

Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo
desde una perspectiva crítica.

Autores:

Harold Jesid Amaya Pineda

Jeisson Andrés Certuche Martínez

Asesora:

Yily Darley Pedraza Hernandez

Universidad Santo Tomas

Sede Bogotá

Equipo 19

Grupo: 60NA1

Docente:

Héctor Rafael Castellanos

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Opción de grado 2

Mayo de 2026

Tabla de contenido

Introducción	5
 Capítulo 1. Planteamiento del problema y marco teórico	8
1.1 Planteamiento del problema	8
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo general	10
1.2.2 Objetivos específicos	10
1.3 Justificación	11
1.4 Marco teórico	14
1.4.1 Fundamentación desde las pedagogías críticas	14
1.4.2 Reconocimiento y constitución del sujeto en la escuela	15
1.4.3 Reconocimiento, alteridad y relaciones pedagógicas	16
1.4.4 Homogenización escolar y normalización de las diferencias	18
1.4.5 Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica	20
1.4.6 Justicia social, redistribución y reconocimiento en la educación	21
1.4.7 Inclusión educativa e interseccionalidad en contextos escolares	22
1.4.8 Antecedentes investigativos	24
1.4.8.1 Antecedentes internacionales	24
1.4.8.2 Antecedentes nacionales	25
1.4.8.3 Antecedentes locales	27
1.4.9 Síntesis integradora del marco teórico	28
 Capítulo 2. Diseño metodológico	30
2.1 Enfoque metodológico	30
2.2 Contexto y participantes	32
2.2.1 Caracterización de las instituciones	32
2.2.2 Caracterización de la población	33
2.2.3 Criterios de selección	33
2.3 Instrumentos de recolección de datos	35
2.4 Plan de acción	37

2.4.1 Plan de aplicación de instrumentos	38
--	----

Capítulo 3. Implementación y reflexión41

3.1 Desarrollo del plan de acción	40
3.1.1 Presentación general del proceso	40
3.1.2 Estrategia 1: Diario de campo	41
3.1.3 Estrategia 2: Entrevista semiestructurada	43
3.1.4 Estrategia 3: Revisión documental	44
3.1.5 Síntesis del proceso	45
3.2 Observación y ajustes.....	46
3.2.1 Dificultades surgidas durante la implementación	46
3.2.2 Ajustes realizados en el proceso	48
3.2.3 Reflexión sobre la flexibilidad del proceso	49
3.3 Análisis de datos	50

Capítulo 4. Resultados y discusión 51

4.1 Resultados: análisis por instrumento	51
4.1.1 Diarios de campo de observación de clase	52
4.1.2 Análisis documental PEI/PEPS	55
4.1.3 Entrevistas semiestructuradas a docentes	58
4.2 Análisis e interpretación.....	60

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones 66

5.1 Síntesis de hallazgos	66
5.2 Propuestas de mejora	68
5.3 Líneas futuras de investigación	70

Referencias bibliograficas..... 72

Introducción

En el contexto educativo actual, se presentan diversas situaciones convivenciales que impiden que el desarrollo social y educativo de los estudiantes sea eficaz. Dichas circunstancias se evidencian principalmente por la falta de empatía frente a la diversidad. En consecuencia, se ha identificado que estas situaciones se presentan especialmente entre los 14 y 18 años, etapa en la cual los educandos desarrollan procesos relacionados con el reconocimiento, la redistribución y la justicia social. Por ello, se hace necesario generar transformaciones significativas a partir del problema identificado, buscando constituir un escenario de investigación e innovación en las instituciones educativas I.T.I. Centro Don Bosco (localidad de Engativá) y Jorge Isaacs (localidad de Bosa).

En este sentido, en los mencionados entornos educativos se evidencia una carencia y dificultades en las prácticas de reconocimiento, lo que origina dinámicas de estereotipación y homogeneización frente a las expectativas de inserción, actitudes y resultados que deben ser cumplidos por parte de los educandos. Este fenómeno surge a partir de las perspectivas curriculares, los ambientes de aprendizaje derivados del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la cultura escolar de cada una de las instituciones, sumado a las características propias de su población.

Siguiendo este planteamiento, el presente documento corresponde al proyecto de investigación titulado “Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica”, el cual busca analizar las dinámicas de interacción en dos instituciones educativas de carácter privado ubicadas en la ciudad de Bogotá, con énfasis en estudiantes de grado 9.º a 11.º. Este análisis se aborda a partir de las dimensiones de convivencia, con el fin de superar percepciones reduccionistas de los grupos mencionados, tradicionalmente centradas exclusivamente en el reconocimiento jurídico.

En ese sentido, la propuesta tiene como propósito generar reflexiones y plantear alternativas que promuevan estrategias y prácticas orientadas a garantizar una adecuada convivencia escolar, contribuyendo así a la disminución de barreras sociales entre los estudiantes de ambas instituciones.

Dado su carácter, la investigación se plantea desde la perspectiva del pensamiento y pedagogías críticas, bajo un enfoque cualitativo y un paradigma constructivista social. De este modo, se propone un ejercicio dialógico que incentive la participación de los diferentes actores educativos y permita la construcción de alternativas orientadas a la transformación y mejora de las dinámicas institucionales, especialmente a través del fortalecimiento de políticas inclusivas.

Así mismo, al ser un proyecto enfocado en dinámicas del contexto educativo y en prácticas sociales, se recurre a recursos bibliográficos tanto internacionales como nacionales y locales, lo que permite sustentar su desarrollo desde diversas perspectivas teóricas. En coherencia con ello, el proyecto se articula con las miradas del pensamiento crítico, particularmente con la tercera generación de la Escuela de Frankfurt, representada por Axel Honneth y su propuesta del reconocimiento desde los actores sociales, así como con la perspectiva de la autora estadounidense Nancy Fraser, quien aborda las nociones de reconocimiento, redistribución y justicia social. A partir de este sustento teórico, se propone un análisis mediante grupos focales y entrevistas semiestructuradas, con el fin de generar estrategias que puedan ser implementadas por las instituciones educativas y los estudiantes para fortalecer las prácticas de reconocimiento en el entorno educativo y mejorar los aspectos convivenciales y relacionales.

En consonancia con lo anterior, y asumiendo una postura ético-política propia del ejercicio docente, el análisis de las prácticas de reconocimiento y de justicia social puede constituirse como una herramienta orientadora para la transformación de las prácticas pedagógicas en los entornos educativos. De este modo, se busca aportar al mejoramiento de las dinámicas entre los educandos, tanto en lo relacional como en los procesos de aprendizaje, promoviendo reflexiones críticas sobre las acciones cotidianas. En esta línea, la propuesta se sustenta en la intención de contribuir a la comprensión de las situaciones escolares desde una perspectiva crítica y reflexiva, consolidándose como una apuesta por el fortalecimiento de las prácticas relacionales de los estudiantes, enmarcadas en el reconocimiento y la justicia social, y orientadas a que todos los actores educativos participen como garantes de estos procesos.

Finalmente, el presente documento se organiza en varios capítulos. En el primero, se expone el planteamiento del problema, donde se describen las situaciones convivenciales identificadas en las instituciones educativas. En el segundo, se desarrolla el diseño metodológico que orienta la investigación y los instrumentos para la recolección de información. En el tercero, se presenta la implementación y el análisis de los datos obtenidos. En el cuarto, se exponen los resultados del estudio, y, por último, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación, junto con propuestas de mejora orientadas a los estudiantes en contextos de diversidad.

Capítulo 1. Planteamiento del problema y Marco Teórico

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, la convivencia escolar ha sido un punto importante dentro de las instituciones educativas, especialmente cuando se habla del maltrato físico y/o verbal entre adolescentes; por ello, es importante tener en cuenta la necesidad de comprender las relaciones entre los estudiantes y la tensión que crece principalmente en aquellos que se encuentran enmarcados en la diversidad.

Considerando lo anterior, cabe mencionar que los estudiantes, durante la adolescencia, inician la construcción de su identidad a partir de sus gustos, de la influencia de grupos sociales, familiar, tradiciones culturales y/o religiosas presentes en la sociedad, con la intención de pertenecer a un grupo social en el cual puedan identificarse y expresar sus ideas. Asimismo, esto conduce a identificar las formas de reconocimiento y de exclusión que se presentan entre pares, a través de los estereotipos y la homogeneización que regularmente aparecen en diferentes espacios escolares.

No obstante, la escuela es un espacio en el cual los adolescentes adquieren conocimientos académicos y sociales; en este mismo lugar también se pueden observar dinámicas sociales que pueden generar desigualdad entre los estudiantes. Lo anterior se evidencia en las interacciones cotidianas que tienen lugar en espacios como el aula o el patio de juegos.

En consecuencia, el docente, desde su rol, puede percatarse de actos de irrespeto, ya que en muchas ocasiones los adolescentes hacen uso de lenguaje estigmatizante, asignando apodos de carácter discriminatorio (por ejemplo, “negros”, “maricas”, “imbéciles”, entre otros) o, asimismo, realizando comparaciones que pueden resultar ofensivas para otros estudiantes.

Junto a ello, se visualiza en diversos momentos una normalización de la exclusión de actividades escolares o lúdicas hacia otros estudiantes, al señalar que los demás no tienen la capacidad de lograr objetivos comunes o que, debido a sus diferencias culturales, sexuales, económicas o intelectuales, no pueden formar parte de un grupo ya conformado.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que este tipo de acciones no son aisladas, ya que configuran la interacción social entre los estudiantes, la cual resulta fundamental para el desarrollo emocional e intelectual de cada educando. Adicionalmente, estas acciones pueden estar asociadas a estereotipos o a dinámicas de homogeneización, las cuales pueden conllevar a la pérdida de identidad.

En consecuencia, se han identificado diferentes casos en los cuales los educandos muestran un bajo desempeño académico o presentan dificultades en su conducta y en sus emociones al finalizar el año escolar, tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social. Lo anterior se debe a las prácticas violentas, también, es importante señalar que estas situaciones se presentan con frecuencia en diferentes instituciones educativas a nivel local, nacional e internacional.

A partir de lo expuesto, en la ciudad de Bogotá, específicamente en las instituciones educativas I.T.I. Centro Don Bosco y Jorge Isaacs, se ha identificado que dichas dinámicas de estereotipación u homogeneización conllevan a dificultades convivenciales que se presentan especialmente entre adolescentes que se sitúan entre los 14 y 18 años. Estos estudiantes, por lo general, cursan los grados entre 9.º y 11.º de bachillerato, etapa en la cual las prácticas de reconocimiento son importantes para su desarrollo social y emocional. Junto a ello, en estas edades los educandos comienzan a descubrir nueva información por medio de experiencias y acciones de su vida diaria.

Adicionalmente, es importante analizar e indagar sobre las causas y consecuencias que se presentan frente a la desigualdad y el irrespeto que muchos educandos experimentan en su vida cotidiana. Del mismo modo, resulta pertinente cuestionarnos sobre lo que sucede en los espacios familiares de los estudiantes que promueven el irrespeto y no fomentan la empatía hacia las personas que se encuentran enmarcadas en la diversidad.

Por último, es fundamental que el reconocimiento entre estudiantes se fortalezca en las instituciones educativas. En este sentido, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se configuran las prácticas de reconocimiento entre estudiantes adolescentes en contextos de diversidad educativa en las instituciones Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco, y de qué manera se relacionan con dinámicas de homogeneización y estereotipación?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

- Analizar, desde un enfoque crítico y comparativo, las prácticas de reconocimiento presentes en estudiantes adolescentes (14 a 18 años) en contextos de diversidad educativa en las instituciones Jorge Isaacs (Bosa) e I.T.I. Centro Don Bosco (Engativá), en relación con dinámicas de homogeneización y estereotipación.

1.2.1. Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de reconocimiento presentes en estudiantes adolescentes en contextos de diversidad educativa en las instituciones Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco.
- Comparar las dinámicas de homogeneización y estereotipación que inciden en las prácticas de reconocimiento en las dos instituciones educativas.
- Proponer estrategias pedagógicas, desde un enfoque crítico, que fortalezcan las prácticas de reconocimiento en las instituciones educativas.

1.3. Justificación

La presente investigación educativa se justifica a partir de tres dimensiones fundamentales: el impacto social, el aporte académico y la relevancia institucional. En primer lugar, surge de la necesidad de fortalecer las prácticas de reconocimiento en contextos educativos caracterizados por la diversidad de género, clase social, origen nacional, discapacidad intelectual y orientación sexual, configurando escenarios complejos en los que convergen múltiples formas de interacción y construcción de identidades. Estas dinámicas se evidencian especialmente en las comunidades educativas de los colegios Jorge Isaacs (localidad de Bosa) y el Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco (localidad de Engativá), donde inciden de manera directa en la convivencia escolar y en las formas de relación entre los estudiantes, particularmente durante la etapa adolescente, un periodo clave en la configuración de la identidad y la construcción de vínculos sociales.

Desde la dimensión del impacto social, el proyecto adquiere relevancia al abordar una problemática contemporánea presente en diversos contextos educativos: las tensiones derivadas de la diversidad y su gestión en la vida escolar. En la actualidad, las instituciones educativas enfrentan el desafío de responder a escenarios cada vez más heterogéneos, en los que no siempre existen herramientas suficientes para promover relaciones basadas en el respeto y la equidad. En este sentido, la diversidad no solo representa una característica del contexto escolar, sino también un campo de disputa en el que emergen prácticas de exclusión, estereotipación y desigualdad.

En la cotidianidad escolar, estas dinámicas se manifiestan a través de situaciones como burlas, señalamientos, aislamiento social, discriminación y otras formas de violencia simbólica que afectan directamente la convivencia escolar. Estas prácticas no solo deterioran las relaciones entre los estudiantes, sino que también limitan el reconocimiento del otro como sujeto legítimo, incidiendo negativamente en los procesos de inclusión educativa y en la construcción de ambientes de aprendizaje seguros y participativos. En este marco, resulta fundamental comprender cómo se configuran las prácticas de reconocimiento en el entorno escolar, ya que estas permiten analizar de qué manera se validan —o se niegan— las identidades, experiencias y condiciones de los sujetos que habitan la escuela.

Así, el proyecto se orienta a generar una lectura crítica de estas problemáticas, aportando elementos que contribuyan a la transformación de las relaciones escolares hacia escenarios más equitativos, respetuosos y democráticos. En este sentido, el fortalecimiento de las prácticas de reconocimiento se plantea como una vía para promover una convivencia escolar más inclusiva, en la que la diversidad sea asumida no como un problema, sino como una oportunidad para la construcción de comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica.

En cuanto al aporte académico, la investigación se inscribe en el campo de las pedagogías críticas, en tanto problematiza las relaciones de poder, reconocimiento e inclusión que se configuran en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, el proyecto se fundamenta en la apropiación crítica de los planteamientos teóricos de Axel Honneth y Nancy Fraser, particularmente en lo relacionado con las categorías de reconocimiento, redistribución y justicia social. Estas aproximaciones permiten comprender que las dinámicas escolares no se limitan a las interacciones individuales, sino que están atravesadas por estructuras sociales más amplias que inciden en las oportunidades, condiciones y formas de participación de los sujetos en la vida escolar.

De este modo, el estudio aporta al campo educativo al articular estas categorías teóricas con el análisis de contextos escolares concretos, contribuyendo a una comprensión situada de las prácticas de reconocimiento en el escenario educativo colombiano. En particular, el proyecto busca generar dos aportes conceptuales relevantes. En primer lugar, una lectura contextualizada de las prácticas de reconocimiento escolar, construida a partir de las experiencias, percepciones y significados de los actores educativos, lo que permite visibilizar cómo se configuran dichas prácticas en la cotidianidad. En segundo lugar, una comprensión comparativa de estas dinámicas en dos instituciones educativas privadas con contextos sociales diferenciados, lo cual amplía el debate sobre la relación entre diversidad, justicia social y educación, aportando elementos para futuras investigaciones en el campo.

Asimismo, en relación con la relevancia institucional, el proyecto se configura como una propuesta pertinente para las comunidades educativas involucradas, en la medida en que ofrece herramientas para la reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas, relacionales y culturales. Al articularse con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los ambientes de aprendizaje y la cultura escolar, la investigación permite analizar de manera

crítica cómo se está abordando la diversidad dentro de las instituciones y cuáles son los retos que persisten en términos de inclusión y convivencia.

Finalmente, el proyecto puede generar insumos significativos para el diseño o fortalecimiento de estrategias pedagógicas orientadas a la promoción del reconocimiento, la inclusión y la mejora de la convivencia escolar. Esto implica no solo una reflexión teórica, sino también la posibilidad de incidir en prácticas concretas que favorezcan relaciones más equitativas entre los estudiantes. En este sentido, la investigación contribuye a consolidar una mirada institucional más consciente de sus dinámicas internas, fortaleciendo el compromiso ético con la igualdad, el respeto, la redistribución y la justicia social, y posicionando a la escuela como un espacio clave en la formación de sujetos críticos y socialmente responsables.

1.4 Marco Teórico

1.4.1 Fundamentación desde las pedagogías críticas

El presente Marco Teórico se adscribe a una línea de investigación de Pensamiento y pedagogías críticas, la cual tiene por objetivo la transformación de la práctica docente a partir de una perspectiva crítica y emancipadora, teniendo en cuenta las perspectivas que promueven escenarios de reflexión en torno a las prácticas que rodean a la escuela tensionando sus métodos, dinámicas, estrategias, que formulan una vertiente de interpretación a las prácticas tradicionales de la educación como señalan Molina Arboleda (2011) “Las pedagogías críticas se constituyen en una alternativa para la construcción de una cultura de investigación y reflexión académica, orientada a optimizar la relación pedagógica y cuestionar las estructuras tradicionales del sistema escolar” (p. 11). Este horizonte de posibilidad fortalece los procesos de reflexión docente en torno a las dinámicas de la cotidianidad escolar, buscando la transformación, emancipación y la justicia social.

Bajo esa perspectiva política, la práctica educativa implica que las y los educadores sean sujetos activos que aporten a las transformaciones internas del contexto educativo en el cual están inmersos, “los profesores deben concebirse a sí mismos no solo como técnicos, sino como intelectuales transformadores comprometidos con la producción de prácticas educativas críticas y emancipadoras” (Giroux, H, 1990, p. 25). Teniendo en cuenta esa relación intrínseca entre educación y posicionamiento crítico, surge la necesidad de analizar, cómo las instituciones educativas generan y promueven prácticas de reconocimiento entre los educandos, particularmente en contextos de diversidad de dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Esto en esencia, implica que dilucidemos diversas categorías como lo son la de reconocimiento de la alteridad desde las relaciones pedagógicas a luces de una serie de prácticas escolares que determinan la normalización o estereotipación de los educandos en situación de diversidad y que en el marco de las pedagogías críticas nos invita a cuestionar con el fin de lograr avances en la dimensión de la justicia social.

En consecuencia, la óptica de los autores Honneth y Fraser. (2006) así como de Skliar, C. (2007) son nodales para la presente investigación, debido su análisis sobre el

reconocimiento del otro, sobre todo de los educandos en contextos de diversidad, con la intención de generar la superación de prácticas normalizadoras, así como la identificación de obstáculos materiales y simbólicos que no permiten paridad participativa de los sujetos.

Prácticas de reconocimiento en el contexto educativo:

1.4.2. Reconocimiento y constitución del sujeto en la escuela

Las instituciones educativas se ha configurado como el principal escenario de socialización en el cual se deposita una serie de valores, principios y creencias, donde las y los jóvenes no solo a aprender habilidades y conocimientos sino a vivir situaciones necesarias para participar críticamente de una sociedad democrática, en palabras de Giroux, H. (1990) “las escuelas son esferas públicas democráticas” (p. 89) lo cual significa para esta investigación la necesidad de configurar la escuela como un escenario plural y abiertamente comprensivo con los educandos que la conforman. En contraste a esta visión las dos instituciones educativas a partir de las cuales surge el interés por investigar evidencian una ruptura en las dinámicas del reconocimiento en vía de la constitución del sujeto.

En consonancia, dicha situación, da apertura para repensar las instituciones como espacios en los cuales los sujetos se presentan desde sus particularidades y contingencias. Esto implica superar modelos pedagógicos reduccionista que, a través de diferentes programas estandarizados, terminan por caracterizar y normalizar a los individuos. Como se observa preliminarmente en el contexto de estudio es imperativo que las instituciones abran espacios para el encuentro con el otro, parafraseando a Skliar, (2007) se precisa evitar un modelo previo de formación y con una mayor coherencia que logre adaptarse a los tiempos, a las diferencias, sin pretensiones de reducir o corregir a los educandos. Desde esta optima transformadora cabe preguntarse ¿Cómo las dos instituciones educativas observadas en esta investigación posibilitan la constitución del sujeto desde el reconocimiento? Teniendo en cuenta que sus prácticas parecen normalizadoras tal como se señala en la justificación.

Partiendo de esta premisa, es claro que la escuela es un escenario de reconocimiento en el cual se configuran y constituyen los sujetos posibilitando la dignidad humana estableciendo la paridad participativa, la justicia social y el estatus de los sujetos (Fraser, N.

2003). Esta serie de elementos, dotan a las instituciones educativas de una característica y responsabilidad primordial, la cual es, constituir y formar a los sujetos, desde sus dimensiones y particularidades, lo que atiende a una necesidad ética y social fundamental para comprender al otro, su alteridad y lugar en el espacio social.

Por tanto, ambas instituciones deben replantearse dinámicas del ejercicio formativo, comprendiendo que este es una respuesta al otro (educando) y de interacción permanente que supera el aspecto de transmisión de saberes y se convierte en un campo de socialización y de construcción constante en el cual los educandos deconstruyan las ideas de la otredad a través de la mediación de las y los educadores y administrativos de las instituciones. Parafraseando a Melich, J. (2010) se puede decir que educar es encargarse el otro, a partir de su singularidad, convirtiéndolo en un ejercicio ético que no se somete a un sistema de normas, sino a una experiencia vivida y constante de la pedagogía.

Consecuentemente, este ejercicio se configuraría como un suceso ético que evita que al sujeto se le reduzca en sus características y que por el contrario exige plantear una serie de prácticas de reconocimiento situadas, modificables y responsables con el otro, con el fin de dotarlo de voz equitativo con sus pares. En el escenario de la presente investigación este hecho ético es necesario ya que la singularidad del otro se relaciona a un contexto de diversidad (discapacidad, origen étnico/racial, género, entre otros) que la escuela tradicional suele interpretar como anormalidad y no como existencia plena.

1.4.3. Reconocimiento, alteridad y relaciones pedagógicas

A partir de la observación preliminar en las dos instituciones educativas y los hallazgos del estado del arte, se identifica la necesidad de situar al reconocimiento como un ejercicio cotidiano y transversal; un eje nodal para construir relaciones pedagógicas basadas en la alteridad. Por consiguiente, la categoría de reconocimiento en la presente investigación se fundamenta en la perspectiva de Axel Honneth, quien sostiene que la vida social esta marcada por una tensión constante en torno a la identidad de los sujetos. No obstante, este fenómeno es eminentemente intersubjetivo, y se presenta en algunas esferas que, en el contexto de las dos instituciones educativas de Bogotá, están estrechamente

ligados a los lineamientos misionales condensados en el horizonte institucional de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI a partir de ahora).

Por consiguiente, el reconocimiento debe ser comprendido en un ejercicio de reciprocidad e igualdad entre los sujetos vinculados a escenarios sociales concretos, posibilitando dinámicas intersubjetivas institucionalizadas. Al respecto Honneth, A. afirma que “la lucha de los sujetos por el recíproco reconocimiento de su identidad comportaba una necesidad social interna de la aceptación de instituciones que garantizaran la libertad” (1997, p.142) Esta distinción resulta ser clave, debido a su potencialidad para interpretar los entornos educativos como espacios donde las formas de reconocimiento no son estáticas, sino que se niegan, disputan o producen constantemente.

Anudado a lo anterior, el reconocimiento exige considerar las dinámicas de los actores que se vinculan a la realidad escolar. Para lograr esto, es preciso analizar cómo se contempla la alteridad en instituciones integradas por estudiantes en contextos de diversidad. Siguiendo a Melich, (2010), el proceso debe plantearse como un encuentro entre sujetos desde su contingencia, esto implica que la comprensión del otro trascienda la reducción a métodos o contenidos, sino más bien priorizando aspectos de los individuos tales como historias, orígenes y voces concretas. Dicha apertura, es fundamental para que ambas instituciones logren una comprensión pedagógica de las y los estudiantes.

Desde esta óptica, es imperativo que las dos instituciones analizadas eviten la normalización de los educandos. En los escenarios observado, la alteridad suele percibirse de forma homogenizante, limitando la obtención de reconocimiento genuino. Como sugiere Melich (2010) el reconocimiento debe convertirse en una práctica concreta que asuma la responsabilidad sobre la singularidad del otro, rechazando cualquier intento de homogenización o estereotipación.

Finalmente, la situación problemática identificada radia en la tendencia a reducir al estudiante a una “categoría pedagógica” o un problema a solucionar” debido a sus particularidades, Esta visión coincide con la crítica de Skliar, C. (2008) quien señala que “La educación moderna ha construido una pedagogía obsesionada con la normalidad, en la que el otro aparece siempre como alguien que debe ser corregido, adaptado o medido según un modelo previo.” (p. 203) Esta intención por la normalización, percibida previamente en

ambos contextos educativos se convierte en estrategias que buscan la adaptación del sujeto en lugar de la transformación de la cultura escolar.

Homogenización, estereotipación en los escenarios escolares:

1.4.4. Homogenización escolar y normalización de las diferencias.

Bajo este panorama, resulta imperativo señalar que la indagación preliminar en las instituciones educativas (conversaciones con educadores, observación de espacios, interacciones, actividades y clases, así como de documentos institucionales) e investigaciones del Estado del Arte, como la de Portillo, S. y Reinoso, U. (2021) titulada “Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos”, así como “De la Homogeneidad a la Diversidad en la Escuela” de Gómez-Gómez, M. I. (2023), entre otros (Véase apartado 1.4.8.) permiten visualizar la existencia y persistencia de dinámicas de normalización en ambos espacios.

Este fenómeno, tiene efectos nocivos sobre los procesos formativos de los educandos, ya que al homogenizar se tiende a negar las particularidades y contingencia, acallando su voz y resquebrajando el ejercicio ético propio de la educación. Es por esto que la normalización dada en la escuela (como en las dos instituciones) se adscribe a lo que Melich (2010) señala sobre la educación como un dispositivo de normalización y control, generando la pérdida de posibilidad del reconocimiento ético del otro, convirtiéndose en una reducción a categorías pedagógicas o clasificatorias, especialmente de los educandos en contextos de diversidad.

Derivado de la tensión anteriormente descrita, la normalización puede surgir dos efectos inmediatos en los educandos; el primero, genera una ausencia de reconocimiento entre pares, vulnerando dimensiones de autoconfianza, autorrespeto y autoestima del sujeto (Honneth, A. 1997) estableciendo en la mayoría de los casos efectos nocivos en la formación de individualidad, como manifestaron los docentes de ambas instituciones educativas. Ahora bien, para los educandos en contextos de diversidad las implicaciones de esta normalización alimentan el sufrimiento social, la estima, la voz y los derechos que pueden experimentar en su proceso formativo. La investigación doctoral “La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos” de Betancur Agudelo,

J. (2022), permite comprender los aspectos negativos del no reconocimiento en los escenarios educativos. (Véase apartado 1.4.8.)

El segundo efecto, tiene que ver, con la búsqueda de justicia social que las instituciones educativas deben asegurar a las comunidades. Pues, aunque las y los educadores manifiestan que es fundamental generar reflexiones pedagógicas en torno al reconocimiento, las cuales superen aspectos de normalización y homogenización para conseguir paridad participativa (Fraser, N. 2006), se debe también acentuar los esfuerzos en elementos tales como tiempos, recursos, formación y condiciones materiales. En palabras de Fraser, N. (2006) la injusticia no se resuelve exclusivamente con el aspecto del reconocimiento, sino que tiene que mediar desde la redistribución.

Desde esta perspectiva, cuando las instituciones no logran articular los elementos de reconocimiento y redistribución, la normalización se establece como un dispositivo de homogenización, que genera tensiones entre educandos y un desgaste significativo en el cuerpo docente. Consecuentemente, suele imponerse una narrativa oficial de inclusión basada en acciones afirmativas (Fraser, N. 2006); si bien estas medidas facilitan la inserción de las y los estudiantes bajo la lógica del multiculturalismo, no necesariamente se deriva en la deconstrucción de la idea de otredad. Como se pudo percibir en las voces de algunos educadores, sin acciones transformadoras (Fraser, N. 2006) que redistribuyan efectivamente los recursos y tiempos pedagógicos, el reconocimiento se queda en un plano retórico que no logra impactar las prácticas cotidianas de respeto y valoración de las diferencias.

En última instancia, las acciones afirmativas corren el riesgo de convertirse en un filtro de normalidad, anclándose a lógicas del modelo socioeconómico que implanta la idea del capacitismo, la funcionalidad y el rendimiento. Esto generando conflictos cuando un educando no logra cumplir con los requerimientos estandarizados de la escuela, tal como manifestaba Freire (1997) “El discurso neoliberal habla de eficiencia y productividad, pero silencia la injusticia, la miseria y la exclusión que produce el propio sistema” (p. 109). En este marco, las instituciones tensionan la búsqueda de igualdad (entendida como normalización) frente a la diversidad, priorizando resultados establecidos sobre la ampliación y las dinámicas, especialmente en los educados situados en contextos de diversidad.

1.4.5. Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica.

Derivado de la homogenización y normalización identificada en las instituciones educativas se presentan fenómenos como la estereotipación y el etiquetamiento de los educandos, por lo cual son categorizados, promoviendo una simplificación y generalización de las características y particularidades de los sujetos. En ese orden de ideas, investigaciones tales como *Estereotipos y prejuicios étnicos y raciales*, de Soler, S. (2020) y “*Diálogos de saberes. Las homogenizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la educación colombiana, narrativas autobiográficas* de González González, M. A. (2017)” entre otros (Véase apartado 1.4.8.), posibilitan tener una mirada sobre los efectos que tiene la homogenización sobre los sujetos.

Siguiendo estos planteamientos y la observación de las instituciones, puede señalarse que se establece una imagen del otro por medio de los criterios de clasificación, determinados por la normalización, en consecuencia, Fraser, (2007) sostiene que los patrones de las instituciones determinan algunos sujetos como inferiores, diferentes, o invisibles. Esta cuestión intenta ser subsanada en las instituciones educativas por medio de procesos de inclusión y regulación frente al irrespeto de la diversidad como manifiestan los docentes. Sin embargo, a pesar de ello se convierte en muchos casos, en una estrategia homogenizante, parafraseando a Skliar (2007) las instituciones buscan convertir la diferencia en déficit el cual debe ser corregido, con la intención de que encaje, evitando asumir la singularidad y adaptarse a ella. Por tanto, este proceso configura estereotipos tal como se percibe en las instituciones.

Las implicaciones de los estereotipos son significativas en los educandos, ya que se construye una mirada intersubjetiva del otro, derivado de imaginarios institucionales, por lo que ciertos estudiantes quedan condicionados a ser “inferiores” “diferentes” o “invisibles” generando exclusión simbólica. En consecuencia, siguiendo a Fraser, N. (2007) los educandos no son participantes plenos en la interacción social. Dejando de intervenir en actividades o espacios de las instituciones.

Bajo esta lógica institucional, el patrón intersubjetivo surgido de las directrices institucionales afecta el estatus del sujeto frente a los demás, tal como señalaban las y los docentes, quienes percibían como surgen imaginarios de inferioridad en los estudiantes de

contextos de diversidad al momento de clasificarlos, impactando en sus relaciones cotidianas.

Sumado a ello, hay una transgresión en las dimensiones del estudiante, como lo son la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, lo que puede impedir su desarrollo integral, así como limitar la justicia social, reproduciendo desigualdades y deshumanizando el ejercicio ético de la educación, traduciéndose finalmente en una exclusión simbólica o una “presencia sin incidencia” (Honneth, 1997), como aseguran las y los docentes, esta condición implica que el estudiante aunque ocupa un lugar físico en el salón, carece de un lugar en el dialogo democrático y ético, quedando relegado a la periferia de la interacción escolar.

Justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación

1.4.6 Justicia social, redistribución y reconocimiento en la educación

Hasta este punto, se ha expuesto las implicaciones que las prácticas de homogenización, estereotipación y normalización conllevan para el reconocimiento y la justicia social de los educandos en contextos de diversidad. Por ello, este apartado se concentra en analizar la necesidad de superar la dinámica actual de las acciones afirmativas (Fraser, 2007) las cuales suelen basarse en un multiculturalismo superficial propio del modelo neoliberal. Parafraseando a Vazques (2020), es preciso señalar que, a pesar de los esfuerzos institucionales por promover la justicia social, muchas practicas conservadoras subyacentes terminan reproduciendo desigualdad e inequidad tomo como exteriorizan algunos docentes en este estudio.

En concordancia, se debe resaltar papel de la redistribución. En las instituciones observadas, esta suele reducirse a un reparto superficial de los bienes existentes (tiempos, recursos, actividades), lo que deriva en una ejecución inadecuada de los ajustes curriculares. Como señala Paiba (2022) el reconocimiento es inseparable de la redistribución y la representación, las tres dimensiones aseguran las condiciones necesarias para una justicia social.

Debido a ello, la búsqueda de la justicia social debe comprender la instauración de una paridad participativa en los espacios de las instituciones educativas, por medio de acciones transformadoras, superando obstáculos fundamentales señalados por Paiba (2022)

1. Injusticias socioeconómicas derivada de una mala distribución de recursos.
2. Injusticias culturales: producto de patrones institucionales de valor cultural que generan reconocimiento erróneo;
3. Injusticias de representación, que ocurren cuando se otorga voz a los educandos en la toma de decisiones.

Bajo esta lógica transformadora, resulta imperativo que las instituciones educativas implemente estrategias orientadas a subsanar las brechas de distribución tales como, gestión de tiempos, formación docente, adecuación de espacios y ritmos de aprendizaje).

Asimismo, es necesario fortalecer el reconocimiento mediante la deconstrucción de imaginarios sobre las identidades de las y los educandos (Fraser, 1997) proceso que debe gestarse en la dimensión intersubjetiva, lo que conlleve una verdadera paridad participativa que derive en la representación democrática de las y los estudiantes. Al respecto, Paiba, (2022) señala que “es necesario que los estudiantes sean reconocidos desde la dimensión subjetiva e intersubjetiva con el objetivo de prepararse para participar activamente como pares dentro de los diálogos democráticos” (p. 78).

Finalmente, la justicia social en estas instituciones no depende únicamente de la entrega de recursos materiales, sino de la transformación en la manera en que las directrices institucionales plantean a los docentes y directivos la percepción de alteridad. Solo al superar estas barreras se podrán impulsar procesos inclusivos que deconstruyan visiones homogenizantes, permitiendo que las y los estudiantes reconozcan en su propia existencia y realidad (Paiba, 2002), superando así el mero acceso y presencia formal a las instituciones.

1.4.7. Inclusión educativa e interseccionalidad en contextos escolares

Aunque ambas instituciones garantizan el acceso de educandos en contextos de diversidad, esto no asegura un proceso de inclusión efectivo, pues, persisten lógicas de normalización, homogenización y estereotipación, que derivan escenarios problemáticos, tales como el reconocimiento erróneo, la formulación de ideas de equivocadas sobre el

proceso educativo y la emergencia de conflictos morales entre educandos regulares y enmarcados en contextos de diversidad.

Desde esta perspectiva y como establece Blanco Gujarro (2008) asumir la diferencia únicamente desde lineamientos normativos, crea visiones segregadas para aquellos categorizados como diferentes. Por consiguiente, las y los estudiantes “regulares” (no categorizados) suelen manifestar valoraciones negativas sobre sus pares en contextos de diversidad, especialmente aquellos con discapacidad intelectual, lo que derivando en prácticas de exclusión y en ocasiones en discriminación.

Asimismo, se interpreta que el modelo de inclusión actual que llevan las instituciones educativas ha generado un reconocimiento equivocado sobre ciertos grupos de poblaciones. Por lo cual, los estudiantes regulares perciben a sus pares como sujetos “beneficiados” o privilegiados por los ajustes curriculares, tales como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), programas como Super Aula (Institución Jorge Isaacs), o la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Desde su óptica, estos apoyos facilitan el proceso académico injustamente o, en sus palabras les “regalan” la nota o el año escolar. Para Honneth (1997), este fenómeno se traduce en conflictos morales entre sujetos y que a la luz de esta investigación obstaculizan la paridad participativa.

Frente a esta limitación de la inclusión tradicional, derivada de un multiculturalismo superficial, es imperativo deconstruir los imaginarios de la normalización y la estereotipación. Las instituciones no pueden reducir la inclusión a la mera integración y permanencia en un sistema que revalida jerarquías o distinciones entre los estudiantes. Por el contrario, es necesario transformar las estructuras subyacentes. Parafraseando a Walsh (2012), la educación intercultural es fundamental cuando se asume una postura crítica que confronte las lógicas que inferiorizan y deshumanizan al otro.

Por lo tanto, el abordaje de la diversidad debe partir de una perspectiva interseccional crítica, ya que la estereotipación y normalización, no son experiencias aisladas, sino que estas se entrelazan en formas específicas de exclusión. De ahí surge la necesidad de pedagogías interseccionales que, como señala Walsh, (2013), reconozcan y confronten las diferentes formas de desigualdad y exclusión simbólica dentro de los procesos educativos.

Finalmente, la articulación entre inclusión e interseccionalidad posibilitará dismantelar imaginarios opresivos que dificultan la paridad participativa. Este enfoque apunta a conseguir un reconocimiento genuino entre los educandos mediante la redistribución de condiciones materiales y la validación de voces históricamente silenciadas. En palabras de Walsh (2013) la inclusión interseccional no solo es coexistencia entre individuos, sino que es hacer posible la re-existencia de múltiples modos de ser y saber, abriendo caminos hacia una verdadera pluralidad y justicia social en las instituciones.

1.4.8. Antecedentes investigativos

La revisión documental permite identificar que la temática del reconocimiento en las instituciones educativas, así como los fenómenos de estereotipación y homogenización, se presentan en intensidades diferenciadas. Es preciso clarificar que las investigaciones rastreadas no siempre vinculan estas categorías de manera integral, por el contrario, suelen abordar solo una o dos de ellas. Asimismo, se observa que el entramado teórico más robusto proviene del contexto internacional, especialmente de países como España, Argentina y Chile.

Sin embargo, el panorama se complejiza al reducir el rango de búsqueda a nivel local. En las instituciones de Bogotá, la temática no suele abordarse desde las categorías centrales de Honneth y Fraser, sino que se concentran en la educación intercultural, la inclusión o la interseccionalidad de forma aislada. Por consiguiente, este proyecto se propone construir “vasos comunicantes” necesarios entre la homogenización/estereotipación y las prácticas de reconocimiento, redistribución y representación partiendo de las dos instituciones educativas.

1.4.8.1. Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, destacan los aportes de Duimich y García Gualda (2020), quienes analizan casos de falta de reconocimiento y redistribución que impide la paridad participativa, a partir de la metodología cualitativa y revisión documental, que robustecen su análisis. A su vez, la investigación señala que, al desvincularse el

reconocimiento, de la redistribución y de los criterios de justicia social, se tiende a derivar en dinámicas regresivas y en muchos casos excluyentes. Dichas exclusiones se evidencian a través de la distancia del otro (Migrantes, comunidad LGBTIQ, orígenes étnicos diversos, entre otros). Por consiguiente, aporta de manera significativa a la presente investigación de la responsabilidad institucional en las prácticas de reconocimiento, homogenización y etiquetamiento que se perciben en las dos instituciones observadas.

Por su parte Portillo Reinoso (2021) en su estudio “educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos”, permiten comprender cómo la formación del reconocimiento robustece el diálogo y la participación en entornos educativos postpandemia, que se vincula ampliamente con la intención de la presente investigación, ya que posibilita comprender los ejercicios de paridad entre las y los estudiantes. También, Sandoval y Waitoller (2022), establece la importancia de la justicia social a través de proceso de inclusión en la escuela, desde la perspectiva de Fraser, que se vincula de forma coherente con los principios teóricos del presente trabajo.

En síntesis, el balance de los trabajos internacionales proporciona el andamiaje conceptual para abordar el problema de reconocimiento en las dos instituciones educativas. Estos estudios demuestran que las tensiones entre la normalización, el reconocimiento y la justicia social no están aislados, sino que responden a tendencias globales en los sistemas educativos contemporáneos. Así, estos antecedentes no solo validan la pertinencia de los autores seleccionados, sino que se trazan la ruta crítica para analizar metodológicamente las brechas entre lo propuesto en los documentos institucionales y las dinámicas de la cotidianidad percibidas en ambos colegios.

1.4.8.2. Antecedentes Nacionales

A nivel nacional, pudieron identificarse documentos más cercanos a la temática establecida para el presente trabajo los cuales analizan, en contexto escolares, el despliegue de dinámicas de homogeneidad, estereotipación y reconocimiento. Por ejemplo, Gómez-Gómez (2023) en su investigación titulada “De la Homogeneidad a la Diversidad en la Escuela” interpretó los impactos de la homogenización en la otredad tanto individual como colectiva. Su propuesta apunta a generar espacios escolares más justos y equitativos que

afronten el reto importante de garantizar el reconocimiento y el respeto de la diversidad, para lo cual precisa transformar los aspectos de la gestión institucional.

Por su parte, Garzon et al. (2023) aportan una mirada de la práctica de aula en relación con las dinámicas de reconocimiento desde un ejercicio etnográfico con maestros de grado noveno en Popayán. Su estudio se centra en como en las percepciones docentes transitan desde el diagnóstico hacia interacciones cotidianas en el aula, determinando en ocasiones una ruptura con la alteridad. Al igual que en las instituciones investigadas en este proyecto, en dicho antecedente se observan ejercicios de reconocimiento inadecuado que no logran transformar profundamente las relaciones intersubjetivas entre estudiantes en el aula.

Mientras tanto, Betancur (2022) en su obra “La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos” problematiza como las instituciones educativas confunden la integración legal con dinámicas de reconocimiento efectivo. Apoyado en la ética de Honneth, el autor señala que el reconocimiento verdadero surge únicamente cuando se valida el estatus ético del otro; este postulado es concordante con los hallazgos surgidos en Bogotá los talleres aplicados y el análisis de los PEI de ambas instituciones.

En síntesis, la producción investigativa nacional permite dilucidar como los procesos de valoración de la diversidad en diferentes contextos atraviesan una marcada tensión entre las directrices normativas y la realidad intersubjetiva de los educandos en las aulas. Al articular el trabajo de Betancur (2022) y Garzón et al. (2023) se encontró un patrón en el que las instituciones reducen el reconocimiento a una cuestión formal de cobertura legal, lo cual termina por homogenizar la singularidad de las y los jóvenes traduciéndose en menosprecio (Honneth) y exclusión simbólica (Fraser).

Por consiguiente, el balance nacional ratifica la necesidad ética de deconstruir las lógicas de homogenización y normalización identificadas en el I.T.I Don Bosco y en el colegio Jorge Isaacs sugiriendo la búsqueda de un reconocimiento real, simétrico y efectivo entre los educandos.

1.4.8.3 Antecedentes locales

A nivel local, la literatura se concentra principalmente en revisiones documentales que relacionan los postulados teóricos de Honneth y Fraser con la formación de agravios morales y la configuración de estereotipos en contextos educativos. No obstante, se identificó vacíos investigativos respecto a procesos que apliquen metodologías similares a la de este estudio, así como indagaciones que analicen, de forma situada, las prácticas de reconocimiento y redistribución derivadas de los estereotipos y los dispositivos de normalización en la escuela.

En este escenario la investigación de Agudelo, Rojas y Ocampo (2020), titulada 'Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mèlich' constituye un referente significativo. Si bien, este artículo se distancia de ser una investigación empírica en un contexto escolar institucional particular, su análisis genera un aporte sustancial a la perspectiva docente. Siguiendo a los autores, la ética de la alteridad (Mèlich) es la que permite promover escenarios reales de participación, esta perspectiva resulta crucial para los intereses de la presente investigación, pues dota de contenido humano las dimensiones de reconocimiento, redistribución y representación propuesta por Fraser, favoreciendo así una comprensión integral de la justicia social en el ámbito educativo.

Adicionalmente, el texto de Soler (2020) “estereotipos y prejuicios étnicos y raciales”. Permitió ampliar la mirada conceptual al advertir como estas construcciones en el contexto bogotano simplifican la alteridad y la particularidad en los escenarios escolares. Dicho postulado, coincide con lo hallado en esta investigación, donde las nociones normalizadas sobre los educandos se materializan en tratos que refuerzan la exclusión simbólica de quienes no encajan en los estándares de normalidad. Este trabajo dota de rigor el análisis de las interacciones registradas en los diarios de campo, evidenciando las barreras que impiden la paridad participativa las instituciones objeto de estudio.

Finalmente, el artículo de Castro (2021) "Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo". Permitió establecer conexiones entre las dinámicas de reconocimiento y las afectaciones socioemocionales en el educando.

Sumado a esto, se ratifica que la estereotipación de los estudiantes vinculados a contextos de diversidad constituye a la autoconfianza. Este aporte resultó fundamental para comprender que lo observado en las instituciones de Bosa y Engativá no es un fenómeno superficial, sino una serie de agravios morales derivados de imaginarios de normalidad que impiden una valoración real de la otredad.

1.4.9. Síntesis integradora del marco teórico

Como se puede evidenciar, el marco teórico establece un ejercicio de análisis a partir de las categorías de este trabajo. Se plantea la educación escolar como un campo de tensión entre las dinámicas de normalización, derivadas de lógicas institucionales, y las prácticas de reconocimiento del otro (específicamente educandos en situación de diversidad). Estas lógicas priorizan el acceso y la integración formal, pero omiten la transformación de imaginarios colectivos, lo que termina por generar exclusión simbólica.

A la luz de estos aspectos, dichas tensiones se comprenden desde la pedagogía crítica y un enfoque de justicia social interseccional. Este marco posibilita identificar las dinámicas de reconocimiento, redistribución y representación en el colegio Jorge Isaacs (Bosa) y el I.T.I. Centro don Bosco (Engativá), entornos escolares donde la estereotipación, y la ausencia de condiciones estructurales, pedagógicas y culturales obstaculizan la justicia social como ejercicio ético.

En ese sentido, la vinculación del marco teórico con el objetivo general dota la investigación de las categorías necesarias para el análisis crítico/comparativo de las prácticas de reconocimiento en los estudiantes de 14 a 18 años. Se comprende que cualquier ejercicio comparativo debe atender tanto a las interacciones entre actores escolares (educandos, docentes, directivos) como a las prácticas educativas que derivan en homogenización.

En consecuencia, cada uno de los objetivos se corresponden a una categoría principal sin limitarse a ella:

- Objetivo 1 (identificar prácticas de reconocimiento) Se nutre de la categoría de constitución del sujeto, alteridad y relaciones pedagógicas, permitiendo rastrear fenómenos como la participación estudiantil y las estrategias diferenciadas que

determinan subjetividad de los educandos;

- Objetivo 2 (comparar dinámicas de homogenización) responde a la categoría de homogenización, estereotipación y exclusión simbólica, analizando los procesos que borran u omiten la diferencia.
- Objetivo 3 (Acciones de paridad) se sustenta la categoría de justicia social e interseccionalidad, posibilitando la emergencia de acciones para la deconstrucción prejuicios y la búsqueda de paridad participativa.

Por último, primar el enfoque crítico comparativo, permite comprender la configuración de las disputas y tensiones por el reconocimiento, la redistribución y la representación en ambas instituciones. Este enfoque proporciona una mirada amplia que supera lo descriptivo, problematizando las dinámicas que reproducen la desigualdad en los entornos educativos.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

El presente trabajo se enmarca en la metodología de Investigación Acción Educativa (IAE en adelante), en tanto surge del interés por conocer y sugerir posibles transformaciones frente a las lógicas situacionales observadas en dos contextos educativos específicos (instituciones previamente mencionadas). Dichas realidades se vinculan a las prácticas de reconocimiento entre educandos, las cuales se ven vieron mediadas por la estereotipación y homogenización derivadas de los dispositivos de normalización escolar. En esta línea, el valor de la IAE en su carácter reflexivo, el cual permitió fundamentar prácticas pedagógicas más comprensivas, enfocadas en el desarrollo ético de los actores sociales implicados. Como señala Elliot (1993) esta metodología “se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su práctica. Supone hacer una reflexión sobre los medios y los fines educativos, donde se integra la teoría con la práctica” (como se citó en Saltos, et al. 2018, p. 153).

Bajo esta perspectiva, el enfoque metodológico de este estudio se ciñó al planteamiento cíclico de la IAE. Este propone una serie de momentos dinámicos del proceso, encaminados a agenciar variaciones en la práctica identificada mediante lo que Saltos, et al. (2018) describen como “una especie de espiral que se desarrolla por ciclos cumpliendo las etapas de planificación, acción, observación y reflexión” (p. 154). A partir de este sustento epistémico resulta pertinente describir de manera precisa la concreción de este proceso en la presente investigación.

2.1 Enfoque Metodológico

El diseño metodológico adoptado se guió por los principios la IAE, estructurándose a partir de un ejercicio de indagación delimitado y situado en las dos instituciones educativas. El proceso inició con un diagnóstico documental y exploratorio centrado en caracterizar las prácticas de reconocimiento en educandos de 14 a 18 años vinculados a contextos de diversidad. Para ello, se realizaron observaciones no participantes de las interacciones de los educandos en diferentes zonas comunes, aulas de clase y actividades institucionales, acompañadas de diálogos informales con los educadores. En complemento, se examinó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Jorge Isaacs y el Proyecto

Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) del I.T.I Don Bosco, así como los manuales de convivencia para contrastar las directrices normativas de inclusión frente a las dinámicas cotidianas de los planteles. Esta aproximación inicial sirvió exclusivamente para identificar las tensiones institucionales y fundamentar el diseño de las actividades posteriores.

Tras el diagnóstico, se diseñó e implementó una estrategia de intervención pedagógica en el aula, cuya escala se delimitó a un curso seleccionado y un grupo de cuatro docentes específicos por institución. Esta acción constó de un taller formativo desarrollado en dos sesiones consecutivas: la primera sesión propuso una simulación de interacciones con el fin de promover la exteriorización de opiniones sobre estereotipos asociados a la diversidad sexual, étnica, origen nacional o a la discapacidad intelectual, vinculándolos a la autoconfianza y el autorrespeto. La segunda sesión se centró en una plenaria de retroalimentación en torno al trato cotidiano entre pares. Paralelamente, el alcance con los educadores se consolidó mediante entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas a cuatro docentes de cada institución, orientadas a recolectar sus perspectivas y lecturas sobre la convivencia en el aula con relación a las orientaciones del PEI y el PEPS.

La información derivada de estas actividades se registró de manera progresiva mediante diarios de campo y grabaciones de video y audio (con el consentimiento previamente firmado), instrumentos que facilitaron el ordenamiento flexible de los datos. Posteriormente, se procedió al análisis e interpretación de la información mediante un ejercicio de codificación de los diarios de campo y la clasificación de las intervenciones docentes a partir de las categorías del marco teórico (véase apartado 1.4). Finalmente, los resultados de este análisis se cruzaron con el examen documental del PEI y el PEPS mediante una triangulación cualitativa.

La adopción de la triangulación cualitativa (metodológica) en esta investigación respondió a la necesidad de dotar de rigurosidad, validez y profundidad al análisis de los datos recolectados. Al combinar el análisis documental (PEI y PEPS), las entrevistas semiestructuradas a docentes y la observación de aula de los talleres aplicados, se evitó el sesgo de una sola técnica de recolección, lo que permitió contrastar tres dimensiones fundamentales de la realidad de ambas instituciones. Parafraseando a Frieze (2020), la triangulación incrementa la amplitud, profundidad y consistencia del análisis en un estudio, en tanto que, al combinar diferentes métodos, se supera la mirada limitada de un único

enfoque, esto facilitó la comprensión de las diversas facetas de la realidad y las prácticas de los actores vinculados, por lo que resultó altamente pertinente para la investigación llevada a cabo en las dos instituciones de Bogotá.

Bajo esta premisa teórica, el ejercicio analítico de este estudio no se restringe a lo normativo establecido en el PEI y el PEPS, sino que se enriquece al confrontarlo con las precepciones aportadas por los educadores y las interacciones cotidianas de los educandos observadas preliminarmente y en ambos talleres. Esta afinidad metodológica resultó idónea para un estudio de corte crítico como el presente, pues demuestra las brechas existentes entre políticas de inclusión formal y las verdaderas prácticas de reconocimiento en la cotidianidad de las aulas en Bosa y Engativá.

Finalmente, al reconocer su alcance situado, este estudio no pretendió una transformación macro de las instituciones, sino aportar un balance crítico y comparativo que permitiera sugerir una serie de recomendaciones pedagógicas viables para el fortalecimiento de la paridad participativa y la disminución de la exclusión simbólica en los entornos escolares investigados.

2.2. Contexto y Participantes

2.2.1 Caracterización de las instituciones

La presente investigación se desarrolla en los colegios I.T.I. Centro Don Bosco ubicado en la localidad de Engativá y Jorge Isaacs ubicado en la localidad de Bosa, ambas instituciones educativas se encuentran en la ciudad de Bogotá, sin embargo, es importante resaltar que los estratos socio-económicos en los cuales se encuentran ambos colegios son diferentes, ya que el primero se encuentra ubicado en un estrato 4, en el barrio Bosque popular mientras que el segundo colegio se encuentra en un estrato 2, en el barrio San Bernardino, siendo esto, un punto importante en el factor reconocimiento el cual es fundamental en la investigación actual.

2.2.2 Caracterización de la población

Ahora bien, en el presente año (2026) podemos encontrar qué ambos colegios son mixtos, sin embargo, el porcentaje de estudiantes masculinos predomina en ambas instituciones. Junto a ello, es indispensable indicar que en el colegio Jorge Isaacs el porcentaje de estudiantes hombres es aproximadamente de un 58% mientras que el porcentaje de mujeres es aproximadamente del 42%, por otro lado, encontramos al colegio Centro Don Bosco el cual muestra una diferencia más alta en los porcentajes, ya que el porcentaje masculino es de aproximadamente 75% mientras que el porcentaje femenino es de aproximadamente 25%. Así mismo, cada institución presenta un horizonte institucional el cual busca la formación integral de sus estudiantes por medio de la enseñanza en valores.

En ambas instituciones educativas, la población se caracteriza por su diversidad, ya qué se hallan estudiantes qué se enmarcan en contextos de diversidad como lo son niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, origen étnico/racial y nacional o estudiantes con orientación sexual diversa. En este sentido, es importante señalar que en la institución Jorge Isaacs encontramos un porcentaje elevado de educandos con discapacidad intelectual, indígenas, afro, extranjeros u con orientación sexual diversa a diferencia que en la institución educativa Centro Don Bosco encontraremos un porcentaje más bajo de estudiantes que se encuentran enmarcados en contextos de diversidad, ya que solo encontramos estudiantes con discapacidad intelectual, extranjeros o con orientación sexual diversa, por ende, no encontramos estudiantes indígenas o afro dentro de la última institución.

2.2.3. Criterios de selección:

Para la presente investigación fue fundamental establecer una serie de requerimientos y criterios de selección de la población, los cuales tuvieran relación con los elementos identificados en el fenómeno observado, así como la correlación con la revisión teórica/conceptual, en consecuencia, la selección de la población es fundamental dentro del proceso investigativo tal como señala Arias-Gómez, J., et. Al, (2016), La población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente

para la elección de la muestra que cumple con una serie de criterios predeterminados. [...] Los criterios que especifican las características que la población debe tener se denominan criterios de elegibilidad o de selección. Estos criterios son los de inclusión, exclusión y eliminación, que delimitan la población elegible. (p. 203)

En concordancia, es preciso señalar que de los contextos de ambas instituciones (señalados previamente) son fundamentales para determinar la selección de la población, así como el fenómeno a investigar el cual determino los criterios frente a las dinámicas de reconocimiento que se evidencian entre los educandos delimitados dentro del enfoque diferencial en los dos contextos. “Los criterios que especifican las características que la población debe tener se denominan criterios de elegibilidad o de selección.” (Arias-Gómez et al., 2016, p. 204). Por lo tanto, la presente investigación estableció criterios de inclusión tales como: su zona etaria (14 a 18 años), pertenencia a las instituciones educativas, nivel de escolarización (grados décimo y undécimo de ambas instituciones), pertenencia a grupos vinculados a un enfoque diferencial, como lo son población migrante, comunidades afrodescendientes, orientación sexual diversa, étnica y con discapacidad intelectual.

También, es fundamental que las y los participantes proporcionen su consentimiento, por esto, que se solicita el diligenciamiento de un documento informado, los cuales fueron diligenciados por las y los acudientes de los educandos, así como la aceptación de estos para participar en el desarrollo de la investigación.

Siguiendo esta línea, los criterios de exclusión establecidos se contemplaron aspectos tales como: Educandos no matriculados a las instituciones educativas, así como no contar con el requerimiento del consentimiento debidamente diligenciado que presenten condiciones que imposibiliten interacciones verbales y que no sean pertenecientes a la población determinada ligada a contextos de diversidad

En síntesis, los criterios de selección de la investigación se situaron en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco, en las cuales se identifican dinámicas de homogenización y estereotipación en la cotidianidad, derivadas de los esquemas curriculares, los procesos de socialización e integración de educandos enmarcados como población con enfoque diferencial, las cuales demarcan las prácticas de reconocimiento entre las y los estudiantes y que a su vez dificultan un desarrollo equitativo de la consecución de objetivos académicos, así como la formación

integral de las y los estudiantes de dicho grupo social. Por lo cual se establece un grupo de estudiantes que están integrados al enfoque diferencial y otros criterios de inclusión señalados previamente.

2.3 Instrumentos de recolección de datos:

Para el desarrollo de la presente investigación se consideraron diversos instrumentos de recolección de datos. En una primera instancia, se contemplaron opciones como la entrevista semiestructurada y el grupo focal, con el propósito de recoger las opiniones de los estudiantes seleccionados. No obstante, en función de los objetivos planteados y de la naturaleza del estudio, se optó por priorizar tres instrumentos: la entrevista semiestructurada, el diario de campo y la revisión documental. Esta selección respondió a la necesidad de obtener información desde distintas perspectivas (institucional, docente y contextual), permitiendo así una comprensión más amplia y profunda del estudio.

En este sentido, se diseñó una entrevista semiestructurada compuesta por diez (10) preguntas, la cual fue aplicada a ocho docentes pertenecientes a las instituciones educativas I.T.I. Centro Don Bosco y Jorge Isaacs. El propósito de este instrumento fue conocer, desde la perspectiva profesional de los educadores, las dinámicas sociales y convivenciales presentes en el contexto escolar. Las preguntas formuladas permitieron indagar sobre aspectos relacionados con la diversidad, la inclusión, los estereotipos y la coherencia entre los planteamientos institucionales y las prácticas cotidianas. Entre los cuestionamientos más relevantes se destacan: ¿Cómo considera que la institución educativa reconoce la diversidad presente en su comunidad estudiantil?, ¿cómo se manifiestan los estereotipos o etiquetas hacia ciertos estudiantes dentro del entorno escolar?, y ¿existe coherencia entre lo que plantea el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las prácticas cotidianas frente a la inclusión y la justicia social? Las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones de voz y posteriormente transcritas, lo que facilitó su análisis e interpretación.

Por otra parte, se llevó a cabo una revisión documental a través de una matriz de análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Jorge Isaacs y del Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) del colegio Centro Don Bosco. El propósito de este instrumento fue examinar de manera crítica y sistemática el discurso institucional que orienta las prácticas pedagógicas y de convivencia. Esta revisión permitió identificar cómo se abordan categorías como la diversidad, la inclusión, la participación y el reconocimiento del estudiantado, así como establecer puntos de comparación entre ambas instituciones. De este modo, la revisión documental se constituyó en un insumo fundamental para comprender el contexto institucional y contrastarlo con las prácticas observadas.

Finalmente, como parte de la estrategia de observación participante, se implementó un taller convivencial desarrollado en dos sesiones, dirigido a estudiantes de ambas instituciones educativas. En el colegio Centro Don Bosco participaron 29 estudiantes de grado noveno, mientras que en el colegio Jorge Isaacs participaron 38 estudiantes de grado once, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. El taller abordó temáticas relacionadas con la diversidad y la inclusión en el aula, y tuvo como finalidad generar espacios de interacción que permitieran observar las reacciones, actitudes y comentarios de los estudiantes frente a dichas temáticas.

En este contexto, se utilizó el diario de campo como instrumento de registro de carácter descriptivo, el cual permitió documentar de manera sistemática las dinámicas observadas durante el desarrollo de las actividades. Este instrumento facilitó la identificación y análisis de comportamientos, interacciones y situaciones relacionadas con la convivencia escolar, aportando elementos de reflexión que, en muchas ocasiones, no son evidentes en otros tipos de recolección de información. De esta manera, el diario de campo complementó la información obtenida a través de los demás instrumentos, fortaleciendo la validez y la comprensión integral del proceso investigativo.

2.4 Plan de Acción

El presente plan de acción pedagógico se diseña a partir de los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo, en los cuales se evidencia la necesidad de fortalecer las dinámicas de convivencia escolar y el reconocimiento de la diversidad en el aula. En este sentido, se proponen estrategias pedagógicas orientadas a promover el respeto, la inclusión y la reflexión crítica entre los estudiantes, en coherencia con los objetivos planteados en la investigación.

Las estrategias pedagógicas propuestas incluyen, en primer lugar, el aprendizaje basado en proyectos, mediante el cual se plantean problemáticas convivenciales que los estudiantes analizan de forma crítica, con el fin de comprender la importancia de la diversidad y la inclusión en el contexto escolar. En segundo lugar, se implementa el aprendizaje cooperativo, favoreciendo la interacción entre pares, la expresión de ideas, el respeto mutuo y la resolución de conflictos. Finalmente, se incorpora el uso de las TIC como herramienta investigativa y de socialización de propuestas, a través de recursos como presentaciones, pósteres o videos que promuevan la sana convivencia.

En cuanto al cronograma, se propone el desarrollo de dos sesiones de una hora por cada periodo académico (tres o cuatro, según la institución educativa). En la primera sesión, los estudiantes identificarán, analizarán y reflexionarán sobre diversas situaciones que afectan la convivencia escolar. En la segunda sesión, diseñarán y socializarán estrategias de solución frente a la problemática previamente abordada, orientadas al respeto por la diversidad y la construcción de una sana convivencia.

Para el seguimiento del proceso, se establecen indicadores que serán aplicados de manera periódica, tales como: la participación activa y respetuosa en las actividades grupales, la capacidad de análisis crítico frente a situaciones convivenciales, la pertinencia de las soluciones propuestas y la evidencia de cambios actitudinales en los estudiantes que presentan dificultades de convivencia. Estos indicadores se evaluarán

mediante técnicas como la observación directa dentro y fuera del aula, registros en diarios de campo y el seguimiento de comportamientos convivenciales, lo cual permitirá realizar un análisis continuo de las dinámicas presentes en la institución educativa.

2.4.1 Plan de aplicación de instrumentos

Con la intención de alcanzar los objetivos propuestos de la actual investigación, se propuso seguir el siguiente plan de aplicación de instrumentos donde se explican el paso a paso de las actividades propuestas, los recursos, los responsables, los participantes y el plazo en el cual se aplicaron los instrumentos desarrollados.

Asimismo, es importante resaltar que los instrumentos se realizaron para que los maestrantes de la maestría en Pedagogías críticas y tendencias socioeducativas de la universidad Santo Tomas, pudieran aplicar con docentes y estudiantes de las instituciones educativas I.T.I. Centro Don Bosco (Engativá) y Jorge Isaacs (Bosa), lo previo siendo un apoyo para el cumplimiento de los objetivos y/o metas propuestas en la investigación.

Actividad propuesta	Recursos	Responsables	Participantes	Plazo	Indiadores de seguimiento
Entrevista semi-estructurada	- Diez preguntas de la entrevista - Grabador de voz	Jeisson Andrés Certuche Martínez Harold Jesid Amaya Pineda	Cuatro (4) docentes de cada institución educativa.	Durante Marzo - 2026	Observación de la convivencia escolar dentro de la institución educativa. Identificación de cambios

					convivenciales entre los estudiantes.
Diario de campo del taller anexo	- Taller anexo propuesto. - Diario de campo.	Jeisson Andrés Certuche Martínez Harold Jesid Amaya Pineda	Estudiantes de las instituciones educativas Centro Don Bosco y Jorge Isaacs.	Durante Marzo - 2026	Participación en diversos talleres que hablen de inclusión y/o diversidad.
Revisión documental PEI/PEPS	- PEI (proyecto educativo institucional) colegio Jorge Isaacs. - PEPS (Proyecto educativo pastoral salesiano) colegio I.T.I. Centro Don Bosco.	Jeisson Andrés Certuche Martínez Harold Jesid Amaya Pineda	N/A	Durante Marzo - 2026	Revisión de PIAR y DUA propuestos por la institución para los estudiantes.

En síntesis, el plan de aplicación de instrumentos permitió comprender las dinámicas de reconocimiento, convivencia y diversidad presentes en las instituciones educativas Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, talleres convivenciales, revisión documental y diarios de campo. Estos instrumentos facilitaron una

comprensión crítica de las interacciones cotidianas y de las tensiones existentes frente a la inclusión y el reconocimiento.

Asimismo, es importante precisar que el plan de acción pedagógico formulado en esta investigación se constituyó como una propuesta pedagógica derivada de los hallazgos obtenidos, más no como una intervención institucional permanente. En este sentido, las estrategias planteadas buscan orientar posibles acciones para fortalecer la convivencia escolar, el reconocimiento de la diversidad y la paridad participativa en ambas instituciones educativas.

Capítulo 3. Implementación y Reflexión:

3.1 Desarrollo del Plan de Acción:

3.1.1 Presentación general del proceso

Para la investigación realizada en las instituciones educativas Jorge Isaacs e Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco, se planteó identificar, comparar y proponer estrategias educativas ante situaciones de diversidad, reconocimiento y redistribución en el contexto convivencial. Por lo tanto, la intervención se desarrolló durante ocho meses en las instituciones educativas, donde participaron sesenta y ocho estudiantes y ocho docentes de ambos colegios. Asimismo, es importante mencionar que se tuvo en cuenta tres instrumentos para la recolección de información, los cuales son:

1. Diario de campo.
2. Entrevista semi-estructurada.
3. Revisión documental.

Para iniciar el desarrollo de la recolección de información, se solicitó la autorización institucional con la intención de implementar los instrumentos mencionados anteriormente; por lo cual, se tramitó el permiso con el rector de cada institución educativa. Tras ello, se enviaron los consentimientos informados a los padres de familia de los estudiantes participantes de los talleres para contar con el respectivo permiso de implementación. Por último, se estableció comunicación con los cuatro docentes de cada colegio para solicitar el apoyo en la respuesta de la entrevista, por lo cual se firmaron los consentimientos informados, los cuales reposan en los anexos de la investigación.

3.1.2 Estrategia 1: Diario de campo

Para el diario de campo, se desarrolló un taller con estudiantes de 14 a 18 años, los cuales se encuentran entre grado noveno y once. Dicho taller estuvo dividido en

dos momentos, con la intención de observar lo que sucedía en el aula de clase y así recolectar la información a través del diario de campo propuesto como instrumento.

Teniendo en cuenta el taller, en un primer momento se desarrolló la actividad llamada “Tú voz en la escuela”, experiencia, diferencias y reconocimiento”, donde se realizó una introducción de la temática a trabajar y los conceptos principales para desarrollar la actividad, con la intención de construir sobre el conocimiento del significado de la palabra reconocimiento, del concepto de diversidad y de los conceptos de homofobia, racismo y estereotipos. En dicho momento, los estudiantes mostraron apatía y poca receptividad ante la actividad propuesta.

Tras dicha introducción, los estudiantes iniciaron escribiendo en una hoja si se sienten reconocidos en la escuela y describiendo cuál es el lugar donde se sienten reconocidos y dónde no se sienten así. En ese instante, los estudiantes no mostraron interés por participar en la actividad, ya que algunos de ellos no participaron; asimismo, otros estudiantes estuvieron generando comentarios negativos entre ellos mismos o más, indicando que sus estudiantes “raros” o “raras”. En un segundo momento, se dividió el aula en dos partes con el objetivo de que los estudiantes eligieran una posición entre el sí o el no, teniendo que ubicarse en un lugar del salón. Allí se cuestionó cómo algunos estudiantes eran excluidos de diferentes espacios, cómo se generaba la exclusión y el irrespeto entre los estudiantes, y cómo esto afectaba emocionalmente a las personas. Finalmente, se evidenció que algunos estudiantes no respondían bajo su propio criterio, sino por el contrario, algunos de ellos seguían a sus amigos para tener una opinión en común.

Por último, los estudiantes escribieron un texto respondiendo a la pregunta: “¿Qué entiendes por diversidad y reconocimiento en la escuela?”. En este ejercicio, algunos estudiantes mostraron resistencia a la convivencia escolar, evidenciando poca participación sincera ante la actividad, ya que algunos de ellos preguntaban a sus compañeros sobre qué escribir en la carta.

Después de unos días, se desarrolló la segunda parte del taller, denominada “Construimos reconocimiento: acuerdos, corresponsabilidad y participación”, dirigida a estudiantes de grado décimo, con el objetivo de corregir los errores que se presentaron en el primer taller y así mantener un espacio crítico-reflexivo donde el aula de clase fuera un espacio comunicativo para los estudiantes. Asimismo, en este segundo momento se plantearon preguntas orientadas a saber si los estudiantes se sienten excluidos o discriminados dentro del aula. Además, se les ofreció una discusión grupal sobre experiencias escolares en las que se sintieron rechazados o discriminados y se les reguló la participación con frases como: “que no se sienta nada e igualmente pasaban las materias”.

Para esta parte del taller, se inició creando grupos al azar, con la intención de que los estudiantes trabajaran con compañeros que usualmente no lo hacían. En este proceso, se comprobó que algunos estudiantes prefieren no participar, ya que sienten que sus ideas pueden no ser correctas o escuchadas por los demás.

3.1.3 Estrategia 2: Entrevista semiestructurada

Para el desarrollo de la entrevista semiestructurada, se entrevistaron cuatro (4) docentes de cada institución educativa, con el objetivo de recolectar información sobre lo que se plantea en los documentos institucionales y lo que sucede en las prácticas convivenciales reales dentro de los colegios. Para ello, se contó con diez (10) preguntas abiertas acerca de lo que se establece en el Proyecto educativo institucional (PEI) del colegio Jorge Isaacs y en el Proyecto educativo pastoral salesiana (PEPS) del I.T.I. Centro Don Bosco.

Dichas entrevistas generaron opiniones y reflexiones por parte de los docentes, lo cual permitió adquirir perspectivas sobre lo que los profesores perciben dentro de la institución educativa. Algunas respuestas que llamaron la atención se enfocaban en que el PEI y el PEPS describen información sobre las prácticas de inclusión en las

instituciones educativas y expresaban puntualmente que también se promueven valores como el respeto y la tolerancia entre los estudiantes.

Asimismo, los docentes afirmaban que, a pesar de encontrar en los documentos institucionales dicha información, en muchas ocasiones existe una tensión y omisión entre lo que plantean el PEI y el PEPS y las prácticas oficiales de las instituciones educativas, pues no se reflejan en las prácticas reales entre los estudiantes. Junto a ello, se evidencia una percepción de un mal reconocimiento de los estudiantes dentro de las aulas.

Por último, los docentes indican que no se cumple lo que el PEI y el PEPS proponen para el desarrollo de actividades dentro de las clases, ya que, en muchas ocasiones, no hay tiempo para implementar las estrategias dentro de la institución o no se promueve que los estudiantes trabajen a la par, debido a que no hay paridad participativa, pues se tolera que el estudiante se aíse por no desear trabajar junto a compañeros que se encuentran enmarcados en la diversidad. Esto no promueve un ejercicio de construcción de la identidad y, por el contrario, genera aislamiento, convirtiéndose en una forma de violencia simbólica entre otros. Asimismo, cabe resaltar que se encontró una dificultad para desarrollar las entrevistas, debido a que los tiempos y actividades institucionales no permitieron realizarlas con facilidad.

3.1.4 Estrategia 3: Revisión documental

Para la revisión documental, se realizó el análisis del PEI del colegio Jorge Isaacs y del PEPS del colegio I.T.I. Centro Don Bosco, con la intención de identificar las acciones que se proponen dentro de las instituciones educativas ante la diversidad y reconocimiento estudiantil. Para ello, se tuvo en cuenta diferentes criterios, como la concepción del estudiante, el enfoque de diversidad, el tratamiento de la diferencia e inclusión, entre otros, y así poder revisar diversos apartados del PEI y del PEPS, con el objetivo de seleccionar los fragmentos relevantes y así generar un análisis interpretativo de lo que establecen los documentos institucionales.

Ante la revisión documental se encontró bastante información sobre la inclusión, la diversidad estudiantil y los valores que se deben tener en cuenta para mantener una buena convivencia escolar, así como lo son el respeto, la tolerancia, la equidad y la igualdad social. Sin embargo, los documentos también mostraron redundancia ante la concepción de inclusión dentro de la institución.

Ahora bien, tras la interpretación documental y lo evidenciado dentro de la convivencia escolar, se encontró una brecha entre lo documentado y las acciones que se presentan en el día a día, ya que no se cumple con cabalidad lo establecido en los documentos y lo que sucede dentro de la convivencia escolar. Un ejemplo claro es la participación del gobierno estudiantil, ya que se habla de una alta participación por parte de los estudiantes, sin embargo, esto no se evidencia de la misma manera en la toma de decisiones ante la práctica estudiantil.

3.1.5 Síntesis del proceso

El plan de acción utilizado en la investigación permitió desarrollar adecuadamente los instrumentos propuestos, ya que estos fueron claros, precisos y pertinentes, lo que se tradujo y reflejó en la obtención de conocimientos, diversidad y variedad de datos de las instituciones educativas.

Dicho esto, el taller realizado a los estudiantes permitió reconocer los pensamientos de los educandos sobre las dinámicas sociales y académicas que atraviesan en el día a día dentro de su convivencia. Junto a ello, las entrevistas realizadas a los docentes permitieron identificar las barreras que presentan entre lo propuesto por los documentos institucionales y las dinámicas reales entre estudiantes.

Por último, la revisión documental reafirmó la información suministrada en las entrevistas semiestructuradas, ya que reafirmó la disparidad entre lo previsto por la institución educativa y lo que realmente se presenta dentro de la convivencia escolar.

Todo lo anteriormente expuesto contribuyó a enriquecer la investigación desde la perspectiva del conocimiento sobre lo expuesto en los documentos y la realidad estudiantil.

3.2 Observaciones y ajustes:

3.2.1 Dificultades surgidas durante la implementación:

Durante el tiempo en que se realizó la implementación de los instrumentos, surgieron diversas dificultades que no permitieron que la propuesta se desarrollara de manera fluida; sin embargo, estas no fueron un impedimento para llevar a cabo las actividades planteadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante indicar que, en cada uno de los instrumentos propuestos, surgieron algunos obstáculos, los cuales se mencionarán a continuación. Inicialmente, se tenía previsto desarrollar entrevistas semiestructuradas y aplicar actividades conversacionales a grupos focales, enfocándose en estudiantes que hacen parte de la otredad dentro de los colegios I.T.I. Centro Don Bosco y Jorge Isaacs. No obstante, se dificultó la disponibilidad de tiempos dentro de las instituciones para la aplicación de dichos instrumentos, por lo cual se decidió no hacer uso de ellos y, por el contrario, pensar en otras estrategias que permitieran obtener mayor información sobre el reconocimiento y la justicia social presentes entre los estudiantes de ambos colegios. Asimismo, este cambio de instrumentos generó un retraso en los tiempos planeados para la aplicación de estos.

Tras el cambio de instrumentos y la elección del diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental como herramientas adecuadas para la recolección de información en la investigación, se procedió a la creación de los talleres que se utilizarían como herramienta de observación y desarrollo para el diario de campo.

Posteriormente, se realizó la implementación de los talleres dentro del aula de clase en cada uno de los colegios mencionados previamente. Durante esta aplicación se presentaron nuevas dificultades. Inicialmente, la mala actitud de algunos estudiantes se presentó como una barrera para el desarrollo del taller, ya que algunos indicaron que “la actividad preparada no cambiaría las situaciones presentadas” o que “las actitudes de los estudiantes en el día a día no iban a cambiar”. Junto a ello, expresaban que la temática era aburrida y, por lo tanto, la participación de los estudiantes en la primera parte del taller no fue la más adecuada para la obtención de información.

A pesar de ello, al continuar con la actividad e incrementar la participación de los estudiantes, comenzaron a aparecer nuevos comentarios negativos hacia algunos compañeros de clase, tales como: “Cállese, bruto”, “No sea quejetas” y “No diga nada, que igual le van a regalar el año”, generando burla y sarcasmo frente a la participación de los compañeros. Por lo tanto, esto dificultó el desarrollo del taller propuesto. Además de lo anterior, otra dificultad presentada fue el tiempo dispuesto para el taller, ya que, en algunos momentos, la participación de pocos estudiantes se extendía demasiado, lo que ocasionaba que el tiempo destinado para otros puntos fuera más corto y se tuviera que desarrollar de manera más rápida, sin permitir una mayor participación.

Continuando con la implementación de los instrumentos, se desarrollaron las entrevistas semiestructuradas, las cuales se realizaron con cuatro docentes de cada una de las instituciones educativas. Allí, la principal dificultad presentada fue el tiempo dispuesto por los docentes para responder las diez preguntas propuestas, ya que las diversas actividades institucionales que se presentan en el día a día no permitían encontrar un espacio adecuado en el cual se pudiera dialogar o responder las preguntas con tranquilidad. Aunado a esto, algunos docentes no contaron con tiempo institucional para dicha entrevista, por lo cual se tuvo que desarrollar por medio de llamadas telefónicas, dificultando la comprensión de las respuestas de los docentes y la obtención de grabaciones con buena calidad de audio para la respectiva transcripción y análisis detallado.

Por último, se realizó la revisión documental del PEI del colegio Jorge Isaacs y del PEPS del colegio I.T.I. Centro Don Bosco. Allí, la dificultad presentada se encontró en la diferencia entre el desarrollo de estrategias de inclusión, ya que, al momento de realizar la comparación entre las dos instituciones educativas, el colegio Jorge Isaacs cuenta con amplia información y estrategias para el trabajo con estudiantes enmarcados en la diversidad. Por el contrario, el colegio Centro Don Bosco, al ser una institución que hace menos de cinco años se estableció como colegio mixto, aún no cuenta con un proceso avanzado en relación con las dinámicas y estrategias frente a la diversidad.

3.2.2 Ajustes realizados en el proceso

Durante el desarrollo de los talleres en el aula de clase, se tomó la decisión de intervenir de manera reflexiva ante los constantes comentarios generados por los estudiantes, buscando mantener el orden y el respeto hacia los participantes de la actividad. Asimismo, durante las intervenciones se motivó a los estudiantes a generar un cambio en la convivencia dentro del aula y de la institución, con el objetivo de promover el reconocimiento, el respeto y la tolerancia hacia los demás.

Posteriormente, ante la dificultad de tiempo para desarrollar las entrevistas con los docentes, se decidió buscar espacios de descanso o momentos en los cuales los docentes contaran con disponibilidad para realizar las entrevistas en un aula de clase que no tuviera presencia de estudiantes. Además, se hizo uso de llamadas telefónicas en horarios diferentes a la jornada laboral, con el fin de obtener las respuestas de algunos docentes.

Por último, es importante mencionar que, aunque una de las instituciones no cuenta con un plan de desarrollo avanzado en materia de inclusión, este aspecto permitió avanzar en las conclusiones y reflexiones de la investigación, con la intención de cumplir el objetivo número tres, orientado a la creación de propuestas para la mejora de la convivencia y el reconocimiento entre pares.

3.2.3 Reflexión sobre la flexibilidad del proceso

A pesar de las dificultades y los ajustes presentados en la ejecución de los instrumentos, se logró cumplir con el desarrollo de estos, permitiendo obtener una recolección de datos pertinente. Sin embargo, el esfuerzo por mantener el respeto y el orden dentro del aula fue complejo, ya que se tuvo que motivar constantemente a los educandos mediante reflexiones orientadas a promover un pensamiento crítico frente a las situaciones presentadas y, de esta manera, lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos en la investigación.

Asimismo, la dificultad de tiempo que se presentó para responder las entrevistas semiestructuradas no detuvo su desarrollo, ya que se logró priorizar, optimizar y adaptar los espacios disponibles, manteniendo la paciencia como un factor fundamental dentro del ejercicio propuesto.

Además de ello, es importante resaltar que se logró adaptar los instrumentos pertinentes para la recolección de información, teniendo en cuenta los espacios académicos y los sujetos que propiciaron información coherente frente a los ejercicios de reflexión planteados.

Por último, es indispensable destacar la disposición por parte de los docentes que participaron en las entrevistas, ya que la amabilidad y los valores que los identifican fueron factores determinantes para obtener las reflexiones y datos utilizados en la generación de estrategias de desarrollo e identificación de problemáticas relacionadas con las dinámicas de reconocimiento, convivencia escolar y justicia social dentro de las instituciones educativas.

3.3 Análisis de datos

Para el diseño metodológico, se decidió investigar a través del enfoque cualitativo, con la intención de comprender las opiniones, experiencias y reflexiones que los estudiantes tienen frente a las situaciones que se presentan en el diario vivir dentro de las instituciones educativas. Además de ello, se hizo uso de la investigación-acción educativa mediante sus cuatro ciclos.

El proceso inició con la fase de planificación, en la cual se identificó el problema y se dialogó con los docentes para la obtención de información acerca de los procesos convivenciales reales y de lo que se evidencia en el PEI del colegio Jorge Isaacs y en el PEPS del colegio I.T.I. Centro Don Bosco. En el segundo ciclo se desarrolló la fase de acción o ejecución, donde se aplicaron los talleres a los estudiantes de cada colegio. En el tercer ciclo se llevó a cabo la etapa de observación, la cual se evidencia en los diarios de campo desarrollados y que reposan en los anexos de la investigación. Por último, se desarrolló el cuarto ciclo, en el cual se realiza la reflexión sobre los resultados obtenidos en las fases previas.

Finalmente, se tuvo en cuenta el paradigma crítico-social, con el objetivo de asumir una posición crítica y reflexiva que permitiera no solo analizar el fenómeno presentado en las instituciones educativas, sino también desarrollar una propuesta desde el objetivo número tres de la investigación, el cual busca generar estrategias pedagógicas, desde un enfoque crítico, que fortalezcan las prácticas de reconocimiento dentro de los colegios Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

El presente capítulo expone los hallazgos alcanzados a partir del proceso de recolección, decodificación y triangulación de la información de campo de los instrumentos tales como el diario de campo, las entrevistas a docentes y el análisis documental del PEI y el PEPS y otros documentos institucionales. Este ejercicio de articulación instrumental se fundamenta bajo la óptica de la triangulación metodológica que no busca uniformidad de los datos, sino que como señalan Denzin y Lincoln (2011) posibilita una comprensión profunda del fenómeno en cuestión.

El análisis se estructuro bajo el enfoque de investigación cualitativa, utilizando el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti Web como herramienta de soporte metodológico, parafraseando a Gibbs (2018) permite optimizar el rigor conceptual mediante la gestión transparente y organizada de los fragmentos discursivos obtenidos.

El propósito fundamental de este apartado es someter a la discusión las realidades observadas en las instituciones educativas frente a los postulados teóricos que sustentan el estudio, las categorías y los objetivos planteados.

4.1 Resultados: análisis por instrumento

Para garantizar la rigurosidad científica de la presente investigación, el proceso analítico se organizó a través de un ejercicio de triangulación metodológica. Se asume que la realidad de las instituciones educativa es compleja que vincula múltiples dimensiones, por tanto, un solo instrumentos resultaría insuficiente para capturar los matices del fenómeno que se identifico tanto en el Jorge Isaacs como en el I.T.I don Bosco.

Es por ello, que cada uno de los instrumentos aplicados aportó a un tipo de información particular y complementario, lo cual responde directamente al diseño secuencial de las fases de la investigación, es preciso señalar que como se mencionó en el capítulo del diseño metodológico, se hicieron conversaciones y observaciones preliminares que posibilitaron estructurar los instrumentos con relación a las necesidades que el proyecto sugirió:

4.1.1 Diarios de campo de observación de clase:

En primera instancia se aplicaron dos talleres en grupos seleccionados de cada institución educativa, de los cuales surgió el registro en diarios de campos, que desde una perspectiva situada e interpretativa de las acciones de los educandos que interactúan capturando las dinámicas de paridad, los silencios y asilamientos, las miradas que etiquetan entre otras y los posibles cambios entre un taller y el otro.

En concordancia con el análisis de resultado, a continuación, se desglosan los resultados vinculados a los objetivos específicos trazados para la presente investigación. El primer objetivo fue identificar las prácticas de reconocimiento presentes en estudiantes adolescentes en contextos de diversidad educativa en las instituciones Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco y para alcanzar el mismo se llevó a cabo observaciones de clase por medio de la aplicación de dos talleres a partir de una metodología de investigación acción educativa.

Anexo a ello, es preciso señalar que este tipo de observación en aula permitió capturar las dinámicas relacionales en su entorno natural y en tiempo real. Pues, al introducir los dos talleres como dispositivos pedagógicos y de recolección de información se generó un escenario interactivo controlado pero flexible, diseñado específicamente para cambiar las rutinas cotidianas del salón de clase, lo que facilitó el surgimiento de conductas, tensiones y discursos ocultos, como lo son la exclusión simbólica y la estereotipación, que difícilmente salen a la luz mediante observaciones pasivas o un cuestionario estático.

Ahora bien, con el fin de comprender la articulación entre el objetivo y la categoría de Prácticas de reconocimiento en el contexto educativo a través del siguiente esquema.

Categoría de análisis	Subcategorías	Teoría	Realidad	Interpretación
Prácticas de reconocimiento en el contexto educativo	1. Reconocimiento y constitución del sujeto en la escuela	La teoría señalada para esta categoría, se dividen en dos bloques: Subcategoría 1:	La realidad del aula que se pudo observar a partir de las observaciones preliminares y de los dos talleres ejecutados demuestra que el reconocimiento con educandos relacionados a contextos diversos es compleja y sutil pues se evidencia que en el día a día hay reconocimiento formal y normativo, o sea la presencia de los educandos diversos sin injerencia en la toma de decisiones. En el plano del aula las interacciones diarias de la realidad muestran dinámicas de convivencia	El sentido de la realidad registrada en los talleres devela patrones y contradicciones estructural entre lo planeado y la práctica ejecutada. La observación derivada de los diarios de campo demuestra que la experiencia de los estudiantes dentro del aula carece de soportes interactivos necesarios para generar reconocimientos adecuado. Durante el desarrollo de los talleres, se hizo evidente, que al buscar propiciar la participación colectiva, las condiciones relacionales previas de los alumnos limitaron la ejecución de
	2. Reconocimiento, alteridad y relaciones pedagógicas	En la cual se interpretó los postulados de la teoría bidimensional de Fraser (2011) y las esferas del reconocimiento de Honneth (1997). En principio Fraser señala que la constitución del sujeto como par pleno en la escuela exige garantía de paridad de participación, la cual dictamina que las estructuras e instituciones sociales (Escuela), deben promover tanto la redistribución material como el reconocimiento cultural para que todos los individuos posean voz efectiva y capacidad de agenciamiento en condiciones de igualdad.		

		De forma complementaria Honneth (1997) la edificación de la dignidad y autorrespeto de los sujetos surge a través del reconocimiento recíproco, en tres esferas: igualdad, la de derecho (formal), la de amor (afectiva (padres) y la de la solidaridad (valoración entre pares) sin embargo al estar restringidas en la escuela se genera experiencias de menosprecio que imposibilitan la constitución del sujeto a nivel afectivo y jurídico, impidiendo su inclusión más allá del papel normativo. Subcategoría 2: En la cual se interpretó los postulados críticos de Carlos Skliar (2007) en torno a la alteridad en la escuela y de Joan Mèlich (2010) su concepto de normalización en la escuela. A partir de Skliar se problematizó como existe una tendencia por parte de las instituciones educativas a concebir la diversidad como un “déficit” o anomalía	complejas y fragmentadas entre estudiantes. Durante el desarrollo de ellos talleres de clase y los espacios de trabajo, se observa de manera recurrente que los alumnos tienden a organizarse en subgrupos cerrados, marginando a las esquinas del salón a los compañeros que poseen características diferentes o diagnósticos particulares evitando interactuar con ellos de forma constante. De igual manera, en el lenguaje cotidiano es frecuente la aparición de comentarios descalificantes, murmullos y miradas que asignan etiquetas basadas en la normalización. Ante este	ciertos momentos de este. Al vincular la teoría de Frase, se puede evidenciar que el espacio no logra garantizar de la paridad participativa. La escasez de lógicas de reconocimiento adecuado priva a los estudiantes de agenciamiento y voz efectiva en el grupo. Por otra parte, frente a las perspectivas de Honneth, se puede observar que hay falencias en la dimensión de la solidaridad, respecto a la valoración de las capacidades del otro. En consecuencia,
--	--	--	---	---

		que debe ser asimilada y regulada. Por lo cual surgen etiquetas a la diferencia y exclusiones sutiles que operan en la escuela, generando una ilusión de normalidad homogénea. En concordancia, Mèlich plantea que las relaciones pedagógicas contemporáneas suelen estar asfixiadas por una obsesión institucional por regular y homogenizar. Lo que irrumpe con la hospitalidad y la compasión de la escuela donde las palabras y la singularidad sean revalidadas.	escenario, aunque existes intenos o propuestas aisladas por parte de los profesores para dinamizar y transofrmar el ambiente del aula, predomina una tendencia generalizadora a forzar la adaptación de los alumnos	
--	--	---	--	--

4.1.2 Análisis documental PEI/PEPS

En segunda instancia se realizó un proceso de análisis documental, el cual aporte información del carácter normativo, formal y prescriptivo de ambas instituciones. Y en concordancia con ello, el segundo objetivo fue Comparar las dinámicas de homogeneización y estereotipación que inciden en las prácticas de reconocimiento en las dos instituciones educativas. Dicho estudio permitió identificar el deber ser del colegio, es decir cómo se concibe los procesos de reconocimiento, el lenguaje oficial, las acciones afirmativas y transformadoras desde los documentos oficiales como lo son el PEI, el PEPS, los manuales de convivencia y otros documentos como lo son el Módulo de diversidad y respeto.

Desde el punto metodológico el análisis funciono como un elemento de deconstrucción del lenguaje oficial de las instituciones. Examinar estos documentos

permitió identificar bajo que términos, categorías y enfoques jurídicos las instituciones determinan la alteridad. Este rastreo resulta indispensable para evaluar si las acciones afirmativas y las transformadoras plasmadas en el papel realmente promueven una paridad participativa o si de manera implícita, se imponen procesos de normalización y estereotipación que camufla la asimilación bajo el discurso de la tolerancia y la mera presencia. También, posibilito encontrar que la existencia de programas y estrategias en las instituciones generan un efecto rebote que crean estereotipos y dinámicas de exclusión en los educandos vinculados a contextos de diversidad.

Categoría de análisis	Subcategorías	Teoría	Realidad	Interpretación
Homogenización, estereotipación en los escenarios escolares	1. Homogenización escolar y normalización de las diferencias	La teoría señalada para esta categoría, se dividen en dos bloques:	En la revisión documental del PEI, el PEPS entre otros, se observa una fuerte presencia de directrices unificadas respecto al rendimiento académico, los perfiles del estudiante ideal y los regímenes disciplinarios uniformes.	El sentido de esta configuración documental devela un patrón de inclusión por asimilación de la presencia. Pues los textos, oficiales demuestran una tendencia recurrente donde la diversidad es aceptada en el discurso, pero administrativamente neutralizada a través de exigencias homogenizadas.
	2. Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica.	Subcategoría 1: A partir de las perspectivas de Mèlich, se puede evidenciar que las instituciones sugieren una regularización desde lo documental, que busca medir y predecir comportamientos, lo que transforma el espacio educativo en un dispositivo mecánico de asimilación y normalización. Anexo a ello Skliar señala que la escuela tiende a tratar la diferencia bajo la lógica de la anormalidad o el déficit, buscando	Anexo a ello el procesamiento de estos textos a través del software ATLAS ti (ver anexo 1) arroja una alta concentración semántica en torno a códigos de reconocimiento formal y acciones afirmativas,	Al vincular este hallazgo con los postulados de Mèlich, queda evidenciado la obsesión institucional por el control de la conducta y lo académico, esto termina por invisibilizar las características y particularidades. La interpretación de la subcategoría 2 a nivel documental devela un patrón de

		corregir o regular la anomalía del sujeto para forzarlos a encajar dentro de la narrativa institucionalizada y homogenizada. Subcategoría 2: Respecto a este aspecto, Skliar argumenta que el discurso moderno de inclusión suele incurrir en la “invención de otro defectuoso”, pues al nombrar y clasificar de forma excesiva las diferencias, las instituciones generan etiquetas de la diferencia que terminan por estereotipar al sujeto. Paralelamente, Fraser señala que cuando el reconocimiento gestiona la forma categorial se institucionaliza jerarquías de estatus que excluyen de forma simbólica.	evidenciando apartados explícitos dedicados a la inclusión formal. No obstante, de manera paralela y transversal, los documentos aseveran rutas de evaluación y conducta que saturan el código de normalización (véase anexo 1) Respecto a la subcategoría 2, el entramado normativo que se analizó constata la presencia de clasificaciones explícitas para catalogar la población estudiantil. Por lo cual, el ejercicio de análisis en el software ATLAS.ti dejó entrever de forma directa códigos como estereotipación y etiquetamiento (Ver anexo 1), ya que las acciones de apoyo institucional aparecen	“reconocimiento segregador”, pues al definir detalladamente al estudiante diverso con el fin de asignarle rutas particulares termina por institucionalizar la sospecha sobre sus capacidades. Respecto a esto los planteamientos de Skliar demuestra que las políticas escolares en su afán de proteger construyen etiquetas de la diferencia que fijan al estudiante en el lugar del déficit o la vulnerabilidad permanente. Por tanto, se interpreta que la normatividad de ambas instituciones mitiga la exclusión física, pero perpetúa la exclusión simbólica, ya que al no deconstruir los prejuicios de fondo y limitarse a tipificar faltas, los documentos oficiales legitimando estereotipos.
--	--	---	--	---

			condicionadas a la asignación previa de una categoría social.	
--	--	--	---	--

4.1.3. Entrevistas semiestructuradas a docentes

En tercera instancia, se llevó a cabo una serie de conversaciones con docentes de cada institución, lo cual responde al objetivo número tres el cual señala: Proponer estrategias pedagógicas, desde un enfoque crítico, que fortalezcan las prácticas de reconocimiento en las instituciones educativas, a través de entrevistas semiestructuradas las cuales aportaran a la narrativa y subjetividad de los educadores y/o directivos, con lo cual se identificó tensiones percibidas, las intenciones pedagógicas y las justificaciones frente a las decisiones tomadas en la cotidianidad escolar.

Este instrumento, permitió identificar la narrativa subjetiva de los docentes frente a los procesos liderados, humanizando el análisis distanciándose de lo meramente documental (PEI y PEPS), también, percibir las tensiones, dilemas, contradicciones y frustraciones que los educadores señalan de sus prácticas cotidianas.

Categoría de análisis	Subcategorías	Teoría	Realidad	Interpretación
Justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación	1. Justicia social, redistribución y reconocimiento en la educación	La teoría señalada para esta categoría, se dividen en dos bloques: Subcategoría 1: frente a este aspecto, se identifica una articulación de la equidad en el escenario escolar con la mirada de justicia bidimensional de Fraser (2011), la cual exige resolver simultáneamente injusticias socioeconómicas a través de la	En las narrativas recolectadas mediante las entrevistas semiestructuradas, los educadores y directivos exhiben un discurso que se apoya en directrices institucionales con códigos tales como Acciones afirmativas y reconocimiento formal (ver anexo 1). No obstante, al indagar sobre la ejecución práctica de estas intenciones, los relatos de los maestros evidencian	Bajo la óptica de la subcategoría 1 se puede interpretar un patrón de asimetría estructural, ya que existe una alta disposición al reconocimiento discursivo por parte de los profesores, pero este se encuentra asfixiado por dificultades de redistribución material por
	2. Inclusión educativa e interseccionalidad en contextos escolares			

		redistribución de recursos y condiciones materiales y las injusticias culturales, que exigen reconocimiento de las identidades. Pero esto no se logra con tolerancia sino garantizando la paridad participativa institucional. Subcategoría 2: respecto a la inclusión permitió comprender que las exclusiones escolares no operan de manera aislada (interseccionalidad). Desde los planteamientos de Skliar, omitir este cruce de realidades perpetúa la invención del otro defectuoso, categorizando al estudiante por su diagnóstico lo cual despoja de su complejidad existencial, bajo esta óptica puede que se termine por estigmatizar y segregar simbólicamente como señala Fraser.	una marcada tensión frente al código de redistribución y la estigmatización. Pues, los docentes manifiestan de forma recurrente la escasez de recursos, la falta de tiempo institucional y el déficit de apoyo profesional. Subcategoría 2: En las entrevistas semiestructuradas, los docentes describen de manera recurrente las problemáticas, de sus aulas a través de perfiles de estudiantes donde se cruzan múltiples realidades. Anexo a ello, el procesamiento de la información por medio del Software ATLAS.ti (ver anexo 1) permitió resaltar códigos tales como etiquetamiento, estereotipación y exclusión simbólica de forma reiterada. En concordancia, los profes reconocen en sus discursos que la confluencia de estos factores de vulnerabilidad acentúa las barreras relacionales entre educandos y que los	parte de las instituciones. Al confrontar esta tendencia con Fraser, se evidencia que la escuela promueve un reconocimiento puramente afirmativo, que no logra trascender a acciones transformadoras que deconstruya los estereotipos preestablecidos. También, se revela un patrón de inclusión categorial que se encuentra fragmentada, ya que las instituciones tienden a gestionar la diversidad atendiendo únicamente la etiqueta del diagnóstico formal, ignorando prejuicios relacionales que se relacionan en la subjetividad del educando. Respecto a ello, Skliar señala que el etiquetamiento
--	--	--	---	--

			educandos vinculados a contextos de diversidad cargan con estereotipos, demostrado en la exclusión simbólica.	institucional reduce la alteridad a una condición de déficit médico o social, activando estereotipos que sesgan las expectativas del entorno sobre las capacidades del estudiante.
--	--	--	---	--

4.2. Análisis e interpretación:

Este apartado constituye el espacio de discusión y articulación crítica de la investigación, su propósito fundamental es confrontar la realidad empírica, recolectada a través de los diarios de campos, las dinámicas de los talleres, el análisis documental y las entrevistas a partir de los aspectos teóricos (Fraser, Honneth, Skliar y Mèlich).

A partir de este ejercicio de triangulación, el análisis trasciende la mera descripción fáctica para adentrarse en el examen de las regularidades relacionales, deteniéndose reflexivamente en las tensiones aprendizajes y contradicciones que caracterizan las prácticas de reconocimiento en ambas instituciones.

Categoría	Subcategoría	Diarios de campo	Análisis PEI/PEPS	Entrevistas a Docentes	Análisis final
Reconocimiento y	Reconocimiento y constitución del sujeto en la escuela	Las observaciones en el desarrollo de los talleres evidencian una marcada ausencia de espacios de interacción de carácter horizontal. Los estudiantes no disponen de mecanismos instituidos para	Los documentos institucionales (PEI/PEPS) exhiben una alta densidad de enunciados normativos enfocados en el respeto a la diversidad y decretan el soporte de las instituciones hacia las poblaciones	Las narrativas de los educadores revelan una fuerte adhesión y compromiso ético discursivo hacia a la inclusión. No obstante, al justificar sus decisiones cotidianas los docentes manifiestan	La triangulación instrumental devela fracturas entre el plano normativo de los documentos y el discurso docente y el plano relacional analizado en los diarios de campo. Apoyados en Fraser, se interpreta que el

constitución del sujeto en la escuela		ejercer una voz efectiva o incidir en las dinámicas del salón de clase, quedando relegados a un rol fundamentalmente receptivos y pasivos	diversas, traduciéndose en altos registros formales y declaraciones de intenciones abstractas.	falta de tiempo y profesionales adecuados estableciendo barreras asociadas a la redistribución.	proceso de inclusión se encuentra estancado en un nivel meramente formal, puesto que la escasez de redistribución dificulta el accionar en el aula. Asimismo, al no garantizarse canales simétricos de participación, el estudiante es reconocido en el papel legal, pero desprovisto de voz efectiva en el salón.
	Reconocimiento, alteridad y relaciones pedagógicas	Se registran patrones de distanciamiento físico y relacional entre los educandos, durante el trabajo colectivo o las interacciones libres surgen subgrupos cerrados que aíslan a determinados	Los ms manuales de convivencia abordan las problemáticas de la discriminación, los prejuicios y la alteridad desde un enfoque puramente punitivo y sancionatorio, tipificando las faltas y delimitan los correctivos	Los relatos de los educadores exponen una tendencia generalizada a priorizar el orden, la disciplina y el cumplimiento de los ritmos académicos estandarizaros por la institución, argumentando	Cruzando los tres instrumentos, se demuestra que la convivencia escolar se encuentra capturada por la obsesión por regular y predecir analizada por Mèlich. La tendencia punitiva en los

		estudiantes hacia las zonas alejadas del salón. Durante la ejecución de los talleres emergieron de forma explícita conductas de resistencia, comentarios y temor al juicio punitivo.	correspondientes, pero se constata ausencia de estrategias pedagógicas de carácter preventivo o restaurativos a integradas al accionar cotidiano.	que formar la adaptación homogénea de los alumnos es indispensable para cumplir metas asignadas por las instituciones.	manuals de convivencia y la presión por aulas estandarizadas frente a las conductas actúan de forma coordinada anulando la hospitalidad escolar.
Homogenización, estereotipación en los escenarios escolares	Homogenización escolar y normalización de las diferencias	Las observaciones evidencian una rutina de aula donde las actividades cuentan de manera parcial con variaciones y flexibilizaciones. Sin embargo, en los talleres se pudo identificar que al identificar los aspectos particulares de los educandos establece proceso de normalización que termina derivando en estereotipación.	Los documentos institucionales prescriben estándares de rendimiento uniforme, manuales de convivencia enfocados en la disciplina y perfil de estudiante homogenizado. Las misiones declaradas asumen la diversidad en el papel discursivo, pero condicionan el existo institucion al cumplimiento de métricas académicas rígidas e idénticas para todos,	Los discursos de los maestros justifican algunas de las prácticas de estandarización en el aula bajo el argumento de la necesidad operativa de mantener el orden, el control del grupo y responder eficazmente a las exigencias curriculares y temporales establecidas por las directivas de las instituciones.	La triangulación instrumental demuestra una alianza entre la rigidez normativa de los documentos (PEI/PEPS), la justificación operativa de los docentes y la inercia de las situaciones en el salón de clase. Respaldados en Mèlich, se devela que la escuela padece una obsesión por regular, que sacrifica la compasión pedagógica en favor de la homogeneidad.

	Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica.	Durante la ejecución de los talleres y observación preliminar de clase, se constata dinámicas sistemáticas de exclusión mutua. Los educandos se adscriben a grupos cerrados y desplazan físicamente a compañeros vinculados a contextos de diversidad, hacia las periferias del salón, surgiendo comentarios descalificadores.	La normatividad del PEI y el PEPS clasifica explícitamente a los estudiantes mediante nombres y diagnósticos como lo son estudiantes con barreras y casos especiales. Los manuales tipifican las conductas de discriminación desde una perspectiva punitiva y sancionatoria, careciendo de rutas pedagógicas restaurativas de los vínculos en los grupos de educandos	Las percepciones de los educadores exponen una tendencia recurrente a definir las capacidades a partir del diagnóstico o entornos socioculturales reconociendo que si existe etiquetamientos por parte de las directrices institucionales lo que genera brechas internas en los grupos.	El entrecruce de datos reveló que el afán de la normatividad por catalogar a la población estudiantil se traduce en la cotidianidad como los talleres o clases, en la invención de otro defectuoso (Skliar). Así como etiquetas o estereotipos que actúan como lógicas de segregación sutil en el imaginario del grupo. Por tanto, aparece jerarquías d estatus (Fraser) que perpetúan la exclusión simbólica. Entonces hay visibilizarían para normalizar al educando pero invisibilizado en sus relaciones cotidianas
--	---	---	--	--	--

Justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación	Justicia social, redistribución y reconocimiento en la educación Inclusión educativa e interseccionalidad en contextos escolares	Las observaciones en el aula constatan que los procesos de enseñanza se desarrollan bajo metodologías rígidas y homogenizantes ya que los educandos clasificados bajo la diversidad carecen de apoyos y tiempos y roles adecuados para el acompañamiento activo que les permita incidir de forma contundente en la toma de decisiones de la clase. También, los talleres colectivos permitieron observar barreras relacionales, comentarios de burla y el desplazamiento físico de los educandos a esquinas del espacio.	Los documentos exponen amplia fundamentación teórica y normativa sobre los derechos de la inclusión y respeto a los grupos vinculados a la diversidad. Sin embargo, se evidencia la ausencia de acciones transformadoras que garanticen una paridad participativa por parte de los educandos, lo cual deconstruya los estereotipos previos.	La narrativa docente, expone una contradicción abierta entre la voluntad ética y el reconocimiento a los educandos. Ya que, al estar sometidos a sobrecarga administrativa, falta de apoyo profesional no logran ejecutar de forma eficientes las adaptaciones curriculares y a la par proponer acciones transformadoras que deconstruyan las ideas sobre los estudiantes diversos.	La triangulación instrumental devela que la inclusión escolar sufre fractura estructural, como señala Fraser, se evidencia que la escuela reduce la justicia social a un plano puramente administrativo como acción afirmativa de la escuela, señalado en el PEI y el PEPS. Asimismo, al no proveerse la redistribución material requerida para equiparar las aulas de clase, los maestros se frustran y la práctica recae en homogenización que niega al estudiante voz efectiva.
--	---	--	---	---	--

En síntesis, el proceso de triangulación desarrollado a lo largo de este capítulo develó que las dinámicas de inclusión en ambos escenarios escolares se debaten una profunda contradicción, mientras en el plano normativo y el discurso docente (acciones afirmativas) intentan legitimar el reconocimiento formal de la diversidad, las prácticas cotidianas del aula y los talleres reproducen lógicas de homogenización, estereotipación y exclusión simbólica. Esta distancia crítica entre el deber ser normativo y la realidad relacional en el aula, demuestra que la asimilación técnica y el déficit de redistribución material continua que limita la posibilidad de una autentica paridad participativa y la existencia de la alteridad.

Por consiguiente, las tensiones e injusticias estructurales aquí identificadas no solo exponen algunas de las fracturas de las instituciones educativas, sino que se constituyen en el soporte indispensable para justificar las estrategias pedagógicas críticas orientadas a transformar el aula en un espacio de acogida, hospitalidad y justicia social.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

De igual manera, uno de los hallazgos más significativos identificados a lo largo del proceso investigativo fue la existencia de una evidente brecha entre los discursos institucionales relacionados con la inclusión educativa y las dinámicas reales que se desarrollan en la cotidianidad escolar. Aunque tanto el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio Jorge Isaacs como el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) del I.T.I. Centro Don Bosco plantean principios orientados hacia la inclusión, la participación y el reconocimiento de la diversidad, en la práctica se continúan presentando situaciones que limitan el desarrollo de relaciones verdaderamente equitativas entre los estudiantes.

A partir de las observaciones realizadas, las entrevistas aplicadas y el análisis documental, fue posible identificar que muchas de las estrategias institucionales enfocadas en la inclusión permanecen principalmente en el plano normativo y discursivo, sin consolidarse completamente dentro de las dinámicas convivenciales de las aulas y los espacios escolares. Esto permitió comprender que la inclusión no depende únicamente de la existencia de políticas o lineamientos institucionales, sino también de la manera en que estos son implementados y apropiados por los diferentes actores de la comunidad educativa.

En este sentido, se evidenció una falta de seguimiento constante en los procesos relacionados con la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) dirigidos a estudiantes con discapacidad intelectual. Aunque las instituciones cuentan con mecanismos orientados al acompañamiento de esta población, durante el desarrollo de la investigación se identificaron dificultades en la continuidad de dichos procesos, así como limitaciones en el monitoreo y acompañamiento pedagógico de algunos estudiantes vinculados a contextos de diversidad. Esta situación genera que, en determinados casos, los ajustes planteados no

logren responder de manera efectiva a las necesidades académicas y convivenciales de los educandos.

Asimismo, algunos estudiantes manifestaron percepciones relacionadas con la desigualdad frente a los apoyos pedagógicos brindados a estudiantes con discapacidad intelectual, situación que evidencia la permanencia de imaginarios de exclusión, estereotipación y desconocimiento sobre los procesos de inclusión educativa. Lo anterior permitió comprender que aún persisten barreras actitudinales que dificultan la construcción de escenarios escolares basados en el reconocimiento genuino de la diferencia y en la paridad participativa entre los educandos.

Por otra parte, también se identificó la ausencia de una dependencia o espacio institucional específico encargado de atender de manera integral las situaciones convivenciales y los conflictos escolares que surgen dentro de las instituciones educativas. Aunque existen orientadores, coordinadores y docentes que intervienen en dichas situaciones, se evidenció que muchas veces las problemáticas convivenciales son abordadas de manera fragmentada o reactiva, dificultando la construcción de estrategias preventivas y permanentes frente a los conflictos escolares.

Esta situación genera una brecha importante entre los procesos de convivencia escolar y las dinámicas de reconocimiento entre los estudiantes, ya que muchos conflictos relacionados con la exclusión, los prejuicios o la discriminación no reciben un acompañamiento continuo que permita transformar las relaciones interpersonales dentro del entorno educativo. En consecuencia, algunas prácticas de rechazo, etiquetamiento o exclusión simbólica continúan reproduciéndose en la cotidianidad escolar, afectando tanto el bienestar emocional de los estudiantes como la construcción de ambientes inclusivos y democráticos.

De igual forma, la investigación permitió evidenciar que los procesos de inclusión requieren no solamente ajustes institucionales, sino también espacios permanentes de sensibilización y reflexión crítica dirigidos a toda la comunidad

educativa. En este aspecto, se reconoció la importancia de desarrollar talleres pedagógicos y actividades formativas enfocadas en la inclusión, el reconocimiento y la convivencia escolar, con el propósito de promover una comprensión más profunda frente a las dinámicas de exclusión presentes en algunos contextos educativos.

Estos espacios pedagógicos permitirían fortalecer valores como la empatía, el respeto y la tolerancia, contribuyendo a la transformación de imaginarios normalizadores que afectan a estudiantes vinculados a contextos de diversidad. Asimismo, favorecerían procesos de reflexión colectiva sobre la importancia del reconocimiento del otro, la aceptación de las diferencias y la construcción de relaciones más equitativas dentro de las instituciones educativas.

En síntesis, los hallazgos obtenidos permitieron concluir que, aunque ambas instituciones educativas han desarrollado avances significativos en materia de inclusión y reconocimiento, aún persisten desafíos importantes relacionados con la implementación efectiva de los procesos institucionales, el acompañamiento convivencial y la transformación de prácticas excluyentes presentes en la vida escolar cotidiana. Por ello, resulta fundamental fortalecer estrategias pedagógicas, institucionales y convivenciales que permitan consolidar ambientes escolares más inclusivos, participativos y orientados hacia la justicia social.

5.2 Propuestas de Mejora

A partir de los hallazgos identificados durante la investigación, se considera fundamental fortalecer los procesos institucionales relacionados con la implementación y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Aunque ambas instituciones educativas cuentan con estrategias orientadas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, se evidenció la necesidad de desarrollar mecanismos de acompañamiento más constantes y articulados que permitan garantizar la efectividad de dichos procesos dentro del entorno escolar.

En este sentido, se propone establecer espacios periódicos de seguimiento en los que participen docentes, orientadores, directivos y familias, con el propósito de evaluar continuamente los avances, dificultades y necesidades de los estudiantes vinculados a contextos de diversidad. Esto permitiría no solo fortalecer los procesos académicos, sino también favorecer el desarrollo emocional, social y convivencial de los educandos.

Asimismo, se recomienda la creación o fortalecimiento de una dependencia institucional orientada específicamente al manejo de las situaciones convivenciales y al acompañamiento socioemocional de los estudiantes. La existencia de un espacio destinado a la prevención, mediación y seguimiento de conflictos escolares contribuiría significativamente al mejoramiento de la convivencia escolar y permitiría atender de manera más oportuna situaciones relacionadas con la exclusión, el rechazo o la discriminación.

De igual manera, se considera importante que esta dependencia promueva estrategias preventivas y no únicamente correctivas, favoreciendo procesos permanentes de diálogo, mediación y construcción colectiva de acuerdos entre los estudiantes. Esto permitiría fortalecer ambientes escolares más participativos, democráticos e inclusivos dentro de las instituciones educativas.

Por otra parte, se propone implementar talleres pedagógicos y espacios de formación enfocados en inclusión, reconocimiento y convivencia escolar, dirigidos tanto a estudiantes como a docentes y familias. Estas actividades tendrían como finalidad generar procesos de reflexión crítica frente a las prácticas de exclusión, los estereotipos y las dinámicas de discriminación que pueden presentarse dentro de la cotidianidad escolar.

A través de estas estrategias pedagógicas, sería posible promover una mayor sensibilización frente a la diversidad presente en las instituciones educativas y fortalecer valores relacionados con el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias. Asimismo, estos espacios permitirían consolidar procesos de reconocimiento más profundos entre los estudiantes, favoreciendo relaciones interpersonales basadas en la equidad y la justicia social.

Finalmente, se recomienda que las instituciones educativas continúen fortaleciendo procesos de formación docente relacionados con educación inclusiva, convivencia escolar y atención a la diversidad, ya que el acompañamiento pedagógico de los maestros constituye un elemento fundamental para la transformación de las dinámicas convivenciales y el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas dentro del contexto escolar.

5.3 Líneas Futuras de Investigación

La presente investigación permitió comprender diferentes aspectos relacionados con la convivencia escolar entre los estudiantes de las instituciones educativas Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco. Sin embargo, durante el desarrollo del estudio surgieron nuevas preguntas e intereses investigativos que pueden ser abordados en futuras investigaciones.

En primer lugar, sería pertinente profundizar en la relación existente entre el contexto familiar y las dinámicas convivenciales dentro de las instituciones educativas. Analizar cómo las situaciones familiares, sociales y económicas influyen en el comportamiento y las relaciones interpersonales de los estudiantes permitiría comprender de manera más amplia los conflictos escolares.

Asimismo, se considera importante desarrollar investigaciones enfocadas en el impacto de las redes sociales y las tecnologías digitales sobre la convivencia escolar. Actualmente, muchas situaciones de conflicto, exclusión o acoso trascienden el espacio físico de la escuela y se trasladan a los entornos virtuales, afectando las relaciones entre los estudiantes.

Otra línea de investigación relevante sería analizar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas por las instituciones para promover la convivencia escolar. Esto permitiría identificar cuáles metodologías generan mejores resultados en la prevención de conflictos y en la formación de competencias ciudadanas.

De igual manera, sería importante realizar estudios relacionados con la educación emocional y su influencia en la resolución pacífica de conflictos. Comprender cómo el manejo de las emociones influye en las relaciones convivenciales puede aportar herramientas significativas para fortalecer los procesos formativos dentro de las instituciones educativas.

Finalmente, se recomienda continuar investigando sobre procesos de inclusión, diversidad y reconocimiento dentro del contexto escolar, con el propósito de promover ambientes educativos más equitativos, democráticos y respetuosos de las diferencias individuales y colectivas.

Bibliografía

- Agudelo Torres, J. F., Rojas Restrepo, F. S., y Ocampo Ruiz, E. (2020). Sobre el reconocimiento y la otredad en la escuela: una lectura desde Lévinas y Mélich. *Perseitas*, 8. pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3502>
- Andrades-Moya, Jonathan. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 346-368.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arias, F. G. (Julio,2012). *EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 6a EDICIÓN. Introducción a la metodología científica* (EDITORIAL EPISTEME, Ed.).
- Blanco Guijarro, R., (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14-35.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248002>
- Castelar, A. F., & Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *Revista CS*, (25), 51-79.
<https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Castro Robles, Y. A. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo. *Praxis*, 16(2), 169–178.
<https://doi.org/10.21676/23897856.3455>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4a ed.). Sage.
[https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_\(ed\)-_the_sage_handbook_of_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_(ed)-_the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)
- Duimich, L., y García Gualda, S. (2020) El debate reconocimiento-redistribución en dos casos “políticamente incorrectos”: Nueva Soberanía y Con Mis Hijos No Te Metas. *Perfiles académicos de posgrado*, V. 5 (Número de revista 13) 155-171
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/140441/CONICET_Digital_Nro.68_030b48-0d77-4483-983a-444fc5ba84fc_A.pdf?sequence=2
- Fierro-Evans, Cecilia, & Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). School convivencia : Reviewing the concept. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Fraser, Nancy. *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»*”, Capítulo I, Siglo de Hombres Editores, Santa Fé de Bogota, 1997, pp. 17-54.
- Fraser, N. & Honneth A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Editores: Morata. Madrid - España
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. [Pedagogía de la Autonomía](#)
- Friese, S. (2020). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti* (3rd ed.). SAGE Publications. [10.17583/qre.2016.2120](#)
- Garzón Muñoz, D. P., Jimenez Ordóñez, F. A. Muñoz Realpe, Mi. J. (2023) Reconocimiento y diversidad en las prácticas pedagógicas [Tesis de maestría, Universidad de Manizales] <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6455>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data* (2a ed.). Sage. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781526426130_A34526518/preview-9781526426130_A34526518.pdf
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. [Los-profesores-como-intelectuales.pdf](#)
- Gómez-Gómez, M. I. (2023). De la Homogeneidad a la Diversidad en la Escuela. Revista Docentes 2.0, 16(1), 37–42. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.368>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (trad. M. Ballester). Barcelona: Crítica/Grijalbo Mondadori.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder. [Ética de la compasión](#)
- Nahuel, M. F. (2020) Nancy Fraser: de la redistribución a la crítica del capitalismo, Revista de Filosofía Diánoia, vol. 65, no. 85, pp. 161–192. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v65n85/0185-2450-dianoia-65-85-161.pdf>
- Niño, Y. (2019). Problematicar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. Pedagogía y Saberes, 51, 133–144

- Paiba N. (2021) La esencia multidimensional del reconocimiento: Fraser y Honneth.
 revista boletín Redip 11 (3) 72-81
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1707/1620>
- Paez. T. Et al (2022) Justicia social educativa Una alternativa para el posconflicto colombiano (p 67-152) Universidad Santo Tomas
<https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/d7bb21c9-ee77-4f2e-ba9b-22c93bce305f/content>
- Portillo, S., Reynoso, O. (2021) Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA 26 (95), 57-69.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968419004/27968419004.pdf>
- Reina Caviedes, C. A., (2024) La interseccionalidad en la lectura de la educación inclusiva. Una revisión del tema. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/7137>
- Rivero Casas, J. (2017). *Capacidades, reconocimiento y representación: Las contribuciones de Nancy Fraser, Iris Marion Young y Amartya Sen a la teoría de la justicia de John Rawls*. Estudios Políticos (México), 42, 53–76.
<https://doi.org/10.1016/j.espol.2017.10.003>
- Roggerone, Santiago M.. (2019). Poder, reconocimiento, libertad: Axel Honneth y la actualidad de la teoría crítica de la sociedad. *Sociológica (México)*, 34(97), 9-41.
 Epub 25 de enero de 2020. Recuperado en 22 de marzo de 2025, de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000200009&lng=es&tlng=es
- Saltos-Rodríguez, L. J., Loor-Salmon, L. del R., & Palma-Villavicencio, M. M. (2018). *La Investigación-acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social*. Polo del Conocimiento, 3(12), 149–159.
<https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.822>
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>>

- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
<https://es.scribd.com/document/617878197/Skliar-Carlos-La-Educacion-Que-Es-Del-Otro>
- Valderrama Aguayo, I. (2023). El problema del reconocimiento: Implicancias de su abordaje en Todorov y Honneth: “The Problem of Recognition: Implications of it’s Approach in Todorov and Honneth”. *Revista De Filosofía*, 40(106), 52-61.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10553622>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>