



Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad¹

NELCY ENIT AYALA ESCOBAR² - RICARDO ERNESTO CALVACHI³
NIBIA RUBIELA GUARANGUAY BENÍTEZ⁴ - DAIRA AMPARO HERNÁNDEZ BENAVIDES⁵
ZENEIDA ROSALBA TRUJILLO CAICEDO⁶
CONSIDERACIÓN⁷

Resumen

En la presente investigación se reflexiona la transformación de la integración escolar hacia la educación desde la diversidad y se considera importante, la comprensión del significado diversidad como categoría; la explicación de la complejidad del ser humano con el propósito de romper paradigmas que homogenizan, comprendiendo la historicidad de las políticas de inclusión en el ámbito educativo y sus efectos; además, la importancia de rescatar las características de los contextos rurales para detectar sus necesidades más urgentes de atención educativa, ampliando la mirada de la ruralidad como una posibilidad de lo diverso, por ende, la apropiación de discursos pedagógicos alternativos hacia la constitución de un lenguaje institucional común, que potencialice tanto la diversidad presente en las aulas como la diversidad de las teorías pedagógicas, para que docentes y directivos se reconozcan como sujetos políticos que agencien la construcción de un componente pedagógico democrático, flexible y pertinente, conduciendo a

1 Recibido: 09 de diciembre de 2012. Aceptado: 19 de marzo de 2013.

2 Nelcy Enit Ayala Escobar, Administradora de Empresas, de la UNAD, normalista superior con énfasis en lengua castellana, de la Escuela Normal Superior de Pasto. Docente Institución Educativa Municipal Morasurco, Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: nelcyayala@gmail.com

3 Ricardo Ernesto Calvachi Obando, Especialista en Pedagogía y Didáctica del Entrenamiento Deportivo, de la Escuela Nacional del Deporte, Licenciado en Educación Física del CESMAG. Docente Institución Educativa Municipal Gualmatán, Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: recalob@yahoo.es

4 Nibia Rubiela Guaranguay Benítez, Especialista en Administración Educativa, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, Diplomado en Pedagogía y Educación de la Universidad de Nariño, Licenciada en Química de la Universidad de Nariño. Docente de la Institución Educativa Municipal Morasurco, Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: nyryby2000@hotmail.com

5 Daira Amparo Hernández Benavides, Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en inglés de la Universidad de Nariño, Bachiller Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Pasto. Docente Institución Educativa Municipal Santa Teresita. Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: dahira2000@hotmail.com

6 Zeneida Rosalba Trujillo Caicedo, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, Contadora Pública de la Fundación Universitaria del área Andina, Licenciada en Comercio y Contaduría de la Universidad Mariana, Tecnóloga en Educación Física del CESMAG. Docente Institución Educativa Municipal Morasurco. Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: zeneida1010@hotmail.com

7 Gloria Isaza de Gil. Asesora e investigadora.

la formación de pensamiento crítico y social, en búsqueda de una educación que propenda por el desarrollo humano.

Palabras Claves: Diversidad, integración, inclusión, ruralidad, componente pedagógico, políticas públicas, discursos pedagógicos, lenguaje institucional, complejidad.

Reflections that support the transformation of the pedagogic component to go on from the education from the diversity

Abstract

In the present investigation there is thought over the transformation of the school integration towards the education from the diversity and is considered to be important, the comprehension of the meaning diversity word as category; the explanation of the complexity of the human being with the intention of breaking paradigms that they homogenize, understanding the historicity of the inclusion policies of incorporation in the educational area and his effects; in addition, the importance of rescuing the characteristics of the rural contexts to detect his more urgent needs of educational attention, in such a way that it allows to extend the look of the ruralidad as a possibility of the diverse thing, for this reason, the appropriation of pedagogic alternative speeches that allow the constitution of an institutional common language, which promotes so much the present diversity in the classrooms as the diversity of the pedagogic theories and there allows that teachers and executives recognize as political subjects that obtain the construction of a democratic, flexible and pertinent pedagogic component, which it should carry to the formation of critical and social thought, in search of an education that it tends for the human development

Keywords: Diversity, integration, inclusion, rurality, pedagogic component, public policy, pedagogical call discourses, institutional language, complexity

Presentación

EL presente artículo es resultado de la investigación que desde marzo de 2011 a septiembre de 2012, formó parte del Macroproyecto: *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca*. Esta investigación se realizó en las instituciones educativas: Morasurco, El Encano Gualmatán y Santa Teresita, ubicadas en el sector rural del municipio de Pasto, utilizando la Teoría Fundada como estrategia metodológica, a partir

del análisis comparativo de la información obtenida a través de entrevistas abiertas, que permitieron comprender las concepciones y prácticas de los docentes acerca de la inclusión y diversidad y desarrollar la categoría emergente denominada: *“Reflexiones que apoyan la transformación del Componente Pedagógico hacia la Educación desde la Diversidad”*.

Finalizadas las reflexiones, se encuentran las conclusiones y recomendaciones, que dan cuenta de la necesidad de trascender hacia la construcción de componente pedagógico que atienda la diversidad, en las instituciones rurales.



Área problemática

Justificación. Iniciar una reflexión sobre la educación desde la diversidad, implica tener claridad conceptual sobre categorías que se relacionan entre sí, tales como la integración, inclusión y diversidad. Se habla de diversidad enfocada únicamente a la población en situación de discapacidad; como consecuencia de esta confusión, se observan acciones de integración, reflejadas en el esfuerzo aislado de docentes, preocupados en realizar acciones tendientes a estructurar planes de trabajo especial, sin construir estrategias institucionales para abordar la atención a la diversidad desde lo pedagógico, disfrazando la política de inclusión para cumplir con la política de cobertura.

En este contexto, se asume la atención a la diversidad como el cumplimiento de una política pública implementada por el sistema educativo colombiano, el que amplía la mirada de la diversidad hacia las poblaciones vulnerables y el respeto a las diferencias culturales, desde una postura teórico-humanista pero que en su ejecución se limita por la incongruencia entre la política de inclusión y el direccionamiento gubernamental; puesto que el equipo interdisciplinario de apoyo a las instituciones, la asignación de recursos y continuidad de los procesos no son suficientes, esperando, además, resultados estadísticos de calidad de la educación que homogenizan sin tener en cuenta las expectativas y necesidades educativas de los diferentes contextos; por consiguiente, la comunidad docente termina considerándola como un obstáculo para el desarrollo de los procesos normalizados que se viven en el aula.

La llamada normalización escolar pretende la uniformidad como un requisito en el aula, lo que imposibilita entender la diferencia, encontrando la individualidad como un factor que conlleva a la exclusión. Frente a este panorama, los docentes muestran actitudes de resistencia, miedo a comprometerse, falta de conocimiento y

de formación como sujetos políticos, responsabilizando a otras instituciones en la tarea de educar a la población que se sale de los parámetros socialmente aceptados como normales.

Sin embargo, aun sin haber comprendido el significado del término, varios docentes han atendido la diversidad, que siempre ha estado presente en las aulas, al preocuparse por las diferentes realidades de sus estudiantes, ocupándose de las dificultades que en su contexto limitan el aprendizaje. Especialmente, en el contexto rural, en el que confluyen las diferentes manifestaciones de lo diverso: población vulnerable, situación de discapacidad y/o capacidades y talentos excepcionales, cosmovisión propia, expectativas educativas diferentes, ritmos y estilos de aprendizaje distintos, extraedad, entre otras. Estas condiciones de diversidad permiten *considerar “a lo rural no como un todo homogéneo, sino como un universo de alta heterogeneidad”* (Itzcovich, 2010, 4), como grupo social, y a la vez, en cada uno de sus integrantes, con una dinámica irreversiblemente cambiante con el paso del tiempo.

Por tanto, es necesario reflexionar sobre la verdadera esencia de la diversidad, de tal manera que la comunidad docente desarrolle sensibilidad frente a la complejidad humana, permitiéndose avanzar hacia la construcción de sentidos que den cuenta de categorías que lleven a comprender la diversidad entendiendo la alteridad, la otredad, la igualdad, para superar los procesos de integración y dar paso a la verdadera inclusión.

Por lo anterior, se requiere plantear lineamientos que lleven a repensar el componente pedagógico de las instituciones rurales, invitando a la ruptura de paradigmas homogenizantes que propicien cambios sustanciales en los discursos pedagógicos, favoreciendo la consolidación de un lenguaje institucional pertinente, al rescate de experiencias pedagógicas significativas, a la apropiación de las políticas educativas en beneficio de

la comunidad, a fortalecer lo rural como diverso, a reconocer que cada uno hace parte de la diversidad para aceptarla y potencializarla en búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida en términos de desarrollo humano, para trascender lo impuesto hacia la verdadera formación que la sociedad requiere.

Problema. Desde que el Ministerio de Educación implanta la política de inclusión en el municipio de Pasto con el nombre de: “Atención a la Diversidad, una educación para todos”, la comunidad docente ha asociado este concepto con la atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales, capacidades y/o talentos excepcionales, trastornos y problemas de aprendizaje. Asociando la diversidad como un problema en el aula.

En este sentido, la diversidad en el aula se asume por la mayoría de docentes, como el acatamiento de una política educativa que coadyuva a dar cumplimiento a otras políticas como la de cobertura y la relación técnica estudiantes-maestros, para incrementar los recursos que la nación destina a las instituciones. Esto, inquieta a los docentes de las instituciones rurales implicadas en la presente investigación, porque sienten que se afecta su estabilidad laboral y emocional; por otro lado, la diversidad entendida de esta manera, causa preocupación en el sentido que afecta el desarrollo homogéneo de los estándares y competencias programadas desde los lineamientos curriculares establecidos dentro de las políticas educativas estatales, exponiendo a las instituciones a bajar su nivel académico, según los resultados de las pruebas externas a las cuales está sometida la educación colombiana.

Como consecuencia, se percibe que el trabajo realizado en las aulas está centrado en la atención a la población estudiantil desde la integración; sin embargo, los discursos que actualmente permean la labor educativa hacen referencia a inclusión y a educación desde la diversidad. Pero hablar de diversidad es un tema muy

complejo y más aún si el deseo es remitirse a este concepto aplicado en el ámbito educativo, su revisión bibliográfica permite hacer un acercamiento dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece, donde cada una de las perspectivas con que se construye se apoya en diversos posicionamientos teóricos e ideológicos.

La educación para la diversidad requiere apropiarse de un discurso en términos pedagógicos, que asuma una posición clara en cuanto a la comprensión de la complejidad humana, que permita la transformación del componente pedagógico en las instituciones rurales, que atienda las necesidades de los estudiantes con el fin de dar respuesta a su diversidad.

Pregunta de investigación. ¿Qué reflexiones, en términos de construcción de componente pedagógico, se requieren para que docentes y directivos, agencien el proceso de transformación de la integración hacia la educación desde la diversidad, en las instituciones rurales del municipio de Pasto?

Antecedentes

Este estudio tiene como referentes, investigaciones que dan cuenta de los términos: diversidad, segregación, integración e inclusión, para aproximarse a los diferentes enfoques pedagógicos que favorecen la atención de la población diversa⁸. Plantean puntos de reflexión que giran en torno al conflicto que genera el enfrentarse a una educación intercultural⁹.

8 M^a Asunción Jiménez Trens. El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria. Memoria presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid facultad de educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid, 2003

9 Leiva Olivencia, Juan. (2007). Educación y conflicto en escuelas interculturales. Investigación realizada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación con el apoyo del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y



Además, profundizan sobre prácticas incluyentes que resaltan la necesidad de cambio en actitudes e imaginarios sociales y una nueva organización escolar¹⁰. De igual manera, permiten visualizar cómo la ruralidad en Colombia ha ido asumiendo retos de tipo productivo que transforman la identidad cultural, social y política, dando a conocer las características de estas poblaciones que se han descampesinado, término utilizado por algunos autores para referirse al proceso de desaparición del campesinado como grupo social¹¹.

Lo anterior, conlleva a reflexionar sobre las limitantes a las que se enfrentan los maestros en la atención de diferentes grupos poblacionales para pensar la resignificación de la labor pedagógica en una sociedad dinámica¹².

Objetivo general

Consolidar reflexiones, en términos de construcción de componente pedagógico, para que docentes y directivos agencien el proceso de transformación de la integración hacia la educación desde la diversidad, en las instituciones rurales del municipio de Pasto.

Educación Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

- 10 Blanco Vargas, Pamela Margarita. (2008). Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Programa de Magíster en Educación. Santiago, Chile.
- 11 Jaramillo, Luisa F. (2007). Elementos para el análisis de la población campesina en la zona centro de Urabá. Tesis para optar el título de Magíster en Desarrollo Rural. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Maestría en Desarrollo Rural. Bogotá.
- 12 Rosano, Santiago (2007). El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda. Tesis de Maestría (sin publicar). Cuenca.

Objetivos específicos

- Conceptualizar el recorrido histórico que ha ido configurando la diversidad y su atención en el ámbito educativo.
- Caracterizar la diversidad presente en los contextos rurales desde cuatro perspectivas de complejidad.
- Identificar los referentes pedagógicos que dan cuenta de la atención a la diversidad rural.
- Analizar las políticas educativas que dan cuenta de la inclusión desde una postura crítico-social.
- Proponer pistas para la consolidación de un lenguaje coherente frente a la atención educativa de la diversidad, en términos de componente pedagógico.
- Propiciar actitudes de cambio en la comunidad docente, a partir de las reflexiones planteadas.

Metodología

Tipo de estudio. La presente investigación se realizó dentro del paradigma cualitativo, el cual se aborda desde el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada, para desarrollar teorías a partir de la recopilación de datos sobre las concepciones que los maestros del sector rural tienen acerca de las categorías de inclusión, diversidad y atención a la diversidad. Para lo cual se requiere seguir unos elementos básicos y distintivos, como son: la generación de teoría y el enfoque inductivo, el muestreo teórico y la saturación teórica, el método comparativo constante, los memos y la sensibilidad teórica.

El proceso de investigación se inició a partir de la recolección de la información por medio de entrevistas abiertas aplicadas a los docentes de las instituciones rurales Morasurco, Gualmatán, El Encano y Santa Teresita de Catambuco, pertenecientes al Municipio de Pasto.

Con la información recolectada se realizó la codificación abierta con el propósito de dividir y codificar los datos para extraer unidades de significado con base en sus

propiedades y dimensiones. Posteriormente, se efectuó la codificación axial para organizar y relacionar estas unidades de significado en categorías y subcategorías. Se continúa la codificación selectiva para integrar y reducir las diferentes categorías por medio de estructuras y procesos dando como resultado una categoría central, considerada como principal, es decir, aquella que por su centralidad da sentido a todos los datos y sus relaciones explicando de esta manera, el patrón de comportamiento social objeto de estudio.

A partir de la información recolectada se confronta impresiones, reflexiones, teorías, preguntas, hipótesis, matrices de códigos y categorías, produciendo memos analíticos durante el proceso investigativo, que incluyen notas de pensamiento reflexivo.

Unidad de Análisis: La unidad de análisis del presente trabajo corresponde al estudio de las concepciones y prácticas de los docentes para atender la diversidad de los estudiantes de las instituciones rurales del municipio de Pasto. Mediante la codificación abierta y la codificación axial, resulta la diversidad como categoría central, producto de las siguientes subcategorías: confusión conceptual, normatividad, contradicciones en la atención a la diversidad, acciones pedagógicas, reconocimiento a la diferencia, aspectos sociales, otredad, discapacidad, contexto familiar y exclusión.

Unidad de Trabajo: La unidad de trabajo está conformada por dos rectores y dos docentes de básica primaria y dos docentes de básica secundaria, de las diferentes instituciones, pertenecientes a los corregimientos ubicados hacia el norte, sur, oriente y noroccidente del municipio de Pasto, de las que se destaca su diversidad natural, social y cultural, enmarcada en condiciones de vulnerabilidad, resaltando fenómenos como condiciones económicas inestables, descomposición familiar, desatención de los servicios básicos, desplazamiento y analfabetismo.

Construcción de sentido

***“Atender la diversidad no es una utopía; sólo hay que entender su significado”
Equipo de investigación.***

La educación desde la diversidad propone reflexionar sobre la constitución del sujeto en un contexto sistémico-complejo, con el propósito de orientar la construcción de sentidos en términos de reflexiones pedagógicas, desde una postura humanista sustentada en la diversidad. De ahí, que se hace un recorrido del proceso histórico de los imaginarios sociales referentes a las diferencias humanas, que fueron configurando la concepción de la diversidad y su atención en el ámbito educativo.

Una mirada histórica de la diversidad

El paradigma tradicional, se ha reconocido la diferencia como discapacidad, considerada como castigo divino en una época donde prevalecían los dogmas religiosos; pasando al ocultamiento, periodo en el cual se suponía un peligro para la sociedad; después, se asume desde una postura asistencialista, que consistía en ofrecer custodia y vigilancia en asilos y centros de educación especial; luego, es vista como una enfermedad que el campo médico debía corregir para superar las deficiencias. Estos hechos muestran avances significativos en la atención a la población que se consideraba diferente, y por tanto, negativo para la sociedad, pero evidencian prácticas de marginación, aislamiento, exclusión y segregación. A la vez, el campo educativo ha referido la diferencia con términos como: retardo físico y mental, niños especiales, discapacitados, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, capacidades y/o talentos excepcionales; formulando políticas educativas para su atención desde los



modelos: médico, psicológico, integrador y de inclusión.

Con respecto a la inclusión, se proponen políticas educativas como oportunidades para las personas, no solo en situación de discapacidad, sino aquellas que se encuentren en situación de vulnerabilidad, para ejercer plenamente su derecho a la educación, ampliando la concepción de la diferencia hacia otras condiciones que caracterizan a los individuos.

Avanzando en la comprensión de la diferencia, surge la necesidad de entender que la discapacidad es el resultado de la convergencia de varias circunstancias de los entornos físico, social y cultural, pretendiendo que sea un asunto de corresponsabilidad social en lugar de señalar al sujeto por su limitación, para llegar a reconocer la diversidad desde las características personales y sociales que confluyen indiscutiblemente en los espacios escolares, posibilitando el acceso y la atención educativa pertinente para aprender a vivir juntos y gozar de los mismos derechos en igualdad de oportunidades hacia una vida digna.

Más aun, en estos tiempos, no ha sido posible dar el giro hacia la verdadera inclusión para atender la diversidad, pues se sigue realizando acciones de integración escolar; situación que se refleja en las expresiones de los entrevistados en la presente investigación que refieren sobre el término inclusión, E5: *“es el hecho de que en mi institución se matriculen y atiendan niños y jóvenes con alguna clase de necesidad especial, ejemplo, discapacidad psicomotora, física o mental”*, denotando confusión; por tanto, es posible afirmar que en el contexto rural, la diversidad se continúa entendiendo bajo el significado de integración, pues aunque algunos docentes han esbozado otros aspectos de lo diverso, su mayor énfasis sigue siendo la discapacidad, como lo afirma otro de los docentes entrevistados E2:

Se refiere a la capacidad o disposición que todo docente debe

tener para atender a todo tipo de estudiante sin discriminarlo por sus discapacidades físicas y mentales. Debe considerar también a todo tipo de tendencias o creencias religiosas. También está referido a la atención de estudiantes desplazados o con todo tipo de dificultades sociales pero creo que está más enfocado al campo de la salud mental y física.

Para comprender claramente la apuesta por la diversidad, es necesario considerar las dimensiones que se encuentran inmersas en el ser humano, tal como lo propone Morín (1999, 10), quien afirma:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Desde la escuela, es posible considerar al sujeto como un sistema integrado por diversos aspectos, con interrelación entre lo individual y social, que lo constituyen como ser único e irrepetible, a la vez que se configura con los imaginarios sociales, resultado de la interacción con su entorno. Esto invita a la ruptura de paradigmas homogenizantes que han desconocido la existencia del otro, dando paso a la apropiación de lenguajes pedagógicos alternativos que reconozcan, valoren y potencialicen las características inherentes a las comunidades rurales (población objeto de esta investigación), con el fin de agenciar procesos de transformación desde el componente pedagógico que posibiliten mirar al ser humano en su complejidad, reconociéndolo como unidad bio-psico-social.

Si bien, se ha intentado sensibilizar sobre la importancia de comprender al ser humano en sus diferencias individuales y colectivas, se considera que es necesario clarificar la concepción de diversidad, para llegar a reflexiones que lleven hacia la verdadera educación desde la diversidad.

En este sentido, consensuar sobre qué es diversidad, es una tarea ardua y compleja ya que es un concepto general y ambiguo. General, porque incluye muchos aspectos particulares, además que sus ámbitos de aplicación son extensos; y ambiguo, porque la propia definición del concepto diverso nos lleva a un variado abanico de significados que provocan tantas interpretaciones como posicionamientos teóricos e ideológicos se dan en torno a él. Por consiguiente, resulta de gran interés ampliar las fronteras de la definición de diversidad para catalogarla como un valor, *“como la construcción social de la aceptación del otro, como la construcción social de la otredad”* (Guarín, 2012).

Por lo anterior, se referencian algunas concepciones desde la mirada de diferentes autores:

“Diversidad es Variedad, diferencia; abundancia, concurso de varias cosas distintas” (Diccionario Pedagógico Universal, 2002, 446).

“Diversidad es todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes” (Hernández De la Torre citando a Muñoz, 2010, 9).

“La diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente” (Soto & Vasco, 2008, 15).

“Diversidad es una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la semejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad” (Grisales. 2011, 6).

A partir de las concepciones de los anteriores autores acerca de la diversidad, se intenta definir un concepto global, que encierre las distintas características de la humanidad actual para comprender la complejidad que se vive en las aulas escolares.

La diversidad, entonces, es una característica innata del ser humano, que se da en dos sentidos: la diversidad individual, que define al sujeto como ser único e irrepetible, que comparte características comunes a los otros pero que nunca tendrá otro igual, pues su unicidad radica en poseer sus propias capacidades físicas e intelectuales, intereses, necesidades y maneras de ver e interpretar el mundo, es decir, su subjetividad; entre tanto, la diversidad social, global o colectiva, se refiere a los distintos grupos sociales conformados por un conjunto de individuos, que adquieren características comunes, fruto de su convivencia, comunicación y estilo de vida en sociedad que los define como únicos con respecto a otros grupos humanos que habitan otros espacios. Esta unicidad grupal se crea gracias a la idiosincrasia, costumbres, creencias, valores y demás rasgos comunes entre sus miembros, es decir, la cultura. A lo anterior, es necesario incluir otro tipo de grupos que se han detectado como resultado de los problemas sociales, estereotipados como, discapacitados, etnias, campesinos, población de frontera, comunidad LGTBI (lesbianas, gays, travestis, bisexuales, intersexuales), niños y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, niños y adolescentes en protección, jóvenes y adultos iletrados, desplazados por la violencia y el conflicto armado, entre otros, es decir, la población vulnerable. Así pues, la diversidad comprende una amplia mirada de la complejidad del ser humano en sí mismo y en su interacción con los demás y con su entorno.

La diversidad en la ruralidad

En este sentido, la población rural, en la cual se llevó a cabo este estudio, posee las condiciones para que se le



reconozca en su diversidad, pues cuenta con características propias estrechamente ligadas entre sí, que debido a la complejidad y para efectos de su comprensión, el equipo de investigación expone estas características, analizadas desde cuatro perspectivas.

Perspectiva de ubicación geográfica y de ocupaciones, es preciso hablar de la cultura rural, analizando los diversos valores, hábitos y pautas de comportamiento, costumbres, creencias, estilo de vida y formas de leer el mundo de sus integrantes que los identifican como campesinos.

Al hablar de la composición cultural de las poblaciones rurales, conviene referirse al relativismo cultural, retomando a Hernández (2011) quien argumenta que todos los sistemas culturales son intrínsecamente iguales en valor y los rasgos característicos de cada uno tienen que ser evaluados y explicados dentro del sistema en el que aparecen, siendo cada cultura digna de respeto como las demás.

La ubicación geográfica de montaña, con un entorno de gran riqueza natural, suelos fértiles, clima frío y una organización territorial basada en minifundios, favorece la práctica de actividades relacionadas con la agricultura, ganadería y silvicultura; también posibilita que se aprovechen las bondades que el entorno ofrece como la medicina natural, ecoturismo, gastronomía. Por otra parte, muchos de los comportamientos son aprendidos de generación en generación a través de la interacción de sus habitantes, se destaca el apego por la tradición alrededor de sus creencias religiosas, su organización comunitaria en torno a la minga en busca del mejoramiento de espacios consagrados al culto, escenarios educativos, deportivos y culturales, así como el mantenimiento de sus vías de acceso. Todo esto confluye en la determinación de una identidad propia.

Los docentes, por su interacción con las comunidades rurales donde laboran, perciben aspectos en torno al comporta-

miento de las familias campesinas que son interpretadas desde su subjetividad con calificativos como: estructuras familiares en las que predomina el patriarcado, la identidad campesina como un atraso frente a la modernidad, interpretados desde las expresiones del entrevistado, estilos de crianza tradicionales, E6: cuando afirma:

Asisten las madres de familia a las reuniones porque son ellas las que se quedan en casa y con los padres de familia los avances son muy pocos ya que ellos no asisten... Hay problemas que son originados más por padres de familia que por las madres de familia; para el caso de nuestra institución tenemos algunas situaciones de costumbres campesinas bien arraigadas que se han superado con procesos modernos por otro tipo de costumbres modernas". "Muchos padres de familia que todavía castigan a sus hijos que les colocan castigos caseros, bien sea un fuetazo o quitándole algunos privilegios que han adquirido los muchachos.

Considerando la cultura como capital simbólico, merece que la singularidad rural sea validada desde el sentir de sus propios habitantes.

Perspectiva de la dinámica de las sociedades, la globalización promulga la eliminación de barreras y límites de tiempo y espacio, generando cambios significativos en las sociedades rurales.

La globalización, entendida como el proceso que permite la universalización de la modernidad que llega a todos los lugares, elimina las barreras entre las sociedades, transformando la manera de percibir el mundo en todos los ámbitos.

En términos económicos, la globalización exige competitividad para la generación de capital en otras fronteras; el mercado se amplía y la producción se da a gran escala compitiendo en calidad, cantidad, precios bajos y dejando a un lado el autoabastecimiento. Las regiones con altos niveles de desarrollo han diseñado



estrategias para apoyar a la población rural con subsidios que les posibilite participar en el mercado mundial cumpliendo con los estándares necesarios; contrario a Colombia, para el caso de los contextos rurales del municipio de Pasto, donde los campesinos producen de manera independiente y con escasos recursos, se vuelven ineficientes ante el libre mercado y sus ingresos bajan considerablemente.

Por tanto, es una de las razones por las que los campesinos venden sus parcelas a los grandes terratenientes quedándose como jornaleros, muchas veces explotados, con menos ingresos que antes. Las comunidades rurales ya no dependen solamente de sus actividades agrícolas ni del trabajo familiar sino que han adoptado estrategias de tipo laboral y social aprendidas de la urbe. Esto ha provocado que los niños y jóvenes dejen de mirar atractiva su vida campesina y el trabajo de la tierra. Podría considerarse al sujeto rural como un nuevo campesino, el cual ya no siente su tierra de origen como punto de apego sino como un punto de partida en la búsqueda de una colonización urbana adoptando roles económicos propios de un sistema capitalista donde lo único que se busca es la adquisición de bienes, desvalorizando en gran parte esa identidad cultural campesina, sus costumbres, su lengua, su arte y su folclor.

En cuanto a los avances tecnológicos, como los medios de comunicación que ofrecen todo tipo de información y el desarrollo vial del municipio que reducen las distancias entre la ciudad y el campo, invaden de signos, símbolos y ritos, cambiando los imaginarios individuales y colectivos, y modificando de manera estructural la esencia de su identidad cultural; de tal manera, que las formas de vida se transforman debido a las nuevas interacciones sociales que no tienen límites de tiempo y espacio, y que están al alcance de todos. Sobre este tema, lo cierto, es que la ruralidad tiende a reconfigurarse en el momento que adopta comportamientos y actitudes ajenas a su cultura.

Perspectiva de vulnerabilidad, la población rural se encuentra afectada por diversos factores como el desplazamiento, pobreza y desigualdad.

La migración de la población campesina hacia la ciudad y otros sectores rurales se debe, entre otros factores, a la falta de apoyo a las actividades agropecuarias que garanticen mejores condiciones de vida, a la intensificación del conflicto armado que vive el país que atenta contra la integridad física, mental y emocional. Estas realidades conllevan a un desplazamiento forzado que modifica enormemente los comportamientos del colectivo: la gente convive con temores, desesperanza, confusión en su cosmovisión de vida y en su identidad campesina habitual.

Por las condiciones de pobreza en las que se encuentra sometida, se viven problemáticas graves que atentan contra la dignidad humana en términos de calidad de vida: la falta de recursos para la satisfacción de necesidades, que según el desarrollo a escala humana, propuesto por Max Neef (2006), son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, repercute en altos niveles de desnutrición, condiciones de hacinamiento que no permiten un desarrollo adecuado de la personalidad, dificultad para el ingreso al sistema educativo, entre otras. *“El estado actual de la educación rural del país destaca las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción”* (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2005, 49), por algunas razones como el difícil acceso a los espacios escolares y la vinculación temprana al mercado laboral.

Pareciera que el sector rural hubiera quedado fuera del proceso de cambio o desarrollo vivido en la ciudad, convirtiéndose en áreas deprimidas por la falta de oportunidades de acceso a la salud, educación, vivienda, servicios públicos, transporte, información, infraestructura y demás bienes y servicios. La distribución inequitativa de los recursos en el ámbito educativo y la



precariedad de los programas de asistencia social, acentúan con mayor fuerza las condiciones de desigualdad y segregación, haciendo más grave esta problemática.

Problemática fácilmente detectada en los espacios escolares, que conllevan a adoptar actitudes asistencialistas que subvaloran las capacidades de los estudiantes, así lo expresa en directivo E4: *“En Pasto se deja a los niños tareas, consultas, trabajos en computador, aquí en Daza con la atención de estos niños generalmente les traigo todo el material de consulta, mapas, libros, como conozco todas las sedes y sé de los sacrificios soy condescendiente con las llegadas tarde justificadas”*.

Perspectiva de la diversidad humana: todo sujeto que integra cualquier sociedad, aporta desde su individualidad a la concepción de diversidad.

Las diferencias individuales se encuentran determinadas por la subjetividad y designan una realidad de la naturaleza expresada en factores físicos, genéticos, capacidades, estilos y motivaciones, impregnadas en la historia personal.

El fenómeno subjetivo es simultáneo, es social e individual, interno y externo al sujeto, es propio de niveles que circulan y atraviesan la historia y las emociones de cada vivencia acontecida, conectando de manera directa, consciente y no consciente, los sentidos y significados presentes en las emociones de sus experiencias, lo que le generan nuevos sentidos subjetivos que contribuyen a la configuración de un sujeto autónomo en cuanto deviene en y con subjetividad (Díaz, 2012, 7).

Estos factores confluyen para encontrar en cada sujeto rural un individuo que se ha formado desde su hogar con unas características propias en su desarrollo físico, cognitivo y emocional, influenciadas por su entorno; sumado a esto, existen otros aspectos particulares en ciertos individuos que se hacen presentes en el aula: disca-

pacidades de índole física, sensorial, emocional, que reclaman atención especial educativa y de salud; así como también, capacidades y/o talentos excepcionales.

Por tanto, cada sujeto es un ser especial, con semejanzas y diferencias respecto al otro; semejantes como sujetos biológicos y de derecho, pero diferentes por la subjetividad que determina la autenticidad de seres únicos y particulares.

En términos generales, al intentar caracterizar el contexto rural en su diversidad, se corre el riesgo de compararlo con el contexto urbano, asumiendo este último como un sinónimo de lo normal. Al respecto, Salgado (2002,10) afirma: *“El imaginario del campesinado pobre y atrasado se enfrenta al del agente rural moderno, de modo que se opone la cultura campesina a la cultura moderna, la identidad campesina a la identidad occidental globalizada, como si la primera no fuera fruto de los procesos de desarrollo y como si la segunda hubiese borrado todos los ámbitos de la vida”*. En consecuencia, no es pertinente la comparación para reconocer estos contextos, menos entrar a generalizar un contexto rural con otros; pues la singularidad rural merece ser validada desde el sentir de sus propios habitantes.

Referentes pedagógicos que dan cuenta de la atención a la diversidad rural

Dadas las condiciones y momentos que demandan las comunidades rurales, conviene reflexionar sobre la educación que atiende las necesidades de esta población, en términos de diversidad. Iniciar un recorrido por el amplio abanico de posibilidades que la pedagogía ha propuesto como respuesta a la formación del tipo de hombre que la sociedad requiere, conlleva al análisis de los aportes que desde los diferentes enfoques dan cuenta de la atención en educación desde la diversidad. Repensar la necesidad de romper con pa-

radigmas homogenizantes y la apropiación de nuevos discursos que al institucionalizarse, coadyuven en la construcción de un componente pedagógico, que propicie el giro de la integración a la educación desde la diversidad en las instituciones rurales.

Teniendo en cuenta que la población escolar es dispersa en el sector rural, su atención se realiza en escuelas unitarias y multigrado, por tanto, las instituciones de donde se recogió la información, tienen definido desde los proyectos educativos institucionales (PEI), la pedagogía activa programa Escuela Nueva como orientadora del trabajo educativo, por lo que es pertinente iniciar la reflexión sobre los aspectos que esta propuesta aporta a la educación desde la diversidad, donde se resalta la importancia significativa de los valores democráticos expuestos por John Dewey, referenciado por Zaccganini, (2003, 27): *“El hombre se forma para vivir dentro de su medio social... como si la escuela fuera en la práctica una comunidad en miniatura, con un fuerte sentido democrático favorecedor de la colaboración y ayuda mutua entre los ciudadanos”*.

Esta línea de pensamiento enfatiza el cambio de la relación educativa entre docentes y estudiantes, como resistencia a las relaciones de poder, presentes en el autoritarismo de los procesos educativos, como también el cambio hacia una educación renovadora frente a la tradicional, en la cual, el estudiante es considerado el eje central, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, con el propósito de prepararlo para afrontar

retos, dentro del sistema social en el cual se desenvuelve.

Es el medio más idóneo para fomentar la solidaridad humana, desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de etnia, credo, condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, y la resolución pacífica de conflictos entre grupos sociales. Así lo evidencia el docente E5: *“Procurando crear ambientes de confianza y alegría que favorezcan la participación y tolerancia al interior del grupo; esto me permitirá contribuir a mejorar sus desempeños académicos y comportamentales, en cuanto a participación, comunicación”*.

El trabajo individual es importante porque respeta los ritmos de aprendizaje y el trabajo en grupo favorece la interacción entre quienes tienen preferencias comunes e igual nivel de desempeño, con el fin de mejorar la socialización, la reflexión, la autonomía y la conciencia de lo colectivo sobre el interés particular.

Los estudiantes aprenden a partir de la manipulación, experimentación, invención y descubrimiento, para alcanzar los logros y propósitos de los proyectos pedagógicos, que permiten problematizar la realidad y organizar el trabajo académico de manera viable, logrando así los procesos de diferenciación y generalización, partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto, siendo el maestro un dinamizador quien sabe claramente que todo niño motivado aprende más.

El siguiente cuadro (Tabla 1) muestra las diferentes metodologías que se dinamizan a través de la pedagogía activa:

METODOLOGIA	DESCRIPCION
Trabajo individual	El estudiante, actor principal, aprende técnicas de apropiación del saber, investigación y gestión de conocimientos.
Aprendizaje por resolución de problemas	Donde se favorece la capacidad investigativa a partir de los conocimientos previos.
Aprendizaje cooperativo	Donde se espera que la situación de enseñanza se fortalezca a través de la interacción participativa.
Aprendizaje por proyectos	Fortalece el trabajo interdisciplinario y favorece actitudes hacia el desarrollo de la personalidad.
Escuela Nueva	Donde se lleva a cabo un aprendizaje autónomo, activo, participativo y colaborativo que permite desarrollar capacidades de pensamiento respetando los ritmos de trabajo.

Tomado Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Municipal Morasurco. 2010-2015



La puesta en práctica de este discurso pedagógico que reposa en los proyectos educativos institucionales de las instituciones rurales, se limita frente a las exigencias impuestas por el estado como el cumplimiento de lineamientos, estándares y competencias, medidas a través de unas pruebas que homogenizan a la población estudiantil colombiana y en últimas no tienen en cuenta la diversidad de las regiones y las culturas; igualmente confronta la actitud de algunos docentes, quienes en su labor diaria no aprovechan las bondades que ofrece este enfoque. Tal como lo evidencia la información aportada por el docente E1: “...pero la crítica que haría es que dan una serie de exigencias, de normatividad escrita pero ya en el trabajo práctico ya vemos muchas falencias, empezando por los recursos, la misma planta física, los materiales didácticos, se hace necesario que el gobierno atienda todas las necesidades de las instituciones”. Delegando la responsabilidad de una atención con calidad en manos del gobierno con la excusa de la falta de recursos.

En complemento a la atención de la población rural dispersa, se han implementado programas flexibles para los distintos niveles de escolaridad, como se describen en la Tabla 2.

En el contexto socio político de cada época se ha visto que las escuelas de pensamiento que direccionan el quehacer educativo, son las que se consideran adecuadas para el momento, las cuales han dado origen a las diferentes teorías pedagógicas: tradicional, escuela nueva, pedagogía humanista, cognitiva y pedagogías alternativas como constructivismo, enfoque histórico-cultural, crítico social y liberadora, entre otras. Claro está, que cada una de estas tendencias, han sido objeto de muchas críticas, llevando incluso a desacreditar algunas de ellas, ligándolas a lo caduco o pasado de moda; olvidando que son fuente de inspiración de pedagogías posteriores y que muchos de sus postulados siguen perennes, de los cuales se puede rescatar lo significativo, retomando

los elementos que continúan siendo válidos para la pedagogía, “No es sencillo discernir entre lo que conviene conservar y lo que hay que destruir” (Barceló, 1992,13), por lo que resulta interesante hacer una aproximación a los aportes significativos que las diferentes pedagogías ofrecen para la atención a la diversidad, en los escenarios educativos rurales.

De la teoría humanista, se rescata que tiene en cuenta la realidad del estudiante, respetando y orientando la libertad para elegir su propio destino; y, de la teoría cognitiva, desde la perspectiva psicogenética, es importante tener en cuenta la interacción del sujeto con el medio y el desarrollo intelectual. Igualmente, algunas pedagogías alternativas, contribuyen con sus aportes en la formación integral de los sujetos:

El constructivismo, a partir del cual se da importancia a los conocimientos previos del estudiante, “la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis sobre la base de experiencias y conocimientos previos. Esto plantea las bases para la comprensión y para la dirección de acciones futuras” Oksana & Hernández (citado por Canfus y otros, 2000, 93).

La pedagogía liberadora, aporta en la relación horizontal entre el docente y el estudiante, cobrando vital importancia el método del diálogo, “sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con alguien y sobre algo” (Viñas, 2000, 66). El enfoque histórico cultural, considera al sujeto como producto de la historia del contexto en el cual interactúa, “todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno” (Corral, 2000,77). Por último, la pedagogía crítico social, favorece la participación socio política del sujeto, “es precisamente en la propia práctica educativa donde los sujetos adquieren nuevos significados que van conformando su identidad” (Hernández, 2000,115).

Tabla 2

NIVEL	MODELO	GRADOS	DESCRIPCION
Preescolar	Preescolar escolarizado y no escolarizado	Transición (Grado 0)	Estas estrategias facilitan el ingreso de niños en edad escolar y se adaptan a sus condiciones de dispersión poblacional. Con la implementación de estas estrategias, se busca concientizar a la comunidad sobre la importancia de la educación inicial. En la opción no escolarizada es fundamental el papel de los padres de familia, quienes apoyan el trabajo del docente.
Básica Primaria	Escuela Nueva	1 a 5	Por medio de este modelo, se ofrecen los cinco grados de la básica primaria en escuelas multigrados con uno, dos o hasta tres maestros.
	Aceleración del Aprendizaje	2 ó 3 últimos grados de primaria	Modelo educativo que permite atender a población matriculada en extra edad o que ha abandonado la escuela sin terminar la básica primaria, que saben leer y escribir (nivelación de competencias básicas).
Básica Secundaria	Telesecundaria.	Grados 6° a 9°	Modelo que utiliza la televisión con videos pregrabados como herramienta para el aprendizaje. Uno o dos maestros se encargan de ofrecer todos los grados.
	Postprimaria	Grados 6° a 9°	El modelo permite que varias escuelas vecinas o afines, formando una red, ofrezcan en una de ellas la básica secundaria. Uno o dos maestros se encargan de ofrecer todos los grados.
Básica y Media (jóvenes y adultos)	SER (Servicio Educativo Rural)	Ciclo 1: Hasta 3, Ciclo 2: 4 a 5; Ciclo 3: 6 a 7; Ciclo 4: 8 a 9; Ciclo 5 y 6: 10 y 11	Estructura el currículo con base en ciclos lectivos especiales integrados de un año de duración. Se implementa con base en la utilización de mediadores pedagógicos, la realización de proyectos de desarrollo comunitario, el marco del proyecto educativo institucional y procesos de acompañamiento permanente.
	SAT(Sistema de Aprendizaje Tutorial)	Ciclo 1: 6 a 7; Ciclo 2: 8 a 9; Ciclo 3: 10 a 11	Metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria. Opera a través de grupos con horarios y calendarios flexibles, dentro del proyecto educativo institucional de una institución educativa.
	Programa de educación continuada CAFAM*	5 etapas: inicial, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés.	Es un modelo pedagógico flexible y pertinente a las necesidades de los jóvenes y adultos. Se sustenta en procesos de autoformación y aprendizajes colaborativos. El modelo prevé un examen como diagnóstico de entrada, cuyos resultados indican la etapa en que debe iniciar cada alumno en particular. Su énfasis es académico y se desarrolla en el marco del proyecto educativo institucional de una institución educativa.

Tomado del Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005, 50).

* Desde 1981 la Caja de Compensación Familiar desarrolla el Programa de Educación Continuada para Adultos como una respuesta a los bajos niveles educativos de la población colombiana y a la necesidad social de incorporar a la gente del país a la vida nacional mediante una educación que potencie la participación, la responsabilidad y la integración social. El Programa inició con la población trabajadora afiliada a CAFAM en las instalaciones del Colegio de CAFAM y hoy cubre gran parte del territorio nacional a través de Ministerio de Educación Nacional, Federación Nacional de Cafeteros, Cajas de Compensación, Organizaciones de Servicio Social, Comunidades Religiosas, Secretarías de Educación Departamentales, Alcaldías, Colegios, Empresas, e Instituciones de Rehabilitación Social que en su conjunto llegan a aproximadamente 70.000 jóvenes y adultos colombianos. Disponible en http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_cafam.pdf (Recuperado el 17 de Enero de 2013).

Para hacer uso de las diferentes estrategias que ofrecen las pedagogías descritas, es importante tener claridad sobre las distintas maneras de aprender que cada persona tiene, denominado estilo de

aprendizaje. Gómez & otros. (2004, 6) lo definen como:

Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables



de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.

Por consiguiente, es fundamental, comprender que cada persona aprende de manera diferente, esto implica que desde la labor docente es prioritario encontrar las estrategias pertinentes que posibiliten el aprendizaje en los estudiantes.

Igualmente, es necesario adentrarse en la realidad del estudiante, de manera particular en los contextos rurales, donde por lo general existen situaciones de vulnerabilidad; por tanto, se precisa conocer su entorno familiar, social y económico, debido a la incidencia que éstos tienen sobre el aprendizaje. De ahí la importancia del fundamento de la pedagogía humanista, en el cual es relevante el acercamiento hacia todas las dimensiones del sujeto, propiciando espacios que permitan conocer las actitudes y debilidades frente a la forma de acceder al conocimiento.

Por otra parte, el docente se puede apoyar en los aportes de la pedagogía cognitiva en lo referente a los estadios de desarrollo del individuo, comprendiendo que el aprendizaje en los estudiantes guarda una relación directa con su madurez cognitiva. En este sentido, en las aulas se puede encontrar diversidad en términos de intervalo de edades de los estudiantes, por lo que no se debe esperar que todos los educandos de un determinado grado aprendan lo mismo al tiempo; menos, si el trabajo se dinamiza en escuelas unitarias o multigrado, como se presenta comúnmente en el sector rural; por esta razón, el docente debe tener claridad e identificar el estadio de desarrollo en el cual se encuentra cada uno de sus estudiantes y a partir de

ahí, potenciarlos hacia el alcance de su aprendizaje.

Dentro de las alternativas pedagógicas, un aspecto a tenerse en cuenta son los saberes previos que trae consigo cada estudiante, rescatado del constructivismo, sin descartar el aprendizaje histórico cultural que resalta la interacción con los demás y su entorno para darle significado a los nuevos aprendizajes.

El sector rural cuenta con una riqueza cultural, ambiental y social que puede ser aprovechada desde el ámbito escolar, para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes, a partir de todo el saber empírico que posee cada uno de ellos y que puede ser enriquecido a través del diálogo de saberes, posibilitando la construcción de un aprendizaje con sentido, tanto a nivel individual como colectivo.

Además, se requiere que los estándares emitidos por el MEN (2006, 11) definidos como: *“Criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas de calidad...a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país – independientemente de la región a la cual pertenezcan”*, se contextualicen a las características de cada región; hecho que en la práctica difícilmente se cumple, más en las instituciones rurales por la tendencia de algunos docentes en desarrollar textos pre-elaborados, generalizando el conocimiento, entonces conviene reflexionar sobre la importancia que tiene el quehacer docente como lo refiere Salas (2004, 41) citando a Flórez, *“la conciencia que el maestro tenga de sí en el contexto de la actuación pedagógica le permite asumir con mayor claridad su misión”*.

De igual manera, la pedagogía crítica es una propuesta que irrumpe en la necesidad de minimizar las brechas entre el discurso y la práctica, estableciendo, entre ambos, relaciones de fuerza transformadora en contextos democráticos y parti-



cipativos, como lo expresa Soto (2012) *“La práctica educativa es la forma en que circulan los discursos”*. Bajo esta mirada la educación se convierte al mismo tiempo en un ideal y un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad, enfocado hacia el desarrollo humano. Esta pedagogía invita a retomar el método del diálogo en el entorno educativo para salir del aula, de la escuela y hablar de la comunidad de aprendizaje, donde se incluye a padres de familia, profesorado y estudiantado, bajo el argumento que todos tienen incidencia en el aprendizaje y por tanto deben también planificarlo conjuntamente, al respecto Chalapud (2000, 313), cita de Freire que *“la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”*. La persona se relaciona de forma dialéctica con su entorno cuando piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno influye y actúa sobre el sujeto.

Desde esta perspectiva, en los estudiantes de las instituciones rurales, se debe construir una conciencia crítica que les permita razonar frente las creencias y prácticas que se les imparten, lograr que se cuestionen a sí mismos como parte de un proceso social que incluye normas culturales e identidad y adviertan que la sociedad es imperfecta, motivándolos a compartir el conocimiento para modificar su realidad social, que en términos de Zemelman (2011, 9) sería enseñar a pensar, *“enseñar a pensar es ubicarse en el lugar donde uno vive y desde ese lugar, sabiéndolo reconocer, organizar sus capacidades de intervención sobre su realidad, lo que supone construir futuro”*.

En su práctica, la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia y creación cultural con lo cual reafirma su confianza en el poder emancipador de la voluntad humana. Si bien, se fundamenta en una base científica y en unas prácticas

educativas que funcionan no hay pedagogía crítica sin utopía posible. Ésa que permite hacer frente al fatalismo postmoderno y que es como lo afirmó Freire (s.f., 65) *“una pedagogía de la esperanza”*.

Se hace necesario, entonces, ampliar los límites del lenguaje hacia discursos pedagógicos renovados, que involucren categorías inherentes a la diversidad: la otredad, entendida como el reconocimiento del sujeto diferente al yo; la alteridad, que supera ese reconocimiento hacia la comprensión del otro, hacia la aceptación del otro, como otro alterno al yo; y la igualdad, que se ha de entender como *“las mismas calidades humanas fundamentales, que comparte el destino esencial de todos los seres humanos”* (Romm, 2006, 302), en este sentido, todos tienen igual valor en la multiplicidad de “yoes” posibles, superando la trampa de construirlo a partir de sí mismo, considerándose como normal para ponerlo al otro como opuesto.

De esta manera, el maestro se convierte en agente de cambio, en tanto es un sujeto tan posible como los otros, para visionar una educación transformadora. Al respecto, Marx (1966, 404), afirma *“los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y por lo tanto los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvidan que las circunstancias son transformadas precisamente por los hombres y que el propio educador precisa ser educado”*.

De aquí, que el maestro, necesite comprender su yo, el otro, el nosotros, los otros y la relaciones existentes en la inevitable convivencia entre unos y otros, para poner en dialéctica las relaciones que convoca u opone, sin incurrir en el error del extremismo, buscando ser prudentes y sensatos para lograr el equilibrio que la vida en sociedad requiere; para lo cual, es necesario establecer un lenguaje que no confunda, que no trasgreda la dignidad humana en pro de la diversidad, que libere de la misma imposición del lenguaje occidental; un lenguaje que sane el mal



uso y abuso de las palabras diversidad e igualdad, aprobando los saberes en el propio contexto (tiempo y espacio), para conseguir una educación oportuna y pertinente, con elementos de diversidad, integrando un conjunto de prácticas educativas de manera sistémica, desde todas las posibilidades que la misma diversidad pedagógica ofrece, procurando dar respuestas a las necesidades permanentes o temporales de los estudiantes, a través de alternativas de atención acordes a las circunstancias individuales y sociales, mediante la transformación significativa del componente pedagógico, que tenga en cuenta la corresponsabilidad entre escuela, familia y entidades de apoyo.

Por tanto, el espacio escolar es clave. En este espacio de construcción de sociedad, se puede propender por la evolución

del sujeto avanzando en el proceso de individuación hacia una vinculación con el mundo y la sociedad, basada en la *“reciprocidad y la plena expresión de su propio yo”* (Fromm, 2006,19), a través de ese lenguaje claro, sin confusiones ni ambigüedades y contextualizado, siendo que, los discursos pedagógicos, que pierden sentido en el contexto de la vida diaria, deben renovarse para trascender la formación de sujetos seguros, al punto, que sean ciudadanos con la capacidad de autogobierno, con aptitud para asumir decisiones liberándose de las fuerzas exteriores, manteniendo su vida bajo un control racional que le brinde seguridad, para sentir los aires de la libertad, pero a la vez, sensibles a la existencia del otro, de los otros, desde la alteridad para darle paso a la igualdad en la diversidad.

Una postura crítico-social frente a las políticas educativas que dan cuenta de la inclusión para trascender a la educación desde la diversidad

“Ineludiblemente debemos interrogar a lo visible o a lo que somos capaces de visualizar, y desde allí hacer visible lo posible, desde sueños que tal vez parezcan imposibles” (Max Neef, 1993, 139.)

Se ha recorrido un largo camino en búsqueda de la construcción de leyes y normas que garanticen el desarrollo y estímulo al respeto de los derechos humanos luchando contra la discriminación de toda índole. Cabe resaltar, en este sentido, los esfuerzos de las organizaciones internacionales para la construcción de disposiciones globales que sirvan de orientaciones de desarrollo para los países, tales como: la Conferencia Mundial de Viena en 1993¹³, en la que se amplía el concepto de la universalidad de los dere-

chos humanos y de las libertades fundamentales; la Convención Interamericana, en favor de la dignidad e igualdad de las personas con discapacidad, eliminando todas las formas de discriminación (Organización de Estados Americanos, 1999); la Conferencia Internacional de Educación, organizada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 2008, en torno a la educación inclusiva como el camino hacia el futuro, enfocada sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

A partir de los preceptos, resultado de las reflexiones de los organismos mundiales, es importante referir los esfuerzos que en el contexto colombiano dan cuenta de la diversidad y la educación inclusiva. En primer lugar, el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación, estipulado en el artículo 7

13 Declaración universal de los Derechos Humanos.

de la Constitución Política de Colombia de 1991, dando paso al establecimiento de nuevas directrices trascendiendo al ámbito educativo.

Al plantear una nueva concepción de la participación democrática, otro modelo de organización del Estado y un régimen de descentralización que antes no existía, la Constitución de 1991 se convirtió en un instrumento pedagógico que impulsó nuevas formas de hacer las cosas, invitando a la ciudadanía a ocuparse de temas que antes eran patrimonio casi exclusivo del poder ejecutivo (Isaza, 2012, 6).

Un ejemplo claro de ello, es la creación de la Ley General de Educación que, como lo menciona Isaza (2012), es un avance importante para generar cambios en la educación a mediano y largo plazo, permitiendo temas como los fines del sistema educativo, modalidades de atención a poblaciones especiales y grupos étnicos, promoviendo su integración al sistema educativo. En el título III de esta ley, se refiere a la educación para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, posibilitando el proceso de la integración académica y social.

Frente a esta normativa se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, como política de integración¹⁴. A partir de esto, las instituciones quedan en la obligación de incorporar a estudiantes con estas características al sistema educativo; sin embargo, la integración desde una postura humanista, no se reduce solo a recibir estudiantes, sino asegurarles el derecho junto con los demás niños. En palabras de Tamayo (2006, 20): *“La integración educativa es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto; de manera que*

participen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando del mismo derecho”.

En años posteriores y como efecto de la Conferencia Mundial de Salamanca de 1994, en Colombia se han instituido nuevos decretos, para cumplir con el compromiso de políticas bajo la mirada de inclusión, estableciendo parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales¹⁵ y posteriormente se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva¹⁶.

Esto, produce reflexión y pronunciamientos de diversos organismos internacionales y multilaterales que abogan por una educación con calidad a las personas con necesidades educativas en las mismas escuelas que los demás. De allí surge la idea de la Educación en la Diversidad y la Educación Inclusiva.

Avanzando en el tema de inclusión educativa y social, el país y el Ministerio de Educación Nacional (2005) han propuesto políticas a favor de las poblaciones vulnerables, entendidas como las etnias, población con necesidades educativas especiales, población afectada por la violencia, menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, niños, niñas y adolescentes en protección), jóvenes y adultos iletrados, habitantes de frontera y población rural dispersa.

Tal como están diseñadas las políticas, implementadas desde los gobiernos, en el marco de las cumbres internacionales, en esencia, buscan mejorar el desarrollo de los pueblos. Tristemente, en Colombia, como en muchos otros países, éstas se formulan con una mirada capitalista obedeciendo a intereses económicos,

14 Decreto No. 2082 de 1996.

15 Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003.

16 Decreto No. 366 de 9 de febrero de 2009.



políticos y militares de grupos, que aunque minoría, son dominantes; dejando a un lado la perspectiva del respeto a los Derechos Humanos, lo cual se sustenta con la ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas en materia de recursos y competencias y las disposiciones para organizar la prestación del servicio educativo, mirando su administración desde el enfoque empresarial y no desde el enfoque pedagógico pertinente. Por tanto, la inclusión, en el sentido amplio de la atención integral, se encuentra en un divorcio frente a la dinámica del sistema económico actual, camuflada en políticas de inclusión, calidad y equidad desde la eficiencia en el uso de los recursos.

Por lo anterior, es importante resaltar, las voces de los maestros que expresan su rechazo a los procesos normativos sobre la atención a la diversidad, en cuanto a que su praxis se ve limitada por las exigencias que homogenizan el quehacer educativo, como las políticas, aparentemente de calidad: estándares de competencia, evaluación, pruebas externas, las cuales generan confusión, pues la inclusión invita a la flexibilización, mientras que la calidad se mide bajo la estandarización.

En cuanto a las políticas educativas, el sistema de evaluación, es un aspecto que preocupa a los maestros, puesto que condiciona a las instituciones con los resultados académicos, la calidad educativa se mide en términos cuantitativos mediante unas pruebas externas; mientras que la evaluación en la educación para la diversidad supone flexibilidad, convirtiéndose en una limitante para atender a la población vulnerable y diversa frente al cumplimiento de los estándares de competencia y calidad en el ámbito nacional. No existe coherencia entre las políticas evaluativas y las políticas de inclusión del programa Revolución Educativa que propone el gobierno.

Algunos maestros confunden su discurso en los caminos de una evaluación cuantificable que valora más el resultado

dejando de lado los procesos que desarrollan los estudiantes en medio de su natural diversidad. Así, lo expresa el docente E1: *“hablamos de una parte cuantificable de la evaluación y se va a afectar obviamente el nivel académico institucional, estamos medidos por calificaciones numéricas dentro de la educación colombiana”*, de la misma manera, ven limitada su labor frente a las pruebas externas que estratifican a las instituciones, *“...las pruebas saber nos están hablando de unos puntos a sacar máximos y mínimos... no se los puede excluir de unas pruebas saber, para ingreso supuestamente a la universidad, se van a afectar los compañeros y estudiantes que de alguna forma tienen mejores resultados que los otros”*.

Por esta razón, las instituciones caen en la dinámica de la competitividad para beneficiarse de la cobertura. Esta preocupación conlleva a que la atención se centre en mejorar esos resultados y por lo tanto, los diferentes, sobretodo, en lo que se refiere a los aspectos que interfieren en el aprendizaje uniforme, se conviertan en un tropiezo para este objetivo. En últimas, se continúa comparando a los estudiantes en su diversidad, este hecho es así percibido por el docente E1: *“no permiten que el estudiante esté en igualdad de condiciones con los estudiantes que de alguna manera se consideran normales”*.

En cuanto a las políticas aparentemente de equidad, como la cobertura y la relación técnica para la distribución de recursos, la inclusión se ha convertido en un pretexto para aumentar los índices de cobertura: *“tienen que ver con la aceptación que debe tener una institución educativa con respecto a cierto tipo de personas que se consideran especiales”*, preocupándose únicamente por la permanencia sin garantizar la calidad educativa, *“apoyamos al estudiante para que permanezca en la institución”*. Estas dos consideraciones de los docentes entrevistados evidencian, por otro lado, que no existe igualdad de oportunidades para todos en cuanto a su atención en las instituciones, específicamente



refiriéndose a los recursos asignados, sobretodo, en las instituciones rurales, ya que como lo afirma el docente E1: "...el presupuesto de atención en la institución educativa es muy reducido para poder abrir este tipo de programas especiales de atención". E3: "...en el trabajo práctico *ya vemos muchas falencias, empezando por los recursos, la misma planta física, los materiales didácticos*". Esto limita mucho más el accionar frente a la política, pues se encuentran graves incongruencias entre las exigencias del gobierno a las instituciones y la disponibilidad de recursos suficientes y oportunos, debido a la relación técnica, lo que impide que se implementen programas alternos de atención; sumado a esto, se exigen estrategias de apoyo careciendo de los recursos didácticos, humanos e infraestructura necesarios; en consecuencia, se trabaja en condiciones no aptas para la atención a la diversidad. Las instituciones deben adaptarse en todos los aspectos a las necesidades de todo tipo de estudiantes sin las herramientas necesarias para hacer un mejor trabajo con la población diversa, así lo manifiesta E3: "*Cuando nos den las herramientas a los profesores, para eso estamos, para atender a los niños, para ayudarlos*".

La política pública de inclusión contempla el apoyo de personal especializado interdisciplinario que brinde asesoría permanente a los maestros, estudiantes y padres de familia; sin embargo, es muy limitada en su aplicación puesto que desde la Secretaría de Educación se cuenta con un equipo que debe atender a varias instituciones al mismo tiempo, desarrollando procesos aislados, esporádicos, lentos, incompletos e ineficientes. Es indispensable contar con el apoyo permanente y eficaz de un equipo interdisciplinario, que contribuya a desarrollar las potencialidades y a superar las dificultades en el desempeño escolar, necesidad expresada por el docente E3: "*Se hace necesario el apoyo de un profesional externo a la institución que apoye estos procesos tanto a estudiantes como a docentes*".

Algunos directivos y docentes, ya sea por desconocimiento o falta de sensibilización frente al tema, reflejan su inclinación en favor de la existencia de centros especializados, responsables de la atención a los estudiantes con dificultades, dejando entrever que aún se sigue pensando desde la integración, según lo expresado: E1 "*Para estos niños lo más conveniente es que haya personal capacitado para ellos... los rectores somos partidarios de que haya una atención especial, una institucionalidad especial para trabajar estos casos que nos darían a nosotros la línea de manejar estos estudiantes con un nivel aceptable de aprendizaje de conocimiento que no afecten a la institución*".

Por otra parte, al hablar de diversidad, en el marco de las políticas del Estado, es necesario plantear que la inclusión educativa, ha sido propuesta desde la postura de población en situación de discapacidad, a la que luego se suma la población vulnerable, pasando a ser parte, en ojos de la comunidad educativa, como la responsabilidad que asumen las escuelas sobre los problemas fruto de las inequidades sociales; que se traduce en la inserción física o colocación de estas personas, sin un cambio estructural y paradigmático de las prácticas educativas y pedagógicas en las que están sustentadas las diferentes políticas sociales y públicas, dejando a un lado, la trascendencia que la diversidad individual y social merece, en coherencia con lo que se plantea en este documento. Por consiguiente, se mira la necesidad de dar el giro conceptual que permita pasar de la integración a la inclusión desde la diversidad. "*En esta línea, y de manera lamentable, puede afirmarse que no existen en el país suficientes investigaciones longitudinales que permitan concluir cuáles han sido los efectos de la transformación del antiguo sistema de educación especial hacia la integración escolar ni los resultados de este cuando se empieza a hablar de inclusión educativa y social*" (Agudelo, 2012, 2).



La inclusión educativa, es ir más allá de conocer y obedecer unas políticas públicas; es analizar y comprender realmente lo que significa diversidad desde la alteridad, es reflexionar la diversidad como toda situación que provoca desequilibrio, inestabilidad y crisis, situación que obliga a estructurar cambios con el propósito de atender de la mejor manera la diferencia en los estudiantes. La comunidad docente, requiere hacer reflexiones, como lo plantea Moriña (citado por Díaz & Rafael, 2003, 35): *“En la medida en que yo me sienta diferente, diverso, excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad”*, permitiendo construir la verdadera educación inclusiva, dicho en palabras de Parrilla, (citado por Díaz & Carballo 2003,132): *“La inclusión educativa demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos”*.

Si bien es cierto, que el docente debe seguir los lineamientos generales que presenta el Ministerio de Educación Nacional a través de sus políticas homogenizantes, coaccionando el quehacer pedagógico; resulta indispensable que se descubra y se reconozca como sujeto diverso, como sujeto social y político, comprendiéndose y comprometiéndose como agente que incide en un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas, desde un enfoque que asuma a los sujetos como protagonistas del desarrollo local, regional y nacional; de tal manera que se viva desde el aula, la esperanza de revertir lo que tradicionalmente sucede en cuestión de implementación de políticas de gobierno, que han sido impuestas desde el estado sin tener en cuenta al sujeto como el principal actor. En este sentido, Max-Neef plantea sobre políticas públicas:

Un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas no puede, por definición, estructurarse desde arriba hacia

abajo. No puede imponerse por ley ni por decreto. Sólo puede emanar directamente de las acciones, aspiraciones y conciencia creativa y crítica de los propios actores sociales que, de ser tradicionalmente objetos de desarrollo, pasan a asumir su rol protagónico de sujetos (1993, 67).

De aquí que, visualizar al ser humano como el ente primordial y motorizador de su desarrollo, conlleva a articular un plan escolar que trascienda el interés económico de las políticas educativas hacia una verdadera educación incluyente que reduzca las brechas de injusticia e inequidad social, al menos en el campo educativo, pues *“necesitamos crear un discurso positivo que pueda fundar alternativas reales y convertirse en fuente de propuestas y experiencias cargadas de esperanzas”*. (Max-Neef, 1993,15).

La iniciativa de un proyecto de multitud, trasciende la finalidad de resistencia a un sistema de economía global y se formula como una expresión social, cultural, económica, política, de carácter emancipatorio que, no obstante, mantiene movimientos semejantes de expansión al garantizar que lo general, lo global, lo mundial sea la producción social, la producción de relaciones, comunicación y formas de vida, recreadas, cocreadas y resignificadas por lo diverso, lo plural, lo multicultural, generando a su vez subjetividades y transacciones sociales propias de una sociedad inclusiva (Agudelo, 2012, 4).

Por lo anteriormente expuesto, es posible insistir en el sueño de una educación pertinente para los contextos rurales, teniendo en cuenta la normatividad en defensa de las diferencias individuales, en términos de políticas de inclusión, sin olvidar el propósito que la Ley General de Educación se plantea frente a la educación campesina:

Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de

la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incremen-

tar la producción de alimentos en el país (Ley 115/94. Art. 64).

Queda la invitación, entonces, de hacer una revisión del componente pedagógico institucional rural, atendiendo al direccionamiento de las políticas educativas, desde una postura crítica y humanista que permita caminar de su mano, sin olvidar la formación de sujetos políticos, responsables de potenciar las bondades de sus contextos hacia una calidad de vida en términos de desarrollo humano.

Construcción de sentidos en favor de un lenguaje institucional, en términos de componente pedagógico, que atienda la diversidad

“Quien no sueña con la escuela que quiere, perpetuará la escuela que tiene”

(Tomado de www.colombiaaprende.edu.co)

La escuela rural afronta el reto de reorganizar su estructura pedagógica para potenciar las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes, reconociendo las necesidades actuales de respeto a los derechos y comprensión de la complejidad humana; no sólo como la obediencia a las políticas educativas, sino como conciencia del respeto a la diferencia, repensando este espacio de formación integral, como garante de prácticas educativas incluyentes, que conduzcan a la renovación holística y sinérgica de los sujetos, como gestores de su propio desarrollo y fortaleciendo sus habilidades para vivir en comunidad.

Consolidar una sociedad inclusiva en Colombia implica la deconstrucción de conceptos como los de diversidad, derecho, sociedad civil, participación y biopolítica, que son recogidos por el concepto de multitud. Sin embargo, las condiciones

en las que se ha desarrollado la historia del país y más aún las que experimenta en la actualidad, requieren más que un planteamiento teórico, la formulación y puesta en marcha de acciones que viabilicen escenarios para la construcción y sostenibilidad de un proyecto real de multitud, esto es, de un conjunto de prácticas sociales que, sustentadas en la validación de la diversidad y potenciando el sentido del ser colectivo, permitan construir nuevas subjetividades y generar alternativas críticas para afrontar la situación social, económica y política del país (Agudelo, 2012, 1).

Por tanto, no se trata de hacer adaptaciones curriculares como en la integración, en la que solamente se atienden las NEE, las diferencias de género y/o las poblaciones vulnerables, sino de generar transformaciones en el componente pedagógico de las instituciones rurales, de tal manera que no se quede en la desesperanza que se percibe de la educación actual, sino que logre acomodarse a las realidades personales en contexto, reconociendo al otro-otros como alterno. “Nuestra edu-



cación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan” (García, 1996, 24).

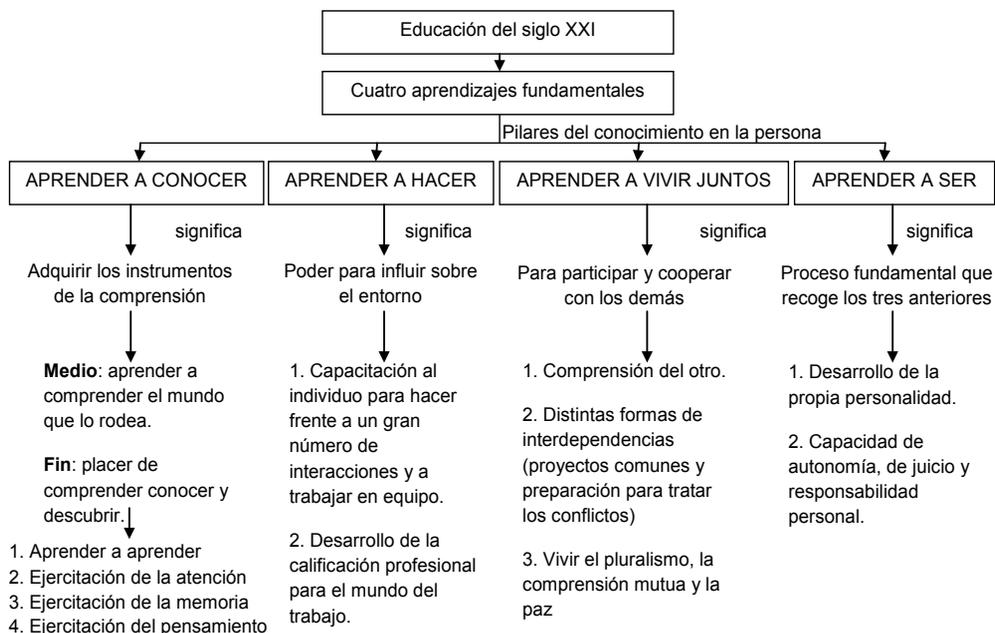
Lo anterior implica que directivos y docentes rompan paradigmas tradicionales de pensamiento, que han empobrecido la visión de la educación en tanto que continúan y persisten en los planteamientos de la educación universal, llevando a considerar la diferencia como un problema, para emprender acciones conscientes de construcción colectiva institucional, partiendo de las realidades propias con la participación de los protagonistas del acto educativo:

Donde sea posible que las diversas poblaciones estudiantiles confluayan, se beneficien de la diversidad

que ellos y ellas mismas encarnan, y de la posibilidad de enriquecer sus cosmovisiones con las de otros y otras que no conocían. Espacios que promuevan la construcción de colectivos, comunidades colaborativas, fluidas y expansivas que se transforman a medida que se avanza en el reconocimiento de las identidades propias y alternas y se construyen sentidos comunes que nutren el contexto educativo, social y cultural (Agudelo, 2012, 5).

Es evidente, que la diversidad, otredad, alteridad e igualdad expresados desde el lenguaje epistemológico, pueden ser traducidos a través de lenguajes instituidos, clarificándose en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, propuestos por Delors & otros (1996), haciendo visible la función pedagógica de la escuela.

LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACION



Tomado de La Educación Encierra un Tesoro. UNESCO. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://www.slideshare.net/dicb89/los-4-pilares-de-la-educacin>.

Al respecto, Delors¹⁷ (citado por Agudelo, 2012, 3), expresa:

Se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de allí crear un nuevo espíritu que precisamente gracias a esta percepción de nuestras interdependencias crecientes, a un análisis compartido de los riesgos y desafíos del futuro, impulse a la realización de proyectos comunes o más bien a un manejo inteligente y pacífico de los inevitables conflictos.

En este sentido, es necesario redescubrir las oportunidades existentes en las comunidades rurales, que se han subvalorado en el afán de dar cumplimiento a las políticas educativas de calidad en términos de indicadores, estándares y competencias para estar a la vanguardia de la globalización, mediante procesos deshumanizantes de la educación, al concentrarse en los resultados y no en los sujetos. Potencialidades inmersas en los ámbitos individuales, sociales, naturales y culturales, reflexionadas colectivamente, llevando al reconocimiento de los sujetos y de las identidades, es decir, propender por una educación popular, construida a partir del diálogo de saberes, en otras palabras, de prácticas investigativas conducentes a la creación, recreación, resignificación del componente pedagógico con un nuevo sentido para ampliar las perspectivas de la inclusión.

Todo esto sólo será posible si la institución educativa orienta su gestión desde una acción política transformadora de imaginarios, representaciones y actuaciones de los diversos agentes que a ella

confluyen, una gestión crítica y con capacidad de emanciparse de los modelos foráneos allegados de la reingeniería, la calidad en la producción industrial y el afán estandarizador del mercado (Agudelo, 2012, 5).

En este orden de ideas, las transformaciones quedan en manos de docentes y directivos, tomar la decisión de sentirse involucrados y comprometidos en la concertación de un lenguaje desde referentes filosóficos, epistemológicos y pedagógicos, que conlleven a la deconstrucción de diseños curriculares, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico, para redimensionar las políticas, la cultura y la praxis educativa hacia la flexibilización permanente y la oferta educativa con calidad, entendida como la forma de materializar la experiencia pedagógica que conecte las necesidades de los estudiantes potenciando las capacidades cognitivas, socio-afectivas y emocionales basado en el desarrollo humano.

Entonces, se requiere actores pedagógicos con gran capacidad creativa, además del ingenio, recursividad y disposición, podría decirse, maestros multi-creativos, capaces de resignificar su praxis y alternativas didácticas que respondan a los intereses y necesidades de quien aprende, permitiendo sus aportes, aprovechando las particularidades, dando sentido y trascendiendo las políticas educativas, movilizándolo su pensamiento a pesar de las adversidades, posibilitando el diálogo, formando sujetos políticos, escritor y comunicador de sus propias prácticas. Además, de reconocer la importancia de su cualificación, que le brinde bases pedagógicas suficientes para corresponder a la verdadera atención de la diversidad.

Para terminar, es preciso considerar que la diversidad es infinita, por tanto, no es posible estandarizar los lineamientos que gestionan las acciones pedagógicas. Las anteriores reflexiones, intentan dar pistas que posibiliten repensar el

17 Jacques Delors, participó como presidente de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, que se publica en el compendio La Educación Encierra un Tesoro en 1996, haciendo un aporte importante referente a los Cuatro Pilares de la Educación.



componente pedagógico, identificando la diversidad en la diversidad humana, rural, pedagógica y normativa desde una postura sistémico-compleja, para construcción permanente validando lo propio con el reto de ser coherentes entre el lenguaje pedagógico, los discursos y la praxis frente a la diversidad. “Paulo Freire es claro al afirmar que no puede elaborarse una metodología universal. Sus planteamientos son una propuesta que invita a los hombres a reflexionar y actuar de acuerdo a su historia concreta. Es una propuesta que exige creatividad” (Viñas, 2000, 75)

“La palabra sin acción es vacía, la acción sin palabra es ciega, la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad, son la muerte”

Botero, (2011). Proverbio Comunidad Indígena Nasa.

Conclusiones

Las instituciones rurales del municipio de Pasto, dan muestra de prácticas educativas, aún desde la integración, por diversos factores: el acelerado cambio de la dinámica social, mientras que la aplicación de las diferentes teorías pedagógicas va a un ritmo más lento; la confrontación entre las políticas educativas a favor de la inclusión contra la ejecución de los recursos, de acuerdo a otras políticas de corte administrativo-financiero, chocando entre los intereses del verdadero desarrollo humano y los intereses del sistema capitalista globalizado; desde las mismas orientaciones ministeriales se ha llevado a confusiones, debido a que, aunque las políticas están fundamentadas desde la diversidad en el concepto amplio, se promulga su aplicación como diversidad funcional y vulnerabilidad.

La escuela más que un lugar de cuidado es un escenario de socialización y construcción de democracia, ya que potencializa la formación ciudadana desde

el ámbito individual y colectivo y desencadena un sinnúmero de experiencias que ayudarán a que el estudiante se forme como un sujeto social y político y en esta tarea no solamente los docentes son los actores principales; el estado, la empresa privada, la sociedad civil y los medios de comunicación son también directos responsables de la formación del estudiante.

La realidad del docente es enfrentarse ante sujetos diferentes, con capacidades distintas, con metas y propósitos encaminados por diversas áreas del conocimiento, poniendo a prueba su capacidad de diferenciación y comparación, encaminada a indagar sobre el proyecto de vida de todos y cada uno de sus estudiantes, concretando el respeto por el otro (la otredad). Es fundamental, un maestro con alto sentido social, sensible ante las necesidades de la población diversa, crítico frente a su misma vida y coherente con su discurso pedagógico; de esta manera, será posible irradiar una serie de valores y retos al estudiante ubicado en el sector rural, pues no hay que olvidar que el éxito del acto educativo se da al combinar el discurso con el ejemplo de vida. De aquí que, los pedagogos de este tiempo enfrentan, más que un hacer en la diversidad, ser en la diversidad.

La atención de la diversidad, puede estar apoyada en todas y cada una de las teorías y tendencias pedagógicas que han surgido a través de la historia, desde diferentes miradas, es posible encontrar aportes significativos, que ayuden en la formación teniendo en cuenta los diferentes estilos, ritmos, tiempos, intereses de aprendizaje; en consecuencia, las instituciones educativas, tienen la oportunidad de construir un componente pedagógico democrático, flexible, pertinente a su contexto con características de diversidad. Además, es preciso propiciar estrategias metodológicas indicadas que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades rurales, que por su proximidad a las zonas urbanas, tiende a confundirse.

Este proceso investigativo se convierte en el punto de partida que abrirá espacios de reflexión y reconocimiento hacia la transformación de la integración escolar en una verdadera atención desde la diversidad; en este sentido todos los esfuerzos del equipo de docentes estarán encaminados hacia la consecución de procesos que no solamente potencialicen las capacidades de las poblaciones en situación de vulnerabilidad sino que también se busque el reconocimiento y la aceptación de las personas que en nuestros contextos son consideradas como normales.

Recomendaciones

- El componente pedagógico necesita estar en coherencia con los otros componentes que hacen parte del Proyecto Educativo Institucional, para alcanzar el lenguaje institucional deseado acorde a la atención de la diversidad.
- La pedagogía activa con metodología escuela nueva, merece especial atención en las instituciones rurales por las posibilidades que ha brindado para la

atención de las poblaciones campesinas dispersas. Sabiendo que ha sido una fortaleza para el nivel de básica primaria, docentes y directivos pueden considerar las políticas institucionales para su ampliación hacia la básica secundaria y media vocacional, con el objetivo de dar continuidad a procesos pedagógicos flexibles.

- El aprovechamiento del capital natural, cultural y social, puede ser potencializado en tanto se posibilite el diálogo de saberes como una práctica de las actividades de organización escolar y pedagógica de las instituciones.
- Es importante desde los términos de inclusión fortalecer las políticas educativas para que se lleve a cabo el verdadero cumplimiento de la normatividad que favorece a la población en situación de discapacidad, vulnerabilidad y/o capacidades excepcionales, esto con el fin de que los recursos que se adjudican para estos procesos no se vean desviados para otros fines académicos con el pretexto de que son poblaciones que no necesitan de mayor atención.



Bibliografía

- Agudelo López, A. (2012). Aspectos fundamentales de la gestión escolar. Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Barceló, Alfons. (1992). Filosofía de la Economía. Barcelona: Editorial Icaria.
- Botero, Patricia. (16 de septiembre de 2011). Seminario Construcción de Conocimiento Social. Universidad de Manizales.
- Canfus, Verónica y Otros. (2000). Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual. La Paz: Editorial Universitaria. Bolivia. Disponible en: <http://www.slideshare.net/guestcb1546/libro20-de20tendenciasm> (Recuperado el 18 de julio, 2011).
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2004). Momo Ediciones. Bogotá D.C. Colombia.
- Chalapud, Juan Ramón. (2000). Educación, reproducción, resistencia y transformación. Pasto.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Delors, Jacques. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santilla. Ediciones UNESCO. Mérida, México.
- Díaz, Álvaro. (2012). Sobre la Subjetividad. Modulo Subjetividad. Maestría en educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM
- Díaz, Teresa & Carballo, Rafael. (2003). El Profesorado de la Educación Secundaria ante la Diversidad del Alumnado en la Etapa Obligatoria. Universidad Complutense. Madrid.
- Diccionario Pedagógico Universal. (2002). Editorial, Prolibros. Colombia.
- Freire, Paulo. (s.f.) Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editores Siglo XXI.
www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf (Recuperado 17 de noviembre de 2012)
- Fromm, Erich (2006). Miedo a la Libertad. Madrid: Editorial Paidós.
- García Márquez, Gabriel. (1994). Por un País al Alcance de los Niños en Colombia al Filo de la Oportunidad. Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional. Colciencias. T/M Editores Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos, En: Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González, Miguel (2012). Seminario Filosofía de la Diversidad Libertad e Igualdad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Grisales, María Carmenza. (2011). El Reconocimiento de la Diversidad como Valor y Derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Guarín, Germán. (2012) Seminario Modernidad Sistémico Compleja. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Hernández De La Torre, Elena. (2010) La Diversidad Social y Cultural como fuente de Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. Universidad de Sevilla. Disponible en: [http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y%20LIBROS/EDUCACION ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20LIBROS/EDUCACION%20ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf) (Recuperado el 5 de julio de 2010).
- Hernández, Gregorio. (2011). Seminario Concepto de cultura: una mirada socio- antropológica cultural. Universidad de Manizales. Manizales.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). Aspectos Generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Itzcovich, Gabriela. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. Cuaderno 05 SITEAL. Sistema de información de tendencias en América latina.
- Ley General de Educación de 1994. (s.f). Momo Ediciones. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.
- Max-Neef, M. (1993). Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Barcelona: Editorial ICARIA.

- MEN. (2005). Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Revolución Educativa Colombia Aprende.
- MEN. (2006) Estándares Básicos de Competencias. Revolución Educativa Colombia Aprende. República de Colombia
- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: París: UNESCO.
- Naciones Unidas. (14 a 25 de junio de 1993). Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Declaración y Programa de Acción de Viena. Austria.
- Organización de los Estados Americanos, OEA. (1999). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Departamento de derecho internacional. Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.htm> (Recuperado el 20 de agosto de 2012).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (7-10 de junio de 1994) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO. Tomado de La Educación encierra un tesoro. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://www.slideshare.net/dicb89/los-4-pilares-de-la-educación>.
- Proyecto Educativo Institucional PEI (2010). Institución Educativa Municipal Morasurco. Pasto. Nariño. Colombia.
- Salas, Graciela. (2004) Módulo Educar con sentido. Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Especialización en Administración de la Educación. San Juan de Pasto.
- Salgado. Carlos. (2002). Los Campesinos Imaginados. Cuadernos de Tierra y Justicia No. 6. ILSA. Bogotá.
- Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato Dirección de Coordinación Académica. Dirección: Lic. Leonardo Gómez Navas Chapa. Coordinación: Lic. Aminta Aduna Legarde. Revisión y adaptación técnico pedagógica: Lic. Elena García Padilla. Compilación y elaboración: Analie Cisneros Verdeja. Diseño y programación multimedia: Arq. Jimena Padilla Corcuera.
- Soto Builles, Norelly. (2012). Seminario Alternativa Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Soto Norelly, Vasco Carlos Eduardo. (2008). Representaciones Sociales y Discapacidad. Universidad de Manizales. Revista: Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año V, Número 8, V1, pp.3-23 ISSN 1668- 5024 URL del Documento <http://www.cienciaried.com.ar/ra/doc.php?N=808> (Recuperado 18 de Julio de 2011).
- Tamayo, Raquel. (2006). Integración/inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de Investigación. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual (2000) Colectivo de Autores CEPES. Universidad de la Habana. Editorial Universitaria. Universidad Juan Misael Saracho. Tarija. Bolivia.
- Zemelman, Hugo. (Octubre 2011). Entrevista Hugo Zemelman Merino. Udenar Periódico No. 25. P. 5 -9
- Zaccagnini, Mario César. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporánea. En: Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf> (Consultado el 7 de mayo, 2011).