

**CONCEPCIONES SOBRE EL ENFOQUE DIFERENCIAL: UNA MIRADA DESDE LA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Psicología y Pedagogía Universidad
Pedagógica Nacional, Bogotá

Lizeth Andrea Hernández Sanabria & Angie Paola Sánchez Bermúdez
Octubre 2016

Asesora

Blanca Inés Zamudio Leguizamón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Programa de Psicología y Pedagogía

Bogotá D.C

2016

DEDICATORIA

A todos aquellos maestros que se atreven a ser diferentes, y luchan por que cada día en la educación se valore más la diferencia humana.

AGRADECIMIENTOS


A todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo y creyeron en su pertinencia dentro del campo educativo; a Dios por todas las bendiciones recibidas durante este proceso, a nuestras familias por su apoyo incondicional, por su confianza y voz de aliento en los momentos más difíciles, pues creyeron sin dudar en nosotras.

A la Escuela Normal Superior de Villavicencio, por abrirnos las puertas de tan prestigiosa institución, al señor Rector Jorge Daniel Beltrán por su disposición y apertura, a los docentes del Programa de Formación Complementaria de Educadores que fueron partícipes, pues con sus grandes aportes enriquecieron el desarrollo de este proyecto, y a los docentes en formación por su acogida y por sus apropiaciones conceptuales que mostraron que sí es posible pensar pedagógicamente en y para la diferencia.

A nuestra tutora Blanca Zamudio que sin las contradicciones y los constantes cuestionamientos no se hubiese consolidado este proyecto, asimismo por su continuo apoyo y acompañamiento durante este largo y arduo proceso.


Por último, un especial agradecimiento a nuestros compañeros, compañeras, profesores y profesoras pertenecientes al eje de Educación, cultura y sociedad, cuyas retroalimentaciones y críticas constructivas fortalecieron una y otra vez el desarrollo del proyecto.

Gracias totales, a todos por acompañarnos en este proceso, sin el apoyo de cada uno de ustedes no hubiese sido viable culminar este proyecto investigativo. Nuestra apuesta hacia la diferencia y el análisis del Enfoque Diferencial en el ámbito educativo deja en nosotras unas elaboraciones conceptuales que nos hacen pensar y repensar nuestra futura labor como licenciadas, además de que nos formó como seres humanos más íntegros nos dejó ganas de seguir trabajando en y para la diferencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Concepciones sobre el Enfoque Diferencial: Una mirada desde la Escuela Normal Superior de Villavicencio.
Autor(as)	Hernández Sanabria, Lizeth Andrea; Sánchez Bermúdez, Angie Paola.
Directora	Zamudio Leguizamón, Blanca Inés.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 88. p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ENFOQUE DIFERENCIAL, DIFERENCIA, CONCEPCIONES, TEORÍAS IMPLÍCITAS, CONSENSO SOCIAL-INTITUCIONAL.

2. Descripción
<p>Este trabajo investigativo tiene por objeto de estudio analizar las concepciones del Enfoque Diferencial, presentes al interior del Programa de Formación Complementaria de Educadores en donde se forman maestros como Normalistas Superiores en la Escuela Normal Superior de Villavicencio, esto se debe a que las concepciones se elaboran a partir del discurso oficial auspiciado por la normatividad vigente; sin embargo, los agentes educativos, en este caso el directivo-docente, los profesores y los docentes en formación parten de su experiencia personal inserta en un contexto socio-cultural específico y elaboran unas propias formas de comprensión denominadas como teorías implícitas; a la vez los individuos mediante el tránsito entre conflictos y consensos construyen en colectivo concepciones sobre el Enfoque Diferencial, las cuales reposan en los documentos institucionales.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 7	

3. Fuentes

ALBÁN, A. (2008). Diversidad, Diferencia e Interculturalidad: Tensiones e incertidumbres. Ponencia presentada en el marco de la celebración de la Semana de la afrocolombianidad y la Diversidad Cultural auspiciada por la Dirección de Etnocultura y Fomento Regional del Ministerio de Cultura, realizados en Montería y Barranquilla.

ALCALDÍA DE VILLAVICENCIO (2016). Plan de desarrollo económico y social del municipio de Villavicencio “Unidos podemos” 2016-2019.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2012). Enfoque diferencial para el reconocimiento, promoción, restablecimiento y reivindicación de derechos de los grupos étnicos, jóvenes, mujeres, personas mayores, población en condición, víctimas y población LGBTI.

ÁLVAREZ, P. (2011). Escuela Inclusiva. Publicado por PaidereX. Recuperado el 15 /05/2016 en: <http://revista.academiamaestre.es/2011/01/escuela-inclusiva/>

ÁLVAREZ, J. & JURGENSON, G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología. Editorial Paidós Educador. México.

ANDERSON, R. (1966). Consenso y conflicto: la dimensión política de la sociología. Ponencia presentada ante el XVI Congreso Nacional de Sociología, Veracruz, México.

ARTEAGA, B. (2012). Identidades, Enfoque Diferencial y construcción de paz. Bogotá D.C: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

BAQUERO, M. (2009). El enfoque diferencial en discapacidad: un imperativo ético en la revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Publicación de la Corporación Viva la Ciudadanía.

BOLÍVAR, A. (2011). Justicia social y equidad escolar, una revisión actual. Revista internacional de educación para la justicia social. pp. 9-45.


BONILLA, E. & RODRÍGUEZ, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos, la investigación en Ciencias Sociales. Ediciones Uniandes, grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá, D.C.

CAÑAS, F. & PARDO, A. (1998). Ética Del Consenso Para La Convivencia. Editorial Codice. Bogotá D.C

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2011). LEY 1448 DE 2011. Publicada en el Diario Oficial 48096 de junio 10 de 2011.

DELEUZE, G. (2006). Diferencia y repetición. Traducido por María Delpy y Hugo Beccacece. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

DENZIN, N. (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Normal Superior de Villavicencio</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 7	

DENZIN, N. (1978). Y SICK, J. (1994). Citado por RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga- España. Pág. 70.

ENCISO, J. & FONSECA, R. (2012). Concepciones de Enseñanza de las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV. Trabajo de grado para optar al título de Especialistas en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C

ESCOBAR, J. & BONILLA I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9 No. 1. Universidad del Bosque. Pág. 51-67

GERVER R., (S.F). Citado por la Escuela Normal Superior de Villavicencio en la página institucional. Tomado de: <http://normalvillavicencio.edu.co/practica-pedagogica-investigativa/>. El día: 09/10/2016

GOBERNACIÓN DEL META (2016). Marcela gobernadora, programa de gobierno “Gobierno Seguro” 2016-2019.

GUIDO, S. (2010). Diferencia y Educación: implicaciones del reconocimiento del otro.

HONNETH, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores.

ICBF. (2013). Modelo de Enfoque diferencial. Macroproceso Direccionamiento Estratégico. Versión 1.0.

JIMENO, J. (2005). Educación diferenciada. II foro «Iberoamérica en la escena económica internacional: inversiones y educación para el desarrollo». Universidad rey Juan Carlos. Madrid. España.

KUHN, T. (1962). LA estructura de las revoluciones científicas. Chicago: Chicago University Press.


LAVILLA, L. (2013). La integración escolar. Revista de clases historia de la UNESCO. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Artículo N° 373.

LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En: Denzin, N., Lincoln, Y. (eds.): Handbook of Qualitative Research. Cap. 6, Sage Publications, California. Págs. 105-117. Traducción de Mario E. Perrone.

LYNCH, K., BAKER, J., & LYONS, M. (2009). Affective Equality: love, care and injustice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

MEERTENS, D. (2002) “Encrucijadas urbanas: población desplazada en Bogotá y Soacha: una mirada diferenciada por género, edad y etnia”, Bogotá, Consultoría ACNUR, Pág. 8.

MOLINA, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. Revista Educación social. Núm.20.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE CALIDAD</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	

MONTEALEGRE, D. (2010). Enfoques diferenciales de género y etnia. Módulo de la especialización en acción sin daño y construcción de paz. Universidad Nacional de Colombia.

OHCHR (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Naciones Unidas. New York y Ginebra.

POZO, J. y COLBS. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2010). Plan de desarrollo Nacional “Prosperidad para todos” 2010-2014.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2014). Plan de desarrollo Nacional “Todos por un nuevo país” 2014-2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la lengua española (22. ed.) Madrid, España: Autor.

RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. & MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga- España.

ROTH, A. (2002). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá.

SALAZAR, A. (1999). Citado por ROTH, A., 2002. En Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá.

SÁNCHEZ, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Revista interdisciplinar ENTELEQUIA. Núm. 16. España.

SAX, L. (2009). Citado en la página Web: Educación Diferenciada. ¿Por qué de la educación diferenciada? Noticias y documentación sobre educación diferenciada. Recuperado el 16/10/2016. En: <http://www.educaciondiferenciada.com/%C2%BFpor-que-la-educacion-diferenciada/>


TORRES, J. (2012). Secretaría Distrital De Desarrollo Económico SDDE y las políticas públicas distritales poblacionales. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá Humana. P. 5

UNESCO. (1988). Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial. París, Francia, mayo, 1988. Informe final. París, Francia, UNESCO,

UNESCO. (2003). Un desafío, una visión. Recuperado el 11/04/2016. Tomado De: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.2.htm>

VATTIMO, G. (1990). Las aventuras de la diferencia, pensar después de Nietzsche y Heidegger. Traducción de Juan Carlos Gentile. Edición Península. Barcelona.

WALSH, C. (2000) Propuestas para el tratamiento de la interculturalidad en la educación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONSEJO DE ESTADOS UNIDOS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 7	

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós. Barcelona-España. Pág. 105-135.


4. Contenidos

Este informe se estructura en cuatro capítulos que dan cuenta del desarrollo del proyecto investigativo en su totalidad. Estos se enuncian a continuación:

En el capítulo I: Recorrido histórico – conceptual del Enfoque Diferencial, se presenta un camino de los conceptos que anteceden al Enfoque Diferencial y con los cuales se relaciona, situados desde dos perspectivas de origen, la primera concerniente a la perspectiva de Europa y Estados Unidos, en donde se aborda la educación diferenciada, integración y la inclusión como apuestas educativas diferenciales en su momento. La segunda se relaciona con una perspectiva desde América Latina con posturas desde la interculturalidad y el Enfoque diferencial, las cuales incorporan en mayor proporción el reconocimiento de las culturas. Aunque cada uno de estos conceptos tuvo un origen específico fueron acogidos significativamente en distintos lugares.

En el capítulo II: Rastreo del Enfoque Diferencial en Colombia, en un primer momento se encuentran los elementos conceptuales que anteceden al ED como justicia social, equidad, desigualdades educativas, adicionalmente se toma el término de diferencia como un pilar sobresaliente de este proyecto de investigación. Ya en un segundo momento de este capítulo, se realiza una descripción de las normatividades del ED y su emergencia dentro del contexto Colombiano, centrándolo principalmente en Bogotá y el departamento del Meta, se cierra este capítulo con la concepción del Enfoque Diferencial como imperativo ético-político.

Ya en *el capítulo III: Interactuando en el campo - acercamiento metodológico a la Escuela Normal Superior de Villavicencio*, se muestra la proximidad de las investigadoras al contexto

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Excellence in Education</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 7	


institucional, se sustenta en dos momentos claves: la contextualización de la ENSV y el PFCE, donde se realiza una descripción de la conformación de la institución, el por qué esta institución, que población participante trabajó en este proyecto de investigación y por qué ellos.

Por otro lado, se encuentra la justificación del paradigma cualitativo/interpretativo y marco interpretativo del Interaccionismo Interpretativo. Asimismo se enuncia la triangulación múltiple desde las fuentes de información y métodos como un paso metodológico que posibilitó discutir los hallazgos de diversas maneras. Al igual que las técnicas de observación, entrevista semiestructurada, revisión documental, grupo focal e instrumento de la matriz de análisis, empleados para el desarrollo de este proyecto.

Por último, *el capítulo IV: Dialéctica entre el discurso oficial y las concepciones emergentes del Enfoque Diferencial en la Escuela Normal Superior de Villavicencio*, se centra en el análisis de la información recogida durante el proceso, frente al ED. Se desarrolla la interpretación de la información por medio de las dos categorías, Teorías implícitas y consenso social – institucional y las subcategorías que surgieron a partir de la recogida de los datos.

5. Metodología

El proyecto se inscribe dentro de la investigación de *corte cualitativo/interpretativo* de las Ciencias Humanas y Sociales. La interpretación de las concepciones se precisó desde el marco interpretativo del *Interaccionismo Interpretativo* el cual permitió analizar los conceptos que los participantes dieron a conocer del Enfoque Diferencial, los cuales partían desde las experiencias que tenían con los otros que son concebidos como diferentes, su formación académica - profesional, las prácticas en diversos contextos que les permite tener una mirada distinta de la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ENCUENTRO DE PROFESORES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 7	

diferencia y desde la intervención de la cultura en los procesos educativos.

El diseño metodológico también se caracteriza por tener técnicas concretas para recoger la información: *Revisión Documental*, *Entrevista Semiestructurada* y *Grupo Focal* las cuales tuvieron como instrumento para analizar los datos: *Matrices de análisis*, todo lo anterior atravesado por un procedimiento constante de la *Observación en algunos momentos participante en otros no*, que coadyuda a la verificación de lo dicho por los participantes en la cotidianidad.

6. Conclusiones

El Enfoque Diferencial demarca un largo proceso constructivo a nivel personal, institucional y social, no ha de ser un punto de llegada para el accionar ético – político en materia educativa, ha de ser más bien un punto de partida con muchas posibilidades de viabilizarse en los diversos contextos educativos, ya que no hay una única manera de ser maestros que aporten hacia el reconocimiento de la diferencia, ni de pensar y actuar en favor de lo diferente. Si bien, este proyecto priorizó las concepciones de los docentes en una institución educativa, queda abierta la posibilidad de seguir profundizando en el análisis de políticas y de las prácticas que se desprenden del Enfoque Diferencial.

Elaborado por:	Hernández Sanabria, Lizeth Andrea; Sánchez Bermúdez, Angie Paola.
Revisado por:	Zamudio Leguizamón, Blanca Inés.

Fecha de elaboración del Resumen:	16	Octubre	2016
--	----	---------	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	15
JUSTIFICACIÓN.....	18
OBJETIVOS.....	20
General.....	20
Específicos.....	20
PREGUNTA PROBLEMA.....	21
ANTECEDENTES.....	23
CAPITULO I: RECORRIDO HISTÓRICO Y CONCEPTUAL DEL ENFOQUE DIFERENCIAL.....	27
Perspectivas en Europa y Estados Unidos.....	27
Perspectivas en América Latina.....	32
Debate: Posicionamiento del ED frente a otros conceptos.....	35
CAPÍTULO II: RASTREO DEL ENFOQUE DIFERENCIAL EN COLOMBIA.....	37
Elementos conceptuales que anteceden la denominación del ED.....	37
La diferencia como piedra angular del ED.....	37
Justicia Social, Equidad y Desigualdades otro acercamiento al ED.....	39
Aparición Normativa del ED.....	40
Acciones Afirmativas.....	41
Sentencia de la Corte Constitucional 2004.....	42
Plan de Gobierno Bogotá Humana.....	43
Plan de Gobierno del Departamento del Meta y municipio de Villavicencio.....	44
Emergencia de la Política Pública y su función social.....	46
Concepción del ED como imperativo ético-político.....	47

CAPÍTULO III: INTERACTUANDO EN EL CAMPO – ACERCAMIENTO METODOLÓGICO A LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO.....	49
Contexto institucional ENSV-PFCE.....	49
Paradigma investigativo: Cualitativo/Interpretativo.....	50
Marco Interpretativo: Interaccionismo Interpretativo.....	51
Población Participante.....	53
Técnicas e Instrumentos.....	54
Triangulación Múltiple.....	57
Categorías de análisis como posibilitadoras de la Triangulación Múltiple.....	57
Teorías Implícitas.....	58
Consenso social-institucional.....	59
CAPÍTULO IV: DIALÉCTICA ENTRE EL DISCURSO OFICIAL Y LAS CONCEPCIONES DEL ENFOQUE DIFERENCIAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO.....	62
Interpretación de los Consensos Sociales – Institucionales.....	63
Dinámicas Socio-educativas.....	64
Formación de maestros en la diferencia.....	69
Interpretación de las Teorías Implícitas.....	69
¿Qué concepciones se presentaron sobre la diferencia?.....	70
¿Y sobre el Enfoque Diferencial?.....	73
¿Cuáles son los grupos poblacionales denominados diferenciales por los participantes?.....	74
¿Cuáles son las condiciones necesarias para desarrollar el ED en educación?.....	82
A MODO DE CONCLUSIÓN.....	84
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
Fuentes Citadas.....	86
Bibliografía.....	88

LISTAS ESPECIALES (Figuras, Tablas y Anexos)

FIGURAS

Figura 1. Fuente propia para explicar la Triangulación Múltiple de este proceso investigativo.

TABLAS

Tabla 1. Subcategorías procedentes de las categorías de análisis.

Tabla 2. Poblaciones diferenciales mencionadas por los participantes, organizadas por tipo de diferencia.

ANEXOS

Matriz 1. Documentos institucionales (primera fuente de información - CD ROM).

Matriz 2. Directivo-docente y docentes PFCE (segunda fuente de información - CD ROM).

Matriz 3. Docentes en formación PFCE (tercer fuente de información - CD ROM).

LISTA DE ABREVIATURAS

DDHH → Derechos Humanos.

ED → Enfoque Diferencial.

ENSV → Escuela Normal Superior de Villavicencio.

MEN → Ministerio de Educación Nacional.

NEE → Necesidades Educativas Especiales.

PEI → Proyecto Educativo Institucional.

PFCE → Programa de Formación Complementaria de Educadores.

UPN → Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo tiene por objeto de estudio interpretar las concepciones del Enfoque Diferencial (ED), presentes al interior del Programa de Formación Complementaria de Educadores (PFCE) en la Escuela Normal Superior de Villavicencio (ENSV). Esto se debe a que las concepciones se elaboran en relación con el discurso oficial auspiciado por la normatividad vigente, sin embargo, los agentes educativos, en este caso el directivo-docente, los profesores y los docentes en formación parten de su experiencia personal inserta en un contexto socio-cultural específico y elaboran unas propias formas de comprensión a la vez que construyen en colectivo concepciones sobre el ED, las cuales son eje central de este informe investigativo.

En un primer momento es conveniente precisar ¿por qué el Enfoque Diferencial amerita ser investigado en el campo educativo? Pues este es la posibilidad de resignificar las distintas relaciones que se dan en los procesos de enseñanza - aprendizaje, estas generalmente, no parten del reconocimiento de las diversas subjetividades y los diversos contextos de los educandos, en ocasiones se obvian las condiciones sociales, económicas, la diversidad étnica, el género, los ciclos de vida, por mencionar sólo algunos rasgos diferenciadores que son la antesala de distintos tipos de discriminaciones y exclusiones al interior del sistema educativo.

Por ello es preciso volver la mirada sobre la diferencia, partir del conocimiento de las apropiaciones de diversos discursos en torno a la diversidad, los cuales involucran principios como el respeto, el reconocimiento al otro y la dignificación de la vida humana. En este sentido Montealegre (2009) explica que se debe entender por ED la forma de análisis y de actuación social y política que identifica y reconoce las diferencias de género, identidad sexual, etnia, edad y situación de salud, entre otras categorías; y sus implicaciones en términos de poder, de condiciones de vida y de formas de ver el mundo. A partir del reconocimiento de las diferencias y sus implicaciones, el ED busca la transformación de las expresiones de discriminación y exclusión social, política, económica y educativa, para las poblaciones que han sufrido algún tipo de violación en sus derechos. El ED se encuentra en la exploración de la reivindicación y legitimación de las diferencias, desde la perspectiva de los Derechos Humanos (DDHH).

En un segundo momento, conviene señalar cómo este proyecto interpretó las concepciones del ED presentes en el PFCE, para ello fue necesario partir de aquellos consensos sociales-institucionales que dieron cuenta de constructos colectivos que se han ido consolidando en la ENSV a partir de distintos procesos de acreditación y de la incidencia de las normas adscritas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), todos ellos dispuestos en los documentos estudiados. Por otra parte fue preciso analizar las concepciones desde las teorías implícitas manifestadas por los participantes, pues estas son representaciones individuales que son el resultado de las experiencias personales en el mundo de la vida que dan cuenta de sus apropiaciones entorno al ED.

Asimismo, el análisis de las concepciones se precisó a partir del marco interpretativo: Interaccionismo Interpretativo el cual permitió analizar los conceptos dados por los participantes acerca del ED, los cuales partían desde sus experiencias con los otros que son concebidos como diferentes. Su formación académica - profesional, las prácticas en diversos contextos les permite tener una mirada distinta de la diferencia desde la intervención de la cultura en los procesos educativos.

Este informe se estructura en cuatro capítulos que dan cuenta del desarrollo del proyecto investigativo en su totalidad. *En el capítulo I: Recorrido histórico – conceptual del Enfoque Diferencial*, se presenta un camino de los conceptos que anteceden al Enfoque Diferencial y con los cuales se relaciona, situados desde dos perspectivas de origen, la primera concerniente a la perspectiva de Europa y Estados Unidos, en donde se aborda la educación diferenciada, integración y la inclusión como apuestas educativas diferenciales en su momento. La segunda se relaciona con una perspectiva desde América Latina con posturas desde la interculturalidad y el Enfoque diferencial, las cuales incorporan en mayor proporción el reconocimiento de las culturas. Aunque cada uno de estos conceptos tuvo un origen específico fueron acogidos significativamente en distintos lugares.

En el capítulo II: Rastreo del Enfoque Diferencial en Colombia, en un primer momento se encuentran los elementos conceptuales que anteceden al ED como justicia social, equidad,

desigualdades educativas, adicionalmente se toma el término de diferencia como un pilar sobresaliente de este proyecto de investigación. Ya en un segundo momento de este capítulo, se realiza una descripción de las normatividades del ED y su emergencia dentro del contexto Colombiano, centrándolo principalmente en Bogotá y el departamento del Meta, se cierra este capítulo con la concepción del Enfoque Diferencial como imperativo ético-político.

Ya en *el capítulo III: Interactuando en el campo - acercamiento metodológico a la Escuela Norma Superior de Villavicencio*, se muestra la proximidad de las investigadoras al contexto institucional, se sustenta en dos momentos claves: la contextualización de la ENSV y el PFCE, donde se realiza una descripción de la institución, el por qué esta institución, que población participante trabajó en este proyecto de investigación y por qué ellos.

Por otro lado, se encuentra la justificación del paradigma cualitativo/interpretativo y marco interpretativo del Interaccionismo Interpretativo. Asimismo se enuncia la triangulación múltiple desde las fuentes de información y métodos como un paso metodológico que permitió discutir los hallazgos de diversas maneras. Al igual que las técnicas de observación, entrevista semiestructurada, revisión documental, grupo focal e instrumento de la matriz de análisis, empleados para el desarrollo de este proyecto.

Por último, *el capítulo IV: Dialéctica entre el discurso oficial y las concepciones del Enfoque Diferencial en la Escuela Normal Superior de Villavicencio*, se centra en el análisis de la información recogida durante el proceso, frente al ED. Se desarrolla la interpretación de la información por medio de las dos categorías, Teorías implícitas y consenso social – institucional y las subcategorías que surgieron a partir de la recolección de datos.

A modo de conclusión, este proyecto investigativo permitió adentrarse en el mundo implícito de las concepciones del ED, construidas tanto a nivel individual por los participantes como a nivel colectivo atribuidos por la ENSV, comprendiendo que si bien la política busca dar un direccionamiento a nivel general, cada institución e individuo apropian la política desde sus propios marcos de interpretación derivados de la experiencia y el contexto cultural.

JUSTIFICACIÓN

Por mucho tiempo la educación se ha planteado la pregunta por: ¿qué hacer con la diferencia?, ante ello han existido determinaciones como excluirla, invisibilizarla o normalizarla, esto ha traído consigo el desarrollo de unas dinámicas que históricamente han opacado a individuos y grupos poblacionales dejándolos en la marginación y el olvido. Así el ED se consolida como la posibilidad de poner sobre la mesa discusiones sobre igualdad, diferencia y diversidad con la pretensión de buscar el reconocimiento y legitimación de los otros en el campo educativo.

Esos otros, que el maestro dentro de su labor se encuentra con frecuencia pero que muchas veces no reconoce, no visibiliza y pasa por alto, desarrollando acciones pedagógicas para el grupo de estudiantes en general sin determinar las particularidades que se encuentran en cada ser humano al que pretende educar, obviando su historia personal, su subjetividad y el contexto en general al cual pertenece.

A pesar de lo anterior la ENSV, en los últimos años ha realizado esfuerzos significativos en el reconocimiento a la diferencia, pues poseen una apuesta de formación a docentes normalistas superiores para los niveles de preescolar y básica primaria, sustentada en dos principios básicos: la atención a poblaciones evocada en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y seminarios teóricos, y su enfoque articulado con el mundo de la vida al posibilitar la lectura de los contextos, así como el trabajo sobre el sí mismo que le permite conocer y reconocer al “otro”, convirtiéndose en el eje central de la formación ya que le permite cuestionarse constantemente sobre su labor; las anteriores son las principales razones para elegir esta institución como campo investigativo.

Este proyecto focalizó las concepciones del ED desarrolladas por los participantes de la ENSV, cobrando relevancia al ampliar el panorama que encierra la formulación de una política en relación a la forma como las instituciones y los individuos la comprenden. A pesar de que en la normatividad existiera desde hace algunos años el ED, hoy en día su conocimiento y aplicación está comenzando a tomar vigencia. Para el desarrollo de este proyecto se realizó un análisis desde la comprensión de los consensos sociales - institucionales plasmados en los documentos

revisados, en donde se evidenció cuál fue el proceso colectivo que tuvo la institución para fortalecer el PFCE, posibilitando a los normalistas superiores tener un acercamiento a la diferencia desde sus prácticas y algunos espacios académicos. Por otra parte las teorías implícitas permitieron dar cuenta de las concepciones apropiadas por los participantes de forma individual, adquiridas a través de sus experiencias, la relación con el otro y con la cultura.

Ahora bien, el presente trabajo desarrollado al interior de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, permite reflexionar sobre el abordaje de poblaciones diferenciales al que están enfrentados los profesionales en educación dentro de los distintos campos de acción en los que se pueden desempeñar, problematizando realidades escolares entorno a la diferencia o la diversidad, desplegando un accionar pedagógico consiente de los cambios que requiere su labor; los cambios permiten resignificar, repensar e indagar las acciones pedagógicas como docentes, orientadores y otros roles del ejercicio profesional.

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar las concepciones del Enfoque Diferencial apropiadas en el Programa de Formación Complementaria de Educadores en la Escuela Normal Superior de Villavicencio.

ESPECÍFICOS

1. Identificar acercamientos al Enfoque Diferencial expuestos en los documentos institucionales (PEI, Manual de las Practicas Pedagógicas y Documentos que fundamentan el PFCE) derivados de los consensos sociales.
2. Describir el Enfoque Diferencial desde las teorías implícitas procedentes del directivo-docente, docentes y docentes en formación participantes del proceso investigativo pertenecientes al Programa de Formación Complementaria de Educadores.

PREGUNTA PROBLEMA

En los últimos años se han formulado políticas públicas que se han interesado por el reconocimiento a la atención de poblaciones que históricamente han sido vulneradas, excluidas y escondidas dentro de las esferas sociales, una de ellas ha sido la consolidación del Enfoque Diferencial el cual es objeto de este proyecto investigativo, concebido desde el discurso oficial como:

Un método de análisis y actuación, que reconoce las inequidades, riesgos y vulnerabilidades y valora las capacidades y la diversidad de un determinado sujeto -individual o colectivo-, para (...) garantizar el goce efectivo de derechos. Se implementa a través de: acciones afirmativas, adecuación de la oferta institucional, desarrollo de oferta especializada. (ICBF, 2013; p. 10)

Dicha concepción retomada, instrumentaliza el ED como un método para analizar y actuar en consecuencia, soslayando las subjetividades presentes en los grupos poblacionales que pretende priorizar, de algún modo se continúa masificando las necesidades en función de los DDHH, ya que el hecho de que estos sean universales no implica necesariamente que se tenga en cuenta la dignidad humana. Pues el accionar que se desprende de la política pública no remueve los estereotipos e imaginarios sociales que son los que en últimas reproducen discriminaciones y exclusiones de todo tipo.

Con este panorama a nivel social, es preciso puntualizar en lo implícito del ser humano, en aquellas representaciones individuales y colectivas que se dan entorno a la diferencia, por tal motivo, este estudio problematiza las concepciones que han desarrollado en la ENSV acerca del Enfoque Diferencial.

Si bien en la ENSV, han avanzado en los últimos años a nivel pedagógico, curricular y social con apuestas que apuntan al reconocimiento de la diferencia, derivado de la incidencia política y de la convicción ética que implica educar, se tiene en cuenta que esta institución en su labor como formadora de maestros prioriza el reconocimiento del otro, desde su propia subjetividad, su

historicidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que un maestro no sólo enseña saberes sino que enseña a pensar y vivir.

Por consiguiente vale la pena focalizar la mirada en este recorte de la realidad en particular, en las concepciones colectivas manifiestas en los documentos institucionales y en las concepciones individuales del directivo-docente, docentes del PFCE y los docentes en formación sobre ED y así hallar relaciones entre lo planteado en el discurso oficial de la política con las distintas formas en la que los actores educativos reinterpretan un direccionamiento normativo desde sus referentes del mundo de la vida, es decir, con las vivencias en su formación como docentes, en la relación con el otro, la incidencia del contexto y la cultura en la configuración de las experiencias personales.

En este orden de ideas, la pregunta que direccionó el presente proyecto de investigación es la siguiente: ¿De qué manera se apropian las concepciones del Enfoque Diferencial en el Programa de Formación Complementaria de Educadores en la Escuela Normal Superior de Villavicencio?

ANTECEDENTES

La atención a la diferencia en contextos educativos, su injerencia en las políticas públicas y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha sido un interés central para diversas investigaciones sociales y educativas estudiadas bajo las denominaciones de integración educativa o inclusión escolar, ya que estas concepciones han sido antecedentes para dar paso al objeto de estudio de este trabajo, el Enfoque Diferencial. Este concepto aunque no ha tenido el mismo auge de los conceptos anteriormente mencionados también ha tenido desarrollos en la educación, por tal razón a continuación serán mencionados tres informes, los cuales permiten ver el estado de lo que se ha venido investigando por ED.

Además es relevante tomar la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como fuente en la revisión de literatura existente frente al estudio de procesos educativos desde la mirada del ED, puesto que esta universidad es la única de carácter público que se especializa en la formación de educadores en Colombia, razón por la cual en ella se encuentra una amplia trayectoria investigativa respecto a temáticas inclusivas, de integración y análisis sobre las políticas públicas de la atención a la diversidad en el ámbito educativo, todo ello influenciado con una mirada crítica, reflexiva y problematizadora de la realidad social y educativa de nuestro país durante un período de tiempo comprendido entre el año 2009 -2016.

Para el año 2009 en la Maestría en Educación se realizó una investigación titulada “*¿Qué tan incluyente es la inclusión? Análisis de la política educativa de inclusión a partir del programa “volver a la escuela” en la ciudad de Bogotá*”, allí se presenta una crítica a la inclusión que promueven los que nunca han estado excluidos, puesto que plasman proyectos y programas para las poblaciones conocidas como vulnerables, esperando así gratitud y reconocimiento hacia los que forjan esos proyectos, esto sólo serían soluciones superficiales, pues como lo expone la investigadora, Guerra (2009), “la inclusión no puede ser realmente inclusión, hasta que no se dé una transformación cultural y de las mentalidades conducente a nuevas prácticas sociales, fundamentadas en principios ético-axiológicos” (p. 148)

Bajo la misma línea de inclusión, Paula Andrea Cárdenas en el 2015 con el desarrollo de su tesis llamada “*El papel del directivo docente en la gestión para la inclusión educativa (2006-2014)*”

presentada en la Especialización en Gerencia Social de la Educación exalta la incidencia de la comunidad educativa en el desarrollo de procesos de inclusión no sólo del directivo-docente aunque en “las percepciones de los directivos docentes indican que encuentran tensión a la hora de implementar las políticas dentro de los lineamientos de la escuela, así como sienten temor al tratar de llevar a cabo tareas inclusivas con estudiantes con discapacidad” (p.62). Estas tensiones manifiestas permean constantemente las instituciones educativas, pues cuando estas quieren incluir a ese otro que es diferente el docente y la institución deben modificar aspectos que pueden “alterar el orden de la misma”, esta situación también se presenta con el ED puesto que es una postura política que busca el reconocimiento de esos grupos que han sido vulnerados.

Para el mismo año en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social se desarrolló un trabajo de grado titulado “*Subjetividad propuesta en los discursos gubernamentales de inclusión educativa como posibilidad de alteridad en niños y niñas de 5 grado jornada mañana del colegio ciudad Villavicencio*” este trabajo permite comprender que los discursos y las experiencias de inclusión que tienen tanto niños y niñas como docentes presentan tensiones con lo propuesto en los lineamientos, en la norma; estas tensiones constituyen el reflejo de lo que sucede en la práctica pedagógica, organizada y gestionada bajo una racionalidad previa a su estructuración, a su funcionamiento cotidiano (Minas, 2015). Este trabajo investigativo adicionalmente muestra lo que se requiere para afrontar la existencia del otro, de lo otro con la pretensión del control, contrario a una posición de alteridad y de ejercicio de libertad.

Como se mencionó en un comienzo además de abordar el concepto de inclusión como antecesor al objeto de estudio en este proyecto, también se ampliara la mirada de la integración desde los proyectos investigativos encontrados, a comienzos del año 2016 desde la Maestría en Educación se efectúa el proyecto de grado denominado “*Emergencia de la integración en la educación colombiana 1980-1990*” la autora Estefanía Martínez presenta que este concepto emerge a inicios de la década de los ochenta con la intención de dar un lugar en la sociedad y en la escuela regular a los sujetos con discapacidad.

Asimismo, reconoce la influencia del discurso político de la igualdad de oportunidades y de la normalización para brindar condiciones lo más cercanas posibles a la de los ciudadanos “normales”, como lo señala la investigadora fue una fuerza que permeó la integración y tuvo gran relevancia para su apropiación. Pese a todas estas acciones las prácticas de integración

educativa al igual que la inclusión se han reducido a actos de buenas intenciones para acoger, tolerar, aceptar lo “diverso”, encubriendo una ideología de asimilación y normalización, retornando al dilema de qué hacer con la “diferencia”.

La diferencia que permite movilizar las prácticas pedagógicas, tal y como lo plantea Barrera, Capera, Ospina y Salazar (2016) en su informe investigativo “*Resignificando prácticas para el reconocimiento de las diferencias*” desde la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial pues “las prácticas pedagógicas de los docentes en servicio deben responder a la diversidad de los sujetos desde el reconocimiento de las diferencias, para que los procesos de enseñanza/aprendizaje se vuelvan significativos, reflexivos y un ejercicio en el que todos puedan participar en igualdad de condiciones” (p.56)

Si bien, la producción investigativa sobre integración educativa y procesos de educación inclusiva es extensa, es claro que el Enfoque Diferencial en la UPN no cuenta con mayores antecedentes, debido a que la categoría de inclusión e integración no encierra necesariamente el ED. Sin embargo, en los últimos años (2014 y 2015) se han desarrollado tres trabajos investigativos que comienzan a preguntarse sobre el tema.

Es así, que desde la Maestría en desarrollo educativo y social en el 2014 se presenta la tesis denominada “*Enfoque diferencial étnico-cultural en convenios internacionales y políticas nacionales relacionados con el trabajo infantil, vigentes en Colombia*” que analiza la inmersión del ED étnico-cultural en importantes convenios internacionales y políticas públicas de trabajo infantil en Colombia, mostrando pocos desarrollos por la no claridad en la acepción del término ED étnico-cultural. El hallazgo más aproximado y que señala acciones concretas es el Plan de Desarrollo del Distrito Capital Bogotá Humana, en el cual se identifican varios componentes del enfoque en el desarrollo de las acciones de gobierno propuestas.

En el 2015 a partir de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Jessica Gutiérrez y Angélica Robayo continúan el tema del ED desde su trabajo “*El puente está quebrado: pertinencia de los procesos educativos para Niños, Niñas Y Adolescentes desde el Enfoque Diferencial en el marco del Desplazamiento Forzado*” al construir herramientas pedagógicas y metodológicas desde la comunidad educativa que permitan dinamizar, potenciar e implementar el ED en procesos

educativos de mayor pertinencia para los niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento forzado en el Colegio Confederación Brisas del Diamante.

En este mismo año la Especialización en Pedagogía modalidad a distancia llevó a cabo una tesis titulada *“Los conceptos de pedagogía y didáctica y su transformación en la atención educativa formal a escolares en condición de discapacidad con un enfoque diferencial en las IED-SED, Incluyendo a través del lenguaje”* desde la cual Paipa (2015) define el ED como un constructo de orden individual y colectivo que no sólo se transfiere en palabras orales o escritas cuando se llega a la reflexión, sino que éste es un continuo de procedimientos racionales que dan respuesta a una problemática social en la que evidentemente se vulneran los DDHH de la persona en condición de discapacidad y requiere transformación desde el sector educativo formal y público.

Aunque esta autora se focaliza en la condición de discapacidad, propone construir el ED en las prácticas de aula, reconstruyendo posturas, recharacterizando a los escolares, para que el PEI responda a las necesidades sentidas de la comunidad educativa pues “todos somos iguales en derechos pero se requiere atención diferenciada cuando existen necesidades particulares para acceder a los bienes de la cultura y la sociedad” (Paipa, 2015, p.96)

De lo anterior se puede concluir que el Enfoque Diferencial ha tenido un creciente interés investigativo en los últimos años, al propender la exaltación de los DDHH de aquellos grupos poblacionales que han tenido un trato desigual y/o discriminatorio en materia educativa. Con este breve estado del arte se prioriza la temática del ED como un espacio en potencia, que vale la pena ser explorado, pensado, aplicado y problematizado por parte de los profesionales de la educación.

CAPITULO I:

RECORRIDO HISTÓRICO - CONCEPTUAL DEL ENFOQUE DIFERENCIAL

"Tenemos derecho a ser iguales cuando las diferencias nos inferiorizan y tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza"

Boaventura de Sousa Santos

¿El ED es lo mismo que la educación *diferenciada*? ¿El componente diferencial de este enfoque abarca la *interculturalidad*? ¿Las prácticas *inclusivas* son sinónimas a las prácticas de *integración* educativa? Responder a priori las cuestiones iniciales puede generar confusión y creer que el ED es lo mismo que integración, inclusión, interculturalidad o educación diferenciada por lo tanto para el desarrollo de este primer capítulo es pertinente realizar un rastreo de los conceptos enunciados anteriormente, ubicando su definición y una breve contextualización de sus inicios.

¿Y cómo se justifica la aparición de estos conceptos en el discurso oficial de las sociedades? Una razón podría ser la emergencia de movimientos sociales que modifican la estructura social tradicional, pues son la antesala de nuevas subjetividades y traen consigo la resignificación del sujeto como un sujeto de derechos. Todo ello ha permeado aspectos relacionados con la educación, así la escuela exige una respuesta efectiva para poder hacer frente a la diversidad que en ella existe. Con este panorama se encuentran dos tradiciones educativas que históricamente se han enfocado en la atención a la diferencia, se han denominado por sus orígenes: Perspectivas en Europa y Estados Unidos; Perspectivas Latinoamericanas, los conceptos que surgen a partir de cada perspectiva no se desarrollan exclusivamente en los lugares gestados, pues se han difundido en diversos lugares del mundo.

Perspectivas en Europa y Estados Unidos

En este apartado se agrupan posturas que surgen en países denominados como primer mundo, a partir de la indagación del qué hacer con la diferencia al interior de los contextos educativos,

estas han traspasado las barreras de su lugar de origen, con ello se refiere a: Educación diferenciada, integración e inclusión.

Educación diferenciada, una apuesta a la educación por género

Antes de los años setenta se instauraba una educación diferenciada, en donde existían colegios para niños y para niñas por separado. Pero al momento de querer implantar la escuela mixta se dejó de lado esta educación, justificándose a partir de criterios económicos, sin ninguna razón pedagógica. Se creyó que con las escuelas mixtas se llegaría a una igualdad de género, en donde se lograría una integración.

A pesar de ello, la educación diferenciada tuvo mayor incidencia puesto que se sustentaba en las investigaciones de la ciencia que en estos tiempos se desarrollaban. Así pues los defensores de la educación diferenciada parten de estudios científicos que dan cuenta que “el cerebro de niños y niñas se desarrolla de forma diferente. En las niñas el área del lenguaje madura de forma mucho más rápida que en los niños, mientras que en éstos lo hace de forma más rápida la capacidad viso-espacial” (Sax, 2009). Aunque la educación diferenciada buscaba atender las singularidades entre los hombres y las mujeres reconociendo los distintos ritmos de desarrollo, aprendizaje, las motivaciones y sentires, esta concepción es reduccionista al sólo tener en cuenta el desarrollo cognitivo de los niños, niñas y no contemplar otros aspectos de su desarrollo.

Los modelos de educación diferenciada suponen ajustar la tarea educativa a las individualidades y ritmos de aprendizaje de alumnos y alumnas, buscando alcanzar en algún sentido equidad de género. Desde esta mirada, el trato igualitario que se da en los colegios mixtos pueden retrasar el desarrollo cognitivo de los niños como de las niñas, de ello se deriva que la apuesta de la educación diferenciada sea por sexo, entendiendo el sexo como la condición biológica con la que nace el ser humano ya sea hombre o mujer.

Esta forma de educación ha sido acogida en algunos países Europeos debido a que la separación por sexos influye proporcionalmente en el mejoramiento de los resultados obtenidos en algunas pruebas internacionales como la PISA. Ya en Colombia se encuentra que la ASPAEN (Asociación para la Enseñanza) localizada en ocho ciudades del país con 24 centros educativos, prioriza la educación diferenciada, integral y personalizada. Cuenta con colegios femeninos y masculinos en donde con sus procesos curriculares fomentan la diferencia ¿pero realmente a que

diferencia se refieren?, si se está segmentando la formación de niñas y de niños, sin darse un espacio a la relación y el conocimiento del otro sexo.

Integración, una atención a poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la escuela regular

Paralelamente en los años setenta se comenzaron a ejecutar en los países de Europa y Estados Unidos esfuerzos sistemáticos para integrar a niños "especiales" en la escuela regular y fue precisamente en estos países donde tuvo su mayor desarrollo y producción de experiencias que incentivaron una extensa producción académica. Este movimiento integracionista se funda en la idea de la "normalización" como principio rector en el ámbito de los servicios asistenciales a personas discapacitadas, como lo propone Lavilla (2013) dicho principio parte de que la vida de un individuo discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano común en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, pues el ideal que propendía la integración era el de homogenizar a todos los individuos para un adecuado funcionamiento social.

En este entonces, tradicionalmente existían dos tipos de educación: la regular y la especial, esta última se preocupaba por atender a poblaciones con NEE como Johnson y Johnson (1987) la definen:

Como el ofrecimiento a todos los alumnos deficientes de una oportunidad educativa adecuada a la alternativa menos restrictiva, basada en programas de enseñanza individualizada, con garantías en el proceso e implicación de los padres, y dirigida a permitirles el acceso a sus pares no deficientes, así como la interacción constructiva con ellos. (p. 158)

Siendo la población con NEE una de las poblaciones menos favorecidas a nivel general para este tiempo debido a que se les percibía como deficientes o menos capaces en relación con la población en general, así la integración se presenta como una nueva oportunidad para el reconocimiento de estas poblaciones dentro de las instituciones regulares, para responder a las necesidades educativas de la misma.

En este contexto, la emergencia de la integración escolar se dio con la intención de superar las barreras de la escuela regular y la escuela especial, creando un nuevo modelo educativo accesible para todos los alumnos -discapacitados o no- ofreciendo una educación diferenciada en función de sus necesidades (UNESCO, 1988). Anexo a esto, para comprender mejor la connotación de la

palabra “integración” nos remitimos a su significado etimológico que está formado por raíces latinas y significa “acción y efecto de hacer algo entero usando partes”. Sus componentes léxicos son: el prefijo in- (negación), tangere (tocar, alcanzar), más el sufijo –ción (acción y efecto). De este modo, integración es constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. (RAE, 2001)

Sin embargo, la integración escolar no cumplió con las expectativas esperadas en los procesos educativos puesto que se limita a buscar el acceso de estudiantes con NEE a la escuela regular, pero se olvida de garantizar el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona, adicionalmente, en la práctica esto no implicó cambios en el currículo o en la propuesta de enseñanza ya que lo más común es que en estos modelos los estudiantes deban adaptarse a las normas, estilos, rutinas y prácticas del sistema educativo clásico en lugar de que estos cambien atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Ello trajo consigo altos índices de deserción y fracaso escolar al incorporar este cambio de la estructura educativa al que los maestros aún no estaban preparados.

Educación Inclusiva, una educación para todos

Es por lo anterior que surge el término de inclusión que supone dar un paso hacia delante respecto del movimiento de la integración. La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos de los sistemas educativos.

En 1990 durante la conferencia de la UNESCO celebrada en Tailandia se promueve la idea de “una educación para todos”, en donde se sustituye el concepto de integración por el de inclusión dentro de la educación y se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen, así nace el término de Escuelas Inclusivas; aunque ya había surgido como movimiento pedagógico en los países anglosajones tuvo su auge al interior de este evento, que posteriormente se consolida en 1994 en la Conferencia de Salamanca, al adscribirse a dicha idea se establecen los inicios de un marco legal, reconocido de forma casi generalizada,

que va a servir de base a los principios que guiarán las políticas educativas a favor de la inclusión en la escuela.

La UNESCO precisa la inclusión como:

El proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Ello, Implica la ejecución cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, mediante una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación e Inclusión Educativa, 2008, pág. 2)

De esta forma, una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad de los estudiantes favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Asimismo, cuando se habla de la escuela inclusiva como lo sustenta Álvarez (2011) no se refiere solamente a estudiantes con discapacidades, sino que es un concepto mucho más amplio, donde se incluyen todos los educandos que tienen, por diferentes razones, problemas en su aprendizaje en la escuela.

El término inclusión tiene diferentes interpretaciones en los países. En algunos casos se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común. Etimológicamente el origen de la palabra “inclusión” está en la raíz latina de la expresión *in-clausere*, es decir, “enclaustrar”, “cerrar por dentro”, “encerrar algo que no estaba en un determinado lugar”, “hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio” (RAE, 2001)

A pesar de que una escuela inclusiva no tiene ningún tipo de discriminación al momento de ingreso y permanencia de los estudiantes y supone debe ser la institución educativa la que se transforme al funcionamiento del estudiante es allí donde nos preguntamos ¿Realmente las escuelas transforman su propuesta pedagógica al funcionamiento de cada estudiante, al momento de recibir todo tipo de población dentro de una misma institución?

Perspectivas en América Latina

En América Latina se han dado otros tipos de conceptualizaciones en torno a la inmersión de la diferencia en los procesos educativos que difieren por su carácter más abarcador pues tienen en cuenta la cultura, alejándose un poco de las miradas provenientes de Europa y Estados Unidos que han influenciado notablemente la atención a la diferencia a través de la historia. De este modo a continuación ampliaremos el término de interculturalidad y el del Enfoque diferencial, con sus determinantes contextuales y particularidades en su aparición.

Interculturalidad construcción de las diferencias culturales desde el encuentro con el otro

La interculturalidad nace en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX como parte de un discurso político que se da entre organizaciones sociales que denuncian formas de sometimiento por su diferencia cultural, “en este espacio fronterizo de relación y negociación también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas interculturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante” (Bhaba citado por Guido, 1994, p. 10).

En la interculturalidad se da una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural.

La construcción de sociedades interculturales desde Walsh (2000) se sustenta en la riqueza de la diversidad hallada en la relación con los otros, el respeto de las diferencias de manera recíproca como un requerimiento para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de la humanidad. Pero la interculturalidad no va a venir hacia nosotros; nosotros, tenemos la necesidad, la oportunidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla.

El contacto entre diversas culturas disminuye los conflictos que se presentan permitiendo así reconocer la diversidad y la diferencia cultural, con el fin de incluir determinados grupos a los

cuales les han sido vulnerados sus derechos dentro de las estructuras sociales que los permean , permitiendo así una evolución de estructuras y una construcción de condiciones diferentes.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “interacción entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Como lo expresa Tovar y Cols (2000): “La interculturalidad toma vigencia al posibilitar la interacción social entre las culturas, mediante relaciones de respeto y valoración, en condiciones de equidad e igualdad, fundamentadas en el intercambio de saberes, conocimientos y en el reconocimiento del otro como diferente, más no inferior”. (p. 61)

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. Por tal razón, para Walsh (2000) la interculturalidad más que una realidad ya dada, es una meta, es una propuesta a construir, que implica un constante repensar la educación en sí misma y reconocimiento de otro en diversos contextos.

No obstante la interculturalidad también tuvo desarrollos significativos en Europa, especialmente en España debido a los inmigrantes que llegaron y se incorporaron en el paisaje al interior de las aulas de clase. Sin embargo, se podría argumentar que la interculturalidad es antagónica a la imposición cultural, de una cultura dominante sobre otra u otras dominadas, razón por la cual tuvo sus mayores repercusiones en Latinoamérica, pues aunque la interculturalidad supone ser equilibrio, intercambio recíproco igualitario y pacífico, no es así, lo que ocurre en la realidad es una combinación, hibridación, un sincretismo que se generan en una gran cantidad de fenómenos socioculturales importantes que se convierten en el tiempo en el signo de la expresión cultural de los pueblos, en sus propias identidades. (Fernández, 2012)

La interculturalidad es todo un proyecto de sociedad a construir: “Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir, no en “abstracto”, sino en medio de procesos formativos colectivos en los que se relacionan los miembros de culturas diversas”. (Walsh, 2000, p. 10). Si bien este concepto

aún continúa vigente en las producciones académicas educativas y en los esfuerzos de diversos sistemas escolares, ha surgido otra categoría que se deriva del enfoque de derechos, con esto se refiere a la emergencia del ED.

Enfoque Diferencial y su posicionamiento frente a otros conceptos

Con el panorama mostrado anteriormente, es evidente que mucho se habla en estos tiempos de diversidad, educación diferenciada, integración, inclusión e interculturalidad y en medio de tantas concepciones y definiciones que arman un complejo entramado de posibilidades de comprensión o incomprensión, parece claro que hay una circunstancia que los une, asumiendo todos los conceptos como sinónimos.

Dicha postura permite el riesgo de convertirlos en comodines que se utilizan en muchas ocasiones sin mayores precisiones devaluando sus contenidos y convirtiéndolos en conceptos de la moda contemporánea de nombrar nuestras sociedades. (Albán, 2008, p. 1) Pues lo común de estas discusiones es el reconocer que somos diversos y además diferentes, sin embargo, se olvida la importancia de comprender cada concepto en el contexto que le dio origen, pues con la vertiginosidad de los cambios estructurales de la sociedad unos entra en desuso por que los fines con que surgieron ya no responden a las nuevas dinámicas que se imponen.

Es por la anterior que es necesario enunciar una mirada más abarcadora, cómo se está posicionando el Enfoque Diferencial que contempla diversos grupos poblacionales, referidos por Arteaga (2012) como el ciclo de vida (niños, jóvenes, adultos y adultos mayores); grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, ROM y raizales); género (mujeres y LGBTI) y condición social (discapacitados, pobres, víctimas de las violencias y desplazados), además el ED ha incidido en la construcción de planes de gobierno y políticas educativas.

Por lo anterior:

El enfoque diferencial ha tenido un papel revelador en los discursos de exigibilidad de derechos de diferentes grupos sociales, de manera que la apuesta es que la orientación de las respuestas estatales a las problemáticas sociales tenga en cuenta la diversidad étnica, cultural, de edad, de género y de condición física y psicológica de las poblaciones objetivo a las cuales se dirigen. (Ibíd., p.16)

Asimismo, el ED se convierte en una apuesta política que busca el reconocimiento de los sujetos, como sujetos de derechos, de ahí que se deriven discursos del reconocimiento, que acentúan la diferencia como elemento fundamental de la acción política.

Pues es evidente que dentro de la estructura social se ha jerarquizado las diferencias, generando desigualdades e inequidades en la vida social. “Las inequidades de poder a partir de estas diferencias no sólo han ido estructurando jerárquica y relacionalmente la vida en sociedad, sino que también han ido construyendo un imaginario que las niega, en un marco de naturalización y homogeneización.” (Montealegre y Urrego, 2010, p.10)

Finalmente, el ED se convierte en la base de construcción de unos proyectos educativos no discriminativos y sin exclusión, que dan respuesta a las distintas necesidades e intereses de los grupos sociales e individuos que se pueden encontrar al interior de las instituciones educativas, atendiendo a la diversidad entendida como un elemento enriquecedor del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, que favorece el desarrollo de lo humano. Por ello, se convierte en una categoría de análisis potencialmente analítica, sobre la que es necesario profundizar y desarrollar otros avances en la investigación educativa.

Debate: Posicionamiento del ED frente a otros conceptos

El Enfoque Diferencial es un concepto que ha tomado mayor fuerza durante la última década, este se basa en la equidad y la no discriminación de esos grupos a los cuales les han sido vulnerados sus derechos, y no han sido reconocidos dentro del contexto social y cultural. Por tal razón, el ED a diferencia de los conceptos anteriormente mencionados busca evitar los actos de discriminación que impiden posibilitar la garantía de derechos de una manera equitativa “darle a cada quien lo suyo de acuerdo a sus necesidades”, este enfoque trabaja con los distintos grupos poblacionales y no se centra solo en una población como algunos conceptos los cuales buscaban dar reconocimiento a una sola de estas múltiples poblaciones que no han sido reconocidas.

Desde las políticas revisadas aproximadamente desde el 2004 se logra evidenciar que es un concepto que no sólo ha tenido cabida dentro del contexto educativo, sino que también el ED se reconoce en campos distintos como la salud, lo social, lo jurídico, económico y que reconoce distintos grupos poblacionales actuando sobre las necesidades diferenciales de atención y el

accionar estatal no solo de manera colectiva sino también individual, ofreciendo una protección a cada uno de los derechos que tienen estas poblaciones.

El concepto del ED busca considerar las diversidades de las diferentes poblaciones que han sido excluidas en la esfera social por sus limitaciones, ideologías, costumbres, condiciones particulares que los hace diferentes a lo que social y culturalmente se le denomina normal.

CAPÍTULO II: RASTREO DEL ENFOQUE DIFERENCIAL EN COLOMBIA

¿Cómo podrá negarse el desprecio de lo propio sino iniciando el camino con el autodescubrimiento del propio valor?

Enrique Dussel

Como se venía anunciando en el capítulo anterior el Enfoque Diferencial no surge inesperadamente dentro del discurso oficial que determina en algún sentido la política pública, también tiene en cuenta determinadas dinámicas sociales que se gestan dentro del contexto colombiano y unos asideros conceptuales que se encuentran instaurados en el campo de la producción académica como lo son la diferencia, la diversidad, justicia social, equidad y desigualdades los cuales se desarrollaran a continuación; evidenciando su influencia en la consolidación del ED en lo ancho y largo de la estructura social.

Elementos conceptuales que anteceden la denominación del ED

Por estos tiempos se habla mucho del *reconocimiento del otro, de la diversidad cultural, de la diferencia del ser, del actuar y del pensar*, y entre tantas concepciones y discursos que posibilitan o imposibilitan la verdadera comprensión se ha llegado a pensar en estos términos como sinónimos que se pueden usar sin discriminación alguna para hablar del otro y que se posicionan como moda en la producción académica y de la sociedad contemporánea en general.

La diferencia piedra angular del ED

Al detenerse en el concepto de ED una de las primeras asociaciones es desde la concepción de diferencia, pero ¿realmente que es la diferencia? y ¿Por qué es necesario hablar de ella en educación? Históricamente se han dado varias denominaciones a las educaciones distintas que han transitado por un sinnúmero de calificativos como se ha desarrollado en el anterior capítulo, pero el trasfondo de esto es la llegada de los otros, de los diferentes, de los extraños al interior de las instituciones educativas, a lo que la escuela aún no sabe cómo responder.

Cómo enuncia Vattimo (1990) “el problema de la diferencia es el problema que concierne a la diferencia misma, no el problema de cuáles son sus términos y por qué.” (p. 65), entonces ¿cuál es la esencia de la diferencia? y ¿por qué se percibe en la escuela como un problema? Tal vez porque “La diferencia queda subordinada a la identidad, reducida a lo negativo, encarcelada a la semejanza y la analogía” (Deleuze, 2006, p. 92) pues existen unos determinados códigos instaurados como normas sociales o escolares que homogenizan los seres humanos y les imponen unos estándares del “deber ser” al que es casi inevitable eludir.

A mediados de la década de los noventa, en el discurso de las instituciones se incorpora la diversidad educativa, en términos de folclorización y señalamiento a la diferencia (Guido, 2010), intentando un poco modificar los paisajes escolares tan homogéneos para introducirles un toque pintoresco al reconocer la coexistencia de otras culturas, estos señalamientos se dan desde el orden de lo instituido desde la regulación que realiza el Estado en la formulación e implementación de políticas públicas “que plantean la trampa de un reconocimiento que está mediado por la indisoluble “unidad nacional” como la gran narrativa que permite la cohesión y en consecuencia controla y regula la diversidad y las diferencias socio-culturales que le son consustanciales” (Albán, 2008, p. 4)

Aquí cabe aclarar, que el concepto de diversidad dista del concepto de la diferencia pues, como se explicó en párrafos anteriores, la noción de diversidad proviene de la hegemonía cultural impuesta desde las políticas en su pretensión por denominar y controlar lo poco común, en cambio la diferencia concebida por Guido (2010):

Habla de una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales. (p. 69)

Así se comprende que la diferencia lejos de cualquier imposición de una cultura sobre otra, se trata de un conjunto de experiencias individuales que constantemente dialogan con los otros, desde donde es posible leer el orden de lo instituido, las fronteras entre lo normal –anormal, entre lo permitido-prohibido, la diferencia habla más bien de un relación, no de una agrupación, o de un mero reconocimiento y tolerancia por el otro, es un concepto procedente del mundo de la

vida, de la cotidianidad, que no se ha impuesto, que se ha ido construyendo a medida que avanza la historia humana.

Justicia Social, Equidad y Desigualdades otro acercamiento al ED

Ahora bien, es necesario situar el ED desde ideales derivados de los discursos políticos y sociales, como el de la “igualdad de oportunidades” que nace para hacer frente a las desigualdades sociales, culturales, económicas y escolares presentes en el contexto Colombiano. Sin embargo, la igualdad parte de la premisa de que todos los individuos deben recibir el mismo tratamiento y lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogenizador, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas. Derivado de las nuevas sensibilidades se están proponiendo nuevas perspectivas de la igualdad, como la igualdad efectiva (Lynch, Baker y Lyons, 2009).

¿Y cómo se logran procesos de igualdad efectiva? A ello le denomina Bolívar (2011) como equidad debido a que los individuos son diferentes entre sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida. La contraposición es manifiesta cuando, desde el marco de la equidad, el tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos.

Así se entiende la justicia social en términos de equidad debido a que busca favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria como lo propone la igualdad. Sin embargo, la justicia social no se queda en términos de la redistribución de los bienes y de la economía, además propende el retorno a los DDHH de cada ser humano; últimamente se ha ampliado al reconocimiento del otro como nueva dimensión al procurar incorporar un conjunto de demandas culturales y nuevas formas de sentir, cómo lo expresa Honneth (2010):

Desde hace algún tiempo, el lugar de esta influyente idea de justicia parece ocuparlo una nueva visión: el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la igualdad de bienes, sino la dignidad y el respeto (p.10)

Lo anterior, da cuenta de la tríada presente entre desigualdad, equidad y justicia social, dado que a partir de la desigualdad se generan alternativas justas como lo es la equidad, del mismo modo, la justicia social no sólo incluye la equidad en la distribución de acuerdo a las necesidades de los sujetos, sino que reconoce al otro, para superar las desigualdades no sólo en términos materiales sino que también lo que le compete al ser en todas sus dimensiones individuales, sociales y culturales. En este entramado de relaciones, el ED también tiene su sustento en estas categorías, de ello da cuenta su aparición en la normatividad colombiana como se desarrolla enseguida.

Aparición Normativa del ED

Al aproximarse a la conceptualización del ED desde diversos autores o desde los mismos documentos institucionales emitidos por el Estado (Ministerios, secretarías, etc.), se puede establecer que el Enfoque de Derechos antecede a cualquier formulación y planteamiento que se haya realizado sobre el ED, debido a que parte del reconocimiento de los DDHH (Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948) como universales, indivisibles e interdependientes.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, éstos se definen como un conjunto de garantías legales universales que protegen a los individuos y a los grupos sociales frente a acciones u omisiones por parte de los Estados, gobiernos, grupos o personas, que puedan llegar a afectar sus libertades y su dignidad humana. Sobre la base de esta Declaración, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en especial, la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR) establece así los DDHH como un marco conceptual aceptado por la comunidad internacional, capaz de orientar el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas en el campo del desarrollo, sustentando así la conformación del Enfoque de Derechos como directriz internacional.

Se comprende así que,

En un enfoque de derechos humanos, los planes, las políticas y los procesos de desarrollo están anclados en un sistema de derechos y de los correspondientes deberes establecidos por el derecho internacional. Ello contribuye a promover la sostenibilidad de la labor de desarrollo, potenciar la capacidad de acción efectiva de la población, especialmente de los grupos más marginados, para participar en la formulación de políticas, y hacer responsables a los que tienen la obligación de actuar. (OHCHR, 2006, p.15)

Todo lo dicho hasta ahora explica el contexto inicial del surgimiento del ED en el marco del enfoque derechos, al explicitar que dicho enfoque es un acuerdo internacional en la formulación de políticas públicas en los países y que debe garantizar la defensa de los derechos individuales y colectivos sin excepción alguna.

Acciones Afirmativas

El ED se fundamenta en la protección de los derechos humanos (DDHH) y el derecho internacional humanitario aunque en principio pareciera que rompe definitivamente con el principio de universalización de los DDHH al evocar la generación de acciones afirmativas (Estrategias de diferenciación positiva) por medio de las cual se garantiza el derecho a la igualdad, asumiendo que personas en situaciones similares deben ser tratadas de forma igual y que aquellas que están en situaciones distintas deben tratarse de manera distinta, en forma proporcional a dicha diferencia.

Este supuesto se fundamenta en que ciertos grupos de personas tienen necesidades de protección diferenciales a raíz de sus situaciones específicas, y en algunos casos, de su vulneración o vulnerabilidad. Por lo anterior, es posible afirmar que el ED se entiende como Enfoque¹ al tratar de focalizar la lectura de una realidad desde una mirada específica que permita reconocer y proyectar con mayor claridad sus condiciones de vida así como sus necesidades y mejores alternativas para satisfacerlas, y es Diferencial² por tener en cuenta diferencias y particularidades de poblaciones que en sí mismas con llevaron a un trato desigual y/o discriminatorio y busca motivar la generación de estrategias de protección como sujetos de derecho y actores de deberes, desde la igualdad y la equidad. (Torres, 2012)

De esta manera, el Enfoque Diferencial en un primer plano es una estrategia de acercamiento a y con las poblaciones que permite, en el marco de los derechos humanos, la identificación de sus necesidades particulares y el reconocimiento de la mejor forma en que se pueden suplir dichas necesidades, considerando y respetando el entorno cultural de los grupos poblacionales

¹ Según la Real Academia Española se define Enfoque como la acción y efecto de enfocar. Enfocar se concibe con cuatro acepciones: 1. Hacer que la imagen de un objeto producida en el foco de una lente se recoja con claridad sobre un plano u objeto determinado, 2. Centrar en el visor de una cámara fotográfica la imagen que se quiere obtener, 3. Proyectar un haz de luz o de partículas sobre un determinado punto y 4. Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.

² Según la Real Academia Española el término Diferencial se concibe con cinco acepciones: 1. Perteneciente o relativo a la diferencia de las cosas, 2. Dicho de una cantidad: Infinitamente pequeña, 3. Mecanismo que enlaza tres móviles, de modo que sus velocidades simultáneas de rotación puedan ser diferentes, 4. Engranaje basado en este mecanismo, que se emplea en los vehículos automóviles y 5. Diferencia infinitamente pequeña de una variable.

intervenidos. El ED termina siendo entonces más que una estrategia, puesto que no sólo se refiere a forma de organización en particular sino más bien una construcción colectiva e individual de las comunidades en contextos educativos, en la que se formula la acción de intervención a partir de la participación, reconocimiento y comprensión de su estilo de vida.

Sentencia de la Corte Constitucional 2004

Teniendo en cuenta el anterior apartado, el seno sobre el cual se funda el ED es al interior de las políticas públicas decretadas en Colombia a causa de dos hechos particulares: de un lado el acogimiento de la directiva internacional del Enfoque de Derechos en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas.

De otro lado. La masiva llegada de tutelas de aquellas personas cuya condición de víctimas del conflicto armado se le habían vulnerado sus derechos en la sociedad (oportunidades laborales, condiciones de salud, acceso educativo etc.) razón por la cual la jurisprudencia de la Corte Constitucional emite la sentencia T-025 del 2004 que enmarca por primera vez la conceptualización del enfoque diferencial, ello se debe a que como entidad judicial es la encargada de velar por la integridad y la supremacía de la Constitución, así ya desde la Constitución de 1991 existía el reconocimiento hacia la diferencia en nuestro país, pues allí se estipula un mandato que reconoce la pluriculturalidad del país, enfatizando en la garantía de los derechos humanos, civiles, políticos y económicos a todos los ciudadanos sin excepción.

A partir del seguimiento a la sentencia T-025 del 2004 de la Corte Constitucional, distintos sectores de la sociedad (como los grupos afrodescendientes e indígenas, la población LGBTI, entre otros) y del Estado han promulgado el término “enfoques diferenciales”, como un llamado al reconocimiento de la existencia de diferencias entre distintos grupos poblacionales que requieren atención especial y diferente de acuerdo con sus condiciones particulares. No obstante, no es claro cuáles son los alcances e implicaciones en el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas.

Esto nos trae de nuevo al concepto de enfoques diferenciales, los cuales tienen su origen en los derechos humanos y parte del reconocimiento y la protección de los derechos de las personas y grupos poblacionales que se encuentran en riesgo de ser afectados o que lo han sido por sus

condiciones particulares diversas o por dinámicas históricas de invisibilización a determinados grupos poblacionales en Colombia.

Algo más hay que añadir, pues el desarrollo del Enfoque Diferencial continua en el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos” 2010-2014 pues contempla el ED como uno de los lineamientos estratégicos para el logro de los objetivos de desarrollo del cuatrienio, debido a que “el enfoque diferencial que debe contener toda la política y que se traduce en la atención para los sujetos de especial protección constitucional (...)” (p. 659) asociado principalmente a la exaltación de los pueblos indígenas, es decir, el enfoque diferencial étnico.

Por otra parte, el avance más significativo que ha tenido el enfoque diferencial lo ha otorgado el Congreso de la República a partir de la Ley 1448 de 2011 en la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, debido a que en su artículo 13 indica lo siguiente:

El principio de enfoque diferencial reconoce que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente Ley, contarán con dicho enfoque.

Finalmente, el desarrollo más reciente del ED reposa en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” debido a su apropiación en la construcción de paz respondiendo al contexto de negociaciones que hoy en día sostiene el gobierno con las FARC-EP, además de ampliarlo a los siguientes grupos poblacionales: étnicos, LGBTI, ROM, afrocolombianos, niños, niñas, adolescentes, población en situación de discapacidad, la tercera edad; y por el imperativo de promover los derechos integrales de las mujeres y la igualdad de género.

Plan de Gobierno Bogotá Humana

Al revisar los lineamientos del MEN y de las entidades públicas se evidencia que contienen unos parámetros generales para todas las poblaciones en la educación, en donde dan cuenta de la falta de reconocimiento en cuanto al ED, ya que dentro de estos lineamientos se encuentra ausencia en el tema de atención de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a esos grupos minoritarios.

Se comienza a enmarcar un abordaje diferente en Bogotá a partir del plan de gobierno Bogotá Humana, siendo esta administración la que incluye estrategias de inclusión para abordar los

lineamientos pedagógicos, en donde se enmarca un eje estratégico “Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”. Pretende que Bogotá sea una ciudad que se reconozca diversa, no discriminatoria ni excluyente.

Reducir las desigualdades e inequidades es uno de los propósitos expuestos en las estrategias presentadas en el plan de Desarrollo (2012), en donde la expresan de la siguiente manera: Reducir la desigualdad y la discriminación social, económica y cultural; Reducir formas de discriminación asociadas a condiciones étnicas, culturales, de género y orientación sexual; Ampliar las capacidades que permitan a la ciudadanía la apropiación de saberes; Incrementar la capacidad financiera de los más pobres; Garantizar la defensa, protección y restablecimiento de los derechos humanos de los distintos grupos vulnerables. Se buscan modelos educativos sin ningún tipo de exclusión que den respuesta a las distintas necesidades que se viven dentro del contexto escolar.

La diversidad es vista dentro de todas estas políticas como un elemento que puede llegar a enriquecer la formación de los niños, niñas y adolescentes, por el alto bagaje cultural que esto llega a implicar, además desde el ED se habla que para poder obtener esa igualdad y esa diversidad dentro de las aulas, se deben tener en cuenta ciertos aspectos como lo son la adecuación de la malla curricular, la flexibilidad en los procesos de ingreso y que se garantice la permanencia de los mismos.

Plan de Gobierno del Departamento del Meta y Municipio de Villavicencio

Al continuar con la exploración del ED a nivel del Meta donde se encuentra ubicada la ENSV, se puntualiza una vez más las políticas públicas a nivel de este departamento, enfocando la mirada en el municipio de Villavicencio con el programa de gobierno actual, el plan de desarrollo económico y social del alcalde.

Ahora bien bajo la premisa del “Gobierno seguro” lema del actual administración del Meta se busca “construir un departamento social, ambiental y económicamente sostenible, equitativo, incluyente, competitivo y en paz, que garantice el goce efectivo de los derechos a la población metense por ciclos de vida con enfoque diferencial.” (p. 8), en este sentido se plantea el ED

como una forma de atender a las poblaciones de acuerdo a sus ciclos de vida (niños, jóvenes, adultos y adulto mayor) buscando garantizar los DDHH.

Ya en el ítem 2.1 denominado un Meta educado para la paz y la competitividad, el plan de desarrollo enuncia el mejoramiento de la calidad educativa con enfoque diferencial, factor determinante para la generación de paz, oportunidades de progreso y prosperidad del departamento. Asimismo, se pretende:

La implementación de estrategias con enfoque diferencial que permitan ampliar la cobertura y garantizar permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, talentos excepcionales, víctimas, minorías étnicas, acorde con la política nacional de equidad (p.31).

Lo anterior enmarca una apropiación notoria del ED en este plan de acción departamental como una estrategia que permite garantizar la educación a todas las poblaciones de una manera equitativa.

En su contraparte se encuentra el plan de desarrollo de Villavicencio comprendido en el período 2016-2019 que no prioriza el enfoque diferencial, específicamente en la educación, como lo desarrolla el plan del Meta, sólo se retoma al relacionarse con el enfoque poblacional y el enfoque de derechos que constituyen la base del plan, pues se expone que todos los grupos poblacionales tienen necesidades “diferenciales” unos de otros. También se pretende:

Integrar enfoques diferenciales en la caracterización municipal de las personas en proceso de reintegración, contribuye a al reconocimiento y comprensión de las realidades y dinámicas particulares, a las cuales se ven abocadas las personas con ocasión de factores como, pertenencia étnica, género, condición de víctimas, entre otras. (p.45)

Lo dicho hasta aquí pone de manifiesto que aunque el ED es una política pública, y sus alcances deberían encontrarse en diversas esferas de la organización política y social, particularmente en el Meta y en Villavicencio se evidencia asimetrías, ya que en el departamento se encuentra una gran apropiación mientras que en el municipio hay una leve mención dentro de la estructura de la políticas.

Emergencia de la Política Pública y su función social

Los anteriores apartados muestran una amplia gama de propuestas políticas que representan una nueva forma de pensar y poner en práctica los valores de justicia social, equidad y el reconocimiento de la diferencia. Propuestas que definen al ED como una orientación que toma en cuenta las diversidades e inequidades en nuestra realidad con el propósito de brindar una adecuada atención y protección de los derechos y a su vez pretende (en particular) hacer visibles las diferentes formas de discriminación contra aquellas poblaciones consideradas diferentes (Meertens, 2002)

Aquí vale la pena detenerse a problematizar el vínculo existente entre el ED y las políticas públicas pese a la reiteración hecha en las políticas públicas del orden local y nacional en Colombia en relación con la atención educativa diferenciada para grupos poblacionales y la ejecución de experiencias educativas en y con estas poblaciones, aún existen obstáculos que imposibilitan no solo el reconocimiento de ese *otro* sino la construcción de un tercer espacio, como lo menciona Babba (1994): el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran; un espacio de traducción y negociación en el cual cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Este tercer espacio permite construir relaciones y articulaciones sociales.

El mero accionar de la maquinaria de la política pública, con su existencia en el papel no garantiza de ningún modo la solución de una demanda o una problemática que presenta un país. Para explicar mejor, se retoma la concepción de Salazar (1999) sobre políticas públicas como “el conjunto de sucesivas respuestas del Estado (o de un gobierno específico) frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas” (p. 50); no obstante, el Estado no es sólo un ente reactivo ante circunstancias externas, pues además en el proceso de configuración de una política se debe tener en cuenta: la implicación del gobierno, la percepción del problema, definiciones de objetivos y proceso (Roth, 2002).

Pues es de notar que muchas de las políticas que formula el Estado son consecuencia de políticas anteriores, tal y como acontece con el ED pues las sentencias de la corte constitucional y el Enfoque de Derechos, le anteceden, pero al mismo tiempo el ED es incluido en los planes de

gobierno del Presidente, de los Gobernadores y Alcaldes, así como de diferentes instituciones en el espectro social.

Cabe pensar, sin embargo que la política pública no existe explícitamente en la realidad, es más bien una construcción social y de un objeto particular que es problemático, por eso definirla y aprehenderla en su totalidad no es posible, de allí se desprende precisamente que tanto los ejecutores de la política como los destinatarios están inscritos en un contexto histórico, social y cultural específico, y desde este contexto, interpretan y traducen el sentido y significado de una política según su sistema de valores.

Concepción del ED como imperativo ético-político

Considerando así el asunto, en el marco del desarrollo de políticas públicas para la atención a la diversidad poblacional en los últimos años, la formulación del ED ha tenido relevancia como un aspecto que determina el mismo accionar político y la ejecución de medidas, proyectos y acciones que permitan equidad de oportunidades. Ello conlleva a que se generen distintas comprensiones del ED que lo ubican desde una metodología de análisis y de acción expuesto en el planteamiento del problema, hasta un imperativo ético y político, con un modo particular de asumirse socialmente ante la emergencia de tantos grupos que reclaman su reconocimiento.

La variedad de comprensiones se asocian a la pregunta por las formas de hacer realidad este enfoque, encontrando distintos caminos que van desde la definición de acciones concretas, conocidas como *acciones afirmativas* frente a poblaciones específicas que han vivido situaciones de discriminación y segregación (personas pertenecientes a grupos indígenas, afrocolombianos, personas con discapacidad, población LGBTI, mujeres, víctimas de conflicto armado, habitantes de territorios rurales, entre otras) hasta la definición de formas de actuación que junto a estas respuestas específicas abogan por el reconocimiento de la diferencia como una condición propia de la humanidad.

De aquí se desprende que el ED deba concebirse como un *imperativo ético y una práctica política* al promover su implementación como un camino para la construcción de relaciones equitativas en el seno de la sociedad. Por consiguiente, se parte de la concepción de que:

El enfoque diferencial en las políticas públicas contemporáneas es un imperativo ético en razón a que grupos históricamente excluidos ya sea por su participación o por modo de vida, en razón a su etnia, raza, sexo, identidad de género, ciclo vital y discapacidad, reivindican hoy el ejercicio de una ciudadanía desde el reconocimiento y la redistribución, desde la libre escogencia de llevar el tipo de vida de acuerdo a sus preferencias y capacidades; lo que ha gestado procesos de autoafirmación frente a la opción de ser distinto, de ser diferente, sin perder la capacidad de disfrutar y participar de las demás opciones humanas. Es decir el derecho a ejercer una ciudadanía desde la diferencia en escenarios de una democracia participativa, de inclusión igualitaria de ciudadanos y ciudadanas en la escena política y en la toma de decisiones en la esfera íntima, privada y pública. (Castells, 1997, citado por Baquero, 2009, p. 1)

De esta manera el imperativo ético se refiere al reconocimiento personal de la diferencia desde dos perspectivas, la primera que tiene en cuenta la configuración propia del individuo, eso que lo hace único; y la segunda referida a lo que el individuo elige para ser distinto y romper con las estructuras sociales que lo definen.

Dicho reconocimiento posibilita o no la reivindicación de las situaciones inequitativas que se han generado histórica y socialmente con aquellas poblaciones diferenciales en los espacios escolares, allí estaría contenido el accionar político de un educador debido a las diversas relaciones que establece con los otros desde las cuales retroalimenta su labor, su pensar como ser humano formador de otros seres humanos, en su pleno ejercicio de la democracia y su función como ciudadano.

Bien, pareciera por todo lo anterior que el ED es concebido como un imperativo ético-político, que busca dar un trato equitativo a las poblaciones que han sido vulneradas en sus derechos, y que no son reconocidas dentro del contexto social, los campos educativos son una posibilidad para establecer relaciones y conocimientos con los otros.

CAPÍTULO III:

INTERACTUANDO EN EL CAMPO – ACERCAMIENTO METODOLÓGICO A LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO

“La dificultad epistemológica fundamental de las ciencias del hombre consiste en que estas son a la vez sujeto y objeto”

Jean Piaget

En los capítulos previos ya se ha focalizado el Enfoque Diferencial puntualizando lo que no es, pues el Enfoque Diferencial no es educación diferenciada, integración, inclusión ni interculturalidad en un marco general delimitando el ED en las producciones académicas que se retomaron, ya en el segundo se ha aclarado el panorama de emergencia del ED en Colombia desde sus políticas públicas y el espectro discursivo que se ha generado. Por esta misma línea, este capítulo se centra en el contexto específico de la ENSV y del PFCE, aclarando las decisiones metodológicas dispuestas a lo largo de este proceso investigativo que posibilitaron un acercamiento con las concepciones educativas del ED.

Contexto institucional ENSV-PFCE

“Nacemos Humanos, pero eso no basta. Tenemos también que llegar a serlo”
(Fernando Savater – slogan ENSV)

La ENSV se encuentra ubicada en el departamento del Meta, en el municipio de Villavicencio, capital llanera la cual cuenta con un nivel de desarrollo, goza de diferentes potencias como la agroindustria, la minería, sector pecuario y financiero, se destaca por ser una ciudad de clima cálido y muy húmedo, su temperatura promedio está entre los 26 y 30 grados centígrados.

La ENSV fue creada en 1955 por monseñor Gregorio Garavito Jiménez y su hermano Pedro Elías. En el año 1999 el MEN le otorga la acreditación como Normal Superior, institución de carácter oficial, con jornada en la mañana y en la tarde, institución educativa mixta ubicada en zona urbana de Villavicencio en el barrio La Florida vía Puerto López.

En el año 2000 debido al proceso de acreditación institucional se creó el PFCE, como una modalidad educativa que permite a los estudiantes graduarse como normalistas superiores,

asume la formación para los nuevos maestros en los ciclos de transición y básica primaria, esto acredita a la ENSV como formadora de maestros, además los egresados de once reciben el título de bachiller académico con énfasis en educación y formación pedagógica, y tienen la posibilidad de continuar en el PFCE cursando cuatro semestres, para aquellos bachilleres académicos la formación consta de cinco semestres y en cada uno de ellos los docentes en formación realizan una práctica pedagógica investigativa ,como lo menciona Gerver (s.f) :

Hemos olvidado que lo bueno de la educación está en realidad en la experiencia, en el momento, en la alegría de descubrir algo, en la satisfacción de tener una pregunta y poder buscar una respuesta, y no necesariamente en la propia respuesta.

Es por ello que los docentes en formación se enfrentan desde primer semestre a prácticas pedagógicas. En primer semestre, la práctica se focaliza en estudios de *ambientes escolares* con los niños de preescolar de la ENSV. En segundo semestre, se desarrolla las prácticas en diversos contextos, tienen un primer acercamiento a esas poblaciones que han sido llamadas *diferentes o que han sido víctimas de conflicto*. En tercer semestre, en el sector rural se desenvuelve la práctica pedagógica así los docentes en formación se relacionan con la *población rural y campesina*. En cuarto semestre, se da la práctica en básica primaria y finalmente en quinto semestre, se despliega la práctica pedagógica en preescolar, propiciando un acercamiento con niños y niñas en estos niveles.

Se concluye brevemente que el trabajo de esta institución apunta a la transformación del ser humano, tanto en su desempeño como docente u otra profesión, pues se fortalece la cooperación con el otro, vivenciado los valores en comunidad, y potenciando el desarrollo social, cultural, intelectual e integral de toda la comunidad educativa.

Paradigma investigativo: Cualitativo/interpretativo

En el campo de la investigación educativa son variados los esfuerzos llevados a cabo para identificar las diferentes aproximaciones al estudio de la realidad, uno de estas aproximaciones son los paradigmas, desde Kuhn (1962) se definió el paradigma como una matriz compartida por una comunidad científica que sustenta la producción de conocimiento científico, de acuerdo al momento histórico, por ello tienen una duración de cierto tiempo al proporcionar modelos de

problemas y soluciones, en este sentido poseen una tradición teórica, unas formas concretas de aplicación y tradición investigativa.

Es por lo anterior, que un paradigma es de gran importancia al interior de una investigación educativa, debido a que representa el sistema de creencias o supuestos axiológicos con los que se parte, dicho en otras palabras, son las lentes con las que se aproxima al estudio sistemático e indagación coherente de la realidad educativa, que no engloba sólo escolar (Sánchez, 2013), y ello permite comprender el porqué de la ruta metodológica elegida para acercarse al problema en cuestión, en este proyecto concretamente el problema consiste en interpretar las concepciones emergentes sobre el ED en la ENSV.

El carácter interpretativo del problema es lo que permite que el paradigma investigativo sea cualitativo/interpretativo, además se parte del reconocimiento de que la realidad estudiada es dinámica y compleja pues como construcción social parte del mundo representacional de los actores de la investigación, precisamente las concepciones del directivo-docente, docentes y docentes en formación son elementos principales que constituyen el contexto educativo que posibilita la apertura el ED, pues las concepciones dan paso a un sinnúmero de acciones humanas realizadas por las personas con unos fines específicos. En este paradigma es “relevante el desarrollo de teorías sobre los fenómenos educativos a partir de las interpretaciones de los actores, no pretendiendo encontrar regularidades sobre la naturaleza de estos fenómenos, ni hacer generalizaciones o inferencias” (Ibíd, pág.6) lo indispensable es la perspectiva de los participantes, la forma como ellos apropian el ED y las concepciones que se desprende de él.

Así, el paradigma cualitativo/interpretativo como referente sitúa al problema investigativo desde tres dimensiones de análisis distintas pero complementarias y necesarias, a saber (Lincoln y Guba, 1994):

- *Dimensión ontológica:* ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad educativa, y en consecuencia, qué es lo que se puede conocer acerca de ella? Esta dimensión parte de los elementos del mundo real que se pueden conocer, tal y como son y cómo funcionan. Así la pregunta problema sólo es factible si se relaciona con la existencia “real” de la acción de los sujetos partícipes de esta investigación. En otras palabras, ¿Cuál es la manera de ver y entender la realidad educativa que se da en la ENSV? ¿Cómo se identifica el ED? ¿Cómo se están interpretando los documentos institucionales y las concepciones de los participantes?

- *Dimensión epistemológica*: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo que puede ser conocido? Articulado con la dimensión ontológica ¿Cuál es la relación que se establece con la realidad? En ello da cuenta la comprensión e interpretación de la realidad en la que se gesta el ED, y las concepciones expuestas por los participantes de forma explícita o evidenciadas en la cotidianidad, así ¿Cómo se construye y valida el conocimiento? De manera inductiva pues se parte de la realidad concreta de la ENSV, pues se explica el contexto en un determinado tiempo y de los datos que surgen aportan a una teorización posterior, en este proceso ¿Cuál es el grado de implicación o no de las investigadoras? Se implican mutuamente con la realidad estudiada, pues en la investigación cualitativa se reconoce que la subjetividad de las investigadoras hace parte del proceso y desde ella se aproximan a las concepciones del ED de la comunidad educativa participante en la investigación.

- *Dimensión metodológica*: ¿Cómo puede el investigador encontrar aquello que cree debe ser conocido? La dimensión metodológica está articulada con la dimensión ontológica y epistemológica, en ella se pregunta por: ¿Cómo se puede obtener el conocimiento científico de dicha realidad? Referido a las distintas vías para acercarse a las apropiaciones conceptuales que poseen a nivel institucional del ED, el diseño metodológico se caracteriza por tener como marco interpretativo, el *interaccionismo interpretativo*, unas técnicas concretas para recoger la información: *Revisión Documental*, *Entrevista Semiestructurada* y *Grupo Focal* las cuales tuvieron como instrumento para analizar los datos: *Matrices de análisis*, todo lo anterior atravesado por un procedimiento constante de la *Observación en algunos momentos participante en otros no*, que coadyuda a la verificación de lo dicho por los participantes en la cotidianidad. Todo lo anterior se ampliará a continuación.

Marco Interpretativo: Interaccionismo Interpretativo

El interaccionismo interpretativo proveniente de la sociología, es propuesto por Norman Denzin en la década de 1970 en contraposición a la teoría de Mead y Blumer que desarrollan el interaccionismo simbólico, pues se hizo necesario formular una teoría profundamente más interpretativa teniendo en cuenta elementos culturales y los estudios se género en donde se prioriza el lenguaje como herramienta cultural, de este modo los participantes de este proceso investigativo configuran diversas concepciones sobre el ED desde sus interacciones con el medio y las experiencias propias.

Los estudios de la cultura ayudan al interaccionismo interpretativo en la comprensión de las vivencias y las representaciones culturales de los participantes, el grupo de investigadoras debe aprender a leer el lenguaje oral y corporal de los participantes, ya que la manera en que interactúan vinculando sus experiencias, el lenguaje y las representaciones culturales les permite construir la relación con los otros.

Denzin considera que el estudio de los elementos culturales enriquece al interaccionismo interpretativo “una valoración crítica de cómo los individuos que interactúan vinculan sus experiencias vividas con las representaciones culturales de tales experiencias” (Álvarez & Jurgenson, 2003, p. 73) además de estos, la incidencia de los estudios feministas contribuye a que el lenguaje y la actividad tanto de las investigadoras como de los participantes este influido por el género, las propias biografías y la clase social, por tal razón este marco interpretativo ofrece a este estudio investigativo esa visión fenomenológica existencial de los seres humanos y de las sociedades, pues el ED se encuentra en la doble relación de sociedad – sujeto mediada por conceptos como la subjetividad, la experiencia personal, el mundo cultural que las personas se encuentran inmersas y desde las cuales construyen concepciones del ED.

Población Participante

La población que hizo parte de este proceso investigativo, consta por un lado del rector de la institución que como líder de la institución es acreedor de importantes aportes al desarrollo del proyecto, de otro lado, se priorizarán tres profesores que orientan espacios académicos que se aproximan a los planteamientos del ED ofertados en el II y III semestre del PFCE en donde se forman profesores para los ciclos de preescolar y básica primaria, conocidos como los “Normalistas Superiores”. La gran mayoría de ellos lleva un gran tiempo ejerciendo sus labores en esta institución, poseen discursos provenientes de la pedagogía y otras disciplinas para fortalecer la praxis educativa de los docentes en ejercicio y los docentes en formación.

Los tres espacios académicos objeto de estudio de este proyecto de investigación fueron seleccionados por las miradas y el acercamiento a la diferencia que desarrolla cada uno de ellos, tal y como se relaciona a continuación:

Perspectivas Pedagógicas en América Latina: Da una mirada a la realidad desde los vínculos entre los sustentos teóricos de la pedagogía y las experiencias a las que se enfrentan los docentes

y docentes en formación, asumiendo la reflexión de los cambios sociales a los que se enfrenta frecuentemente la educación.

Práctica Pedagógica en diversos contextos: Acerca los maestros en formación a una práctica centrada en la sensibilización al trabajo con poblaciones vulnerables, sobre la necesidad de intervenir pedagógicamente con las mismas, buscando crear un mejoramiento en la calidad de vida de estas poblaciones a las que sus derechos se les han visto continuamente violados.

Práctica Pedagógica Investigativa en el sector rural: Los docentes en formación realizan una lectura crítica del contexto y la metodología de Escuela nueva, estas prácticas se realizan en establecimientos educativos situados en poblaciones dispersas que no están dentro de un centro poblado, promueve un servicio de educación campesina y rural de tipo formal y no formal.

De igual manera la población que intervino directamente fue el grupo de estudiantes que se encuentran cursando el II y III semestre del PFCE durante el segundo semestre del año en curso, reconocidos al interior de la ENSV como maestros en formación, los cuales desde sus vivencias en los diversos espacios académicos y de sus construcciones desde las prácticas realizadas contribuyeron al desarrollo de este proyecto investigativo.

Otra población participante durante la realización de este proyecto fueron dos estudiantes por cada uno de los semestres de tercero a quinto, debidamente asignados por los maestros por su activa participación durante las actividades educativas, y reconocidas por su desempeño académico durante cada uno de los espacios académicos y su proceso formativo.

Técnicas e Instrumentos

Una preocupación central durante el desarrollo de la propuesta investigativa tiene que ver con la recolección de datos, pues el problema de cómo acercarse a este contexto se articula en la forma como es concebida esa situación y de cómo la visión de las investigadoras afecta la recogida de los datos, pues en la investigación cualitativa el investigador incide proporcionalmente en los datos que recoge.

En este sentido, la selección de técnicas e instrumentos fue productiva porque se articuló con el problema objeto de estudio, el marco de referencia teórico y experiencial desde el cual se sitúa el problema y el primer contacto con el campo, además como lo teoriza Rodríguez, Gil & García

(1999) “antes de seleccionar uno o varios procedimientos de recogida de datos para un estudio parece pertinente responder a cuestiones como: ¿qué tipo de información persigo?, ¿cómo pretendo recogerla?, ¿en qué forma va a quedar registrada?” (p. 143)

Atendiendo a las cuestiones anteriores, esta investigación partió de la *revisión de tres documentos institucionales: PEI, documento de las prácticas pedagógicas y plan de estudios para la formación de normalistas superiores 2010- 2015*. La lectura de estos permitió un acercamiento directo a lo que es la ENSV y a su vez dio cuenta de los consensos sociales-institucionales que muestran la evolución como institución, desde las cuales se puede comprender la génesis del ED en los planteamientos del PFCE y en la forma como se estructura, constituye un apoyo útil a la observación, pues sin duda “los documentos pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos, y dar información acerca de las relaciones sociales” (Woods, 1987, p. 112).

Consecutivamente, la *observación* fue la una técnica transversal al desarrollo de este proyecto de inicio a fin , porque con ella las investigadoras se acercan a las relaciones de los participantes, donde no solo se puede evidenciar el discurso sino que también las reacciones y dinámicas que dejan ver en su diario vivir, las investigadoras estuvieron inmersas durante dos meses en el contexto para percibir el accionar del grupo de docentes en formación y en ejercicio del PFCE en relación a las apropiaciones expuestas del ED.

Posteriormente se tuvo en cuenta la técnica de la *entrevista semiestructurada*, aplicada al rector de la institución educativa y a los profesores del PFCE orientadores de los espacios académicos que fueron objeto de estudio en esta investigación, para indagar a profundidad los discursos, saberes y creencias, manifiestas en las narrativas que permitieron analizar en últimas las teorías implícitas encontradas sobre el ED, comprendiendo las posibles razones que tienen al entenderlo así y no de otra manera. En este sentido, la entrevista se convierte en un insumo para obtener las definiciones de los individuos de su realidad y los constructos con los que organizan su mundo, de igual manera, las entrevistas mediante el interjuego comunicativo favorece la recopilación de información relevante durante el proceso investigativo.

Finalmente, la técnica del *grupo focal* se desarrolló con un grupo de docentes en formación (un total de siete participantes) con el propósito de identificar si sus experiencias derivadas de las

prácticas pedagógicas durante el proceso de formación en el PFCE se aproximan al ED, de allí la importancia de este técnica pues “el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos” (Escobar & Bonilla, 2009, p. 52) y es precisamente el carácter subjetivo que aportó información valiosa.

Todos los datos recogidos a partir de las técnicas preliminarmente mencionadas se organizaron, describieron y analizaron desde una herramienta investigativa útil como lo es la *matriz de análisis*, desde la cual se desprendieron dos procedimientos: La organización de los datos por las categorías a saber y las respectivas subcategorías, emergentes en la agrupación de la información, ya en un segundo momento se deriva de la matriz la descripción y análisis de los datos que se despliega ampliamente en el capítulo cuatro.

Triangulación múltiple

En el desarrollo de esta investigación se reconoce que durante todo el proceso emergen sentimientos y sensaciones que hacen parte de la recolección e interpretación de los datos. Por esto se decidió recurrir a la triangulación, la cual permitió discutir los hallazgos de diversas maneras pues “la triangulación es la evaluación de la consistencia de los hallazgos contrastándolos mediante distintos procedimientos” (Bonilla y Rodríguez, 1997 pág. 152.)

En este sentido cobra importancia la triangulación múltiple propuesta por Denzin como técnica que permitió mayores horizontes de interpretación, al llevarse a cabo desde dos modalidades de triangulación como se evidencia en la Figura 1. De un lado se realizó la *triangulación por fuentes*, que tiene en cuenta: los documentos institucionales como primer fuente, orientada desde la categoría consenso social; el directivo- docente, docentes en ejercicio y docentes en formación analizadas desde la categoría de Teorías implícitas.

Por otro lado, la *triangulación metodológica* permitió comparar los resultados desde las diversas técnicas con las que se recolectaron los datos, por parte de la primera fuente de información, documentos institucionales: se realizó una revisión documental, con la fuente de información del directivo docente y los docentes en formación se realizaron: entrevistas y observación participante en los espacios académicos que le dieron potencia a este proyecto, y para la tercera fuente docentes en formación se realizó: grupo focal y observación.

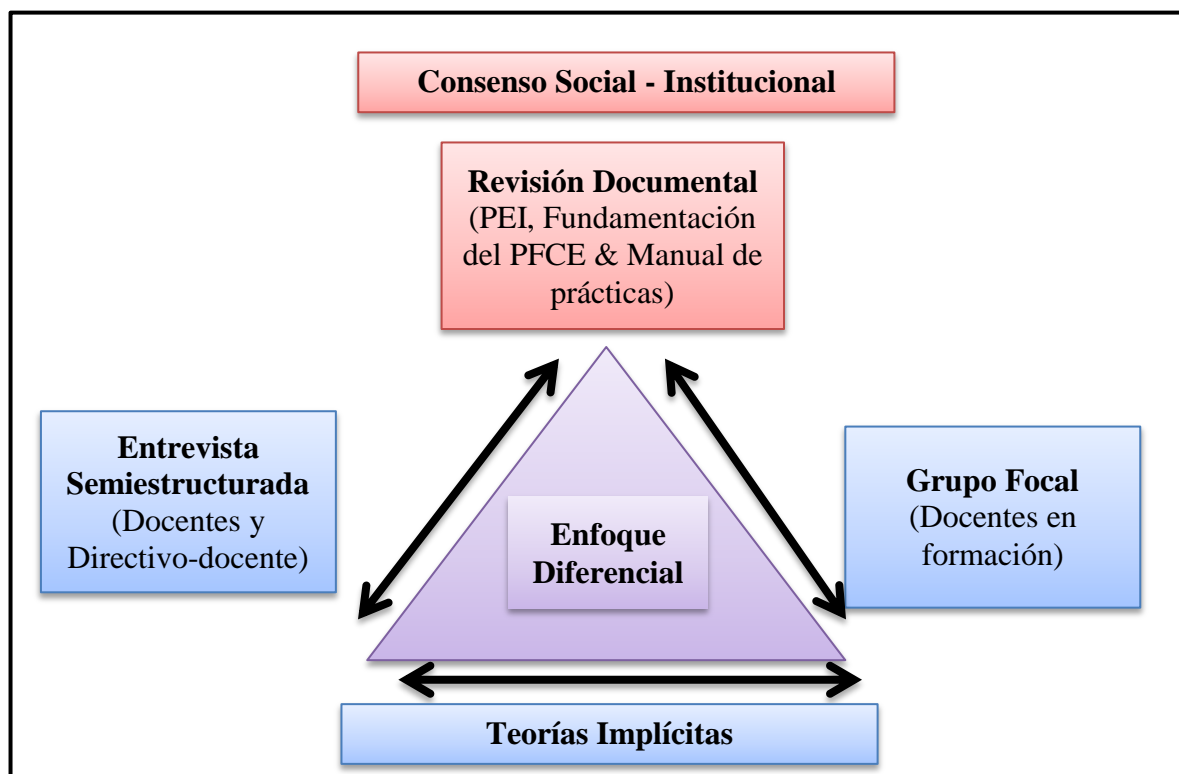


Figura 1. Fuente propia para explicar la Triangulación Múltiple de este proceso investigativo.

Categorías de análisis como posibilitadoras de la triangulación múltiple

Como se venía mencionando en el ítem anterior, durante el proceso de triangulación múltiple tuvo incidencia el planteamiento de las dos categorías de análisis, dado que acercarse directamente a la comprensión de la realidad específica no es posible; puesto que:

Se parte de reconocer que ningún objeto concreto es descriptible de manera exhaustiva, por lo cual sólo es posible una descripción selectiva de sus características esenciales. Esta selección se fundamenta en la identificación de los sistemas sociales y culturales que organizan la interacción de los miembros en una situación dada. (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 80)

En este sentido la focalización de la mirada en las concepciones visibilizadas sobre el Enfoque Diferencial se determina desde dos categorías fundamentales, las teorías implícitas y el consenso social - institucional, tal y como se abordan enseguida:

Teorías Implícitas

“Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica.”

John Dewey

Se parte de la premisa de que tanto los profesores en ejercicio como los maestros en formación construyen activamente significados que dan cuenta de la realidad en la que están inmersos, que reelaboran a partir de experiencias previas, de ello se deriva que se configuren un conjunto de ideas, pre-concepciones y creencias conocidas principalmente con el nombre de teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Dichas teorías se caracterizan por su pretensión de ser estables, funcionales, fácilmente recuperables y, lo que dificulta la posibilidad de modificación, es que tienen un alto poder explicativo para las situaciones cotidianas del aula, no es extraño, pues, ¿Por qué cambian los discursos oficiales y las orientaciones formales de la educación sin que cambien también las prácticas pedagógicas?

Muchas investigaciones han abordado, desde diferentes enfoques, las concepciones, las creencias, los constructos, las teorías de los profesores, señalando cómo estos subyacen en sus acciones pedagógicas y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas. Autores como Pozo y Cols. (2006) afirman que cambiar la educación requiere transformar las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso primero saber qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica.

Lo anterior se debe a que las concepciones o los sistemas representacionales tienen raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales, como el lenguaje, mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del

mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, que van haciendo parte poco a poco de su identidad personal y profesional.

Según Pozo y Cols. (2006, p. 34) “[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” pues es claro, que los conocimientos explícitos “lo que se dice” no siempre corresponde con aquellas incorporaciones inconscientes que componen las teorías implícitas que orientan la acción.

Es por lo anterior que el estudio de las concepciones del grupo de profesores es condición esencial para comprender el sentido del aprendizaje y la enseñanza para poblaciones diferenciales, pues estos como actores sociales interpretan de algún modo el ED partiendo desde las experiencias personales que han vivenciado al interior de la cultura. Asimismo, esta categoría posibilita un acercamiento con las posibles acciones políticas, pedagógicas y sociales a favor de la diferencia o quizás las prácticas discriminatorias con la población diversa, desde una perspectiva individual de los profesores y docentes en formación del PFCE en los diferentes espacios académicos.

Consenso Social - Institucional

“Si dos individuos están siempre de acuerdo en todo, puedo asegurar que uno de los dos piensa por ambos”.

Sigmund Freud

En contraste con la anterior categoría conceptual, en este apartado se exalta la perspectiva colectiva; al priorizar aquellos consensos institucionales a los que ha llegado la ENSV en los diferentes procesos de acreditación y autoevaluación institucional, que ha posibilitado de algún modo fortalecer el PFCE con los planteamientos del ED. Lo anterior se debe a que las negociaciones de sentido han sido atravesadas de un lado, por las teorías implícitas de los sujetos, y de otro por las regulaciones que establece el MEN, así surge el interrogante sobre ¿Qué significa hacer institución? considerando que hacer institución va más allá de una superposición

de los intereses de la mayoría sobre los restantes, hacer institución implica estar en un constante tránsito entre conflicto y consenso.

En el caso concreto de la ENSV, que atravesó por varios procesos de acreditación institucional, específicamente el del año 2000-2004, estos implicaron momentos de conflicto al presentarse diversidad de opiniones, ya que “la visita de los pares académicos mostró una realidad innegable, una Escuela Normal dividida por intereses personales entre el rector y los docentes, maestros sin ningún compromiso frente a un programa de formación de maestros, un PEI fragmentado y un grupo de educadores que luchaban por sostener un ciclo complementario que representaba muy poco para la comunidad académica del Municipio y de la región.” (Enciso & Fonseca, 2012, p.19). Allí ya queda enunciado un conflicto por el cual los miembros de la comunidad educativa tuvieron que detenerse, y repensarse nuevamente como institución, darle un nuevo horizonte de futuro a la formación de maestros, fundamento de cualquier Escuela Normal.

Una vez la Institución asumió el reto de aspirar a una segunda oportunidad para ganarse el derecho a continuar siendo formadora de maestros, propició procesos colectivos de resignificación del PEI que permitieron la consolidación de consensos. En forma paralela se implementó la cultura de la autoevaluación permanente que permitió reorientar el proceso hacia los seis criterios de valoración de calidad de las Escuelas Normales Superiores: identidad, coherencia, pertinencia, integridad, eficiencia y eficacia, de este modo se logró poco a poco llegar a consensos institucionales que aunque contaron con la intervención de asesores externos logró una articulación de los diversos intereses de los actores sociales en este escenario educativo.

En este sentido, se debe tener en cuenta que la formación de consensos sociales constituye un proceso educativo, social y ciudadano muy importante, ya que en los subsistemas escolares la lógica también se basa en la continua negociación de intereses individuales como sociales, pues se privilegia la participación social, abierta y permanente fomentando el funcionamiento de las diversas relaciones intersubjetivas y de conocimiento que circulan al interior de las instituciones educativas, así, pues, ¿Hay que alcanzar consensos sociales para poder avanzar?

De alguna manera sí, dado que los consensos son imprescindibles para el progreso, el terreno de lo social se caracteriza por un constante tejido de opiniones, de percepciones, del componente

subjetivo individual que se interrelacionan, es de allí que las articulaciones a las que ha llegado una institución educativa es producto de la diversidad de consensos sociales que se han logrado establecer.

Todo lo anterior se encuentra materializado en el PEI, en los planes de estudio del Programa de Formación Complementaria y en los documentos de autoevaluación institucionales, que como construcción simbólica, cultural y social dan cuenta de acuerdos que particularmente en la ENSV se han establecido, todo ello como es procesual ha transitado por infinidad de conflictos de distinta índole, como los ejemplificados en párrafos anteriores referidos a los procesos de acreditación no aprobados o pugnas epistemológica y personales de distintos profesores, que ha llevado a pensarse como institución de otras maneras pues es claro que “el consenso, se refiere al medio en que se deriva una unidad como consecuencia del conflicto mismo. Presupone la existencia inevitable del conflicto, pero busca las bases para la cohesión social en las condiciones del conflicto mismo” (Anderson, 1966, p. 198)

Lo desarrollado hasta aquí permitió comprender la ruta metodológica que hizo posible la obtención de datos e información para este proyecto, ya que desde las formas de recolectar e interpretar los datos; como el marco interpretativo, las categorías de análisis, las técnicas e instrumentos expuestas anteriormente es posible dar continuidad al proceso de análisis que se desarrolla en el capítulo posterior.

CAPÍTULO IV:

**DIALÉCTICA ENTRE EL DISCURSO OFICIAL Y LAS CONCEPCIONES DEL
ENFOQUE DIFERENCIAL EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
VILLAVICENCIO**

Sí bien se partió de las Teorías implícitas y del Consenso Social - Institucional, como categorías que permitieron al grupo de investigadoras un acercamiento desde dos perspectivas a las *concepciones del Enfoque Diferencial* presentes en la ENSV, una más individual desde el contenido implícito en los discursos del directivo – docente, de los docentes orientadores de los espacios académicos con alguna cercanía al Enfoque Diferencial y los docentes en formación. También desde el contenido manifiesto, las concepciones colectivas expresadas al interior de la institución en los documentos, como el PEI, Plan de estudios del PFCE del 2010- 2015 y el documento que sustenta las prácticas pedagógicas.

Estas categorías conceptuales, seguían siendo focalizaciones muy amplias, por ello a partir del conjunto de datos e información recogida surgieron unidades de análisis más pequeñas “con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p.134) así las subcategorías derivadas de cada categoría, eran más descriptivas y permitían analizar la información de manera más precisa. Por ejemplo al analizar los datos agrupados bajo la categoría Teorías Implícitas, se observó que giraban en torno a las concepciones de diferencia, a las poblaciones consideradas como diferenciales, etc., y por lo tanto, la información debía fragmentarse en micro unidades, mediante subcategorías inductivas que ordenaran de una manera más específica los datos.

En este proceso investigativo, el análisis inductivo posibilitó la creación de 5 subcategorías a partir de las 2 categorías conceptuales iniciales, las cuales se presentan en la Tabla 4.1; en cuanto a la categoría de *teorías implícitas* se priorizaron las *concepciones de diferencia y Enfoque Diferencial* ¿y por qué? En las concepciones de los participantes entrevistados fue recurrente asemejar el Enfoque Diferencial con la expresión de diferencia, al reconocer que existe otro que

es diferente a mí. De otro lado la subcategoría de *poblaciones diferenciales* toma relevancia porque se reconoce que en el contexto están surgiendo colectivos de personas, asociaciones, grupos poblacionales que están buscando reconocimiento, y de igual manera, la subcategoría de *condiciones necesarias para desarrollar el Enfoque Diferencial en educación* se manifiesta a través de las experiencias previas o ideales que a cada participante de la investigación le ha hecho resignificar su quehacer educativo en torno a la atención a personas en condiciones diferenciales.

Por otra parte, en la segunda categoría de *consenso social- institucional* centrada en los documentos escritos, se formuló una primera subcategoría denominada *dinámicas socio-educativas* que posibilitan la construcción de unos determinados manuscritos institucionales enmarcados por un contexto normativo, educativo que no deja de lado lo social, articulando las decisiones tomadas como institución. La segunda subcategoría que aparece se relaciona con la *formación de maestros en la diferencia* puesto que en el contenido se halló que una parte significativa de los propósitos de la formación se enfocaba en la atención a poblaciones diferenciales y tenían unos criterios que se articulaban con la diferencia.

Tabla 1. Subcategorías procedentes de las categorías de análisis

Categoría Inicial	Subcategorías Emergentes		
Teorías Implícitas	Concepciones Sobre La Diferencia - ED	Poblaciones Diferenciales	Condiciones necesarias para desarrollar el ED en educación
Consenso Social – Institucional	Dinámicas Socio-Educativas	Formación De Maestros En La Diferencia	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se da paso al análisis de la información recolectada, como una forma de trenzar las concepciones del Enfoque Diferencial con los conocimientos derivados de las teorías y

políticas, donde se analiza esa mirada, en cuanto los sujetos construyen e interpretan su contexto desde sus experiencias socioculturales.

Interpretación de los Consensos sociales- institucionales

Para dar paso al análisis de la información, se parte de la primera categoría denominada *Consenso social-Institucional*, concebida en términos generales como una constante toma de decisiones a nivel colectivo que permite la negociación de los actores implicados en la construcción como institución, puesto que el consenso “conlleva a una participación y a un estrechamiento cognitivista entre proponentes y oponentes” (Cañas & Pardo, 1998,p.67), en este caso específicamente, dichas negociaciones de sentido se encontraron plasmadas en los documentos institucionales retomados en este proyecto investigativo, por ello fue necesario realizar una revisión documental.

Partiendo de lo anterior, ¿Desde dónde se interpretaron los consensos sociales – institucionales, hallados en los documentos? A partir de las subcategorías anteriormente mencionadas, la primera referida a las *dinámicas socio-educativas* la cual favorece el trabajo de la formación pedagógica hacia la diferencia no sólo desde un marco normativo-educativo sino que también social y cultural que posibilita la configuración de la segunda subcategoría concerniente a la *formación de maestros en la Diferencia*, la cual desarrolla principalmente los fines que orienta la formación de los docentes, pues la ENSV busca formar maestros que piensen y cuestionen su labor constantemente posibilitando así un reconocimiento a la diferencia que se pueda encontrar en el contexto escolar.

Dinámicas Socio-educativas

Las dinámicas sociales posibilitan un continuo cambio del orden social, económico, cultural y político, tienen además gran incidencia en las transformaciones que se dan al interior de la educación, puesto que las estructuras sociales y educativas se configuran de manera recíproca, en donde la educación contribuye a mantener un orden social, permitiéndole a las nuevas generaciones un acercamiento a las construcciones socio-culturales que han sido parte de la historia y las dinámicas sociales se reproducen al interior de los contextos educativos, trayendo consigo replanteamientos, tal y como lo expone la ENSV:

El proceso crucial que estamos viviendo en el inicio de este nuevo siglo, una transición social, cultural y política nos indican una ruptura o un cuestionamiento de la hegemonía cultural que se venía imponiendo en la sociedad. Es decir una transición hacia lo plural como construcción de lo social. Esto nos hace pensar a todos sobre asuntos de identidad, diferencia, igualdad, y solidaridad para con la misma sociedad y que, por lo tanto la escuela como eje central, debe responder a estas exigencias desde la construcción de currículos pertinentes al contexto y desde la formación de maestros idóneos para desempeñarse tanto en el sector rural como urbano, atendiendo desde su labor las diferentes poblaciones (indígenas, campesinas y con necesidades especiales, etc.) (Plan de estudios para la formación de un normalista superior 2010-2015, Matriz N°1)

Dichos replanteamientos están referidos en primera instancia a responder las exigencias por parte de la normatividad que propone el MEN pues de allí incorporan la formulación de currículos pertinentes al contexto de los educandos y la atención a diferentes poblaciones, desarrollado en los principios pedagógicos del Decreto 4790 de 2008 esto se tiene en cuenta en el diseño del plan de estudios para formar un normalista superior 2010-2015, en el PEI institucional y en la fundamentación de las prácticas pedagógicas, es decir, en los documentos revisados para esta investigación.

En este sentido, la ENSV partiendo de esta directriz, reconfigura la malla curricular de los docentes en formación en donde se prioriza la atención a poblaciones diferenciales, tales como: niños con discapacidad cognitiva, motora, auditiva, visual, en condiciones de vulnerabilidad y grupos indígenas; pues *“se está trabajando para fortalecer los soportes teóricos sobre la atención a poblaciones y poblaciones en condiciones de vulnerabilidad (...) para que desde allí se cumpla aquella acción social que la escuela y sobre todo la educación debe cumplir”* (Matriz N°1), ello da cuenta de un esfuerzo por articular la teoría abordada al interior de los espacios académicos con las prácticas por las que transitan los docentes en formación.

Asimismo la atención a diferentes modalidades educativas a poblaciones *“se aborda desde las asignaturas de seminario de Infancia, Seminario de discursos y prácticas pedagógicas, pedagogías activas, pedagogías comunitarias y la práctica rural tanto de manera teórica como a través de intervenciones pedagógicas”* (Matriz N°1). Siendo la práctica en el sector rural, el primer acercamiento a la población campesina implementada a partir del año 2007, y ya desde el 2010 se formula la práctica en diversos contextos, a través de la cual se pretende abordar la

atención educativa a niños con Necesidades Educativas Especiales y en condición de vulnerabilidad.

Estas aproximaciones de la ENSV dan cuenta de que la labor docente implica un constante trabajo y reconocimiento con diversas poblaciones, por ello durante el proceso formativo que llevan a cabo los docentes en formación en sus cinco semestres, viven experiencias distintas en cada una de las prácticas, cada una de ellas presentadas en contextos diferentes, las cuales buscan acercar a los futuros docentes de preescolar y básica primaria a los posibles campos de acción en los que puede desarrollar su labor, en donde se enfrentan a situaciones disímiles en las que si el docente reconoce las diferencias tendrá mayores marcos de acción para enfrentar dichas situaciones.

Por ello la ENSV resalta la importancia de no desligar lo teórico de lo experiencial, pues los espacios académicos sustentan las bases de los docentes en formación para enfrentarse a sus prácticas, a los quehaceres de la labor, a los miedos que pueden sentir al llegar a un lugar desconocido, es por ello que antes de cada una de las prácticas se realiza un largo proceso de contextualización y acercamiento teórico. Esto propicia una formación de maestros en donde se piense desde la diferencia, la incertidumbre y la complejidad que trae la interacción con los seres humanos.

Formación de maestros en la diferencia

El maestro siempre ha jugado un papel fundamental dentro de la educación, siendo el mediador entre la construcción del conocimiento, que está permeado por la historia, la cultura y el entorno educativo en donde desarrolla su labor. Cuando el docente se enfrenta a las diversas dinámicas que implica su quehacer educativo, se da cuenta que es necesario consolidar relaciones con el otro debido a que “las vivencias cotidianas contienen una pre comprensión cultural del entorno, las cuales propician la creación o generación de interpretaciones enraizadas en el mundo de la vida, que pueden ser negociadas consensualmente con otros” (Cañas y Pardo, 1998 p: 68).

La interacción con los otros permite reconocer que no hay una sola manera de pensar, que hay una diversidad de situaciones que permean al ser humano que no es preciso obviar, es por ello que no se pueden transformar las prácticas educativas y garantizar que los niños sepan lo que deben saber, se debe tener en cuenta las distintas situaciones y subjetividades que se encuentran

en el campo educativo. Si las instituciones educativas no se interesan por llegar a acuerdos entre toda la comunidad, sin la presencia y el trabajo decidido - colectivo no será posible la creación de espacios educativos que se piensen más allá de lo académico, en donde se reconozcan las diversas subjetividades, que permita volver una mirada sobre su propia labor docente.

De esta manera en el plan de estudios para la formación de un normalista superior 2010- 2015 de la ENSV *“se plantea una investigación formativa que permita crear las condiciones para que los educandos realicen una reflexión crítica sobre su propio ser y quehacer”*(Matriz N°1), como institución formadora de maestros pretende que los docentes y las docentes en formación realicen permanentemente una lectura al contexto y de este modo acercarse al entramado de relaciones que permean las instituciones educativas (a nivel social, cultural, económico, familiar, individual) que posibilitan al docente llegar a humanizarse en su relación con el otro.

Esto se ve reflejado durante las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en formación durante su proceso formativo y en los espacios académicos, en donde se enfrentan a diversas situaciones, subjetividades, diferencias y es desde ahí que se incentiva a hacer reflexiones críticas, no sólo desde lecturas de teóricos sino desde la lectura del contexto *“los estudiantes empiezan a profundizar en la teoría y práctica desde diferentes CONTEXTOS y en problemática relacionada con el contexto de enseñanza y el enfoque y modelo pedagógico orientado por la ENSV”*(Ibíd., Matriz N°1) dicha lectura es posible si en un primer momento el educador se pregunta por el sí mismo.

En los documentos institucionales revisados, constantemente se habla sobre el sí mismo, comprendido como el continuo cuestionamiento del ejercicio docente, de qué tanto se conoce el docente para llegar a conocer al “otro” como sujeto que conoce previamente. En el documento de las prácticas pedagógicas se señala:

En su práctica pedagógica, el principal instrumento con que cuenta el maestro es él mismo. Esto lo obliga más que a cualquier otro profesional a realizar un permanente y nunca acabado trabajo sobre sí mismo: conocerse, conocer su propia sensibilidad, sus propias formas de reaccionar a lo que le afecta, construir un lugar desde el cual habitar el mundo. (Matriz N°1)

Cuando el maestro se conoce a sí mismo, sus fortalezas, sus debilidades, puede reconocer su ser, ello implica que se dé cuenta de la complejidad de su existencia, que está presente no sólo en él sino en cada individuo que se encuentra en el mundo, así se aproxima al reconocimiento de la

pluralidad cultural, las diferencias a las que constantemente se va a enfrentar, no solo diferencias en las maneras de aprender, sino también las diferencias culturales, sociales, discursivas, de costumbres, ideológicas, creencias entre muchas otras.

Como seres colectivos que somos los humanos, el maestro debe estar en constante relación no sólo con los estudiantes, también con sus pares, la demás comunidad educativa y la sociedad en general, así desarrolla habilidades sociales y de conocimiento, para poder desarrollar estrategias, discursos y prácticas diversas; esto posibilita *“la constitución de un lugar propio que le permita transitar entre diferentes discursos, una posibilidad de crear y contribuir a crear lugares cruzados por ritmos, velocidades y tiempos diversos, tal como lo reclaman su trabajo con las generaciones jóvenes”*(Documento de las prácticas pedagógicas, Matriz N°1) pues con las contingencias de estos nuevos tiempos las nuevas generaciones tienden a ser más diversas y esto implica un trabajo pedagógico más reflexivo para poder acercarse al sinnúmero de subjetividades que se están configurando.

Lo dicho hasta aquí conlleva a comprender la subcategoría de *formación de maestros en la diferencia* como una apuesta de la ENSV a formar maestros con una mirada diferencial, puesto que priorizan la mirada de sí mismo como un concepto clave en el reconocimiento del otro sin dejar de lado los diversos contextos que resignifican su actividad diaria, esto conduce a considerar que la acción pedagógica se transforma continuamente en la medida que el docente reflexiona, evalúa y repiensa su quehacer educativo teniendo presente el “otro” en toda su dimensión. Como lo expresa la ENSV:

Se aborda el aspecto de la ética profesional como de la cualificación en el establecimiento de relaciones con los demás así como el reconocimiento del otro como alguien con quien puede construir un proyecto común ya sea en el aula o fuera de ella. En este sentido, la Educación pasa a ser una práctica que se orienta a la equidad y un factor determinante en la calidad de vida y en el bienestar de la sociedad en su conjunto. Lo que también significa un fuerte compromiso con el aprendizaje y la reflexión a lo largo de la vida profesional.

(Plan de estudios para la formación de un normalista superior 2010-2015, Matriz N°1)

Ahora bien, lo expuesto anteriormente en cada subcategoría de análisis permite concluir que la categoría *Consenso social –institucional*, entendida como los acuerdos entre los diferentes participantes del hecho educativo para la funcionalidad del PFCE, atraviesa la estructura de

los documentos institucionales pues el consenso como una dimensión del grupo en sí (Anderson, 1966) permite la interpretación de dos concepciones colectivas que establece la ENSV, acercándose significativamente con los planteamientos del Enfoque Diferencial, estas son:

En primer lugar, dentro de los tres documentos institucionales revisados, se evidenció la formulación de un currículo pertinente para la formación de docentes, todo ello debido a la inmersión de la normatividad proveniente de disposiciones del MEN y distintas leyes formuladas en materia educativa. Es así que a nivel institucional se concibe la atención a poblaciones diferenciales, como una prioridad en la formación de los docentes, por ello formularon algunos espacios académicos y se comenzaron a desarrollar prácticas pedagógicas que focalizan la atención a poblaciones no tenidas en cuenta en el desarrollo de procesos educativos anteriormente.

En segundo lugar, la ENSV como institución formadora de docentes exalta la importancia de la atención a la diversidad, por eso los maestros deben partir del estudio sobre sí mismo como un primer paso para el reconocimiento del otro u otros y desde allí formular acciones pedagógicas que sean pertinentes para cada individuo o colectivo, teniendo presente la articulación de la teoría y práctica para el pertinente desarrollo de procesos educativos en poblaciones diferenciales, por ello es necesario una constante reflexión sobre la acción.

Interpretación de las teorías implícitas

La intencionalidad de este apartado es aproximarse a las formas en las que los sujetos han construido conocimiento relacionado con el Enfoque Diferencial, ampliando la categoría de Teorías Implícitas que orienta este trabajo investigativo; construir una teoría implica una actividad cognitiva del sujeto pero al mismo tiempo estas teorías se comparten y se convalidan en medio de las relaciones con el otro, puesto que “elaborar una teoría no es por tanto un mero ejercicio intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p.23).

En este sentido, el grupo de investigadoras buscó no sólo interpretar las diversas teorías que los participantes de este estudio poseen sino profundizar en lo implícito de las mismas, pero ¿Qué es lo implícito? Es la lectura que se le da al punto de vista del otro, del como yo lo interpreto pues es claro que “en nuestras interacciones con los demás predomina un punto de vista más

<<perspectivista>> en el que somos capaces de percibir el trasfondo interpretativo e intencional en la conducta de los otros” (Ibíd., p.26). En este punto se articula con el marco interpretativo que ubica este proyecto de investigación, pues las experiencias y la cultura permean los discursos que apropia cada individuo, pero en la relación con los otros puede que se demuestre algo distinto, es por eso que se hace necesaria la interpretación de las investigadoras de lo está por fuera del discurso.

Lo implícito además se encuentra vinculado con la acción desarrollada por cada sujeto que se desprende de las teorías que engloban las creencias y concepciones sobre un determinado hecho, es decir, de lo que piense un profesor de la ENSV sobre un niño o joven indígena o afro influirá notablemente en su forma de actuar con él, análogamente lo que el Rector de la institución conciba por ED será evidente en el desarrollo de su gestión y administración a nivel interno.

¿Qué Concepciones se presentaron sobre la Diferencia?

Un primer acercamiento a lo implícito de las teorías desarrolladas por el Directivo- docente, docentes y los docentes en formación pertenecientes al PFCE es abordar las concepciones sobre diferencia. Teniendo en cuenta que la diferencia se relaciona con el ED y dichas concepciones son constituidas a partir de las experiencias de los participantes, las cuales aportan a su identidad personal pues dejan entrever lo reservado de los sujetos en toda su dimensión.

Así, la diferencia se concibe como un término complejo y muy amplio, con muchas posibilidades de interpretación, asociado a principios éticos, relacionado con el reconocimiento y el respeto. Las concepciones que se encontraron al interior de la ENSV están referidas hacia dos sentidos, uno relacionado con la forma como el ser humano se asume como diferente en su relación con los otros y el siguiente asociado a cómo yo percibo las diferencias en los demás.

En primera instancia, los participantes de este proceso investigativo abocaron la diferencia como una condición única, presente en cada ser humano sin excepción, principalmente los docentes en formación, pues desde sus experiencias de vida y desde su formación en el PFCE han tenido la posibilidad de acercarse a la diferencia, por tal razón emiten conceptualizaciones cómo:

Yo pienso que la diferencia si la tuviera que definir en dos palabras sería ser único, porque cada uno es un mundo diferente. Por tener concepciones diferentes no significa que no nos podamos relacionar, al contrario nos enriquece (Docentes en formación III Semestre, Matriz N°3).

En esta concepción se reconoce la diferencia como una distinción general entre los seres humanos, pero allí se resalta puntualmente que pese a que todos somos diferentes es posible relacionarse unos con otros, por que la diferencia lejos de dividir la especie humana nos complementa, nos enriquece.

Por otra parte, surgieron concepciones que contemplan la diferencia como una percepción negativa de la sociedad hacia ese algo o alguien diferente, ya que se sale de los parámetros de normalización que establece la cultura como se enuncia enseguida:

La mayoría de personas toman el término de la diferencia como algo malo, digamos porque uno se comporta de una manera diferente o porque se viste de manera diferente, entonces uno tiene costumbres que no, entonces yo pienso que esa palabra también puede ser como un Tabú.
(Docentes en formación III Semestre, Matriz N°3)

En este caso además se interpreta que dentro de la sociedad se suprimen las personas que reaccionan distinto, tildando sus acciones como algo malo socialmente, es por ello que se les intenta invisibilizar u ocultar en las esferas que permean la humanidad.

En un segundo momento se reconoce que dentro de la sociedad se encuentran infinitas individualidades que están presentes en el ser humano, dentro de las concepciones presentadas acerca de la diferencia se evidencia una importancia del reconocimiento del otro como una riqueza que permite aportar a la comunidad, como se menciona a continuación:

Es la posibilidad de observar al otro con sus capacidades, con sus sentimientos, su manera de expresar en el mundo, con sus individualidades, es observar y afectarlo, afectar al otro pero desde su subjetividad, comprendiendo esa diversidad y esa alteridad, así yo lo concibo.
(Profesora del PFCE, Matriz N°2)

Al comprender que no hay una sola manera de ver, de actuar, de relacionarse en el mundo, se hace posible una búsqueda por la diversidad, por percibir y respetar las capacidades, las diferencias que surgen dentro y fuera de los contextos educativos, como esas condiciones naturales del ser humano, ya que estas diversidades no se pueden elegir en algunos casos.

En cada persona existen particularidades que le permiten diferenciarse de los demás, y esas diferencias permiten constituir relaciones con el otro, como lo conciben los docentes en ejercicio y docentes en formación de V semestre:

La Diferencia se puede relacionar con la palabra singularidad, o sea es lo que hace que el otro no se parezca a mí, lo que yo soy propio, lo que es algo propio, mi esencia, el ser como tal, eso para mí sería la diferencia. (Docente en formación V semestre, Matriz N°3)

La concibo como un respeto, un respeto a la individualidad, un respeto a las raíces de cada quien, de cada grupo, de cada comunidad, la considero como una oportunidad de aprendizaje. (Docente del PFCE, Matriz N°2)

Hay algunas diferencias, pero es lo que nos hace únicos. Todos tenemos derecho a ser tratados de manera equitativa, hay que cambiar ese pensamiento de pobrecito [con ello el estudiante se refiere a su vivencia en la práctica en diversos contextos, con estudiantes con alguna discapacidad], porque tiene una limitación no puede hacer nada ellos también tienen sus habilidades, a su propio ritmo, pero las tiene, son capaces de muchas cosas, en vez de estancarlos más, tenerles paciencia y brindarles apoyo.(Docentes en formación IV Semestre, Matriz N°3)

En las concepciones anteriores se resalta la diferencia como las singularidades presentes en cada ser humano, se plantean las necesidades de modificar el pensamiento hacia la diferencia, una condición que tradicionalmente ha generado que una persona sea inferior a otra, puesto que de ello sólo se derivan prejuicios sociales y desconocimiento ante las verdaderas capacidades que se pueden exteriorizar, pues como lo manifiesta Guido (2010) “la diferencia, al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierte en desventaja más que en oportunidad de promoción y desarrollo personal.” (p. 66), estas concepciones hacen un llamado a la transformación de las ideas sobre lo diferente para así poder reconocer al otro que merece ser tratado en términos de equidad y respeto.

A modo de reflexión con este primer acercamiento a las concepciones de diferencia se percibió que esta “*ha venido evolucionando positivamente hacia el reconocimiento, que es otra forma de ser, otra forma de pensar, otra forma de actuar porque dentro de los humanos es perfectamente válido*” (Directivo – docente, Matriz N°2). En este sentido los docentes y docentes en formación reconocen que la diferencia siempre ha existido y es inalienable a la condición humana, pues es

la forma particular en la que un individuo se posiciona en el mundo, en ello tiene gran influencia la manera “*cómo se interprete la vida, en otras es cómo la vida nos interpretó y cómo nos tiró a este mundo, cuando hablo de la diferencia de pronto, de la diferencia que no se puede elegir, entonces nos tocó*” (Ibíd.).

Por otra parte, es importante exaltar la diferencia como una posibilidad de resignificar la labor docente, para crear condiciones que respondan a las subjetividades encontradas dentro del espacio educativo, tal y como lo refiere un docente del PFCE, “*la considero como un avance educativo porque si no fuera marcada la diferencia estaríamos más estáticos repite y repite las cosas, la diferencia es la que hace movilizar la teoría pedagógica*” (Matriz N°2).

¿Y Sobre El Enfoque Diferencial?

El concepto de ED, como se presenta en los maestros y maestras de la ENSV, está relacionado estrechamente con la diferencia; ésta diferencia como se desarrollaba en el apartado anterior es un concepto ontológico - existencialista muy propio del “Ser” asociado a la construcción de la subjetividad de cada ser humano en un contexto particular como lo es el de nuestro país. Sin embargo, en los docentes y directivos en cuanto ED emergen posturas más próximas a lo estipulado por las políticas públicas, como lo expresan:

Es la forma en cómo se reconocen y los espacios que se le dan, o sea, el enfoque diferencial es cuando la población objeto está enmarcada dentro de unas características tan particulares que supondría al gobernante definirle algunas condiciones particulares, entonces, por ejemplo, lo vamos a incluir en el plan de alimentación escolar, entonces, si el niño tiene un problema, lo más probable es que le den un tipo de atención especial, a un centro de educación especial, entonces yo lo interpreto así como digamos la focalización de una problemática y no entiendo la problemática como un problema sino que es una situación problémica, con unas características especiales, propias. (Rector de la ENSV, Matriz N°2)

Se va dando uno cuenta que es una apuesta que está llegando desde las políticas gubernamentales y de todas maneras es una apuesta que le apunta al desarrollo humano, que potencializa el desarrollo humano de las personas que están en vulnerabilidad, cómo son, porque tienen otras maneras de enunciarse en el mundo, como los homosexuales... (Profesora del PCFE, Matriz N°2)

En este sentido, el ED se interpreta desde una apuesta política, la cual posibilita el desarrollo de acciones que apuntan la atención a las necesidades particulares del ser humano ya sea de manera individual o colectiva. Pero estas concepciones expuestas se quedan en el deber ser que promueve la política sin la posibilidad de sensibilizar los imaginarios sociales que aún permanecen sobre la diferencia y que no permite realizar una transformación. Pues “las teorías implícitas son representaciones *individuales* basadas en la acumulación de experiencias personales. Ahora bien, estas experiencias se obtienen en contacto con ciertas pautas *socioculturales* definidas por «prácticas» culturales y «formatos» de interacción social” (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p.14), y estas son precisamente las que hay que desentrañar y conocer para que las concepciones se puedan movilizar.

En suma, las concepciones presentes en las narrativas de los docentes sobre el Enfoque Diferencial se comprenden de forma muy análoga a lo que el discurso oficial derivado de la política define por ED, aunque los participantes de este proyecto investigativo dejaron ver cómo para ellos este enfoque es una oportunidad de desarrollo aún no se prioriza en sus prácticas educativas debido a que se reconoce pero no está pensado el despliegue de acciones concretas para materializarlo.

Pese a lo anterior es importante señalar que el *“tema de la diferencia es de la naturaleza misma yo siento eso, por eso el ser humano para ser reconocido va buscar siempre agremiarse, uno siempre busca eso lograr esos lazos sociales, los reconocimientos”* (Directivo-docente, Matriz N°2), este sentir en particular posibilita vislumbrar que se reconoce la naturaleza social del ser humano, la necesidad de agruparse con otros para la creación de vínculos sociales que posibiliten el reconocimiento, ello se puede asemejar al accionar de los movimientos sociales en los últimos tiempos que guarda gran relación con la educación diferencial.

¿Cuáles son los grupos poblacionales denominados diferenciales por los participantes?

Un segundo elemento que permite complementar la subcategoría anterior de concepciones sobre Diferencia y ED está relacionado con las poblaciones diferenciales que los participantes de este proceso investigativo priorizaron en sus narrativas. Durante el desarrollo que ha tenido el

Enfoque diferencial se encuentra que dentro de la ley 1448 de 2011 se busca reconocer las poblaciones que han sido vulneradas y expuestas a discriminaciones y mayores riesgos. El artículo 13 de esta ley expone “el principio de enfoque diferencial reconoce que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad”.

El acercamiento a las poblaciones que los participantes consideran diferenciales, permiten percibir qué individuos o grupos priorizan, observando que dichos grupos poblacionales se articulan en gran medida con los criterios establecidos por Arteaga (2012): *género, ciclo de vida, grupos étnicos y condiciones sociales* sin obviar que una persona pueda ser vulnerada no sólo por uno de estos criterios sino por dos o más de ellos, en este sentido se diseñó la tabla 2 que permite organizar los grupos diferenciales enunciados por los participantes con las poblaciones especificadas en estos cuatro criterios por la autora.

Tabla 2. Poblaciones diferenciales mencionadas por los participantes, organizados por criterios desarrollados por Arteaga (2012)

Tipo	Directivo Docente	Docente Perspectivas Pedagógicas en América Latina	Docente práctica rural	Docentes en formación
Género	LGBTI	Discriminados por su género y orientación sexual		Homosexuales
Ciclo de Vida	Tribus Urbanas Talentos que la escuela no reconoce (artistas, deportistas)			
Origen Étnico	Indígenas	Grupos Étnicos Negros		Rural

Condiciones			Diferentes a NEE	
		Discapacidad	Guerrilla	
	NEE	Víctimas del desplazamiento	FARC	
	Invidentes, limitados auditivos y cognitivos		Reinsertados	NEE
	Intelectuales	Empobrecidos	Afectados por los estratos socio-económicos	Marginados
	Habitante de calle	Productores de conocimiento		

Fuente elaboración propia.

En la ENSV el directivo-docente, los docentes del PFCE y los docentes en formación consideraron en primera instancia la población LGBTI, los discriminados por su género - orientación sexual y los homosexuales, siendo poblaciones enmarcadas en el criterio de *género* expuesto por la autora, lo particular es que fueron el tipo de poblaciones más mencionadas en las expresiones de los participantes al representar un mayor interés y a su vez una mayor preocupación por su llegada al interior de los espacios escolares.

Pese a lo anterior, el criterio de *condiciones* desarrollado por Arteaga (2012) que hace referencia a las condiciones de salud, psicológicas, sociales, económicas, materiales y culturales de una persona o grupo contó con una amplia gama de poblaciones caracterizadas por los participantes como: Necesidades Educativas Especiales, invidentes, limitados auditivos, limitados cognitivos, intelectuales, discapacidad, víctimas del desplazamiento, empobrecidos, habitante de calle, guerrilla, FARC, reinsertados, afectados por los estratos socio- económicos, productores de conocimiento y marginados. De esta manera, se percibe que las poblaciones con NEE poseen condiciones diferenciales enunciadas desde diversos términos, esto se debe a que el énfasis de las

prácticas desarrolladas por la institución se centra en atender pedagógicamente a dicha población.

Asimismo, la condición económica y social influye significativamente en la priorización de estas poblaciones debido al paisaje urbano que se presenta en la ciudad y en el contexto colombiano en general. En cuanto a la condición académica e intelectual que también fueron enunciadas, si bien no por todos los participantes, si por un grupo de docentes que valoran este tipo de cualidades y que consideran que este grupo o individuo son valiosos para la sociedad porque aportan conocimiento. Dicho de otra manera: *“yo hago relación es a las personas que tienen un pasatiempo distinto, y que interactúan en un determinado medio social y obviamente personas que en general que convierten producciones conceptuales”* (Docente orientador de la práctica rural, Matriz N°2).

Por otra parte, ya en menor proporción se tuvo en cuenta el tipo de condición de *origen étnico* y *ciclo de vida* criterios también expuestos por Arteaga (2012), pues se refirieron a poblaciones como los indígenas, los grupos étnicos, los negros y la rural, precisamente porque hacen parte de un conjunto de experiencias previas con grupos e individuos con este tipo de condiciones que les permite a los participantes relacionarlos y hablar de ellos.

Respecto al *ciclo de vida*, enuncia las etapas de existencia del ser humano (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez), las producciones, aportes y enseñanzas que cada una de ellas puede dejar, a partir de lo anterior el directivo-docente menciona las tribus urbanas y los talentos que la escuela no reconoce (artistas, deportistas), al tener en cuenta la población adolescente y joven en sus formas particulares de vestirse que ha llegado a la institución, y los talentos desarrollados por niños, adolescentes y jóvenes al interior de la ENSV que se han hecho acreedores de este reconocimiento por parte de él, al ganar distinciones a nivel local, nacional e internacional por el desarrollo de un arte o una práctica deportiva.

Frente a la entrevista con el directivo docente de la ENSV, se evidenció que nombraba estas poblaciones porque era con las que él en algún momento ya había estado, o con las cuales había tenido algún contacto y las que se aproximaban más a las experiencias que él había tenido, como él mismo lo expresa *“fíjate yo no me referí a las víctimas del desplazamiento, porque es una población de pronto que me duele pero que no la siento”* (Directivo Docente, Matriz N°2), con

esto hace alusión a que los desplazados aunque son una población diferencial él no la menciona porque en la ENSV no existe población con esta condición, no hace parte de su contexto.

Así también una de las cosas que más dejó ver él en el proceso fue la inclinación al hablar de las poblaciones indígenas, ya que con ellos había tenido un tiempo de vivir *“los indígenas... por su misma naturaleza de ellos son flojos”* (Ibíd.), en los diferentes encuentros que se tuvieron con él siempre caracterizo a los indígenas como una población floja:

“Ellos son depredadores, pero tú vas y les dices vamos aquí, les vamos a construir unos estanques para que cultiven peces, cuáles?, no, porque ellos no tienen la disciplina de pronto de ir, como es que le dicen ellos, como los occidentales, nosotros somos occidentales, entonces, deben ir todos los días a alimentar los peces y para comer, y nada ellos es con su arco y sus flechas y allá al río a darle y cogen lo de comer y ya, lo mismo para cultivar, ¿dónde cultivan ellos?, lo único que cultivan y son las mujeres la yuca brava para hacer el mañoco y el casabe”(Ibíd.)

De esta manera, se da cuenta que el directivo docente constantemente está construyendo significados desde las experiencias previas, pero eso no solo sucedió con ese grupo poblacional sino con cada uno de los grupos que él designó diferenciales, de los cuales dijo respetarlos, sin que se altere el orden social (existe una constante manifestación de no romper con lo establecido):

Vamos a respetarle su condición pero usted hace lo que tenga que hacer acá, en los tiempos que tenga que hacerlos y con quien tenga que hacerlo, era mejor, es lo que llaman los estudiosos de la psique cada deber supone un derecho también o al contrario, cada derecho supone un deber, entonces sí dentro de la estructura no hay ningún problema pero que eso no vaya a romper con el orden social. (Ibíd.)

Como se analizó en el caso del directivo-docente él construye activamente significados que dan cuenta de la realidad en la que está inmerso, que reelabora a partir de experiencias previas, de ello se deriva que se configuren un conjunto de ideas, pre-concepciones y creencias conocidas principalmente con el nombre de teorías implícitas sobre la población indígena principalmente y las demás poblaciones que denominó como diferenciales.

En cuanto a la docente de Perspectivas Pedagógicas en América Latina hace énfasis en las poblaciones: Discriminados por su género y orientación sexual, grupos étnicos, negros, discapacidad, víctimas del desplazamiento, empobrecidos y habitante de calle, de acuerdo a que ese espacio académico de segundo semestre apertura la práctica en diversos contextos, además con algunas de estas poblaciones ha tenido su experiencia como maestra y ha tenido vivencias a nivel personal.

Para ella son estas las poblaciones diferenciales ya que *“a esos grupos se les invisibilizan para reconocerles sus capacidades pero se visibilizan para burlárseles”* (Ibid.), son los grupos que ve vulnerables dentro del contexto social, debido a su historia, son poblaciones que han estado en desventaja frente a las demás, son personas que para ella necesitan de una ayuda, protección, y que están pidiendo constantemente un reconocimiento, dado que:

La vulnerabilidad de un grupo representa, entonces, el grado de indefensión y de fragilidad en atención a las condiciones particulares que lo identifican como ser social; las vulnerabilidades implican, por lo tanto, condiciones de desventaja y mayores posibilidades de presentar daños. (Arteaga, 2012, p.30)

Con lo anterior se concluye que en la docente no fue posible el reconocimiento de sus teorías implícitas como si fue factible con los demás docentes, debido a que preparó con anterioridad las preguntas de la entrevista para estudiarlas, es por esto que en su participación su discurso se enfatizó en aspectos puntuales del ED por ende lo implícito no se presentó, además mostró un cuidado especial con sus palabras frente al grupo de investigadoras.

Dentro de las poblaciones que el docente de la práctica Rural denomina diferenciales, constantemente enmarca a los que hacen la diferencia en la parte académica, quienes hacen una relación distinta con los demás, quienes tienen unas condiciones distintas de pensamiento, económicas, como se muestra enseguida:

Son diferenciales porque en un estado normal de derecho se supone que todo el mundo tiene unos lineamientos de comportamiento de comunidades que todo el mundo camine por ahí cierto, todo aquel que no ocupa estos sistemas hacen la diferencia, y todo eso es por lo que yo digo es una oportunidad para la diversidad. (Docente del PFCE, Matriz N°3)

La mayoría de las poblaciones que llama este docente diferenciales están enmarcadas dentro de la categoría de condiciones, es esta categoría la que más grupos poblacionales abarca, como su nombre lo dice personas en condiciones diferentes “las personas sujetos de atención diferencial pueden abarcar personas analfabetas, habitantes de la calle, presos, migrantes, población en situación o ejercicio de prostitución, víctimas de los diferentes tipos de violencias” (Arteaga, 2012, p.31).

La situación presentada con el profesor de la práctica rural demostró cómo es su relación con los demás, se observó que a diferencia de sus colegas emergieron sentires frente a ciertas circunstancias que permean su labor en la institución, es así como en sus narraciones se reflejaba un ejercicio un docente que trabaja sobre sí mismo cuestionando si su labor es la más idónea.

Un caso particular se presentó con el docente que orienta la práctica en diversos contextos, su respuesta fue-“*para mí no hay población diferencial, el que quiere hacer la diferencia la marca en la población que sea... cada uno tiene sus características, cada cual tiene sus formas de pensar, de actuar, de ver la vida*” (Matriz N°2). A pesar de que este es el docente que ha estado en mayor medida involucrado con distintas poblaciones como las NEE, Grupos étnicos, Grupos sociales distintos, ha ninguna de estas poblaciones las denomina diferentes, cada individuo es diferente en su medida de ser, de pensar, de actuar, y hace referencia a esas maneras de relación que se tienen con los otros.

Por otra parte los docentes en Formación que participaron en el grupo focal realizado con los docentes en formación, participantes de tercero a quinto semestre, dejan ver que las experiencias en las prácticas pedagógicas ha sido su primer acercamiento a esas poblaciones que ellos denominan diferenciales.

La práctica de segundo semestre es la que más ha marcado la experiencia en los docentes en formación debido al acercamiento que se da principalmente con el grupo poblacional de niños con Necesidades Educativas Especiales y niños en riesgo social, en relación a dicha práctica narran:

Cuando usted llega y empieza a interactuar con ellos se va dando cuenta a partir del primer momento en el cual se va participando con ellos mismos que el ambiente es totalmente diferente, que son seres que se pueden manejar, que se pueden hablar que uno puede tener una confianza

en ellos y ellos en uno, que uno les puede dar responsabilidades y les puede dar unas autonomías a ellos mismos, que son seres pensantes, que son seres que conocen...es complicado tratar de borrar esa noción que uno lleva con la realidad, entonces es un choque fuerte en la medida en que usted está marginado o usted piensa a partir de lo que piensa la sociedad del contexto. (Estudiante Cuarto Semestre, Matriz N°3)

La construcción constante de conocimientos en la que se envuelven los docentes, se ve no solo desde la construcción teórica, sino también de la relación con las experiencias, y como a partir de ellas se pueden modificar la forma de pensar, y de actuar frente a alguna de esas poblaciones que ellos denominan diferenciales.

Frente a la práctica de tercer semestre, se hace alusión a la metodología de escuela nueva, el rol del docente, la formación de los cursos y de los niños dentro de la escuela rural, pues esta población:

Es muy diferente porque aquí los niños están en varios cursos, por ejemplo, a mí me tocó con transición y primero, trabajar con esta población es más desde mi experiencia es mucho mejor porque ellos se abren ha posibilidades de, a cualquier contextos, son más participativos, hay como que más interés y pues obviamente son menos niños. (Estudiantes del PFCE, Matriz N°3)

Estas experiencias referenciadas por los docentes en formación, docentes en ejercicio y el directivo-docente, dan cuenta de distintas formas de concebir los grupos poblacionales que han sido vulnerados. Si bien existen puntos en común, determinados en algún sentido por la experiencia social compartida, hay algunas tensiones cómo las expresadas por el directivo-docente que muestran posturas dogmáticas sobre hechos que cada ser humano considera verdad absoluta al exponer estereotipos sobre los grupos poblacionales como los “*indígenas no les gusta el trabajo y son flojos*” y “*los jóvenes tienen modas como los tatuajes y formas de vestir que no comparto*”, entre otros calificativos que manifiestan su posición poco flexible frente a los otros.

Hasta aquí se han encontrado diversas concepciones sobre el Enfoque Diferencial, unas centradas en el discurso institucional depositado en los documentos consultados cuando se indaga por el ED, ya que en estos no se encuentra un pronunciamiento puntual del mismo, sino de cómo propiciar espacios formativos para la atención a poblaciones encontradas en los campos educativos. Las otras concepciones del ED surgen cuando se pregunta a los participantes de este

proyecto por la diferencia, puesto que aparecen las construcciones desde su historia personal. Asimismo el ED y las poblaciones consideradas como diferenciales son concebidas desde la relación que poseen los participantes de la investigación con los planteamientos de la política pública, desde la forma particular de cómo leen, interpretan y apropian en sus prácticas educativas la política, pues todo ello parte del conjunto de teorías implícitas que han elaborados durante su experiencia de vida.

¿Cuáles son las condiciones necesarias para desarrollar el ED en educación?

Las concepciones que poseen el directivo-docente, docentes en ejercicio y docentes en formación del PFCE acerca del Enfoque Diferencial, se constituyen a partir del discurso oficial y de las experiencias personales, enmarcados dentro del contexto socio- cultural. Ello influye en que el ED proyectado y materializado en el ámbito educativo, presente varias alternativas propuestas, pese a ello también se evidencian algunas tensiones que se esbozan a lo largo de este apartado.

Entre las propuestas expuestas por los participantes se encuentra en primera instancia un aporte desde la gestión educativa, referida al trato que se le debe dar a las poblaciones: *“reconocerlos, incluirlos, y tratarlos igual (...) no hay que crear condiciones favorables”* (Rector, matriz N° 2). Lo implícito en esta afirmación es el tema manifestado por parte del directivo docente donde reconoce que hay poblaciones diferenciales pero no cree pertinente tener un trato diferencial con ellos, pues *“debemos ser más aperturistas, sin perder la perspectiva del orden social, es decir, porque lo que pasa es que cuando de pronto una tendencia puede permear tanto una estructura organizacional, resulta es degenerándola”* (Ibíd.). Quizás el orden social que conoce el directivo-docente, del cual ha sido parte, que pretende mantener y que ve amenazado por los cambios que pueden devenir de la diferencia, por ello su propuesta para incorporar el ED en la educación se centra en el reconocimiento más no en la creación de condiciones favorables.

Como segunda instancia, se incorpora el abordaje del ED en el ámbito educativo a través de la investigación, puesto que es preciso *“identificar las diferencias (...) o sea priorizar las diferencias para poder establecer cuáles son las necesidades que tienen en esos contextos, de acuerdo con las diferencias, y luego en ese sentido viene la pregunta ¿qué hacer?”* (Docente del PFCE, matriz N° 2).

Sin embargo aquí surge una analogía entre la diferencia y la necesidad, ¿todo o diferente necesita de algo o acaso no todos somos diferentes?, entonces qué es lo que se debe priorizar. Con esta misma ruta, “*el maestro debe delimitar acciones para resolver esas diferencias o mantenerlas para que haya controversia*” (Ibíd.), se sigue comprendiendo la diferencia como un problema a resolver, donde el que hacer pedagógico del maestro debe responder a ese problema.

Finalmente la apuesta de mayor significación, fue la formación de maestros para la diferencia desde la “*sensibilización al otro, del profesor*” (Docente del PFCE, matriz N°2) ocupación por la cual la ENSV se ha preocupado en los últimos años, buscando que el docente en formación durante su proceso tenga interacción en diversos contextos, donde reconozca las subjetividades, habilidades e intereses a las que se enfrenta, acercándolo a la esfera social y humana.

Lo dicho hasta este momento permite concluir que las apuestas por el ED en educación dependen significativamente del punto en el que parte el docente o el directivo-docente para su implementación, con ello se hace referencia a sus posibilidades de acción a nivel institucional, desde el rol específico que desempeña, así como de sus esquemas representacionales explícitos e implícitos que orientan su accionar. Las propuestas para incorporar el ED en el ámbito educativo mencionadas con anterioridad conjugan ambos aspectos y son estas condiciones a nivel personal que posibilitan la creación de acuerdos a nivel institucional y así poder formular opciones para saber qué hacer con la diferencia que transita al interior de los espacios escolares.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este proyecto investigativo posibilitó adentrarse en el mundo implícito de las concepciones del Enfoque Diferencial, construidas a nivel individual y a nivel colectivo atribuidos por la ENSV, comprendiendo que la política define lineamientos a nivel general, pero cada institución e individuo la apropian desde sus marcos de interpretación derivados de la experiencia y el contexto cultural.

En primer lugar, se encontraron dos concepciones colectivas sobre el ED elaboradas desde el tránsito por diversos consensos sociales - institucionales; la primera referida a la apuesta institucional por elaborar un currículo pertinente para la formación de docentes, en donde se prioriza la atención a poblaciones diferenciales, todo ello debido a la inmersión de la normatividad proveniente de disposiciones del MEN y distintas leyes formuladas en materia educativa. La segunda concierne a la sólida formación que pretenden impartir a la hora de educar a los futuros maestros pues para la ENSV el estudio sobre sí mismo es de vital importancia para el reconocimiento del otro u otros y desde allí le sea posible proponer acciones pedagógicas pertinentes para cada individuo o colectivo, teniendo presente la articulación de la teoría y práctica para el adecuado desarrollo de procesos educativos con poblaciones diferenciales, por ello es necesario una constante reflexión sobre la acción.

Ya en un segundo momento se encontraron tres teorías implícitas del ED, que se vieron afectadas por el rol de los participantes dentro de la institución; puesto que el directivo docente apropia las políticas públicas en su quehacer como figura superior de la ENSV debe regir su labor desde las mismas. Por eso en él, se encontró una apropiación conceptual más amplia sobre el Enfoque Diferencial, al igual que en la interacción con las investigadoras dejó ver sus temores y sentires en torno a los cambios sociales que se están gestando, los cuales aún no sabe cómo enfrentar.

Por otro lado en las teorías encontradas dentro de los docentes en ejercicio se evidenció que son permeadas por la formación académica - profesional y por sus experiencias socio-históricas personales. Las apropiaciones de ellos no se ven tan ligadas con los lineamientos políticos, por ello no tenían un acercamiento conceptual al ED, ya que tienen mayor autonomía para elegir como adaptan en su labor esas políticas. Desde hace algunos años vienen desarrollando al interior de la ENSV apuestas desde la formación de maestros en y para la diferencia que

cualifican el accionar político de un educador debido a las diversas relaciones que establece con los otros desde las cuales retroalimenta su labor, su pensar como ser humano formador de otros seres humanos, en su pleno ejercicio de la democracia y su función como ciudadano.

Los docentes en formación ajustan las concepciones de acuerdo a la experiencia que han tenido en sus prácticas pedagógicas y en la formación como Normalistas Superiores, ellos desconocen la teoría del ED pero han tenido acercamiento al trabajo pedagógico con diversos grupos poblacionales, a partir de ello tienen un acercamiento a las políticas del MEN que permean sus prácticas, pero de las cuales aún los estudiantes no tienen una apropiación ni claridad, es por lo anterior que su discurso es basado desde lo que sienten y ven en sus campos de práctica.

Asimismo este proyecto de investigación denominado “CONCEPCIONES SOBRE EL ENFOQUE DIFERENCIAL: UNA MIRADA DESDE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE VILLAVICENCIO” se convertirá en un insumo para la incorporación del enfoque diferencial en la construcción del manual de convivencia para el año 2017 en la institución, como un referente teórico y experiencial, al dar cuenta de las dinámicas institucionales apropiadas por los miembros participantes de la ENSV en esta investigación, de la misma manera también será tenido en cuenta en el proceso de auto evaluación que será realizado a finales de este año.

Finalmente con esta experiencia investigativa se concluye que el Enfoque Diferencial demarca un largo proceso constructivo a nivel personal, institucional y social, no ha de ser un punto de llegada para el accionar ético – político en materia educativa, ha de ser más bien un punto de partida con muchas posibilidades de viabilizarse en los diversos contextos educativos, ya que no hay una única manera de ser maestros que aporten hacia el reconocimiento de la diferencia, ni de pensar y actuar en favor de lo diferente. Si bien, este proyecto priorizó las concepciones de los docentes en una institución educativa, queda abierta la posibilidad de seguir profundizando en el análisis de políticas y de las prácticas que se desprenden del Enfoque Diferencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes citadas

ALBÁN, A. (2008). Diversidad, Diferencia e Interculturalidad: Tensiones e incertidumbres. Ponencia presentada en el marco de la celebración de la Semana de la afrocolombianidad y la Diversidad Cultural auspiciada por la Dirección de Etnocultura y Fomento Regional del Ministerio de Cultura, realizados en Montería y Barranquilla.

ALCALDÍA DE VILLAVICENCIO (2016). Plan de desarrollo económico y social del municipio de Villavicencio “Unidos podemos” 2016-2019.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2012). Enfoque diferencial para el reconocimiento, promoción, restablecimiento y reivindicación de derechos de los grupos étnicos, jóvenes, mujeres, personas mayores, población en condición, víctimas y población LGBTI.

ÁLVAREZ, P. (2011). Escuela Inclusiva. Publicado por PaidereX. Recuperado el 15 /05/2016 en: <http://revista.academiamestre.es/2011/01/escuela-inclusiva/>

ÁLVAREZ, J. & JURGENSON, G. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología. Editorial Paidós Educador. México.

ANDERSON, R. (1966). Consenso y conflicto: la dimensión política de la sociología. Ponencia presentada ante el XVI Congreso Nacional de Sociología, Veracruz, México.

ARTEAGA, B. (2012). Identidades, Enfoque Diferencial y construcción de paz. Bogotá D.C: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

BAQUERO, M. (2009). El enfoque diferencial en discapacidad: un imperativo ético en la revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá D.C. Publicación de la Corporación Viva la Ciudadanía.

BOLÍVAR, A. (2011). Justicia social y equidad escolar, una revisión actual. Revista internacional de educación para la justicia social. pp. 9-45.

BONILLA, E. & RODRÍGUEZ, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos, la investigación en Ciencias Sociales. Ediciones Uniandes, grupo Editorial Norma. Santafé de Bogotá, D.C.

CAÑAS, F. & PARDO, A. (1998). Ética Del Consenso Para La Convivencia. Editorial Codice. Bogotá D.C

CONGRESO DE LA REPÚBLICA (2011). LEY 1448 DE 2011. Publicada en el Diario Oficial 48096 de junio 10 de 2011.

DELEUZE, G. (2006). Diferencia y repetición. Traducido por María Delpy y Hugo Beccacece. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

DENZIN, N. (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

DENZIN, N. (1978). Y SICK, J (1994). Citado por RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga- España. Pág. 70.

ENCISO, J. & FONSECA, R. (2012). Concepciones de Enseñanza de las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV. Trabajo de grado para optar al título de Especialistas en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C

ESCOBAR, J. & BONILLA I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, Vol. 9 No. 1. Universidad del Bosque. Pág. 51-67

GERVER R., (S.F). Citado por la Escuela Normal Superior de Villavicencio en la página institucional. Tomado de: <http://normalvillavicencio.edu.co/practica-pedagogica-investigativa/>. El día: 09/10/2016

GOBERNACIÓN DEL META (2016). Marcela gobernadora, programa de gobierno “Gobierno Seguro” 2016-2019.

GUIDO, S. (2010). Diferencia y Educación: implicaciones del reconocimiento del otro.

HONNETH, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores.

ICBF. (2013). Modelo de Enfoque diferencial. Macroproceso Direccionamiento Estratégico. Versión 1.0.

JIMENO, J. (2005). Educación diferenciada. II foro «Iberoamérica en la escena económica internacional: inversiones y educación para el desarrollo». Universidad rey Juan Carlos. Madrid. España.

KUHN, T. (1962). LA estructura de las revoluciones científicas. Chicago: Chicago University Press.

LAVILLA, L. (2013). La integración escolar. Revista de clases historia de la UNESCO. Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Artículo N° 373.

LINCOLN, Y. & GUBA, E. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En: Denzin, N., Lincoln, Y. (eds.): Handbook of Qualitative Research. Cap. 6, Sage Publications, California. Págs. 105-117. Traducción de Mario E. Perrone.

LYNCH, K., BAKER, J., & LYONS, M. (2009). Affective Equality: love, care and injustice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

MEERTENS, D. (2002) “Encrucijadas urbanas: población desplazada en Bogotá y Soacha: una mirada diferenciada por género, edad y etnia”, Bogotá, Consultoría ACNUR, Pág. 8.

MOLINA, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. Revista Educación social. Núm.20.

MONTEALEGRE, D. (2010). Enfoques diferenciales de género y etnia. Módulo de la especialización en acción sin daño y construcción de paz. Universidad Nacional de Colombia.

OHCHR (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Naciones Unidas. New York y Ginebra.

POZO, J. y COLBS. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2010). Plan de desarrollo Nacional “Prosperidad para todos” 2010-2014.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2014). Plan de desarrollo Nacional “Todos por un nuevo país” 2014-2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). Diccionario de la lengua española (22. ed.) Madrid, España: Autor.

RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. & MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga- España.

- ROTH, A. (2002). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá.
- SALAZAR, A. (1999). Citado por ROTH, A., 2002. En Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Ediciones Aurora. Bogotá.
- SÁNCHEZ, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. Revista interdisciplinar ENTELEQUIA. Núm. 16. España.
- SAX, L. (2009). Citado en la página Web: Educación Diferenciada. ¿Por qué de la educación diferenciada? Noticias y documentación sobre educación diferenciada. Recuperado el 16/10/2016. En: <http://www.educaciondiferenciada.com/%C2%BFpor-que-la-educacion-diferenciada/>
- TORRES, J. (2012). Secretaría Distrital De Desarrollo Económico SDDE y las políticas públicas distritales poblacionales. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá Humana. P. 5
- UNESCO. (1988). Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial. París, Francia, mayo, 1988. Informe final. París, Francia, UNESCO,
- UNESCO. (2003). Un desafío, una visión. Recuperado el 11/04/2016. Tomado De: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.I.2.htm>
- VATTIMO, G. (1990). Las aventuras de la diferencia, pensar después de Nietzsche y Heidegger. Traducción de Juan Carlos Gentile. Edición Península. Barcelona.
- WALSH, C. (2000) Propuestas para el tratamiento de la interculturalidad en la educación.
- WOODS, P. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós. Barcelona- España. Pág. 105-135.

Bibliografía

- CORTE CONSTITUCIONAL (2004). Sentencia T-025.
- DIETZ, E. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad, diversidad en educación.
- GÓMEZ, E. (1998). Consenso y conflicto Schmitt, Arendt y la definición de lo político.