del taller reconocen la diferencia a través de su propia vivencia, asimilando opciones didácticas en la praxis pedagógica.
IMPACTO ESPERADO	<ul style="list-style-type: none"> ● Los procesos académicos de planeación y ejecución son elaborados, diseñados y llevados a cabo bajo una perspectiva de la diferencia.

Temática 1: Socialización “El Carnaval de Negros y Blancos”

Preparar una socialización respecto al tema mencionado, eligiendo una o varias de las siguientes opciones:

1. A través de un discurso, desde la perspectiva oral, narrar un suceso del carnaval.
2. Diseñar un cronograma de los sucesos del carnaval, día a día.
3. Representar el carnaval a través de un sonido, de un instrumento musical o de una canción.
4. Dramatizar, bailar, representar el carnaval haciendo uso del cuerpo.
5. Organizar una pequeña demostración del carnaval con algunos integrantes del grupo.
6. Interpretar libre e individualmente el carnaval, reflexionando sobre las condiciones de pensamiento y de comportamiento humano en dirección a la cultura.
7. Simbolizar el carnaval a partir de una figura dimensional hecha por usted.
8. Describa el carnaval desde la relación de éste con el medio ambiente.

Temática 2: ¿Qué es la inteligencia?

Hoy en día la inteligencia es un tema que se encuentra en el punto de mira de muchas discusiones por parte de distintas disciplinas, como la psicología, la medicina, la filosofía, etc. Hasta ahora se había medido la inteligencia humana con ayuda de test en que se ponía a prueba las capacidades numéricas, lingüísticas o espaciales de cada persona. Pero se ha visto que esto ha sido un error, pues hemos estado tan interesados en medir la inteligencia dedicada a resolver problemas técnicos, que hemos olvidado otras habilidades del ser humano como son la comunicación afectiva o la inteligencia emocional.

La teoría que más se ha impuesto últimamente es la de las inteligencias múltiples de Howard Gardner que plantea que no tenemos una sola capacidad mental, sino varias, concretamente ocho: la lógico-matemática, la espacial, la lingüística, la musical, la corporal, la interpersonal. La intrapersonal y la naturalista. Por tanto, cuando queremos medir la inteligencia de un sujeto, lo debemos hacer basándonos en todas ellas, no sólo en unas cuantas. Se están intentando generar nuevos test que midan estas capacidades, pero este es un proceso difícil y que todavía está en sus inicios.

La inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, etc., que le permiten enfrentarse al mundo diariamente. El rendimiento que obtenemos de nuestras actividades diarias depende en gran medida de la atención que les prestemos, así como de la capacidad de concentración que manifestemos en cada momento. Pero hay que tener en cuenta que, para tener un rendimiento adecuado intervienen muchas otras funciones como, por ejemplo, un estado emocional estable, una buena salud psico-física o un nivel de activación normal.

La inteligencia es, entonces, la capacidad de asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas, cosa que también son capaces de hacer los animales e incluso los ordenadores. Pero el ser humano va más allá, desarrollando una capacidad de iniciar, dirigir y controlar nuestras operaciones mentales y todas las actividades que manejan información. Aprendemos, reconocemos, relacionamos, mantenemos el equilibrio y muchas cosas más sin saber cómo lo hacemos. Pero tenemos además la capacidad de integrar estas actividades mentales y de hacerlas voluntarias, en definitiva de controlarlas, como ocurre con

nuestra atención o con el aprendizaje, que deja de ser automático como en los animales para focalizarlo hacia determinados objetivos deseados.

La función principal de la inteligencia no es sólo conocer, sino dirigir el comportamiento para resolver problemas de la vida cotidiana con eficacia. Hasta ahora la interpretación errónea de que la inteligencia sólo servía para resolver problemas matemáticos o físicos había dejado de lado las capacidades personales de resolver problemas que afectan a la felicidad de las personas o a la buena convivencia social.

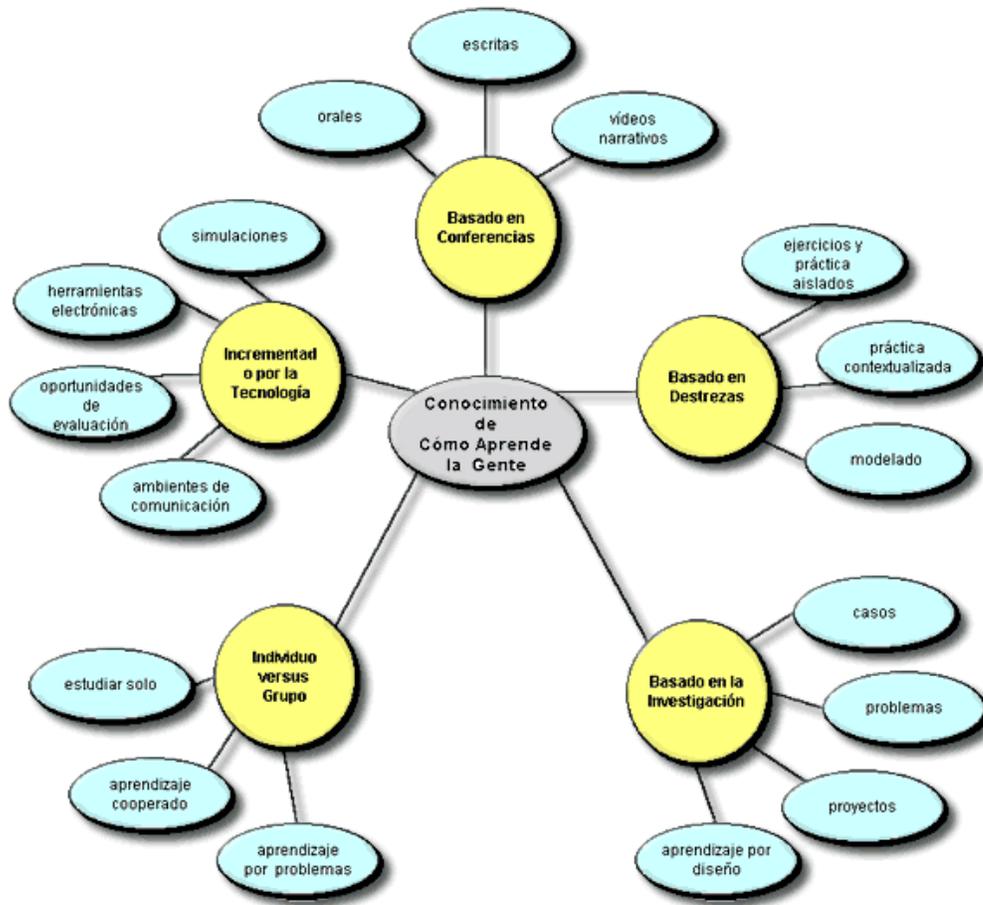
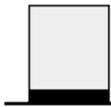


Fig. 24. Conocimiento de cómo aprende la gente
(Fuente: esta investigación)

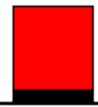
Temática 3. Los seis sombreros del pensamiento

Hay seis sombreros metafóricos y el participante puede ponerse y quitarse estos sombreros para indicar el tipo de pensamiento que está utilizando. La acción de ponerse y quitarse el sombrero es esencial. Los sombreros nunca deben ser utilizados para categorizar a los individuos, aunque su comportamiento parezca inducirnos a hacerlo. Cuando se realiza en grupo, todos los participantes deben utilizar el mismo sombrero al mismo tiempo.



Pensamiento con el Sombrero Blanco

Este tiene que ver con hechos, cifras, necesidades y ausencias de información. "Pienso que necesito un poco de pensamiento de sombrero blanco en este punto..." significa: Dejemos los argumentos y propuestas y miremos los datos y las cifras.



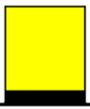
Pensamiento con el Sombrero Rojo

Este tiene que ver con intuición, sentimientos y emociones. El sombrero rojo le permite al participante exponer una intuición sin tener que justificarla. "Poniéndome mi sombrero rojo, pienso que es una propuesta terrible". Usualmente, los sentimientos e intuiciones solamente pueden ser introducidas en una consideración si son sustentadas por la lógica. Por lo general el sentimiento es genuino pero la lógica no es auténtica. El sombrero rojo autoriza plenamente al participante para que exponga sus sentimientos sobre el asunto sin tener que justificarlo o explicarlo.



Pensamiento con el Sombrero Negro

Este es el sombrero del juicio y la cautela. Es el sombrero más valioso. En ningún sentido es un sombrero negativo o inferior a los demás. El sombrero negro se utiliza para señalar por qué una sugerencia no encaja en los hechos, la experiencia disponible, el sistema utilizado, o la política que se está siguiendo. El sombrero negro debe ser siempre lógico.



Pensamiento con el Sombrero Amarillo

Tiene que ver con la lógica positiva. Por qué algo va a funcionar y por qué ofrecerá beneficios. Debe ser utilizado para mirar adelante hacia los resultados de una acción propuesta, pero también puede utilizarse para encontrar algo de valor en lo que ya ha ocurrido.



Pensamiento con el Sombrero Verde

Este es el sombrero de la creatividad, alternativas, propuestas, lo que es interesante, estímulos y cambios.



Pensamiento con el Sombrero Azul

Este es el sombrero de la vista global y del control del proceso. No se enfoca en el asunto propiamente dicho sino en el 'pensamiento' acerca del asunto. "Poniéndome el sombrero azul, siento que deberíamos trabajar más en el pensamiento con el sombrero verde en este punto". En términos técnicos, el sombrero azul tiene que ver con el meta-conocimiento.

Taller N° 9
“Retrato de un estudiante”



Fig. 25: Muñecos en plastilina
(<http://padresonones.es> 25-02-2015)

TÉCNICA	Manualidad en plastilina.
OBJETIVO	Concienciar a los docentes sobre las características y potencialidades de sus estudiantes.
MATERIALES	Plastilina de colores, hojas de papel, lápices o lapiceros.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento cada participante deberá moldear en plastilina un estudiante imaginario. • Se les distribuirá una hoja, para que cada uno describa al muñeco de plastilina, colocando un nombre, con características y personalidad como estudiante. • Se abrirá un espacio para que cada participante pueda colocar el muñeco y el papel, con el fin de que todos observen lo elaborado de cada uno. • Se expone una temática sobre “las representaciones sociales de los docentes acerca de la diferencia”. • Finalmente se hace una reunión en forma de círculo para impartir reflexiones y conclusiones sobre lo aprendido del taller.
TIEMPO	60 minutos.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación de buenas prácticas para el reconocimiento de las singularidades. • Identificación de conclusiones y recomendaciones a la labor docente

<p>IMPACTO ESPERADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento y aceptación de las individualidades, tanto en los docentes como en las instituciones educativas. ● Desarrollo de buenas prácticas pedagógicas que permita aclarar los viejos paradigmas educativos. ● El pleno reconocimiento de la diferencia, la pluralidad, la singularidad y la autonomía desde su contexto social y cultural acorde a sus potencialidades.
-----------------------------	---

Temática: “las representaciones sociales de los docentes acerca de la diferencia”

Comúnmente, cuando se piensa en la “diferencia”, ineludiblemente se está haciendo referencia a aquello que es distinto de algo, o aquello que se percibe desigual o contrario frente a algo o alguien. Así definida, la diferencia podría entenderse como esa o aquellas cualidades que permiten que alguien (persona) puedan distinguirse de algo o alguien más, con similares o disímiles condiciones mediante eufemismos y/o designaciones como: *una mujer*, “*un niño de otro género*”, *un extranjero*, *un afrodescendiente*, entre tantos.

Las categorías que el docente posee de sus alumnos operan de algún modo en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase.

La primera categoría del docente se refiere a lo cuantitativo, es decir el número o cantidad de los estudiantes y al mismo tiempo hace alusión a la clasificación entre hombres y mujeres, de aquellas personas marcadas como “diferentes”, como se observan en los siguientes discursos:

- “*uno se encierra en 30 mundos diferentes*”.¹⁵²
- “*tengo un estudiante*”.¹⁵³
- “*En el 9-3 podemos encontrar prácticamente numero parejo entre hombres y mujeres, tenemos 41 estudiantes, con lo que respecta en los chicos podemos encontrar chicos líderes, en un número limitado estamos hablando de unos 12*”

¹⁵² Docente grado 9° Director de grupo, 15 años de experiencia.

¹⁵³ Docente grado 5° Director de grupo, 27 años de experiencia.

*o 15, muy charlones en clase, molestosos, críticos a la hora de hacer debates”.*¹⁵⁴

Después de la noción cuantitativa aparece el modelo cualitativo, aquel que posee un sinnúmero de categorías mejor llamadas marcas, eufemismos y designaciones hacia a las capacidades, el nivel de aprendizaje, el rendimiento académico, el entorno social y familiar donde convive el estudiante, por mencionar algunos ejemplos. Por el cual se especifican a continuación:

- *“los veo como diferentes porque uno se encierra en un 30 mundos diferentes por ejemplo tengo excelente estudiantes y hay veces que ellos decaen por los problemas internos de su casa”.*¹⁵⁵
- *“tengo un estudiante que no anda con niños solo anda con niñas y lo pueden tachar de otro género, de pronto los otros muchachos no lo aceptan porque no es deportista, no está en el equipo de futbol y en el grado que Él está son más altos que él, entonces el como que se siente más integrado con las niñas el lógicamente habla con los muchachos pero en un descanso nunca se lo ve con ellos”*

Desde este mismo enfoque cualitativo, los docentes ubican a sus alumnos dentro de un marco cuya relación fundamental es el rendimiento académico, el cual implica que los alumnos en el ámbito escolar desarrollen - o no - uno o varios de los aspectos cognitivos como: *memoria, creatividad, atención, expresión oral/escrita, conocimientos previos*; y otros aspectos actitudinales como: *orden, comportamiento, responsabilidad, participación, colaboración con el docente, buenos modales, cumplimiento de tareas.*

Los docentes, muchas veces, catalogan a sus alumnos, los clasifican y sin reflexionar sobre el valor que tienen sus palabras, les ponen la línea de *“buenos o malos”*, condicionando su rendimiento escolar. De ahí que los mismos docentes manifiesten:

“hay buenos estudiantes, también hay muy malos juega un papel muy importante la influencia de los lideres, cuando hay lideres malos y de eso la diferencias todos tendríamos derecho a ser diferentes y a ratos me siento muy limitada a manejar niños con problemas”.

¹⁵⁴ Docente grado 9º Director de grupo, 5 años de experiencia.

¹⁵⁵ Docente grado 9º Director de grupo, 15 años de experiencia.

Un caso especial es la representación que los docentes tienen en relación con los estudiantes nuevos, designados como “*los extranjeros*”, aquellos que vienen de otras instituciones, los comparan creyendo que su metodología es mejor que los demás, tal como una docente afirma:

“Tengo problemas por ejemplo con niños repitentes, tengo niños repitentes que ellos son los que para entrar al grupo, para acoplarse al grupo pues les es difícil y por otra parte también tengo pues estudiante nuevos que también no sé realmente qué tipo de actitud tendrían sus anteriores docentes y por eso conmigo como que resbalan, como que chocan ,entonces tengo por ejemplo tengo en este año una niña que viene del liceo de la universidad de Nariño , que se supone que ellos son estrictos y todo , si en este primer periodo la chica me perdió 7 materias de 10”.

Como también en otro discurso de un docente:

“también he mirado cuando llegan estudiantes de otras instituciones y si es de algún pueblo el nivel no es el adecuado para grado noveno en algunos estudiantes ya que por ejemplo el inglés ahí es donde tengo que comenzar desde cero, porque no tienen ni siquiera el nivel básico y a Mi se me dificulta un poco porque hay estudiantes que van conmigo en el proceso y están más avanzados esa es la dificultad que yo encuentro”

El ego modelo en el aula

El ideal para los docentes en el aula no es la diferencia, sino que pretenden, e idealizar la homogeneidad: “*todos iguales, todos buenos, todos juiciosos*” que paralizan la multiplicidad y la pluralidad. Como resultado, los docentes buscan y proclaman poder instaurar un alumno ideal: hecho a imagen y semejanza del docente; y “*reflejo*” como lo expresa abiertamente una docente: “*lo fundamental es que aprendan a ser como yo y cuando lo logran entonces el estudiante, es el reflejo de lo que yo soy, excelente en las tareas*”

El poder del docente se presenta con una gran cuota de arbitrariedad derivando de varias fuentes: de su estado de adulto, de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal y de su propia pericia en la materia que enseña. Sin embargo, el agrupamiento

no iguala, no incrementa la eficacia de las escuelas, muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja auto-estima y separa a los estudiantes.

Revisemos entonces, las manifestaciones de autoridad y arbitrariedad:

“hablo de disciplina hablo de cuestión personal , por ejemplo cosa que odio es que estén mascando chicle en clases entonces en la mañana boten el chicle ,entran del descanso boten el chicle...la mínima cosa le hago anotación , hasta a las niñas por el esmalte de uñas que traen colores fuertes también tengo por ahí un removedor y un algodón para que ellas se quiten ,no les permito llevar cosas de colores en el cabello sujetadores, entonces bueno el proceso con ellos uno se da cuenta porque son como que bien correctos y se mira ,pues prácticamente eso se mira”. “por el hecho de que yo les exijo, o sea yo soy demasiado estricta, no les paso una, una no les paso ellos saben”

Desde la reflexión que se hace de los anteriores discursos es posible afirmar que la homogenización de la educación a través de una educación vertical que impone el docente es una forma de minimizar al otro en un intento de suprimir la diferencia, viéndolo al otro como un bloque de plastilina al cual se lo puede modelar.

Las ausencias en la mirada de los docentes

De acuerdo a Skliar (2011:99) “La diferencia hace alusión a todo aquello que no puede ser visto, ni pensado, ni sentido, ni a fin ser educado, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de la homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos”.

Por lo tanto, la diferencia de un estudiante no repercute negativamente en una relación no solo individual sino infra-individual, ya que cada persona crea una realidad en la que se siente cómodo, que representa para él su estilo de vida. Es imposible anticipar el resultado del acercamiento de dos extraños, dado que existen quienes buscan sentirse complementados por las características del otro, así como aquellos que no desean lidiar con las asperezas que a veces se dan entre dos personalidades opuestas.

Una opinión apresurada de un docente al marcar a un estudiante conlleva a que el niño puede esconder sus grandes virtudes y capacidades, por el cual los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus estudiantes. En este punto intervienen para los maestros una serie de factores: “nivel sociocultural del alumno”, “contenidos pedagógicos”, objetivos o propósitos de la escuela” como institución”, “códigos que se manejan en la escuela”, “el lugar y el contexto donde vive el chico”, “la relación familia-escuela”, “condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta”, etcétera.

Los temores del docente

Las estrictas políticas de calidad del MEN, hacen que el docente busque alcanzar una calidad conforme a resultados numéricos y no considerando la heterogeneidad, en otras palabras, parece olvidar que su labor está regida por un interés social y no por la cantidad de estudiantes que ingrese a una institución ni por una homogeneización de oportunidades de estudios.

La diferencia en los docentes es vista como un conflicto o problema de comprensión por el cual, les parece necesario marcar, incluir, clasificar para luego alterar o tolerar a los otros. Tal como sostiene Skliar (2005:16):

“la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que la persona sorda sea el problema en la diferencia de lengua, entre otras”.

Así mismo, las diferencias suponen también *discriminación, distancia, exclusión, matoneo, separación, violencia* de sus estudiantes.

Los docentes establecen que las causas y/o hipótesis del sentido de la ‘diferencia’ están en el entorno económico, social y cultural donde vive y convive el niño como: *procedencia, vivienda, barrio, entorno familiar (padres casados, descomposición, madre soltera,*

acudiente, hogar sustituto), condiciones económicas (pobreza), etnia, población vulnerable (desplazados, víctimas de violencia), entre otros factores. De allí, es también el espacio donde el docente saca un sinnúmero de representaciones sociales hacia sus estudiantes.

Taller N° 10
“Sembrar un bambú en el corazón”



Fig. 26: Ser Diferente
 (<https://twitter.com/loqueellassaben/status/431017552408768512> 04-03-2015)

TÉCNICA	Juego – Expresión Corporal
OBJETIVO	Identificar la importancia de “dar” a los otros verdaderos sentimientos, sin recibir nada a cambio...bienestar colectivo.
MATERIALES	Solicitar a los Participantes con anterioridad llevar un regalo - Hojas de papel- Marcadores- Pinturas- Cd-Cuento “Las Primera Escondidas”.
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ● Calentamiento cada una de las partes del cuerpo. ● Presentación del otro con el cuerpo. ● El hilo dorado. ● Escuchar el Cuento “Las Primera Escondidas”. ● Cada uno de los participantes realizará un dibujo relacionado al

	<p>cuento “Las primeras escondidas”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Al final del cuento Se plantea la siguiente pregunta: <i>¿Qué sentimiento es el que más representas según tu carácter?</i> ● <i>Rompecabezas dibujo colectivo</i> ● Entrega de los regalos. ● Al final se hará un recuento de lo que vivieron durante el taller y se sacarán reflexiones, recomendaciones y conclusiones por parte de los participantes y la tallerista.
TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> ● Una jornada de trabajo, mañana o tarde.
RESULTADOS ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocernos y sentirnos orgullosos de lo que somos. ● Sembrar Bambú en el corazón.
IMPACTO ESPERADO	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorar el “yo” y el otro. ● Seguir sembrando Bambú en el Corazón. <div data-bbox="764 1220 1154 1738" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="800 1774 1117 1801">Fig. 27. Bambú en el corazón</p> <p data-bbox="560 1803 1360 1831">http://todosloscomo.com/2011/07/12/bambu-suerte-cuidados/ 06-03-2015)</p>

CONSIDERACIONES FINALES

- La representación social de la diferencia, en los docentes investigados, muestra un índice de la comprensión de la misma, es decir, el concepto “diferencia” no le es desconocido a este sujeto curricular; sin embargo, el punto de encuentro entre la presente investigación, su fundamentación epistemológica y el hallazgo obtenido, remite a una necesaria transformación de la representación social de la diferencia enmarcada en el paradigma dual (ver: Fig. 3) a una nueva representación social de la diferencia fundamentada en el paradigma de la complementariedad de las relaciones humanas para la existencia y permanencia de la misma en una democracia verdadera.
- Tomando al ser humano como sujeto de aprendizaje activo, se debe reconocer que en ese entorno de aprendizaje se genera una interacción con el otro y que en ese sentido se debe tener en cuenta sus características para lograr su total desarrollo, su adecuada adaptación, el rescate de su autonomía y, por ende, el reconocimiento pleno de las características que nos hacen diferentes; de esta forma se recata el valor de cada uno y el respeto que se merece el otro.
- Pensar la educación desde la “pedagogía de la diferencia”, es pensar que otro mundo es posible; en aquel, “unos y otros”, “mismidad y alteridad”, “docentes y estudiantes”, forman parte de una misma comunidad. Ya no es tu, ellos, o ustedes, es el “nosotros”. Esto permite avanzar hacia un espacio: el lugar para el mutuo reconocimiento; el lugar de las múltiples miradas para saber “qué” todos hacen parte de lo mismo. Reconocer la diferencia en la educación, es comenzar desde pequeños a valorar otras y nuevas formas de relación basadas en el cada uno y en el común del nosotros.

- La creatividad, la libertad y la autonomía como herramientas para la práctica pedagógica de la diferencia y como bases conceptuales -didácticas en la diferencia, heterogeneidades en el contexto escolar- hacen parte de una necesaria re-significación de la práctica pedagógica; aquella que permita no sólo el reconocimiento de las situaciones particulares o las poblaciones existentes, sino que, en sus procesos de enseñanza–aprendizaje, se fundamente en la diferencia; no como proceso de inclusión de la diferencia para homogeneizarla, sino como procedimiento para su aceptación, como elemento fundamental de una condición humana heterogénea. Un cambio metodológico y paradigmático en los procesos institucionales educativos, en los cuales el punto de partida o punto de llegada deje de ser la homogeneización de los sujetos, debe realzar la heterogeneidad; esto es el potencial individual.
- Como proceso de transformación se proponen cuatro instancias: a. Deconstrucción personal por parte del docente, b. Creatividad, libertad y autonomía como tres herramientas clave para la práctica pedagógica de la diferencia, c. Estrategias metodológicas aplicadas y d. El docente cuantitativo vs cualitativo.

a. Deconstrucción personal por parte del docente; aceptación de la diferencia del otro a partir de la propia aceptación: La deconstrucción de la representación social de la diferencia enmarcada en el paradigma dual requiere de una previa deconstrucción en donde cada individuo desaprende o se des-prende de la propia imagen que ha construido de sí mismo, es decir, la comprensión de la diferencia puede nacer en la simple didáctica de la comprensión de sí misma y sí mismo, en otras palabras, desde el auto descubrimiento, en donde cada cual se involucra socialmente como diferente. Vivir la diferencia es deconstruirse cada uno

internamente para encontrar su propio “yo” a cambio del artificialmente construido. El docente en su auto evaluación, se debe auto reconocer y aceptar como persona diferente y única; identificando sus singularidades; este propio reconocimiento de diferente le permitirá comprender su condición de otro, ya que al sujeto le es difícil vislumbrar lo que es el otro si aún no ha percibido esa condición en sí mismo.

b. *Lo sabido por lo creativo, la imitación por la libertad, lo impuesto por lo autónomo.* De nada serviría a la escuela planear la pedagogía de la diferencia si sus integrantes no hallan su propia diferencia, sería como un barco en altamar pero sin marineros a bordo. Permitir la libertad en el otro, en el estudiante, es ofrecer desde el docente, procesos de expresión auténticos. La creatividad, la libertad y la autonomía en la escuela como un fundamento que se manifieste en cada momento, que cada desarrollo de cada proceso sea propuesto bajo el parámetro de permitirle al otro, al que se está formado, la búsqueda de sí mismo en la gama de dimensiones humanas, hallarse y reconocerse en la dimensión cognitiva, en la dimensión política, en la espiritual, en la lúdica, en la interpersonal, en la naturalista, en la matemática, en todas cuantas sea posible, pero con la claridad de que al máximo se le permite al otro ser su propio juez, elaborar su propia crítica, hallar su propia reflexión, deducciones e inducciones. Una escuela que permita el vuelo de sus pupilos, entonces, que les ayude a volar, a encontrar. Olvidar la escuela castradora, opresora y castigadora, una escuela lineal y cuadrículada por una escuela flexible y humana, la escuela cárcel por el campo abierto al conocimiento, una escuela que no tenga miedo al sistema social actual bajo el temor de no lograr insertar a los chicos en sus exigencias de competencia, producción y adquisición, la escuela actual que trabaja

de afuera hacia adentro; primero el sistema, luego el individuo, en cambio promover una escuela que busque dentro de cada ser como principio fundamental de vida, de gozo y satisfacción personal; de adentro hacia afuera.

c. *Estrategias metodológicas (aula autónoma y el círculo heterárquico)*. Asumir la diferencia en el aula desde la práctica de la autonomía y ésta para la construcción de identidad.

- ✓ Libertad y autonomía para la interpretación individual y así el logro de nuevos descubrimientos, ni siquiera la existencia de preguntas previas, ya que estas manipulan también el contenido.
 - ✓ Heterogeneidad en la interpretación, mayor apropiación de la hermenéutica.
 - ✓ Pruebas de opción múltiple en torno a áreas de estudio y objetos de estudio, pero antes de identificar el cuánto se sabe, se identifique de qué manera concibe el saber.
 - ✓ Multiplicidad de todos los posibles significados de los símbolos creados para comunicar, desde un poema, una pintura, una pieza musical. Exámenes diseñados, contruidos y resueltos por los mismos estudiantes.
 - ✓ Entregar el “que” pero que ellos elijan el cómo, cuándo y dónde.
- El docente como sujeto evaluador pasa de ser calificador y cuantitativo, para transformarse en un sujeto observador y cualitativo. Traspasar la constante acción de órdenes que da el maestro queriendo organizar y precisar las producciones de pensamiento, el maestro que todo lo tiene que tener listo, desde la organización del tablero hasta las listas de libros que deben leer, a transformarse en un maestro con criterios claros y conocimiento a su alcance para sustentar, argumentar o debatir la

posición del otro, pero permitiendo al otro encontrar sus propios hallazgos, sin modelar o imponer sutilmente el cómo debe pensar el otro, permitiendo entonces la innovación en ese otro, la creación a partir de su propia comprensión. Un maestro quien observa al otro y se maravilla en su apreciación, sin juicios calificativos de bueno o malo o normal vs anormal, un maestro quien observa en el otro su cualidad más que su cantidad.

- El reconocimiento hacia la hospitalidad y la diversidad cultural en el ámbito educativo es un factor primordial para concebir el proceso formativo como un acontecimiento ético y estético. La acogida de aquellos procesos de subjetivación que laten en las periferias de lo académico constituye una apertura a una educación cotidiana y vital, dispuesta a aprender del otro, de esa relación de esa excedencia en lugar de negación que es posible, al recibir y cuidar del habitante, el huésped y el diferente.

Bibliografía

- Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bauman, Zygmunt (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. (Staru Hall y Paul du Gay comps). Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanchot, Maurice (1971) *L'Amitié*, Gallimard, París.
- Canguilhem, Georges (1986). *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et lo patologique*, tesis doctoral de 1943. Luego, redactada como *Le Normal et le pathologique*, París, PUF, 1966. Tr.: *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI,
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro- Gómez, Santiago (2006) *La postcolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Universidad del Cauca.
- De Souza Santos, Boaventura (2004). *La caída del ángelus Novus*. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Deleuze, Gilles (1968). *Diferencia y repetición*. Paris: Presses Universitaires de France (Maria Delpy, Hugo Beccacece, trads.). Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 2002.
- Derrida, Jacques (2006). *La hospitalidad*. España: Laertes, 155 p.
- Derrida, Jaques. (1997) *Fuerza de Ley*. "El Fundamento Místico de la Autoridad". Madrid: Tecnos.

- Díaz Osorio, José (1987). *La educación especial y sus acciones en el departamento de Antioquia*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.
- Foucault, Michel (2006) *Seguridad, territorio y población*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Foucault, Michel (2004). *Poder, derecho, verdad*. Bogotá: FICA Fundación para la investigación y la cultura.
- Foucault, Michel (2001) *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2000) *Defender la Sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1984) *El juego de Michel Foucault*. trad. J. Rubio, en: *Saber y verdad*, Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michel. (1983). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Foucault, Michel. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Edissa.
- Foucault, Michel. (1976). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Foucault, Michel (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (1992). *La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigerio, Graciela. (2006). *Acerca de lo inenseñable*, en Carlos Skliar y Graciela Frigerio (ed.): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Editorial del Estante.
- García Hodgson, Hernán. (2005). *Deleuze, Foucault, Lacan. Una Política del discurso*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- González Stephan (2006) *¡Con leer no basta! límites de la ciudad letrada*. En Revista iberoamericana, N°. 214. ISSN 0034-9631.

- Inclusion International. (2006). *Oigan nuestras voces: Un informe Global. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan claro sobre la pobreza y la exclusión.* <http://inclusion-international.org/wp-content/uploads/2006/07/Hear-Our-Voces-Spanish.pdf> p.7 (Fecha de consulta: Oct. 24 de 2014).
- Kaplan, Carina. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.* Buenos Aires, Aique.
- Lévinas, Emmanuel (1988). *Totalidad y diversidad: La negación oculta de la alteridad.* www.alteridad.cla/microsoft20%ALTE.educacion (Fecha de consulta: Oct. 16 de 2014).
- Lévinas, Emmanuel. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia.* Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, Emmanuel (1977). *Totalidad e Infinito.* Salamanca, Ed. Sígueme (Miguel García-Baró trads).
- Liotard, Jean-Francois. (1988). *La diferencia.* Barcelona: Editorial Gedisa.
- MacCannell, Dean (1989). *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class.* New York: Shocken Books.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes.
- Mélich, Joan-Carles (2014). *Lógica de la Crueldad.* Barcelona, Ed. Herder.
- MEN. (2011-2014). “Plan sectorial 2011-2014. Documento No 9. Educación de Calidad el camino para la prosperidad” http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-327868lecturas_9.pdf (Fecha de consulta Oct. 24 de 2014)
- MEN (2009) Decreto 366 de 9 de febrero de 2009. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-82816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf (Fecha de consulta: Oct. 26 de 2014).

- MEN (2006). Guía No 12. Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales –NEE-. Bogotá: Enlace editores Ltda.
- Moscovici, Serge (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A.
- OEA (2000). Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional. http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf (fecha de consulta: Oct. 2 de 2014).
- Ortega Ruiz, Pedro (2013). *Educación es responder a la pregunta del otro*. <http:// Dialnet-EducacionEsResponderALaPreguntaDelOtro-4752613.pdf> (fecha de consulta: 25-03-2015)
- Parra Sandoval, R (1992). La Escuela Violenta, Bogotá. Fundación FES-Tercer Mundo Editores
- Pennac, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Barcelona, Mondadori (Manuel Serrat Crespo trad.), 256 p.
- Perrenoud, Philippe (2008). Diez nuevas competencias para la enseñanza. Revista internacional de investigación educativa. Tiempo de educar.
- República de Colombia. (1994). Ley general de Educación. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (fecha de consulta: Oct. 1 de 2014).
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf> (fecha de consulta: Oct. 1 de 2014)
- Ricoeur, Paul (1990). “Si mismo como Otro”, Ed. Siglo XXI, España. 415 p.
- Rutherford, Jonathan (1990). Identity: Community, Culture, Difference. Londres: Lawrence & Wishart. 239 p.

- Sáenz Obregón, Javier; Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997). *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903 – 1946*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Colciencias, v. 1 e 2.
- Salinas, Lucía (1980). Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. In: *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo.
- Skliar, Carlos (2014). *Hablar con desconocidos*, Barcelona, Ed. Candaya. 140 pág.
- Skliar, Carlos (2013). Educar entre unos y otros, conocidos y desconocidos. En: *Ambits de psicopedagogia: revista catalana de psicopedagogia i educació*, ISSN 1885-6365, N°. 38.
- Skliar, Carlos (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires, Argentina, Ed. Miño y Dávila.
- Skliar, Carlos (2009). “Fragmentos de experiencia y alteridad”, En: *Experiencias y alteridad en educación* (Jorge Larrosa y Carlos Skliar, eds), Rosario: Homo Sapiens.
- Skliar, Carlos (2007a). Imágenes y discursos de la diferencia en la escuela. En la web: <http://flacso.org.ar/investigaciones/imagenes-y-discursos-de-la-diferencia-en-la-escuela/> (fecha de consulta: Septiembre 9 de 2014)
- Skliar, Carlos (2007b). *La educación (que es) del otro*. Medellín: editorial Artes & Letras Ltda.
- Skliar, Carlos (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41.

- Skljar, Carlos (2002). "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia". Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 160 p.
- Triana, Adolfo (1980). Legislación Indígena Nacional. Leyes, decretos, resoluciones, jurisprudencia y doctrina. Colombia: América Latina.
- UNESCO (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> (Fecha de consulta Oct. 24 de 2014).
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (Fecha de consulta: Oct 20 de 2014).
- UNESCO (1996). Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/KINGST_S.PDF (fecha de consulta: Oct 2 de 2014).
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (Fecha de consulta: Oct. 19 de 2014).
- UNESCO (1993). Conferencia mundial de derechos humanos (Viena, 1993): Informe del director general. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095414so.pdf> (Fecha de consulta: Oct. 3 de 2014).
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF (Fecha de consulta: Oct. 20 de 2014).
- UNICEF (1989). Convención sobre los derechos del niño. [http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf) (Fecha de consulta: Oct. 24 de 2014)
- Van Dijk, Teun. (2010). *Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso*. En: Revista de Investigación Lingüística, nº 13; pp. 167-215
ISSN: 1139 -1146 Universidad de Murcia.

Wittgenstein, Ludwig. (1922). *Tratctatus lógico philosophicus*. [En línea] Disponible en:
<http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/Tractatuslogico-philosophicus.pdf>

(Consultado Oct. 5 de 2013).

Zambrano, Armando. (2001). *La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del Otro*. Santiago de Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.