

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Diario de campo

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: **Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: 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

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.

<i>Matriz de categorías</i>				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
Comparar las dinámicas de homogeneización y estereotipación que inciden en las prácticas de reconocimiento en las instituciones educativas Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco.	HOMOGENIZACIÓN, ESTEREOTIPACIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES	- Homogenización escolar y normalización de las diferencias - Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica	-Estudiantes -- Harold Jesid Amaya Pineda -Jeisson Andrés Certuche Martínez	Observación participante

Diario de campo – Observación participante

Datos generales de la observación

Ítem	Registro
Fecha	
Hora de inicio	
Hora de cierre	
Institución educativa	☐ Jorge Isaacs ☒ I.T.I. Centro Don Bosco
Curso / grado: Noveno	
Número de estudiantes:	
29	
Espacio observado:	
Dirección de curso	
Actividad observada:	
Taller: Mi voz en la escuela: experiencias, diferencias y reconocimientos - Construimos reconocimiento: acuerdos, corresponsabilidad y participación	
Investigador(a): Harold Jesid Amaya Pineda	

Registro del diario de campo

Momento / Dimensión	Descripción densa (¿Qué ocurre?)	Interpretación inicial (relación con categorías)
Contexto de la observación	El taller se realizó en la institución educativa I.T.I. Centro Don Bosco, la cual se encuentra ubicada en el barrio Bosque popular en la localidad de Engativá. Dicha actividad se desarrolló con 29 estudiantes de estrato 3 y 4 quienes se encuentran en grado noveno, junto a ello, los educandos oscilan entre edades de 14 y 15 años. Por último es importante resaltar que dentro del curso, se encuentran varios estudiantes los cuales son diversos, por su identidad de género, raza y gustos ante la música.	Las actividades permitieron que los estudiantes comprendieran el significado del término reconocimiento y que entendieran lo importante que es ser reconocido en los diferentes espacios escolares, por lo tanto, la categoría número 1: Voz y agencia estudiantil, así como el reconocimiento simbólico y afectivo, la relación pedagógica y escucha y la retroalimentación entre pares, asimismo, genero diversas opiniones que ayuda a la unión entre pares.

Ahora bien, es importante mencionar que el taller fue desarrollado durante dos sesiones las cuales fueron nombradas cómo: Mi voz en la escuela: experiencias, diferencias y reconocimientos - Construimos reconocimiento: acuerdos, corresponsabilidad y participación. En cada una de las sesiones se desarrollaron diferentes momentos, los cuales permitieron la participación de los estudiantes forma individual y de forma grupal, con la intención de escuchar las opiniones de los estudiantes ante el reconocimiento, estereotipación y homogeneización. Asimismo, las actividades fueron desarrolladas a través de preguntas que permitieron el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes registraron sus respuestas en hojas de papel, carteleras y junto a ello se expresaron de manera oral con la intención de ser escuchados por los demás dentro del aula.

Desarrollo de la actividad	Se inició la actividad solicitando silencio y orden dentro del aula de clase. Tras ello, se les indico a los estudiantes que se iba a desarrollar un taller en el cual se debía respetar la opinión de cada uno de sus compañeros y que así mismo, se les pedía que participaran respetuosamente. Una vez hecha la introducción se procedió a solicitar que realizaran mesa redonda para escuchar y observar las opiniones que se iban a	El taller permitió trabajar con los estudiantes las tres categorías propuestas para la investigación ya que se fortaleció las prácticas de reconocimiento ante cada uno de los estudiantes del grupo. Asimismo, permitió hablar de temáticas de estereotipación y homogeneización dentro de la institución educativa, generando espacios de dialogo donde se estableció que a pesar de que todos los estudiantes son diferentes y tienen gustos diferentes, pueden reconocer a los demás como participantes del grupo. Por último, al socializar acerca de la justicia social
----------------------------	--	---



desarrollar dentro del taller. Una vez los estudiantes estuvieron organizados, se procedió a generarles tres preguntas las cuales respondieron de forma individual para posteriormente socializar su respuesta de forma grupal. Unos minutos más tarde, se solicitó que los estudiantes se pusieran de pie y se les explico que el aula iba a estar dividida con una línea imaginaria la cual posibilitaba responder si o no ante diversas preguntas de reconocimiento que el docente a cargo estaría socializando. Un momento más tarde, se procedió a solicitar una tercera actividad, donde los estudiantes crearon una carta para el colegio donde le solicitaban al colegio que los reconocieran como parte de este. Finalmente, para cerrar la primera sesión se realizó un círculo con el objetivo de que los estudiantes contaran parte de lo escrito en la carta para el colegio.

Unos días después, se reunió el mismo grupo de grado noveno en el aula, con la intención de desarrollar la segunda parte del taller de la siguiente manera. Inicialmente, los estudiantes hicieron parejas junto a estudiantes con los cuales usualmente no hablan, con la idea de socializar sobre su sentimiento de reconocimiento en el aula de clases. Posterior a ello, se dividió a los estudiantes en cuatro grupos dentro del aula, en ese instante los estudiantes

e interseccionalidad, los estudiantes fortalecieron el pensamiento crítico y reflexión de las diferencias dentro del aula, permitiendo que el respeto sea fundamental entre la convivencia escolar.

respondieron tres preguntas sobre la participación, la igualdad y justicia dentro del aula de clase. Un tiempo más tarde, se generó en los mismos grupos un acta en la cual los estudiantes debían recopilar los comentarios dentro del grupo, frente al reconocimiento dentro de la institución educativa, por lo cual, crearon compromisos frente a la mejora convivencial dentro del aula, buscando reconocer a los demás y manteniendo el respeto y equidad dentro del aula y frente a sus compañeros.

Interacciones entre estudiantes	Dentro de la actividad se propuso la interacción entre los estudiantes, formando parejas y grupos de cuatro o cinco personas. Lo anterior se realizó al azar promoviendo la convivencia con compañeros que usualmente no trabajan. Estos grupos permitieron evidenciar como los estudiantes se pueden sentir cómodos o incómodos al trabajar con otros estudiantes con los cuales no se sienten cómodos. A pesar de lo anterior, se logró observar como los niños comenzaron a socializar más con los demás permitiendo conocer más acerca de sus compañeros y junto a ello, permitió reconocer la diversidad dentro del aula. Por último, es importante indicar que algunos pocos educandos también se sintieron incómodos por trabajar con otros niños o niñas los/las cuales en ocasiones no reconocen cómo par.	Se evidencio que la categoría número 1 “Prácticas de reconocimiento” se hizo presente entre los estudiantes, permitiendo identificar y conocer más detalles e información de sus compañeros de clase. Así mismo, fomento la comunicación activa manteniendo la opinión y el respeto como herramientas fundamentales de la actividad.
---------------------------------	---	--



	actividades de opinión sobre el reconocimiento dentro de la institución educativa, los estudiantes resaltaron los lugares en los cuales se sienten reconocidos y con quien se sienten reconocidos, permitiendo que se expresarán de una forma más natural. Junto a ello, los estudiantes escucharon la opinión de los demás, promoviendo un pensamiento crítico y reflexivo el cual permite que haya una unión y respeto ante los demás.	opiniones de los compañeros de clase, se pudo evidenciar que la categoría 1 y la categoría 3 estuvieron presentes en las prácticas de reconocimiento, ya que se logró entender en qué lugar y momento los estudiantes se sienten reconocidos, así mismo, permitió que los estudiantes expresaran sus incomodidades, generando una reflexión ante los compañeros, lo cual promueve la justicia social al entender que en muchas ocasiones los malos tratos pueden llevar a mantener un mal ambiente en el aula.
Manifestaciones de homogeneización	Las dos partes del taller fueron planteadas para todos los estudiantes, promoviendo la homogeneización entre ellos, sin embargo, también promovió la identificación del concepto, con la intención de que los estudiantes pudieran identificar las diferencias entre ellos. A demás de ello, generó reflexiones ante la diversidad entre los educandos. Por último, es importante resaltar que dentro de los comentarios de los estudiantes se nombraron etiquetas o comentarios ante la forma de ser de sus compañeros.	La categoría número dos se presentó dentro de esta parte de la actividad, ya que las etiquetas y comentarios de los estudiantes ante los demás genero reflexión ante el trato entre pares. Sin embargo, permitió que se identificara este tipo de tratos generando reflexión entre los estudiantes.
Estereotipación / exclusión simbólica	Durante el taller, se evidencio la exclusión entre estudiantes al instante de crear grupos para responder las diversas preguntas que se plantearon. En muchas ocasiones los estudiantes lo expresaban de forma oral y corporal, en diversas ocasiones los niños realizaban comentarios cómo: “me toco con el rarito – ese es un enfermo – él o ella es muy bruto” o	La categoría número dos permitió evidenciar las etiquetas que se mantienen dentro del aula y que muchas veces no son evidentes para los maestros. Junto a ello, se logró ver cómo los estudiantes normalizan estos comentarios que pueden causar daño psicológico en algunos estudiantes, pero que aun así ya son normalizados.

	solicitando cambio de grupo al indicar que no quieren trabajar con ciertos estudiantes los cuales perciben diferentes a sí mismos por su forma de ser o por los gustos que tienen o por el lugar de donde provienen.	
Dinámicas de convivencia escolar	Dentro del aula los estudiantes tuvieron un buen comportamiento con sus compañeros, sin embargo, también se evidenció que, al instante de no tener supervisión de un adulto, algunos estudiantes hicieron uso de vocabulario el cual pudo herir los sentimientos de otros compañeros. Aun así, las actividades generaron una pequeña mejoría al crear reflexión ante lo que sienten o piensan los demás.	El reconocimiento del pensamiento y forma de ser de los demás generó una reflexión ante el trato que tienen sobre sus compañeros. Por lo tanto la categoría número uno se estableció como una herramienta de mejora ante la convivencia escolar, permitiendo una mejor comunicación y una sana convivencia dentro del aula.
Rol del docente / adulto acompañante	El docente a cargo guió cada momento del taller propuesto, buscando una mayor reflexión dentro de los estudiantes y generando un orden en el comportamiento de los estudiantes, sin embargo, también permitió ciertos comportamientos y lenguaje el cual podía generar molestia en otros estudiantes, a pesar de ello, este tipo de comportamientos mostraron algunas realidades que se presentan en el aula y muchas veces los docentes no observan en el diario de las clases. Así mismo, fomentó reflexiones ante los estudiantes los cuales buscaron generar un cambio de pensamiento y comportamiento en la convivencia escolar.	En el presente apartado, se evidencia cómo la categoría número tres se hace presente, ya que el docente/adulto acompañante, genera una justicia social dentro del aula, promoviendo el buen trato ante cada uno de los estudiantes, asimismo, esto permite que se promueva una reflexión de los malos comentarios y/o tratos hacia los demás a partir de ejemplos que se presentan en el diario vivir dentro de la escuela.
Incidentes críticos observados	Se evidenció falta de compromiso por parte de los estudiantes, ya que al intentar	Se logró evidenciar que las tres categorías se hacen presentes frente a los momentos críticos dentro del



	hablar de temáticas de reconocimiento, los estudiantes no mostraron interés al pensar que es una temática aburrida. Junto a ello, mostraron falta de empatía ante los estudiantes que son diferentes, o que les gustan cosas diferentes, ya que algunos niños o niñas sentir que no se presenta falta de empatía ante sus situaciones, prefieren no hablar de esos temas e intentar evadirlos. Por último, es importante resaltar que los estudiantes muestran poco interés al hablar sobre las dinámicas de estereotipación y de respeto ante sus compañeros.	taller, sin embargo, estás también permiten que el rol del docente sea más importante, ya que genera la posibilidad de hacer más reflexiones ante los actos de los estudiantes y ante la forma de expresar sus opiniones.
Cierre de la actividad	Al cierre de la actividad el docente generó una última reflexión junto con compromisos que los estudiantes establecieron, con la intención de mejorar la convivencia dentro del aula y así mismo, con la idea de cuidar a sus compañeros, evitando maltratarlos de forma física y/o verbal. Dentro de los compromisos de los estudiantes, se estableció una buena comunicación evitando usar malos comentarios que dañen a los demás y así mismo, la búsqueda de respeto y solidaridad dentro del aula sin importar de quien se trate.	El reconocimiento y justicia social permitieron generar un buen cierre de la actividad, ya que fomentó la reflexión y pensamiento crítico de los actos y pensamientos que los estudiantes tienen constantemente dentro del aula de clase. Así mismo, permitió fortalecer los lazos entre cada uno de los estudiantes que hacen parte del grupo y conviven diariamente en las diversas clases de la institución educativa.

Análisis reflexivo del investigador(a)

Aspecto	Registro
Reflexiones analíticas	EL taller planeado para desarrollar junto con los estudiantes se dispuso para desarrollarse en dos sesiones, las cuales motivaron a los estudiantes a cuestionarse y reflexionar sobre la convivencia escolar y en el cómo se sienten dentro de la institución educativa. Teniendo en cuenta las dos sesiones, se pudo observar el comportamiento de los estudiantes ante las preguntas propuestas, las cuales hablaban del reconocimiento, la justicia social y la homogenización de los estudiantes dentro de la institución educativa, asimismo, se logró comprender el comportamiento de algunos estudiantes tras evidenciar que no se sienten reconocidos por otros estudiantes o por la comunidad educativa. Considerando lo anterior, es importante mencionar que las reflexiones y conclusiones realizadas por los estudiantes permitieron generar una conciencia crítica frente a las acciones que suceden en el día a día en la institución educativa y qué así mismo, conllevan a las reacciones de los estudiantes y del cómo se expresan ante los demás. Por último, es importante resaltar que las reflexiones y opiniones de los estudiantes tras sentirse poco reconocidos dentro de la institución educativa, permite abrir posibilidades de generar conciencia entre los estudiantes para mejorar la convivencia escolar a través del respeto y de la empatía, entendiendo que todos somos diferentes y que podemos ayudar a los demás a través de la solidaridad y tolerancia.
Tensiones observadas (discurso–práctica)	Durante la actividad desarrollada, se pudo evidenciar el disgusto por parte de algunos estudiantes al preguntar por sus pensamientos ante el saber cómo se sienten dentro de la escuela, así mismo, se evidencio que los estudiantes no se sienten cómodos al hablar constantemente sobre el irrespeto que se presenta en la institución educativa. En la primera parte de la actividad, también se sintió la dificultad por participar en la actividad junto a otros estudiantes, los cuales no hacen parte del grupo social, dificultando la expresión de sus sentimientos.
Comparación preliminar con otras observaciones	Tras conocer comportamientos previos por parte de los estudiantes, así mismo, la forma en la cual se tratan física y verbalmente se pudo reconocer que dentro del diario vivir de los estudiantes en la escuela, estos tratos ya se encuentran normalizados. Sin embargo, esto también permitió que, al tener un conocimiento previo de la convivencia y los tratos, ayudo a promover mayores reflexiones y promover ejemplos de la vida diaria y el entorno, generando opiniones que promovieran un cambio en la convivencia del grupo.
Preguntas emergentes	¿Por qué se presenta el maltrato verbal y/o físico entre estudiantes? ¿Por qué se presenta bajo interés por parte de los estudiantes para reflexionar ante su comportamiento? ¿Por qué los estudiantes se comportan diferente frente a los adultos qué frente a sus pares? ¿Generar este tipo de reflexiones ayudara a mejorar la convivencia y buen trato entre los estudiantes?
Observaciones éticas	La actividad se desarrolló teniendo en cuenta el respeto cómo factor de fundamental entre cada uno de los participantes. Así mismo, al tratarse de una actividad desarrollada con menores de edad, no hizo uso de nombres propios o imágenes que faltaran los derechos de los menores.

Validación Diario de campo/ ficha de observación (se adjunta instrumento)

Estimado/a docente

Le solicitamos amablemente su colaboración para revisar y validar los instrumentos de recolección de datos diseñados para nuestra investigación documental **Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.** ". Su valiosa retroalimentación nos ayudará a asegurar la validez y pertinencia de nuestros instrumentos. Por favor, revise cada sección y proporcione sus comentarios y sugerencias.

Descripción del Instrumento: La observación participante, registrada mediante el diario de campo, es un instrumento cualitativo que permite al investigador integrarse de manera reflexiva y controlada al contexto escolar con el fin de observar, describir y analizar las dinámicas cotidianas de interacción entre los estudiantes. A través de una actividad pedagógica previamente diseñada, este instrumento posibilita identificar prácticas de reconocimiento, homogeneización, estereotipación y convivencia escolar, registrando tanto los comportamientos verbales y no verbales como los contextos en los que estos se producen. El diario de campo, organizado en formato de tabla, facilita un registro sistemático que distingue entre la descripción densa de los hechos y la interpretación analítica, fortaleciendo la comprensión situada del fenómeno educativo y aportando insumos clave para el análisis comparativo entre las instituciones participantes.

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

Propósito del Instrumento: comprender de manera situada y directa cómo se configuran las dinámicas de interacción, convivencia y relación con la diversidad en el contexto escolar, identificando prácticas explícitas e implícitas de reconocimiento, homogeneización y estereotipación entre los estudiantes. Este instrumento permite contrastar los discursos expresados por los participantes con las prácticas cotidianas observadas, visibilizar tensiones entre el enfoque institucional y la experiencia real de los educandos, y generar insumos analíticos que fortalezcan la interpretación crítica y comparativa del fenómeno educativo en las instituciones objeto de estudio



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

CRITERIO A EVALUAR	ESCALA DE VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
	Cumple	Cumple medianamente	No cumple	
Las secciones describen y proporcionan información valiosa para la investigación	X			
Da cuenta de las apreciaciones personales, opiniones desde lo observado.	X			
Da cuenta de las interpretaciones desde los teóricos y en relación con el objeto de estudio de la investigación	X			
Evidencia relatos, narraciones, impresiones, y/o narrativas de los participantes.	X			
Plantea preguntas y cuestionamientos a reflexionar de acuerdo con el objeto de investigación.	X			
Describe principales conclusiones del proceso de observación	X			

Sugerencias y Comentarios Generales

Por favor, proporcione cualquier sugerencia adicional o comentario general que pueda ayudar a mejorar los instrumentos de recolección de datos:

Se hizo necesario ajustar algunos criterios de observación en cuanto a forma y estructura, así como la propuesta de articular el formato de diario de campo con la observación participante.

Declaración del Validador

Confirmando que he revisado y proporcionado retroalimentación sobre los instrumentos de recolección de datos presentados.

Firma:

Fecha: 26/01/2026

Agradecemos profundamente su tiempo y colaboración en este proceso de validación.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Diario de campo

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: **Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: 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

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Matriz de categorías				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
Comparar las dinámicas de homogeneización y estereotipación que inciden en las prácticas de reconocimiento en las instituciones educativas Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco.	HOMOGENIZACIÓN, ESTEREOTIPACIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES	- Homogenización escolar y normalización de las diferencias - Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica	-Estudiantes -- Harold Jesid Amaya Pineda -Jeisson Andrés Certuche Martínez	Observación participante

Diario de campo – Observación participante
Datos generales de la observación

Ítem	Registro
Fecha:	9/03/2026
Hora de inicio:	8:00am
Hora de cierre: 9:00am	9:00am
Institución educativa	X Jorge Isaacs ☐ I.T.I. Centro Don Bosco
Curso / grado	1001(décimo)
Número de estudiantes:	Veinticinco (25)
Espacio observado:	Aplicación de taller
Actividad observada	Mi voz en la escuela: experiencias, diferencias y reconocimientos
Investigador(a)	Jeisson Andrés Certuche Martínez

Registro del diario de campo

Momento / Dimensión	Descripción densa (¿Qué ocurre?)	Interpretación inicial (relación con categorías)
Contexto de la observación	El contexto en el cual se aplicó el taller es el grado 1001 del colegio Jorge Isaacs un salón caracterizado por estar integrado por elementos espaciales, temporales, institucionales y metodológicos que enmarcan la sesión, describiendo el escenario físico y las condiciones en las que se producen las interacciones de los estudiantes de manera integrada y corresponde al desarrollo de una asignatura o actividad académica concreta, la cual el docente aclara explícitamente que es un ejercicio diferente y que no se encuentra vinculado a la asignación de una nota cuantitativa para el área de Ciencias Sociales. La actividad principal se lleva a cabo dentro del salón de clases habitual del grupo, pero a través de los testimonios directos de los estudiantes, se referencian e incorporan al contexto otros micro-espacios de la institución como la cancha de fútbol, asociada al juego y al talento físico, el salón de música, donde se ejecutan instrumentos, el salón de artes, los pasillos periféricos utilizados	A partir de la descripción detallada del contexto de la observación, se establece la siguiente relación directa con las tres categorías de análisis, mostrando cómo el escenario físico, temporal y humano prefigura y condiciona las interacciones de los estudiantes: En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, el contexto de la sesión devela una tensión entre el reconocimiento formal planificado y el desconocimiento relacional real. Desde la dimensión institucional, el docente intenta generar una práctica de reconocimiento al alterar la disposición tradicional del aula y proponer una mesa redonda; este diseño espacial busca la horizontalidad y la visibilidad de los rostros para asegurar que todas las subjetividades sean validadas.



por estudiantes que buscan la soledad y el restaurante escolar, descrito como un lugar de alta concentración de personas, ruidos y dinámicas de escrutinio social.

Durante la jornada, el aula de clases experimenta una transformación en su distribución cotidiana, ya que por instrucción directa del docente, los estudiantes deben mover sus pupitres para organizar el salón bajo la estructura de una mesa redonda o disposición circular, con el objetivo de eliminar las filas tradicionales y permitir que todos los participantes puedan mirarse directamente a la cara. Al dárseles libertad de ubicación dentro de esta nueva forma, los estudiantes reproducen una cartografía de exclusión donde los grupos con mayores lazos de confianza se posicionan en el centro o en bloques unidos, mientras que los estudiantes que no forman parte de estas dinámicas hegemónicas son empujados hacia las esquinas y los extremos de la mesa. Toda la sesión cuenta con un tiempo cronológico limitado y estrictamente pautado por la jornada escolar, al punto de que la actividad se da por terminada de manera abrupta debido al cumplimiento del límite de tiempo de la clase, quedando el debate suspendido.

Desde el punto de vista metodológico, la observación registra una secuencia dividida en tres fases que inician con la organización espacial y el encuadre conceptual, continúan con una fase de dinámicas corporales activas, donde se implementa la técnica de la línea recta en el centro del salón para que los estudiantes se muevan hacia la derecha o izquierda según sus respuestas, y finalizan con una etapa de producción escrita individual basada en la redacción de una carta sobre sus percepciones, la cual deriva en un debate o deliberación en plenaria antes del cierre. El contexto humano de la observación está integrado por tres componentes diferenciados que interactúan simultáneamente: un

Sin embargo, el contexto físico es subvertido por la masa estudiantil, transformando la estructura circular en una geografía de exclusión donde el reconocimiento se privatiza en nichos de confianza y se le niega a los sujetos vulnerables, quienes terminan arrinconados en los extremos de la mesa. Asimismo, el entorno humano introduce figuras de apoyo institucional (como la profesional de apoyo de Paula), lo que demuestra que existen protocolos de reconocimiento de la diferencia a nivel administrativo, aunque estos entran en conflicto con el recelo y las conversaciones paralelas de los pares, quienes saturan el ambiente acústico del salón e invisibilizan la palabra de los sujetos divergentes.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, el contexto metodológico y espacial funciona como un catalizador que obliga a los prejuicios latentes a materializarse. El uso del salón de clases y la implementación de técnicas corporales como la línea recta sitúan a los cuerpos en una vitrina pública. En este escenario, la masa estudiantil utiliza la corporalidad para mimetizarse y actuar en bloque, imitando los desplazamientos de la mayoría hacia la derecha o la izquierda sin un ejercicio de reflexión individual. La estereotipación también se alimenta del mapa de micro-espacios institucionales que los alumnos traen a colación en sus discursos: el restaurante escolar aparece en el relato como un panóptico de alta concentración social donde se ejerce una vigilancia estética y corporal punitiva sobre Paula, mientras que la cancha de fútbol se configura contextualmente como un feudo masculino donde los estereotipos de género segregan de inmediato la participación de las mujeres, validando la uniformidad de los roles tradicionales.



	docente o adulto acompañante que ejerce la mediación, la instrucción y el control disciplinario del grupo; un grupo mixto de estudiantes que interactúa en la masa, dentro del cual identifican liderazgos de opinión como Santiago Izquiero o el estudiante E03-M, y sujetos con necesidades de apoyo o variables de vulnerabilidad, como Paula Gutiérrez, calificada como una estudiante sensible y con diagnóstico de discapacidad intelectual bajo el seguimiento de una profesional de apoyo institucional, un estudiante afrodescendiente y un estudiante de origen indígena; y finalmente, la figura invisible del investigador en su rol de observador participante, quien registra las conductas, gestos y discursos sin intervenir en el orden de la clase	Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se encuentra fuertemente condicionada por los límites temporales y la composición humana del contexto observado. El tiempo actúa como una camisa de fuerza; la limitación temporal obliga a un cierre abrupto de la clase, lo que metodológicamente impide que el docente realice una retroalimentación reflexiva o una resolución del conflicto, dejando la discusión suspendida en un clima de abierta hostilidad hacia la flexibilización curricular. Desde el enfoque interseccional, el contexto humano no es homogéneo, sino que está atravesado por múltiples vectores de vulnerabilidad que confluyen en el mismo espacio. Las dinámicas de exclusión del salón no impactan de igual manera a todos los estudiantes; el diseño del contexto fuerza a que variables de opresión como la discapacidad intelectual de Paula, la identidad étnica del estudiante afrodescendiente y el origen del compañero indígena se crucen en una misma plenaria, demostrando cómo la estructura escolar de la lección falla en garantizar la paridad participativa y la justicia adaptada a las necesidades particulares de cada corporalidad.
Desarrollo de la actividad	La sesión comenzó con el ingreso de los estudiantes a un salón diferente al habitual, donde las mesas estaban organizadas en forma de círculo. Al notar esta distribución, los jóvenes mostraron extrañeza y preguntaron el motivo de encontrarse allí, a lo que el docente respondió que se trataba de una actividad distinta. Tras aclararles que el ejercicio no influiría en la nota de la clase de Ciencias Sociales, se les solicitó que tomaran asiento. En ese momento, los estudiantes rompieron la distribución de los "grupos cooperativos" que los profesores les asignan habitualmente y	A partir del relato detallado de la sesión, se analiza la correlación directa entre los sucesos del aula y las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando cómo las dinámicas escolares reproducen o confrontan las realidades de la exclusión de manera entrelazada. En primer lugar, la categoría de prácticas de reconocimiento en el contexto educativo evalúa si los sujetos son validados en su dignidad, palabra e identidad, o si por el contrario sufren formas de menosprecio e invisibilización. En este escenario, el docente intenta activar una práctica de



se agruparon de forma voluntaria con sus compañeros de confianza. Durante este proceso, se observó que los educandos evitaron interactuar con personas ajenas a sus círculos cercanos, lo que provocó que algunos estudiantes se ubicaran solos en los extremos y esquinas de la mesa redonda. Al dar la introducción y pedir franqueza en un espacio seguro, un grupo de alumnas comenzó a distraerse y a hablar entre sí, por lo que el docente tuvo que solicitarles atención.

El docente proyectó tres preguntas y entregó una hoja de papel a cada participante.

Primera pregunta: *¿Algún espacio, práctica, actividad o relación del Colegio me hace sentir reconocido?* Ante la solicitud de un estudiante, el docente ejemplificó la pregunta mencionando lugares como la biblioteca, la cancha de fútbol o dependencias como orientación. Los alumnos comenzaron a murmurar entre ellos para validar sus respuestas.

Segunda pregunta: *¿Algún espacio, práctica, actividad o relación del Colegio me hace sentir desconocido o poco tenido en cuenta?* Al leerla, la estudiante Paula Gutiérrez (E01-F), quien cuenta con un diagnóstico de discapacidad intelectual, realizó gestos de confusión. El docente se acercó de manera individual siguiendo las recomendaciones de la profesional de apoyo del plantel. Al manifestar que no entendía, el docente le preguntó si se había sentido incómoda en algún lugar; tras pensar un momento, Paula respondió que en el restaurante escolar, argumentando que "la miraban mal por comer bastante" y que sentía la observación de la multitud. La estudiante de al lado (E02-F) intervino aportando ejemplos de situaciones en el salón donde Paula no había sido tomada en cuenta, lo que ayudó a que comprendiera el ejercicio.

reconocimiento positivo al transformar el espacio físico en una mesa redonda y garantizar el anonimato en la redacción de las cartas para proteger la intimidad. Sin embargo, este esfuerzo institucional es saboteado por el menosprecio de los pares, ya que cuando Paula toma la palabra, Santiago y su grupo activan una descalificación gestual mediante burlas y murmullos que lacera su autoconfianza, forzándola a encoger su cuerpo, bajar la voz y mirar al suelo. Este miedo a la sanción social y a la burla regula de tal forma las interacciones de los estudiantes vulnerables que Paula se ve obligada a camuflar su necesidad pedagógica, pidiéndole al docente que le explique conceptos en secreto y a solas en su puesto para evitar el escarnio, un desconocimiento que se extiende al restaurante escolar, descrito por ella como un panóptico donde la multitud ejerce una vigilancia punitiva sobre su corporalidad. Asimismo, la falta de reconocimiento y la subordinación discursiva se hacen evidentes en el estudiante afrodescendiente, quien ante una pregunta directa del docente se siente incapaz de responder con autonomía, necesitando buscar la dirección y el asentimiento de cabeza de su compañero indígena antes de enunciar una respuesta forzada e insegura.

En segundo lugar, la categoría de homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares analiza la presión que ejerce el grupo mayoritario para imponer una uniformidad de conductas y el uso de prejuicios para etiquetar y segregar la alteridad. Las manifestaciones de esta fuerza se observan desde el inicio, pues al romperse la estructura impuesta por los profesores, los estudiantes se agrupan únicamente por nichos de confianza para mantener la homogeneidad de sus círculos cercanos, enviando a los diferentes a



Tercera pregunta: *¿Qué creo que debería cambiar en el colegio para que todos nos sintamos incluidos?* Durante la explicación, el docente tuvo que llamar al orden a cuatro estudiantes que conversaban constantemente.

Al pasar a la socialización, Santiago Izquier (E04-M) afirmó que se sentía reconocido en la cancha de fútbol porque su talento le permitía destacar; el docente intentó reorientar la conversación hacia la convivencia cotidiana. Posteriormente, otra alumna mencionó sentirse bien en el salón de música por la posibilidad de tocar instrumentos, mientras el grupo distraído continuaba hablando. Otras respuestas señalaron comodidad en el salón de artes, en los pasillos (para evitar las aglomeraciones de estudiantes) y en el Festival de Artes Inter Alianza (FAIA). Durante las respuestas, algunos jóvenes murmuraban sobre peinarse o se reían de lo que decían sus compañeros.

Cuando el docente le preguntó directamente a Paula (E01-F) por el lugar donde se sentía desconocida, un grupo de tres estudiantes, liderado por Santiago (E04-M), comenzó a realizar burlas y comentarios susurrados con gestos de descalificación hacia ella. Paula respondió que no le gustaba el restaurante porque *"ellos están en su mundo y ella en el suyo"*. Santiago continuó hablando con su compañero mientras ella hablaba. Al preguntarle por el salón de clases, Paula bajó notablemente el volumen de la voz, miró hacia el suelo de forma evitativa y repitió que allí *"cada uno está en su mundo"*.

Posteriormente, se le preguntó a un estudiante afrodescendiente (E05-M) si se sentía mal en algún lugar. El joven afirmó inicialmente que en ningún sitio; sin embargo, tras la insistencia del docente proponiendo opciones como la biblioteca, el educando miró a su compañero (E06-M) buscando

las esquinas de la mesa redonda.

Durante la dinámica de la línea recta, el grupo de alumnas distraídas refuerza esta conducta al desplazarse de un lado al otro en bloque, actuando como una manada que mimetiza el movimiento de la mayoría sin pasar la instrucción por un filtro de reflexión individual. La estereotipación opera de manera explícita cuando un alumno interrumpe la clase exclamando en voz alta la frase como ser negro para definir una etiqueta, racializando la interacción de inmediato. El punto más crítico de este fenómeno ocurre con la performance del estudiante E03-M, quien realiza una parodia física de rigidez muscular y distorsión vocal para reducir la existencia de un compañero ausente con discapacidad a la categoría insultante de retraso mental, provocando un estallido de risas estridentes en la gran mayoría del salón que funciona como el dispositivo de homogeneización definitiva, unificando la postura del curso para validar el prejuicio y aislando los rostros de incomodidad de la minoría.

Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación examina las tensiones frente a la equidad pedagógica, la redistribución de oportunidades y cómo se cruzan las múltiples variables de opresión en los sujetos marginados. El cierre de la sesión devela una rebelión discursiva contra los principios de la inclusión real, exponiendo una noción inflexible de la meritocracia donde los estudiantes leen los apoyos curriculares y las evaluaciones diferenciadas no como un derecho de equidad, sino como un privilegio injusto. El reclamo de que no es justo que se simplifiquen tareas a otros mientras ellos se esfuerzan, coronado por el aplauso eufórico del curso ante la frase de que a los alumnos con discapacidad los han mal acostumbrado, demuestra el rechazo



dirección. Tras recibir un asentimiento de cabeza de este, respondió con inseguridad que en la biblioteca, evidenciando una respuesta para cumplir con la interacción.

Más adelante, Santiago (E04-M) pidió la palabra para manifestar su dificultad con los debates escolares y las zonas verdes. Acto seguido, tras una aclaración del docente para que pensarán en situaciones grupales, Santiago volvió a intervenir afirmando: *"yo respeto y todo, pero yo no me siento bien con las personas que les gusta el mismo género"*, lo que provocó gestos de sorpresa y miradas cruzadas entre el resto de los estudiantes. En la misma línea, otro alumno quejó del sistema educativo y de la clase de inglés, mientras que una estudiante propuso que el uso de la cancha de fútbol fuera equitativo para que las mujeres pudieran jugar todos los días y no fuera un monopolio masculino, propuesta que recibió muecas de incredulidad por parte de varios hombres.

Al volver con Paula (E01-F), ella reiteró que los estudiantes debían cambiar, definiéndose como una persona sensible a la que no toman en cuenta; durante su intervención, sus compañeros mantuvieron conversaciones paralelas ignorando su discurso.

El docente ordenó a los estudiantes ponerse de pie y formar una fila en el centro del salón para realizar una dinámica de posicionamiento físico (moverse a la derecha para "sí" y a la izquierda para "no"). Ante la confusión general, el docente tuvo que repetir la instrucción modelando el movimiento.

Primera afirmación: *Siento que en clase y en el curso mis ideas son tenidas en cuenta.* Los estudiantes Paula (E01-F), E02-F y el estudiante afrodescendiente (E05-M) se movieron de inmediato al lado negativo. Las

de la masa a que la escuela flexibilice sus métricas, una defensa de los privilegios que también se observa cuando la propuesta de una estudiante para democratizar la cancha de fútbol y transformarla en un espacio equitativo para las mujeres choca inmediatamente contra la resistencia de los varones, quienes responden con muecas unánimes de incredulidad para defender el patio como un feudo masculino natural. El escenario de la lección permite observar cómo las variables de opresión se acumulan en las corporalidades marginadas mediante cruces interseccionales, ya que en Paula no solo opera una barrera de aprendizaje debido a su discapacidad intelectual, sino que su exclusión se profundiza por su condición de género, su autopercepción de alta sensibilidad y el juicio estético sobre su cuerpo en el restaurante escolar, al tiempo que las variables étnicas y de orientación sexual emergen en el debate como marcas de sospecha o rechazo en las declaraciones homofóbicas de Santiago o la intervención del alumno indígena sobre el estigma de ser negro, evidenciando que la paridad participativa necesaria para la justicia social está fracturada en múltiples capas dentro del aula antes de que el ejercicio se cierre definitivamente por límite de tiempo

estudiantes que previamente habían estado distraídas también se movieron a este lado en bloque, mostrando una actitud de cumplimiento formal del ejercicio.

Segunda afirmación: *He sentido que me han puesto una etiqueta en la escuela.* El estudiante E05-M manifestó no entender el término "etiqueta", por lo que el docente le explicó que se refería a ser catalogado por su aspecto, origen o forma de hablar. En ese momento, otro alumno exclamó en voz alta: "*como ser negro*". Tras esto, un grupo numeroso se movió al lado afirmativo, manteniéndose a la cabeza del grupo Paula, E02-F y E05-M.

Tercera afirmación: *Siento que mi cultura, forma de hablar o manera de aprender son valoradas por mis compañeros y docentes.* Paula y E02-F se dirigieron al lado negativo. El estudiante E05-M se quedó quieto mirando a su compañero E06-M, esperando a ver qué hacía él para imitar su acción. El grupo de estudiantes distraídas continuó moviéndose en bloque de un lado a otro como una manada, sin reflexionar sobre las frases.

Cuarta y quinta afirmación: *Alguna vez me han hecho sentir que no encajo y Siento que soy tratado igual que los demás, pero no siempre de forma justa.* En ambas, la mayoría se movilizó en bloques hacia el lado afirmativo, manteniendo fijos en sus posiciones de respuesta a Paula, E02-F y E05-M.

Al regresar a las sillas, el docente pidió una votación con el pulgar. La mayoría indicó que sus respuestas dominantes fueron negativas, aunque el grupo de las estudiantes distraídas señaló lo contrario. Al preguntar si el origen étnico o racial influía en el reconocimiento, E02-F afirmó que la diferencia de pensamiento hacía que la gente se evitara. Luego, el estudiante

de origen indígena (E06-M) intervino diciendo: *"profe con todo respeto, pero si es negro todos dicen es negro y lo pueden ver diferente o menos"*, usando el caso de su compañero afrodescendiente como ejemplo pero omitiendo su propia ascendencia indígena. Paula (E01-F) se mantuvo distante y en silencio durante este tramo.

En el último momento de la sesión, se les solicitó escribir una carta titulada *"Lo que la escuela debería reconocer de mí"*. Varios estudiantes preguntaron con temor si debían poner su nombre, por lo que el docente les aclaró que podía ser anónima. Mientras escribían, un alumno (E03-M) continuó sabotando el ambiente con comentarios en voz baja, y otra estudiante (E07-F) fue ignorada por sus pares al preguntar si podía relatar hechos de la vida cotidiana. Paula (E01-F) pidió al docente que se acercara a su puesto para que le explicara a solas el significado de la palabra "aspectos", intentando evitar las burlas de sus compañeros. El docente dio ejemplos generales sobre orientación sexual, género, origen étnico y habilidades especiales, lo que dio seguridad al grupo para escribir.

Al regresar el docente a apoyar a Paula en la redacción de su carta, varios estudiantes miraron la acción con recelo. El estudiante E03-M pidió la palabra e introdujo el caso de E08-M, un alumno con discapacidad intelectual y extra-edad que había sido promocionado anticipadamente a grado undécimo unas semanas atrás. E03-M expresó con rabia que le molestaba ver cómo a E08-M le ponían exámenes diferentes siendo *"habilitoso"* para otras cosas. Acompañó su intervención imitando de forma burlesca una rigidez muscular corporal y emitiendo sonidos que parodiaban un problema del habla para referirse a lo que llamó un *"retraso mental"*.

Esta acción desató risas estridentes en la mayoría del salón, mientras que un grupo menor mostró rostros de incomodidad y vergüenza. El docente no intervino de inmediato para evaluar las reacciones de los jóvenes. Al preguntarle a una de las estudiantes que mostró incomodidad, ella admitió que, a pesar de todo, sentía que E08-M no estaba preparado para el grado undécimo.

El docente planteó la pregunta de si el colegio debe adaptarse a los estudiantes o los estudiantes al colegio. Un alumno reclamó que no le parecía justo que a él, costándole el estudio, no le simplificaran las tareas mientras que a E08-M sí. Otra estudiante añadió que facilitar el trabajo impedía un aprendizaje efectivo, y un tercer educando afirmó que a los estudiantes con discapacidad *"los han mal acostumbrado"*, una declaración que fue celebrada con aplausos eufóricos por la mayoría del curso. Finalmente, ante un contraargumento del docente sobre las dificultades comunes en materias como matemáticas o inglés, una estudiante concluyó la discusión de forma tajante afirmando que a E08-M no se le debían entregar las cosas *"masticadas"*. El ejercicio se cerró por límite de tiempo.

Interacciones entre estudiantes	En las interacciones observadas dentro del aula, el primer intercambio claro se presenta de forma no verbal cuando los estudiantes eligen sus asientos por afinidad, agrupándose con personas de su entera confianza y evitando activamente relacionarse con quienes están fuera de su círculo cercano, lo que provoca el aislamiento físico de los compañeros que quedan relegados a las esquinas de la mesa. Posteriormente, durante la resolución de las preguntas, se hace evidente una interacción de consulta y convalidación entre pares cuando los alumnos murmuran entre sí para asegurar sus respuestas con el compañero de al lado antes de hacerlas	En las dinámicas observadas dentro del aula, las interacciones descritas se vinculan de manera directa con las tres categorías analíticas del marco teórico. En primer lugar, la categoría de prácticas de reconocimiento en el contexto educativo se manifiesta inicialmente de forma fallida o precaria. El espacio de la mesa redonda, diseñado para propiciar un reconocimiento mutuo basado en la visibilización del rostro del otro, choca con la autosegregación espacial de los educandos, quienes buscan la mismidad de sus grupos de confianza y aíslan a los sujetos divergentes en las esquinas. El reconocimiento
---------------------------------	---	--



públicas. En este mismo tramo, destaca una interacción de apoyo y solidaridad mutua cuando Paula manifiesta confusión ante una pregunta y la estudiante que está sentada a su lado interviene activamente explicándole el ejercicio mediante recuerdos de situaciones pasadas en el salón donde Paula no había sido tomada en cuenta. Una dinámica similar de alianza y dependencia se observa entre el estudiante afrodescendiente y su compañero de origen indígena, ya que el primero busca constantemente la aprobación visual del segundo, esperando un asentimiento de cabeza antes de responder al docente o moverse en el espacio, un vínculo que se estrecha cuando el estudiante indígena toma la palabra para denunciar el prejuicio racial señalando que al compañero afrodescendiente lo ven de forma diferente o menos por su color de piel. Por otro lado, el relato expone interacciones hostiles de exclusión y descalificación directa. Cuando Paula expone su incomodidad en el restaurante, Santiago y otros dos compañeros inician una serie de burlas, comentarios susurrados y gestos despectivos dirigidos hacia ella, lo que causa que la estudiante reduzca el volumen de su voz y mire fijamente al suelo; además, Santiago prolonga el sabotaje al continuar hablando con el compañero de al lado mientras ella intenta terminar su intervención. Esta desconexión social se repite cuando Paula menciona que sus compañeros deberían cambiar por no tomar en cuenta su sensibilidad, ante lo cual el grupo interactúa mediante la indiferencia colectiva, manteniendo conversaciones paralelas e ignorando su discurso por completo. Asimismo, se presenta una interpelación verbal violenta en la dinámica de la línea cuando el estudiante afrodescendiente expresa que no comprende el concepto de etiqueta y un compañero anónimo le positivo y solidario aparece de forma intersubjetiva cuando una estudiante interviene para ayudar a Paula a comprender el ejercicio apelando a su memoria afectiva, o cuando el estudiante afrodescendiente busca la aprobación y guía del compañero indígena para enunciar su palabra. Sin embargo, el reconocimiento predominante en el aula es el menosprecio o falso reconocimiento; esto se evidencia cuando Santiago y su grupo descalifican el discurso de Paula con burlas y susurros, lo que provoca su repliegue corporal, la pérdida de su confianza y la disminución de su voz. Asimismo, las prácticas de reconocimiento institucional se ven fracturadas, pues Paula identifica al restaurante escolar como un espacio panóptico de constante vigilancia y censura social donde se le juzga por su corporalidad, y la misma indiferencia de los pares al ignorar su discurso confirma que su presencia no es validada éticamente en la cotidianidad escolar. En segundo lugar, la categoría de homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares opera como el dispositivo regulador que castiga y ridiculiza la diferencia. La estereotipación adquiere un carácter violento y explícito en dos momentos clave: cuando un estudiante anónimo reduce la complejidad de la categoría etiqueta al grito de como ser negro, racializando la interacción del aula, y cuando Santiago verbaliza un prejuicio homofóbico al declarar abiertamente su rechazo hacia las personas con orientaciones sexuales diversas. Por su parte, la homogeneización se expresa en la resistencia de los varones ante la propuesta de equidad de género en el uso de la cancha, defendiendo el monopolio masculino como un orden natural e inalterable. El punto álgido de esta categoría ocurre mediante la parodia que un alumno realiza sobre



grita en voz alta que es como ser negro, los rasgos corporales y del habla de un señalando su condición étnica frente a todo el curso.

Finalmente, las interacciones colectivas se activan ante posturas conflictivas o prejuicios compartidos. Cuando Santiago manifiesta abiertamente su rechazo hacia las personas del mismo género, la respuesta del grupo es un intercambio de miradas de asombro y rostros de sorpresa entre los estudiantes. De igual manera, ante la propuesta de una alumna de democratizar el uso de la cancha de fútbol para las mujeres, los varones interactúan en bloque mediante muecas de incredulidad y desaprobación. Esta tendencia a actuar de forma gregaria se repite en los movimientos físicos de la fila, donde los estudiantes distraídos se trasladan en bloque imitando al nicho sin reflexionar individualmente. El momento de mayor cohesión colectiva en torno a la burla ocurre cuando un estudiante introduce el caso de un compañero ausente con discapacidad y realiza una parodia corporal y vocal de sus rasgos físicos y del habla; la interacción de la mayoría del salón ante este estímulo es estallar en risas estridentes, aislando a una minoría que manifiesta rostros de vergüenza e incomodidad. El cierre de la sesión consolida este consenso masivo cuando un alumno afirma que a los estudiantes con discapacidad los han mal acostumbrado, lo que detona un aplauso eufórico de la mayoría del curso que es respaldado de inmediato por otra estudiante que exige que no se le entreguen las cosas masticadas a dicho compañero.

compañero ausente con discapacidad intelectual. Esta performance no solo estigmatiza la alteridad bajo el estereotipo del retraso mental, sino que cohesiona a la masa escolar a través de una risa estridente y catártica, demostrando cómo el aula utiliza la burla colectiva para reafirmar una identidad grupal supuestamente homogénea frente a lo que perciben como una anormalidad. En tercer lugar, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en la educación se devela en la profunda tensión existente entre los discursos meritocráticos de los estudiantes y las políticas de inclusión formal del sistema. El debate final expone una concepción de la inclusión entendida desde el déficit y el resentimiento, donde las adaptaciones curriculares y las evaluaciones diferenciadas que dictan los manuales de apoyo no son leídas como actos de justicia distributiva o equidad, sino como privilegios injustificados que mal acostumbran a los estudiantes con discapacidad o les entregan las cosas masticadas. Los estudiantes demuestran haber internalizado una meritocracia cruel, exigiendo un sufrimiento y un esfuerzo homogéneos como única medida de valor escolar. Finalmente, la dimensión de la interseccionalidad se hace visible al cruzar las variables que atraviesan los cuerpos marginados en el aula. En el caso de Paula, su exclusión no se debe únicamente a su diagnóstico de discapacidad intelectual, sino a cómo este se intersecta con su género, su sensibilidad emocional y los estereotipos estéticos sobre su cuerpo en el restaurante. De igual modo, en el estudiante afrodescendiente, su origen étnico-racial se cruza con una posición de subordinación discursiva que le obliga a buscar el andamiaje del compañero indígena para agenciar su



propia participación, demostrando que la paridad participativa en el aula está fragmentada por múltiples capas de opresión y supervivencia escolar.

Prácticas de reconocimiento	El ejercicio inicia con una modificación del espacio físico mediante la disposición de las mesas en una forma de círculo, una acción coordinada por el docente con el propósito explícito de que los estudiantes puedan mirarse directamente al rostro, lo cual es reforzado al definir la actividad como un espacio seguro de participación donde se espera total franqueza. A partir de allí, las verbalizaciones de los jóvenes muestran distintas formas de sentirse valorados; por ejemplo, Santiago Izquiero manifiesta que su reconocimiento ocurre específicamente en la cancha de fútbol porque su talento particular le permite destacar ante los demás, mientras que otras alumnas ubican sus espacios de comodidad y validación en el salón de música por la posibilidad de tocar instrumentos, en el salón de artes o en el Festival de Artes Inter Alianza (FAIA). En contraste con esta necesidad de figuración o participación, otro educando afirma sentirse cómodo únicamente cuando se sienta solo en los pasillos, eligiendo estos lugares de forma deliberada para evitar las aglomeraciones de personas. La contraparte de estas dinámicas se observa en las experiencias de exclusión y descalificación explícita de la palabra. La estudiante Paula Gutiérrez manifiesta sentirse incómoda y observada en el restaurante escolar, señalando textualmente que allí la miran mal por comer bastante y siente la vigilancia de la multitud. Aunque la estudiante sentada a su lado interviene de forma solidaria para apoyarla explicándole la actividad a través de ejemplos de clases pasadas donde Paula no había sido tomada en cuenta por el grupo, la hostilidad reaparece cuando Paula toma la palabra para	En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, el texto evidencia una constante tensión entre la búsqueda de visibilización y manifestaciones explícitas de menosprecio. Por un lado, se describen acciones orientadas a generar valoración, como la organización circular de las mesas para propiciar el mirarse al rostro, la definición del aula como un espacio seguro, y las declaraciones de los jóvenes que identifican su valía individual en espacios específicos como la cancha de fútbol, el salón de música, el de artes o el Festival FAIA. Sin embargo, el relato describe de forma continua prácticas de descalificación y anulación de la palabra. Esto se concreta cuando Santiago y su grupo interrumpen el testimonio de Paula con burlas, susurros y gestos despectivos, provocando que ella baje la voz y mire al suelo. Este menosprecio se repite de forma colectiva cuando el curso ignora por completo su intervención posterior mediante conversaciones paralelas, y se traslada al ámbito de la privacidad cuando Paula experimenta el temor a ser juzgada, solicitando al docente que le explique un concepto a solas y en voz baja para evitar los comentarios de sus compañeros. Asimismo, el restaurante escolar es descrito directamente por la estudiante como un lugar de censura y malestar donde se siente vigilada y juzgada por su forma de comer. Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, el relato registra conductas claras donde se castiga la diferencia y se apela a moldes fijos de comportamiento o identidad. La estereotipación se presenta de forma
-----------------------------	--	---



describir su aislamiento en el restaurante y en el salón, lugares donde afirma que cada uno está en su mundo. Mientras ella da esta respuesta, Santiago Izquier y otros dos compañeros inician una serie de burlas, comentarios susurrados y gestos despectivos hacia ella, manteniendo la conversación paralela e ignorándola. Esta dinámica de invisibilización se repite cuando Paula afirma de forma directa que es una persona sensible a la que sus compañeros no toman en cuenta, una declaración que el resto del curso ignora por completo al continuar hablando entre sí en voz alta. Incluso el miedo a la descalificación pública se hace evidente cuando Paula le solicita al docente que se acerque a su puesto para que le explique a solas y en voz baja el significado de la palabra aspectos, intentando evitar que sus compañeros la escuchen y hagan comentarios sobre ella. Por otra parte, el reconocimiento discursivo y la participación aparecen mediados por relaciones de subordinación y dependencia. Al ser interrogado por el docente, el estudiante afrodescendiente responde inicialmente que no se siente mal en ningún lugar del colegio, pero antes de fijar su respuesta definitiva o moverse en la dinámica de la fila, voltea a mirar a su compañero de origen indígena para buscar su aprobación y recibir un asentimiento con la cabeza, delegando la seguridad de su postura en el criterio del otro. Asimismo, el acompañamiento directo del docente hacia Paula, quien recibe una guía individual en la redacción de su carta siguiendo las recomendaciones de la profesional de apoyo de la institución, es recibido con miradas de recelo e inconformidad por parte de varios estudiantes del salón, quienes ven en esta acción un trato diferenciado. Finalmente, el tramo final de la sesión traslada el foco de atención hacia el menosprecio colectivo y la sanción verbal cuando un alumno anónimo interrumpe la explicación del docente exclamando "como ser negro", asignando de inmediato una etiqueta racial al estudiante afrodescendiente, y cuando Santiago verbaliza su rechazo explícito hacia las personas con orientaciones sexuales diversas. Por su parte, los intentos de homogeneización y preservación de privilegios tradicionales se observan en las muecas de incredulidad y desaprobación de los varones ante la propuesta de una compañera de repartir equitativamente el uso diario de la cancha de fútbol. El registro describe el punto más crítico de esta categoría cuando un estudiante realiza una imitación física de rigidez muscular y parodia vocal de un trastorno del habla para calificar a un compañero ausente con discapacidad bajo el término de "retraso mental", una acción que es validada de forma masiva por el salón a través de risas estridentes, evidenciando el uso de la burla para marcar lo que el grupo considera fuera de la norma. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se vincula con el rechazo explícito de la masa estudiantil hacia las medidas de equidad institucional y las trayectorias diferenciadas. Los estudiantes manifiestan abiertamente su disconformidad frente a los apoyos pedagógicos: miran con recelo y molestia que el docente acompañe de forma directa a Paula en su pupitre, y reclaman activamente que no es justo que a ellos les cueste el estudio mientras que al compañero con discapacidad "le simplificaban las actividades". Las expresiones verbales del grupo consolidan un consenso que asocia la inclusión con un perjuicio, afirmando que a los estudiantes con discapacidad "los han mal acostumbrado" —frase que detonó un aplauso eufórico de la mayoría— y



social frente a las adaptaciones escolares. El estudiante E03-M expresa abiertamente su molestia y rabia por el hecho de que a un compañero ausente con discapacidad intelectual le pusieran exámenes diferentes a pesar de considerarlo habilitado para otras cosas; esta queja es acompañada por una imitación física de rigidez muscular y la emisión de sonidos que parodian un problema del habla para referirse al alumno ausente bajo el término de retraso mental, una acción ante la cual la mayoría del salón reacciona con risas estridentes. En el debate subsiguiente, las intervenciones de los estudiantes consolidan un rechazo hacia las medidas de equidad: un alumno reclama que no es justo tener que esforzarse en las tareas mientras al compañero con discapacidad le simplificaban las actividades; otra alumna asegura que facilitar el trabajo impide un aprendizaje efectivo; y un tercer educando afirma en voz alta que a los estudiantes con discapacidad los han mal acostumbrado dentro del colegio, una declaración que provoca que la gran mayoría del curso estalle en aplausos eufóricos. El registro de estas prácticas concluye con la intervención de una estudiante que apoya el consenso general del grupo al afirmar de manera tajante que al compañero ausente no se le deberían entregar las actividades masticadas.

concluyendo que no se les deben entregar las actividades "masticadas". En cuanto a la dimensión interseccional, el relato permite ver cómo en un mismo sujeto se cruzan múltiples variables de vulnerabilidad; en el caso de Paula, las dificultades de su interacción no se restringen a su diagnóstico de discapacidad intelectual, sino a cómo este se complejiza al cruzarse con su género, sus dinámicas emocionales (definirse como sensible) y el escrutinio sobre su corporalidad en el restaurante. De igual forma, el estudiante afrodescendiente experimenta una posición donde su origen étnico-racial se combina con una aparente falta de autonomía discursiva, requiriendo de la aprobación gestual y el andamiaje de su compañero indígena para consolidar su respuesta ante el docente.

Manifes
taciones
de
homoge
neizació
n

Las manifestaciones de homogeneización dentro del aula se hacen visibles desde el inicio de la sesión a través del desplazamiento corporal de los estudiantes, quienes al dárseles libertad para ubicarse en el espacio deciden agruparse únicamente con sus nichos de confianza para mantener la uniformidad de sus círculos cercanos, evitando mezclarse con personas ajenas y empujando a los compañeros diferentes hacia las esquinas aisladas del salón. Esta tendencia a actuar de forma masiva y

En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, las manifestaciones de homogeneización actúan como un mecanismo de anulación y falso reconocimiento. Cuando los estudiantes se agrupan únicamente con sus nichos de confianza y aíslan a los compañeros diferentes en las esquinas, están negando el reconocimiento básico del otro como un igual legítimo en el espacio escolar. De igual manera, el recelo y desagrado que muestran los alumnos



gregaria se repite durante la dinámica de la línea recta, donde un grupo específico de estudiantes se traslada de un lado al otro del salón en bloque, imitando mecánicamente el movimiento de la mayoría sin tomar decisiones individuales basadas en la reflexión de las afirmaciones planteadas. Asimismo, la presión por encajar y mantener la uniformidad se manifiesta en la dependencia discursiva del estudiante afrodescendiente, quien supedita su propia respuesta y acción a la aprobación gestual de su compañero indígena, esperando un asentimiento de cabeza antes de interactuar con el docente.

El rechazo colectivo a romper los moldes tradicionales e igualar las condiciones del grupo también se expresa a nivel gestual y de opinión. Cuando una estudiante propone democratizar el uso diario de la cancha de fútbol para que las mujeres puedan jugar, los varones reaccionan al unísono con rostros de incredulidad, manifestando una desaprobación conjunta ante la idea de alterar el orden establecido. El punto más crítico de esta uniformidad obligatoria ocurre cuando un alumno realiza una imitación física de rigidez muscular y parodia vocal de los problemas del habla de un compañero ausente con discapacidad intelectual; la reacción de la gran mayoría del salón ante este estímulo es estallar en risas estridentes, utilizando la burla masiva para unificar la postura del grupo frente a la alteridad y sancionar la diferencia. Finalmente, la exigencia de uniformar los procesos escolares se traslada al debate sobre las metodologías de enseñanza. Varios estudiantes manifiestan desagrado y recelo cuando el docente rompe la instrucción general para acercarse al puesto de Paula a guiarla de forma directa, demostrando incomodidad ante el trato diferenciado. Esta postura se verbaliza abiertamente cuando un alumno reclama que no es

cuando el docente se acerca a guiar individualmente a Paula evidencia que el grupo rechaza las acciones de reconocimiento institucional diferenciado; la masa estudiantil percibe el andamiaje pedagógico como una ruptura intolerable de la uniformidad de la clase. El menosprecio se consolida cuando la mayoría del salón decide ignorar la individualidad de Paula o reírse de la parodia sobre la discapacidad, demostrando que en un entorno volcado hacia la homogeneidad, la palabra de los sujetos divergentes carece de valor y validez para el colectivo.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, las conductas descritas exponen el funcionamiento exacto de esta categoría en la cotidianidad de la escuela. La homogeneización no es solo una tendencia pasiva, sino una fuerza activa que se manifiesta físicamente en el desplazamiento en bloque o "en manada" de los estudiantes distraídos, quienes anulan su propio criterio individual para fundirse en la masa. La estereotipación opera aquí como la herramienta justificadora de esa homogeneidad: al reducir las características de un estudiante ausente con discapacidad a una parodia de rigidez muscular y problemas del habla bajo la etiqueta de "retraso mental", el grupo delimita una frontera clara entre los "normales" (ellos) y los "anormales" (el otro). La risa estridente y masiva funciona como el dispositivo de cohesión que uniforma la postura del salón, sancionando la alteridad y reforzando los prejuicios tradicionales, lo cual también se observa en el rechazo unánime y gestual de los varones ante la propuesta de modificar el monopolio masculino en la cancha de fútbol.

Finalmente, la categoría de justicia



justo tener que esforzarse en las tareas mientras que al compañero con discapacidad le simplificaban las actividades, un reclamo que otra estudiante respalda al asegurar que facilitar el trabajo impide el aprendizaje, exigiendo implícitamente que todos los estudiantes sean medidos bajo el mismo rasero sin importar sus capacidades particulares. Las manifestaciones de homogeneización concluyen con la aclamación unánime del grupo cuando un educando afirma en voz alta que a los estudiantes con discapacidad los han mal acostumbrado, provocando un aplauso eufórico de la mayoría del curso que es sellado por otra alumna al exigir de forma tajante que no se entreguen las cosas masticadas, consolidando un discurso unificado que rechaza cualquier flexibilización o trato equitativo dentro del escenario escolar.

social, inclusión e interseccionalidad en educación entra en abierta contradicción con la exigencia estudiantil de uniformidad metodológica. Las expresiones verbales del debate final desnudan un rechazo absoluto a los principios de la justicia distributiva y la equidad pedagógica. Al reclamar abiertamente que no es justo que al compañero con discapacidad "le simplificaban las actividades" mientras ellos debían esforzarse, y al afirmar de manera eufórica entre aplausos que a estos alumnos "los han mal acostumbrado", el grupo devela la internalización de una meritocracia inflexible. Para la masa escolar, la inclusión real es leída como un privilegio o una ventaja injusta que atenta contra el rasero uniforme con el que exigen ser medidos. En términos de interseccionalidad, la presión homogeneizadora impacta con mayor fuerza en aquellos cuerpos donde se cruzan múltiples diferencias; el estudiante afrodescendiente prefiere sacrificar su autonomía discursiva y supeditarse a la aprobación gestual de su compañero indígena para no romper la uniformidad del nicho y protegerse, mientras que Paula queda completamente desamparada ante un discurso unificado del curso que exige no entregar las cosas "masticadas", cancelando cualquier posibilidad de equidad, flexibilización o justicia adaptada a sus necesidades particulares.

Estereotipación / exclusión simbólica	Las manifestaciones de estereotipación y exclusión simbólica dentro del aula se despliegan desde el momento en que se altera la estructura espacial cotidiana. Al dárseles la instrucción de acomodarse en la mesa redonda, los estudiantes eligen de forma inmediata la segregación corporal como un mecanismo para trazar fronteras visibles, lo que provoca que los alumnos que no forman parte de los círculos hegemónicos de confianza	En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, la descripción de la situación muestra un predominio del menosprecio y la anulación del otro. Aunque el cambio espacial a mesa redonda buscaba el reconocimiento a través del rostro, la realidad física se tradujo en una falta de reconocimiento al relegar a los sujetos no hegemónicos a las esquinas del salón. El menosprecio se vuelve explícito
---------------------------------------	---	---



queden relegados de manera física a las esquinas y los extremos de la mesa, sufriendo un aislamiento inicial que condiciona el resto de sus interacciones. Este distanciamiento simbólico adquiere una dimensión institucional cuando la estudiante Paula Gutiérrez expone que el restaurante escolar opera para ella como un espacio de vigilancia y señalamiento social, manifestando textualmente que allí la miran mal por comer bastante y siente que la multitud la observa, lo que demuestra cómo los espacios de esparcimiento colectivo están cargados de juicios estéticos y corporales que excluyen a quienes se apartan de la norma.

La descalificación de la alteridad se torna explícita y directa cuando Paula intenta tomar la palabra para profundizar en su experiencia de desconocimiento dentro del aula. En ese instante, Santiago Izquierl junto con un grupo de tres compañeros activan un dispositivo de censura mediante burlas, comentarios susurrados y gesticulaciones descalificantes dirigidas hacia ella, manteniendo este sabotaje verbal mientras la estudiante habla. El impacto de esta violencia simbólica se hace visible de inmediato en la corporalidad de Paula, quien encoge su postura, reduce el volumen de su voz a un susurro y fija de manera evitativa la mirada en el suelo, concluyendo bajo el desamparo de que en el colegio cada uno está en su mundo. Esta misma dinámica de invisibilización se repite cuando ella apela a la sensibilidad para pedir que la tomen en cuenta, recibiendo como respuesta la total indiferencia del curso, el cual interactúa mediante conversaciones paralelas en voz alta que anulan por completo su discurso. El temor a la sanción social y al escarnio público cala de tal forma que, más adelante, la estudiante le solicita al docente que se acerque a su puesto para que le explique un concepto a solas y cuando Santiago y su grupo censuran el discurso de Paula con burlas y gestos, dañando su autoconfianza y obligándola a encoger su cuerpo, bajar la voz y mirar al suelo. Esta denegación del reconocimiento se traslada al espacio del restaurante, donde Paula experimenta el falso reconocimiento institucional al sentirse vigilada y juzgada por su corporalidad. La invisibilización de su palabra por parte de sus pares al ignorarla en debates, sumado a su necesidad de pedir explicaciones al docente en voz baja y a solas por temor al escarnio público, confirma que en este escenario educativo el reconocimiento legítimo de las subjetividades diversas está cancelado por la hostilidad del entorno.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, la descripción expone de forma nítida cómo operan los prejuicios como dispositivos de control social. La estereotipación se manifiesta de manera verbal y categórica en tres momentos: cuando un alumno anónimo reduce la identidad del estudiante afrodescendiente al estigma explícito de "como ser negro"; cuando Santiago verbaliza un prejuicio homofóbico al rechazar públicamente a las personas con orientaciones sexuales diversas; y cuando una alumna es censurada por los varones con muecas de incredulidad al cuestionar el monopolio masculino de la cancha. El punto más violento de esta categoría ocurre mediante la parodia de la discapacidad intelectual que realiza un alumno, imitando rigideces musculares y distorsiones del habla para etiquetar al compañero ausente como alguien con "retraso mental". Esta agresión simbólica utiliza el estereotipo clínico para deshumanizar la diferencia, logrando que la masa escolar se cohesione a través de una risa estridente y masiva que funciona



en voz baja, intentando camuflar su necesidad pedagógica para protegerse de los comentarios hostiles de sus compañeros.

Por otra parte, la estereotipación se manifiesta a través de la asignación inmediata de etiquetas verbales y el rechazo a las identidades diversas.

Durante la dinámica de la fila central, cuando el estudiante afrodescendiente expresa que no comprende el significado del término etiqueta, un compañero interviene de forma anónima exclamando en voz alta la frase como ser negro, reduciendo la identidad étnico-racial de su par a un estigma explícito frente a todo el salón. Asimismo, los prejuicios de género y orientación sexual emergen como discursos reguladores de la normalidad en el aula; esto se evidencia cuando Santiago Izquierdo pide la palabra para declarar abiertamente que él respeta todo pero no se siente bien con las personas a las que les gusta su mismo género, desatando miradas cruzadas de asombro, y cuando una alumna exige un uso equitativo de la cancha de fútbol para las mujeres, recibiendo muecas unánimes de incredulidad y desaprobación por parte de los varones, quienes defienden el monopolio del patio como un derecho natural de su grupo.

El punto de mayor crudeza de la exclusión simbólica ocurre en el tramo final de la sesión, cuando se utiliza la parodia de la discapacidad como un elemento de cohesión grupal. Un estudiante introduce en el debate el caso de un compañero ausente con discapacidad intelectual y realiza una imitación física hiperbólica de rigidez muscular y distorsión vocal que simula un problema del habla, catalogando la existencia de su antiguo par bajo el insulto de retraso mental. La respuesta de la gran mayoría del salón ante esta agresión simbólica es una catarsis colectiva de risas estridentes, lo que demuestra cómo el grupo mayoritario

como una barrera homogeneizadora para delimitar quiénes están dentro de la norma y quiénes quedan fuera de ella.

Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación entra en abierta disputa con las nociones meritocráticas y discriminatorias expresadas por el grupo. Las interacciones del debate final demuestran una hostilidad abierta hacia las políticas de inclusión y equidad, interpretando las adaptaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas no como un derecho de justicia distributiva, sino como una acción de "malacostumbrar" o entregar las cosas "masticadas". El grupo mayoritario, al celebrar con aplausos eufóricos la crítica a la flexibilización pedagógica, exige un trato uniforme basado en un esfuerzo estandarizado, invisibilizando las desigualdades de partida. Desde la perspectiva interseccional, la exclusión simbólica impacta con mayor gravedad al cruzarse múltiples variables en los cuerpos marginados. En Paula, la opresión no se limita a su diagnóstico de discapacidad intelectual, sino a cómo este se intersecta con su condición de género, su autopercepción de sensibilidad y el escrutinio estético sobre su cuerpo en el restaurante. De igual modo, en el estudiante afrodescendiente, su origen étnico-racial se cruza con una subordinación discursiva dentro del aula que lo obliga a anular su propia palabra frente al docente, demostrando que la paridad participativa necesaria para la justicia social está fracturada por múltiples capas de discriminación acumulada.

utiliza el escarnio y la humillación de la alteridad radical para reafirmar su propia identidad y estigmatizar la diferencia. Las voces que cierran el debate consolidan esta exclusión al calificar los apoyos curriculares como una acción de malacostumbrar a los estudiantes con discapacidad, un reclamo que la masa celebra con aplausos eufóricos antes de que una alumna selle la discusión exigiendo de forma tajante que no se les entreguen las actividades masticadas, reduciendo la necesidad de equidad a una supuesta ventaja o incapacidad intolerable para el colectivo.

Dinámicas de convivencia escolar	Las dinámicas de convivencia escolar dentro del aula se caracterizan por una marcada polarización entre los subgrupos hegemónicos y las subjetividades minoritarias, estructurándose a partir de lógicas de exclusión, alianzas de supervivencia y una fuerte resistencia a los discursos de equidad. En el primer contacto con el espacio, la convivencia se fragmenta a través de una cartografía de autosegregación donde los estudiantes eligen convivir únicamente con sus pares de confianza, evitando la interacción con personas externas a su círculo y empujando a los sujetos aislados a las fronteras físicas del salón. Esta convivencia segmentada da paso a interacciones de protección mutua entre las minorías, observables cuando la estudiante de al lado de Paula interviene para integrarla a la actividad mediante recuerdos compartidos, o cuando el estudiante afrodescendiente establece un canal de comunicación no verbal con su compañero indígena, supeditando su palabra al asentimiento de este como una estrategia de resguardo mutuo ante el resto del grupo. Por otro lado, la convivencia cotidiana se encuentra fuertemente regulada por dinámicas de hostilidad verbal y gestual dirigidas hacia todo aquello que rompa la normalidad del grupo. La	A partir de la descripción de las dinámicas de convivencia escolar observadas, se establece la siguiente relación directa con las tres categorías de análisis, evidenciando cómo el clima relacional del aula devela las tensiones de la vida escolar frente a la diferencia: En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, las dinámicas de convivencia muestran una estructura donde el menosprecio y la exclusión anulan las intenciones de valoración mutua. Aunque se proponen dinámicas institucionales y espaciales para visibilizar positivamente a los sujetos, la convivencia real se fragmenta en una geografía de autosegregación que envía a los estudiantes aislados a las esquinas del salón. El reconocimiento legítimo y solidario queda relegado a alianzas de supervivencia en las periferias, como la ayuda de la compañera de banco hacia Paula o la delegación de la voz del estudiante afrodescendiente en su par indígena. En el centro del aula, la convivencia se rige por un falso reconocimiento y un menosprecio activo, concretado en el sabotaje relacional de Santiago y su grupo hacia Paula a través de gestos, murmullos y burlas, lo que destruye la autoconfianza de la alumna y la obliga
----------------------------------	--	---



violencia relacional se activa de manera inmediata cuando los estudiantes en situación de vulnerabilidad intentan ejercer su derecho a la palabra; esto se evidencia en los comentarios susurrados, gestos descalificantes y burlas que Santiago y su entorno dirigen a Paula mientras ella habla, forzándola a replegarse físicamente y a disminuir el volumen de su voz. La respuesta del resto de los miembros del aula ante estas situaciones de agresión o ante las demandas de inclusión de sus compañeras es la indiferencia o el escepticismo, manifestado en conversaciones paralelas que silencian la intervención de Paula y en muecas unánimes de incredulidad por parte de los varones cuando se cuestiona el uso exclusivo de la cancha de fútbol. El temor a la sanción social cala en la convivencia al punto de que los estudiantes prefieren anular su visibilidad pública, ya sea sentándose solos en los pasillos para evadir las aglomeraciones o solicitando explicaciones al docente en estricto secreto para no ser objeto de burlas. El componente más crítico de la convivencia escolar se despliega en el tramo final, donde el escarnio y la intolerancia hacia la alteridad operan como los principales elementos de cohesión colectiva. La parodia de la discapacidad realizada por un estudiante, quien recrea de forma burlesca los rasgos físicos y del habla de un compañero ausente, no genera un rechazo mayoritario, sino que activa una interacción de risas estridentes y masivas en casi todo el salón, aislando por completo a la minoría que manifiesta gestos de incomodidad o vergüenza. La convivencia se cierra bajo un clima de abierta hostilidad hacia los procesos de flexibilización y justicia distributiva; el debate final devela una dinámica de resentimiento y competencia donde los estudiantes reclaman a viva voz la uniformidad de

a silenciar su propia voz. Este clima hostil genera que el miedo al escarnio público regule la convivencia, obligando a los estudiantes vulnerables a buscar el anonimato en los pasillos o a exigir que las explicaciones pedagógicas se den en secreto para evitar la descalificación de sus pares. Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, la convivencia observada devela que el prejuicio y la uniformidad actúan como los principales factores de cohesión para el grupo mayoritario. Las manifestaciones de esta categoría no son pasivas; la convivencia se unifica mediante el desplazamiento en bloque de las estudiantes que actúan sin reflexión individual, y se consolida a través de la violencia verbal cuando un alumno interrumpe con el grito de "como ser negro" o cuando Santiago expresa su rechazo explícito hacia las orientaciones sexuales diversas. El punto culminante donde la convivencia se instrumentaliza a favor de la homogeneización ocurre durante la parodia de la discapacidad intelectual. Al recrear de manera burlesca los rasgos corporales y del habla de un compañero ausente bajo la etiqueta de "retraso mental", el aula no reacciona con censura, sino con una catarsis colectiva de risas estridentes. Esta dinámica relacional demuestra que la convivencia de la masa escolar se nutre de la estigmatización y humillación de la alteridad radical para delimitar una frontera de normalidad y uniformar la postura del grupo frente a lo diferente. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación entra en abierto conflicto con una convivencia escolar basada en el resentimiento meritocrático y el rechazo a la equidad. El debate final expone una convivencia fuertemente tensionada, donde las medidas de



las cargas académicas, aplaudiendo de forma eufórica la afirmación de que a los alumnos con discapacidad se les ha mal acostumbrado y concluyendo colectivamente que no se deben entregar las actividades de forma masticada, consolidando un entorno escolar donde la diferencia es sancionada y la empatía queda supeditada al mérito estandarizado.

inclusión, la flexibilización y las trayectorias diferenciadas exigidas por la justicia distributiva son leídas por los estudiantes como ventajas injustas o acciones que sirven para "malacostumbrar" o entregar las cosas "masticadas". La masa escolar exige una convivencia regulada por una meritocracia inflexible, donde todos deben someterse al mismo rasero y esfuerzo estandarizado, celebrando con aplausos eufóricos la cancelación de los apoyos pedagógicos. Desde el enfoque interseccional, la convivencia diaria castiga con mayor fuerza a los cuerpos donde se cruzan múltiples ejes de opresión; Paula queda completamente desamparada en un entorno relacional que ignora de forma paralela sus reclamos de sensibilidad, su género y su discapacidad intelectual, mientras que el estudiante afrodescendiente se ve forzado a sacrificar su autonomía discursiva y depender del andamiaje gestual de su compañero indígena como única estrategia para convivir y sobrevivir a las dinámicas discriminatorias del aula.

Rol del docente /
adulto
acompañante

El rol del docente y adulto acompañante durante la sesión se caracterizó por un constante esfuerzo de mediación pedagógica, la gestión del orden en el aula y una postura de observación participante que, en ciertos momentos, priorizó la exploración de las actitudes de los estudiantes sobre la corrección inmediata de las conductas discriminatorias. Al inicio de la actividad, el docente asume un rol activo en la configuración de las condiciones del encuentro; modifica la disposición física tradicional del salón organizando las mesas en círculo, responde a las dudas iniciales aclarando que se trata de un ejercicio diferente no conectado con la nota de Ciencias Sociales, e introduce la jornada definiéndola expresamente como un espacio seguro de conversación donde se espera

En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, el rol del docente se traduce en un esfuerzo por institucionalizar y operativizar la valoración de los sujetos. Al organizar el salón en mesa redonda y definirlo como un espacio seguro, el adulto intenta crear las condiciones físicas y éticas para un reconocimiento mutuo basado en la visibilidad y la franqueza. El reconocimiento positivo y diferenciado se concreta cuando el docente aplica las recomendaciones de la profesional de apoyo, realizando un andamiaje personalizado para Paula al traducir conceptos abstractos a su realidad corporal y acompañarla directamente en su pupitre para validar su derecho a la participación. Sin embargo, el relato devela que este reconocimiento institucional es frágil



franqueza.

A lo largo del desarrollo de las dinámicas, el rol del docente se transforma en un andamiaje directo y personalizado para los estudiantes que manifiestan barreras en la comunicación. Esto se hace evidente cuando ejemplifica la primera pregunta ante la duda de un alumno, y de manera más profunda, cuando se acerca al puesto de Paula Gutiérrez al notar sus gestos de confusión. Siguiendo de forma rigurosa las recomendaciones institucionales de la profesional de apoyo, el docente traduce los conceptos abstractos a la experiencia corporal de Paula, formulándole preguntas sencillas sobre su comodidad y regresando más adelante a su pupitre para asistirle de manera individual en la redacción escrita de su carta. Esta misma función de guía se observa cuando el docente modela físicamente con su propio cuerpo los desplazamientos hacia la derecha e izquierda en la dinámica de la línea recta para subsanar la confusión general del grupo, y cuando interviene planteando ejemplos sobre orientación sexual, género y origen étnico para dar seguridad a los estudiantes antes de escribir.

Por otra parte, el docente ejerce de forma simultánea un rol de control y regulación del comportamiento colectivo ante las constantes muestras de distracción. A lo largo de la sesión, debe intervenir verbalmente en reiteradas ocasiones para llamar al orden a subgrupos específicos de estudiantes, particularmente a un grupo de cuatro alumnos y a un nicho de alumnas que conversaban de forma paralela, solicitándoles de manera directa atender a las indicaciones para contrarrestar el desinterés hacia el ejercicio.

Finalmente, en el tramo de mayor tensión de la sesión, el docente adopta una postura metodológica deliberada de no intervención correctiva ante una agresión verbal explícita. Cuando un

frente al entorno; el docente no logra contener el menosprecio activo de los pares, quienes miran con recelo su intervención individualizada, obligando a Paula a camuflar su necesidad de reconocimiento pedagógico pidiendo explicaciones en secreto. Asimismo, el uso del silencio estratégico del docente ante la burla colectiva suspende temporalmente el reconocimiento debido a la dignidad de la alumna y del compañero ausente, priorizando la recolección de información sobre la reparación del respeto en el aula.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, el docente adopta un rol de observador analítico que permite la libre expresión de los prejuicios para hacerlos visibles y poder auscultarlos. Al mantener una postura de no intervención correctiva inmediata frente a la parodia violenta sobre la discapacidad y las risas estridentes del grupo, el adulto permite que las manifestaciones de homogeneización y estereotipación emerjan en toda su crudeza sin la censura del control disciplinario. Una vez expuesto el prejuicio, el docente interviene para confrontar la demanda de uniformidad del grupo mediante el uso de preguntas problematizadoras, cuestionando si es el colegio el que debe adaptarse o los estudiantes. El adulto actúa directamente como un contraargumentador de las posturas homogeneizadoras al equiparar la discapacidad con dificultades comunes en materias como matemáticas o inglés, intentando desestabilizar el rasero uniforme con el que la masa escolar pretende medir y estigmatizar la diferencia.

Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se vincula con la gestión del docente como un agente que intenta aplicar la equidad en un entorno meritocrático y resistente. El



estudiante realiza una parodia burlesca sobre la discapacidad de un compañero ausente desatando risas estridentes, el docente evita reprender la acción de forma inmediata con el fin de auscultar y explorar a mayor profundidad los discursos y posturas latentes del grupo. A partir de ese silencio estratégico, el docente asume un rol de interpelador mediante preguntas problematizadoras, interrogando primero a una alumna que mostró incomodidad y lanzando luego un cuestionamiento general sobre si el colegio debe adaptarse a las habilidades de los educandos o los educandos al colegio. El rol del adulto concluye actuando como un contraargumentador frente a los reclamos meritocráticos de la masa escolar, introduciendo el debate sobre las dificultades comunes en materias como matemáticas o inglés para cuestionar por qué la institución no acopla sus contenidos a quienes presentan discapacidades intelectuales, antes de dar el cierre a la actividad por límite de tiempo.

adulto promueve la inclusión técnica y procedimental al diversificar las estrategias de acceso a la actividad: modela corporalmente los movimientos de la línea recta ante la confusión general y plantea ejemplos explícitos que visibilizan variables interseccionales como la orientación sexual, el género y el origen étnico, lo que otorga seguridad a los estudiantes para escribir sus cartas. No obstante, el debate final expone los límites de la intervención docente frente a un sistema relacional que rechaza la justicia distributiva. Al intentar defender las adecuaciones curriculares frente a un curso eufórico que aplaude el castigo a la diferencia bajo la premisa de no entregar las cosas "masticadas", el rol del docente devela la enorme distancia que existe entre la aplicación formal de las políticas de inclusión por parte del adulto y la transformación real de las subjetividades escolares, concluyendo la sesión por límite de tiempo en medio de una abierta disputa discursiva sobre la justicia escolar.

Incidencias críticas observadas	Las manifestaciones de incidentes críticos dentro del aula se despliegan en momentos específicos de la sesión donde la tensión acumulada desestabiliza la normalidad del encuentro, haciendo emerger de forma explícita discursos de exclusión, prejuicios arraigados y actos de violencia simbólica directa entre los estudiantes. El primer incidente de ruptura se presenta cuando Paula Gutiérrez toma la palabra para exponer su vivencia de desconocimiento en el restaurante y en el salón de clases. En ese instante, Santiago Izquierdo junto con un grupo de tres compañeros interrumpen su testimonio iniciando una secuencia de burlas, comentarios susurrados y gesticulaciones descalificantes dirigidas hacia ella, prolongando este sabotaje relacional mientras la estudiante intenta culminar	A partir de la descripción detallada de los incidentes críticos observados en el aula, se establece la siguiente relación directa con las tres categorías de análisis, mostrando cómo estos momentos de ruptura y alta tensión exponen las dinámicas más profundas de exclusión y conflicto escolar: En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, los incidentes críticos representan momentos de quiebre o negación radical del reconocimiento, transformándose en actos de menosprecio explícito. El primer incidente analizado muestra cómo el testimonio de Paula sobre su propia exclusión es interrumpido y anulado por las burlas y gestos despectivos de Santiago y su grupo. Esta agresión relacional atenta directamente contra la dignidad de la alumna, destruyendo
---------------------------------	---	--



su intervención; como consecuencia directa de esta agresión verbal y gestual, Paula contrae su postura corporal, reduce el volumen de su voz a un susurro auto-dirigido y fija la mirada en el suelo de forma evitativa, cancelando su participación activa. Un segundo incidente crítico de naturaleza discursiva ocurre durante la dinámica de la fila central. Al manifestar el estudiante afrodescendiente que no comprende el significado del término etiqueta, un compañero interviene de manera anónima y en voz alta exclamando la frase como ser negro, un hecho que racializa de inmediato la interacción e impone de forma pública un estigma sobre la corporalidad de su par ante todo el curso. Esta misma confrontación de prejuicios se repite poco después cuando Santiago Izquier pide la palabra para declarar abiertamente que él respeta todo, pero no se siente bien con las personas a las que les gusta su mismo género, un cuestionamiento explícito hacia las orientaciones sexuales diversas que detona un intercambio inmediato de miradas cruzadas y rostros de sorpresa entre las estudiantes del salón. El tercer y más agudo incidente crítico de la jornada se desata en el tramo final de la sesión, cuando se introduce en el debate el caso de un compañero ausente con discapacidad intelectual que fue promocionado anticipadamente. El estudiante E03-M expresa abiertamente su rabia por las evaluaciones diferenciadas que recibía dicho alumno y, acto seguido, ejecuta una performance corporal hiperbólica que parodia la rigidez muscular y emite sonidos que simulan un problema del habla, catalogando la existencia de su antiguo compañero bajo la expresión de retraso mental. Lejos de provocar una sanción o censura por parte del grupo, la respuesta de la gran mayoría del salón ante esta agresión simbólica es estallar en una catarsis colectiva de su autoconfianza y forzándola a replegarse físicamente, bajar la voz y mirar al suelo en un acto de auto-asilenciamiento. El menosprecio adquiere una escala masiva en el incidente de la parodia de la discapacidad, donde la dignidad de un estudiante ausente es vulnerada públicamente ante las risas del grupo. En estos incidentes críticos, el aula deja de ser el espacio seguro propuesto por el adulto y se transforma en un escenario hostil donde el derecho a la palabra y a la visibilidad legítima es castigado por los pares hegemónicos. Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, los incidentes críticos constituyen la vía por la cual los prejuicios latentes se corporizan y se verbalizan de manera violenta. La estereotipación pasa de ser una actitud pasiva a un ataque directo en dos incidentes específicos: cuando un alumno anónimo reduce la identidad del estudiante afrodescendiente al estigma exclamado de "como ser negro", y cuando Santiago verbaliza una postura homofóbica al rechazar públicamente a las personas con orientaciones sexuales diversas. El uso del estereotipo como barrera de exclusión alcanza su punto más álgido durante la parodia del estudiante E03-M, quien utiliza la imitación de rigideces musculares y distorsiones del habla para encasillar la discapacidad bajo la etiqueta insultante de "retraso mental". La risa estridente y masiva que secunda esta acción funciona como el mecanismo de homogeneización definitiva, unificando la reacción del salón para sancionar la alteridad radical y reafirmar una identidad grupal basada en la supuesta normalidad de la mayoría. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación entra en abierta colisión



risas estridentes, aislando a una minoría con los últimos incidentes críticos de que manifiesta rostros de incomodidad y vergüenza. Este estallido de intolerancia conecta de inmediato con el último incidente crítico de la sesión, el cual adopta la forma de una rebelión discursiva contra las políticas de equidad escolar. Un alumno afirma en voz alta que a los estudiantes con discapacidad los han mal acostumbrado dentro del colegio, una declaración que la gran mayoría del curso celebra de manera eufórica con aplausos en bloque. La sesión alcanza su punto máximo de polarización cuando, frente a los contraargumentos del docente, una estudiante sella la discusión afirmando de manera tajante que al compañero con discapacidad no se le deberían entregar las cosas masticadas, consolidando un consenso grupal que rechaza abiertamente la flexibilización pedagógica y la justicia adaptada a las necesidades particulares.

la sesión, los cuales adoptan la forma de una resistencia colectiva frente a las medidas de equidad. El reclamo airado de un estudiante sobre la supuesta injusticia de esforzarse mientras al compañero con discapacidad "le simplificaban las actividades", sumado al aplauso eufórico de la mayoría ante la afirmación de que a estos alumnos "los han mal acostumbrado", devela una defensa radical de la meritocracia estandarizada. La masa escolar utiliza estos incidentes para impugnar los principios de la justicia distributiva y las trayectorias diferenciadas, lo cual es sellado de forma tajante por la estudiante que exige no entregar las cosas "masticadas". Desde el enfoque interseccional, estos incidentes críticos demuestran cómo la opresión se ensaña con mayor fuerza en aquellos cuerpos donde se intersectan múltiples variables de vulnerabilidad; Paula queda completamente desamparada y silenciada ante un discurso unificado que rechaza las adaptaciones pedagógicas a su discapacidad, su género y su sensibilidad, mientras que el estudiante afrodescendiente ve expuesta su corporalidad ante todo el curso debido a una etiqueta racial que fractura de inmediato la paridad participativa necesaria para la justicia social.

Cierre de la actividad	El cierre de la actividad en el diario de campo se desarrolla como un momento de alta polarización discursiva y confrontación directa entre las posturas meritocráticas de los estudiantes y los intentos de mediación del docente, concluyendo de manera abrupta por limitaciones de tiempo. Este segmento final se detona a partir de la intervención del estudiante E03-M, quien manifiesta abiertamente su molestia por las adaptaciones curriculares y evaluaciones	A partir de la descripción cronológica del cierre de la actividad, se establece la siguiente relación directa con las tres categorías analíticas, mostrando cómo la conclusión de la sesión condensa y sintetiza las tensiones observadas a lo largo de toda la jornada: En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, el cierre de la sesión representa la consolidación del menosprecio colectivo y la
------------------------	--	---



diferenciadas que recibía un compañero deslegitimación institucional de la ausente con discapacidad intelectual, alteridad. El debate final no se interpellando al grupo al calificar esta estructura como un diálogo de situación como una injusticia frente al reconocimiento mutuo, sino como un esfuerzo del resto del curso. espacio de validación del prejuicio donde la palabra de los estudiantes ausentes o vulnerables es descalificada. El falso reconocimiento se manifiesta cuando el grupo juzga la unifica su discurso en contra de las trayectoria del compañero con medidas de flexibilidad pedagógica. Un alumno toma la palabra para respaldar discapacidad no desde el respeto a su la queja, argumentando que no es justo dignidad, sino desde el recelo y la que ellos tengan que esforzarse en las sospecha. Aunque el docente intenta tareas mientras que al compañero con restituir el reconocimiento ético y la discapacidad le simplificaban las validez de las necesidades del alumno actividades. De inmediato, otra adaptando sus argumentos y estudiante interviene para asegurar que cuestionando al grupo, la masa escolar facilitar el trabajo de ese modo impide neutraliza este esfuerzo. El cierre que se logre un aprendizaje efectivo. El definitivo, sellado con la frase de que clímax de esta postura colectiva se no se deben entregar las cosas alcanza cuando un educando afirma en "masticadas", confirma que en la voz alta que a los estudiantes con interacción final de la convivencia discapacidad los han mal acostumbrado escolar el reconocimiento de la dentro de la institución, una diferencia queda completamente declaración que provoca que la gran anulado por la hostilidad del mayoría del curso estalle en aplausos colectivo. eufóricos, consolidando un consenso Respecto a la homogeneización y grupal de rechazo hacia la equidad estereotipación en los escenarios escolar. escolares, el segmento de cierre Ante la efervescencia del salón, el muestra la máxima expresión de un docente interviene en el debate discurso unificado que busca la adoptando un rol de uniformidad a través de la sanción contraargumentador para desafiar la social. La masa estudiantil actúa como postura homogénea del grupo. El un bloque homogéneo que anula los adulto introduce un contraejemplo criterios individuales; esto se basado en las dificultades académicas evidencia físicamente cuando el curso comunes, cuestionando a los estalla en aplausos eufóricos ante la estudiantes sobre por qué, si alguien afirmación de que a los estudiantes presenta dificultades en materias como con discapacidad "los han mal acostumbrado". La estereotipación matemáticas o inglés, el colegio no debería acoplar y flexibilizar sus opera aquí al encasillar las contenidos para quienes tienen una flexibilizaciones pedagógicas bajo el discapacidad intelectual. prejuicio de la pereza, la incapacidad Sin embargo, la intervención del o el privilegio injustificado, docente no logra modificar la postura deshumanizando el proceso de de los jóvenes. El cierre definitivo de la aprendizaje del compañero ausente. El interacción lo sella una estudiante, grupo utiliza el debate final para quien responde de manera tajante a los reafirmar una identidad escolar argumentos del profesor afirmando que estandarizada, donde la masa se al compañero no se le deberían entregar cohesiona en torno a la defensa de una las actividades masticadas. supuesta normalidad compartida



Inmediatamente después de esta declaración, y sin que se logre un consenso, una resolución del conflicto o una retroalimentación final sobre los conceptos de la jornada, el docente da por terminada la sesión debido a que se ha cumplido el límite del tiempo cronológico de la clase.

frente a lo que perciben como una anomalía o un trato preferencial que rompe el rasero uniforme de la clase. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se sitúa en el centro del conflicto del cierre, revelando una abierta resistencia estudiantil hacia la justicia distributiva. Las verbalizaciones de los jóvenes exponen la internalización de una meritocracia inflexible y cruel, donde el sufrimiento y el esfuerzo uniforme se exigen como la única medida legítima de valor escolar. Al reclamar que "no es justo" que se simplifiquen las actividades a otros mientras ellos se esfuerzan, los estudiantes impugnan el principio básico de la equidad (dar a cada quien según sus necesidades). Desde la perspectiva de la interseccionalidad, el cierre es el momento donde las estructuras de opresión terminan por cercar a los sujetos divergentes; la flexibilización de la discapacidad es reducida de forma tajante a un facilismo, cancelando cualquier lectura interseccional que reconozca las desigualdades de partida asociadas a la diversidad cognitiva, el género o la vulnerabilidad socioemocional, y dejando la discusión suspendida por el límite de tiempo sin una resolución que garantice la inclusión.

Análisis reflexivo del investigador(a)

Aspecto	Registro
Reflexiones analíticas	El análisis de la sesión permitió entrever que en efecto la escuela, los salones y las diferentes actividades escolares son espacios de disputa donde la diferencia no solo es ignorada, sino que activamente penalizada por los grupos de estudiantes. El espacio escolar, no puede catalogarse como espacio neutral de transmisión de saberes, funciona como un dispositivo de normalización que produce sujetos dóciles, así como cuestionar y distanciar las subjetividades diferentes. En ese sentido el salón de clase, se configura bajo una organización de exclusión, por ejemplo ante la libertad de ubicarse en el espacio, los educandos cartografían el salón, lo cual genera una segregación basado en la alteridad y diferencia, como lo es ubicarse en las esquinas del salón. También, la validación y el estatus social dentro del grupo se construye mediante ciertas actitudes simbólicas frente a los otros; como lo son la risa colectiva ante las burlas de la discapacidad, o la estigmatización racial, las cuales no son conductas aisladas, sino ciertas prácticas comunes en el grupo, delimitando a quienes pertenecen a la comunidad de los “normales” (regulares) y quienes quedan desterrados al margen de la validez ética. Como pudo observarse las actitudes respecto a educandos que se enmarcan en contextos de diversidad.
Tensiones observadas (discurso–práctica)	Se identifican tres contradicciones fundamentales entre las directrices institucionales (discurso de inclusión) y las actuaciones de los educandos, como lo son. La inclusión oficial con la exclusión derivada de las interacciones, ya que el diseño de la sesión apeló a un espacio seguro y a una disposición espacial circular (Mesa redonda) pensada para el reconocimiento mutuo y la horizontalidad, en la práctica relacional de los estudiantes subvierte inmediatamente e diseño, transformado en un espacio que en ocasiones se percibió de sabotaje, murmullos y confinamientos de los estudiantes vinculados a contextos de diversidad en zonas más alejadas del salón como lo fueron sus esquinas. A su vez, frente a la justicia distributiva y algunas actitudes sobre las adaptaciones meritocrático, se logró evidenciar que las políticas macro de inclusión (flexibilización curricular respaldado por profesional de apoyo), chocan éticamente con las lógicas del salón. Los estudiantes han internalizado una visión sobre la meritocracia neoliberal tan estricta que leen la equidad como un privilegio injusto, equiparando el andamiaje pedagógico con un “malacostumbrar” o entregar cosas

	“masticadas” Finalmente, pudo evidenciarse que a pesar de que formalmente se enuncian la libertad de participación, en la práctica el estudiante afrodescendiente experimenta una vulnerabilidad discursiva tal que requiere el andamiaje y la validación gestual del compañero indígena para poder enunciar su palabra ante el docente, evidenciando que la paridad participativa esta fracturada. Sumado a ello, se percibe las actitudes fren a la estudiante E01-F quien fue constantemente invisibilizada en ciertos momentos demostrando exclusión simbólica.
Comparación preliminar con otras observaciones	
Preguntas emergentes	Frente al desarrollo de la sesión teniendo en cuenta circunstancia de quiebre y las resistencias de los educandos surgieron interrogantes tales como: ¿Cómo transformar la concepción sobre el reconocimiento en los educandos para que deje de ser leída como privilegio o ventaja injusta y comience a comprenderse como un acto de justicia distributiva? ¿De qué manera pueden los docentes intervenir ante las lógicas de exclusión y violencia simbólica (como la parodia de la discapacidad) sin cancelar los discursos auténticos de los estudiantes que el docente/investigador necesita examinar? ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos alternos a la deliberación verbal pueden implementarse para garantizar la paridad participativa de estudiantes que, como E01-F, recurren al auto silenciamiento y la distancia como mecanismo de autodefensa?
Observaciones éticas	Durante la sesión se puso en tensión la dualidad del docente/investigador como observador y como educador garante de derechos que debe evitar situación y comentarios vulnerantes. El dilema ético principal radico en la gestión del silencio frente a la dignidad humana, permitiendo que la parodia de la discapacidad intelectual y las risas estridentes de desplegaran sin una censura punitiva inmediata fue metodológicamente útil para mapear el prejuicio sin filtros, pero éticamente problemático al desproteger temporalmente el tejido social del aula, revictimizando simbólicamente la alteridad. Asimismo, surge la necesidad imperativa de proteger la identidad y el bienestar de E01-F dentro del registro y las intervenciones subsecuentes. Sus solicitudes de anonimato y por tanto explicaciones en secreto evidencian que el grupo es un entorno de riesgo para su autoconfianza. Por tanto, el manejo de los datos y las devoluciones de la investigación deben procesarse de modo que no intensifiquen el escrutinio social ni la

vigilancia que ella ya padece en espacios como el
restaurante escolar.

Validación Diario de campo/ ficha de observación (se adjunta instrumento)

Estimado/a docente

Le solicitamos amablemente su colaboración para revisar y validar los instrumentos de recolección de datos diseñados para nuestra investigación documental **Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.** ". Su valiosa retroalimentación nos ayudará a asegurar la validez y pertinencia de nuestros instrumentos. Por favor, revise cada sección y proporcione sus comentarios y sugerencias.

Descripción del Instrumento: La observación participante, registrada mediante el diario de campo, es un instrumento cualitativo que permite al investigador integrarse de manera reflexiva y controlada al contexto escolar con el fin de observar, describir y analizar las dinámicas cotidianas de interacción entre los estudiantes. A través de una actividad pedagógica previamente diseñada, este instrumento posibilita identificar prácticas de reconocimiento, homogeneización, estereotipación y convivencia escolar, registrando tanto los comportamientos verbales y no verbales como los contextos en los que estos se producen. El diario de campo, organizado en formato de tabla, facilita un registro sistemático que distingue entre la descripción densa de los hechos y la interpretación analítica, fortaleciendo la comprensión situada del fenómeno educativo y aportando insumos clave para el análisis comparativo entre las instituciones participantes.

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

Propósito del Instrumento: comprender de manera situada y directa cómo se configuran las dinámicas de interacción, convivencia y relación con la diversidad en el contexto escolar, identificando prácticas explícitas e implícitas de reconocimiento, homogeneización y estereotipación entre los estudiantes. Este instrumento permite contrastar los discursos expresados por los participantes con las prácticas cotidianas observadas, visibilizar tensiones entre el enfoque institucional y la experiencia real de los educandos, y generar insumos analíticos que fortalezcan la interpretación crítica y comparativa del fenómeno educativo en las instituciones objeto de estudio



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
PRINCIPAL BOGOTÁ

CRITERIO A EVALUAR	ESCALA DE VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
	Cumple	Cumple medianamente	No cumple	
Las secciones describen y proporcionan información valiosa para la investigación	X			
Da cuenta de las apreciaciones personales, opiniones desde lo observado.	X			
Da cuenta de las interpretaciones desde los teóricos y en relación con el objeto de estudio de la investigación	X			
Evidencia relatos, narraciones, impresiones, y/o narrativas de los participantes.	X			
Plantea preguntas y cuestionamientos a reflexionar de acuerdo con el objeto de investigación.	X			
Describe principales conclusiones del proceso de observación	X			

Sugerencias y Comentarios Generales

Por favor, proporcione cualquier sugerencia adicional o comentario general que pueda ayudar a mejorar los instrumentos de recolección de datos:

Se hizo necesario ajustar algunos criterios de observación en cuanto a forma y estructura, así como la propuesta de articular el formato de diario de campo con la observación participante.

Declaración del Validador

Confirmando que he revisado y proporcionado retroalimentación sobre los instrumentos de recolección de datos presentados.

Firma:

Fecha: 26/01/2026

Agradecemos profundamente su tiempo y colaboración en este proceso de validación.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Diario de campo

El objetivo del presente instrumento es recoger información documental en el contexto del proyecto de investigación: **Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.** en la Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la universidad Santo Tomás, con el propósito de: 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

La presente información sólo será usada con fines académicos e investigativos, con el objeto de formular recomendaciones que aporten a fomentar dinámicas de reconocimiento del valor mutuo



e identidad en contextos multiculturales a través de la lectura y la crítica.

A continuación, se presenta la matriz de categorías relacionada con el instrumento.

<i>Matriz de categorías</i>				
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Participantes	Técnica
Comparar las dinámicas de homogeneización y estereotipación que inciden en las prácticas de reconocimiento en las instituciones educativas Jorge Isaacs e I.T.I. Centro Don Bosco.	HOMOGENIZACIÓN, ESTEREOTIPACIÓN EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES	• Homogenización escolar y normalización de las diferencias • Estereotipación, etiquetamiento y exclusión simbólica	-Estudiantes -- Harold Jesid Amaya Pineda -Jeisson Andrés Certuche Martínez	Observación participante

Diario de campo – Observación participante
Datos generales de la observación

Ítem	Registro
Fecha:	16/03/2026
Hora de inicio:	11:32 am
Hora de cierre: 9:00am	12:25 m
Institución educativa	X Jorge Isaacs ☐ I.T.I. Centro Don Bosco
Curso / grado	1001(décimo)
Número de estudiantes:	Veintiocho (28)
Espacio observado:	Aplicación de taller
Actividad observada	“Construimos reconocimiento: acuerdos, corresponsabilidad y participación”
Investigador(a)	Jeisson Andrés Certuche Martínez

Registro del diario de campo

Momento / Dimensión	Descripción densa (¿Qué ocurre?)	Interpretación inicial (relación con categorías)
Contexto de la observación	El contexto de la observación de esta segunda sesión se configura a través de las condiciones institucionales, espaciales, temporales y metodológicas que estructuran el reencuentro, dando continuidad al ejercicio del lunes anterior con el fin explícito de mejorar las dinámicas convivenciales del grupo. En el ámbito institucional, el docente reafirma el encuadre pedagógico al recordar que la jornada no vincula ningún tipo de juicio valorativo o nota cuantitativa, alentando a los estudiantes a expresarse con franqueza y a evocar los aspectos de la sesión previa. Especialmente, el aula vuelve a transformarse físicamente, organizándose inicialmente bajo la estructura de una mesa redonda o semicírculo. Sin embargo, al dar la orden de conformar parejas con personas con las cuales no se vinculen constantemente,	A partir de la descripción detallada del contexto de la segunda sesión, se analiza la correlación directa con las tres categorías de análisis, mostrando cómo los factores espaciales, metodológicos y humanos determinan y tensionan las dinámicas de inclusión en el aula. En primer lugar, la categoría de prácticas de reconocimiento en el contexto educativo se vincula estrechamente con la arquitectura física y el diseño de las actividades del taller. La transformación del espacio en una mesa redonda o semicírculo busca formalmente la horizontalidad y la visibilidad de los estudiantes para propiciar el mutuo reconocimiento. Sin embargo, el contexto espacial es subvertido de inmediato por las lógicas de aislamiento del grupo, lo que se evidencia cuando



se devela una cartografía de exclusión donde la estudiante Paula queda físicamente marginada, sentándose fuera del semicírculo y cerca del profesor. Posteriormente, el espacio se reorganiza en subgrupos de siete personas y finalmente en quintetos elegidos por afinidad, lo que altera constantemente la geografía del salón. El relato también incorpora un contexto institucional más amplio a través de los discursos de los estudiantes, quienes traen a colación el programa Super Aula y la profesional de educación especial, la cátedra de estudios afrodescendientes, la cancha de fútbol como feudo deportivo y el sistema de promoción anticipada de la institución. Desde la dimensión temporal y metodológica, la observación transcurre bajo una secuencia estrictamente pautada en tres momentos que concluyen con el límite de tiempo de la clase. El primer momento metodológico consiste en un trabajo en binas o parejas de baja confianza para conversar sobre las experiencias de reconocimiento, apoyado por ejemplos del docente sobre el desempeño académico y seguido de una socialización en plenaria. El segundo momento introduce una técnica de agrupamiento heterogéneo mediante el conteo del uno al siete para obligar a la diversidad, asignando roles de sistematizadores escritos y planteando dos preguntas orientadoras sobre la participación justa y los impedimentos para la equidad, lo que posteriormente deriva en una tercera pregunta enfocada en la construcción de acuerdos de convivencia y en una plenaria de reflexiones. Finalmente, el tercer momento metodológico recurre a la conformación de grupos de cinco personas por afinidad para la redacción de mensajes colectivos dirigidos a la institución a partir de cuatro preguntas sobre los compromisos, alcances y limitaciones de la justicia y la equidad.

Paula queda físicamente marginada y sentada fuera de la estructura circular, un indicador de que el espacio geográfico del aula refleja el desconocimiento relacional que sufre la estudiante. A nivel metodológico, el diseño de la actividad en binas y grupos de afinidad intenta forzar el reconocimiento del otro a través del diálogo; no obstante, el entorno se satura con las dinámicas de los grupos de confianza, impidiendo que el reconocimiento trascienda los círculos de siempre. La dimensión institucional del contexto también aporta elementos de validación al traer a colación las iniciativas de la escuela, pero estas se ven limitadas por el recelo y las posturas corporales de los estudiantes dominantes, quienes restan valor al habla de las mujeres y silencian las identidades no hegemónicas. En segundo lugar, la categoría de homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares encuentra su anclaje en las técnicas de agrupamiento y en las clasificaciones que operan dentro del entorno humano del aula. El contexto metodológico utiliza la estrategia de dividir el salón mediante el conteo numérico del uno al siete para obligar a la heterogeneidad; sin embargo, esta imposición genera una resistencia inmediata en la masa estudiantil, la cual busca restablecer la homogeneidad de sus redes habituales. Al interior de los subgrupos, el contexto humano se fragmenta a partir de estereotipos académicos y de rendimiento que clasifican a los sujetos entre inteligentes y bofos, asignando de manera despectiva el rol de sistematizador escrito bajo el prejuicio de la docilidad. Los micro-espacios que los alumnos evocan en sus discursos, como la cancha de fútbol, se configuran textualmente como feudos de homogeneización donde los líderes deportistas validan una masculinidad hegemónica y



escolar.

El componente humano de este contexto se define por la interacción activa de los sujetos en el aula. Por un lado, se encuentra el docente en su rol de mediador, regulador del tiempo y andamio que realiza monitoreos por el salón, asigna parejas y estimula la participación de quienes no suelen hablar, adoptando además una postura de no intervención directa cuando Paula experimenta dificultades de comprensión. Por otro lado, la masa estudiantil se muestra fragmentada por liderazgos masculinos hegemónicos de corte deportivo o intelectual, como Santiago y el estudiante E04-M, quienes imponen visiones meritocráticas. Junto a ellos coexiste la diversidad del aula, integrada por Paula con su diagnóstico de discapacidad intelectual, el estudiante afrodescendiente E05-M, el compañero indígena E06-M, un estudiante de nacionalidad venezolana y el alumno E09-M, quien introduce las tensiones sobre la orientación sexual, configurando un tejido humano complejo donde el investigador registra los discursos, las posturas corporales y las miradas de los jóvenes

sexista. Además, el entorno multicultural del aula es interpretado de forma homogeneizante por el grupo mayoritario, el cual reduce la presencia del estudiante afrodescendiente, del compañero indígena y del alumno venezolano a una asimilación pasiva que anula sus cosmovisiones particulares. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se sitúa en el núcleo de las tensiones generadas por las limitaciones temporales y la diversidad del componente humano. El tiempo cronológico de la jornada escolar actúa como un factor condicionante que apresura el desarrollo de las reflexiones colectivas, forzando la entrega de mensajes escritos y dejando las discusiones estructurales en un estado de paridad participativa inacabada. Desde la perspectiva institucional, el contexto introduce programas de equidad distributiva como Super Aula y la profesional de educación especial; no obstante, el debate sobre el rendimiento de estas dependencias devela que los estudiantes regulares perciben las adaptaciones curriculares como un factor que facilita las cosas y crea imaginarios que impiden la inclusión real. Desde el enfoque interseccional, el contexto humano expone la confluencia de múltiples marcas de opresión en un mismo espacio; la sesión obliga a que la discapacidad intelectual de Paula, la identidad étnica del estudiante afrodescendiente, el origen del compañero indígena y las disidencias de orientación sexual planteadas por el alumno E09-M choquen con las estructuras meritocráticas del colegio, evidenciando que la lección logra visibilizar discursivamente las variables de vulnerabilidad, pero el contexto relacional aún falla en otorgarles una voz activa y directa en la toma de decisiones.



Desarrollo de la actividad	El desarrollo de la actividad de esta segunda sesión se despliega de manera fluida a través de tres momentos secuenciales que van desde el diálogo en parejas hasta la deliberación colectiva en subgrupos. La jornada inicia con el primer momento metodológico, donde el docente realiza un encuadre recordando la continuidad del taller anterior y asegurando que el ejercicio carece de notas para propiciar la franqueza. Acto seguido, ordena la conformación de binas con personas con quienes los estudiantes no se vinculen cotidianamente. Durante este movimiento, la masa estudiantil busca activamente compañeros alternos, dejando a la estudiante Paula fuera de la mesa redonda hasta que, tras la insistencia del docente y la mención unánime de su nombre por el grupo, es asignada junto al estudiante E08-M, quien demuestra desagrado y apatía en sus gestos. Una vez organizadas las parejas, el docente les instruye conversar sobre situaciones específicas donde hayan sido reconocidos por un compañero, ofreciendo ejemplos sobre intervenciones destacadas en clase ante la solicitud de un alumno y llamando al orden para reenfocar la atención. En la interacción de los pares, mientras algunos conversan con fluidez, el estudiante afrodescendiente manifiesta confusión y Paula expone sus vivencias ante un compañero E08-M que se limita a escuchar en silencio sin aportar sus propias experiencias. Al abrirse la plenaria, los estudiantes socializan las respuestas orientadas mayoritariamente hacia el plano académico, evidenciándose una dinámica de género donde los varones son escuchados con respeto mientras que las intervenciones de las mujeres coinciden con un aumento del murmullo general. El paso al segundo momento de la sesión se genera cuando el docente solicita plantear acciones directas de reconocimiento hacia las actitudes o identidades de los otros, encontrando	A partir de la descripción detallada del desarrollo de la segunda sesión, se analiza la correlación directa entre la secuencia de las actividades y las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando cómo la evolución del taller devela tanto la persistencia de las exclusiones como la emergencia de procesos reflexivos colectivos. En primer lugar, la categoría de prácticas de reconocimiento en el contexto educativo se manifiesta a lo largo del desarrollo de la sesión en una tensión constante entre el menosprecio relacional inicial y un reconocimiento emergente al final de la jornada. El taller arranca con un acto explícito de desconocimiento cuando Paula es ampliamente evitada por sus compañeros durante la conformación de binas, quedando fuera de la mesa redonda; este menosprecio se profundiza con los gestos de desagrado y la apatía del estudiante E08-M al ser obligado a trabajar con ella. Asimismo, la paridad participativa se ve fracturada en la plenaria por asimetrías de género, ya que el grupo guarda silencio y respeto ante los varones, pero eleva el tono de voz e interrumpe cuando las mujeres toman la palabra. No obstante, las prácticas de reconocimiento experimentan una transformación positiva en el tercer momento, cuando un grupo de confianza invita voluntariamente a Paula a integrarse antes de conocer la tarea, lo que demuestra que la secuencia metodológica del taller logra movilizar un sentido de corresponsabilidad y validación de la alteridad que desafía la inercia del aislamiento previo. En segundo lugar, la categoría de homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares opera como una fuerza reguladora que la masa estudiantil utiliza para defender la uniformidad y sancionar la diferencia durante las actividades. Al ordenarse
----------------------------	---	--



una fuerte resistencia en los alumnos, quienes se recluyen en valorar las capacidades lógico-argumentativas y el rendimiento intelectual. Para profundizar el ejercicio, el profesor ordena la creación de grupos heterogéneos de siete personas mediante un conteo numérico del uno al siete, provocando incomodidad en los jóvenes que desean regresar a sus nichos de confianza. El docente interviene realizando modificaciones manuales para forzar la diversidad, lo que desata miradas recelosas y comentarios despectivos que catalogan el rol de sistematizador escrito como una tarea asignada al bobo del grupo por su docilidad. Con los grupos ya estructurados, se lanzan dos preguntas orientadoras sobre el significado de la participación justa y los impedimentos para la equidad, observándose inicialmente un monitoreo áulico con diálogos equilibrados que pronto se fracturan por los liderazgos previos. En uno de los subgrupos, el estudiante E09-M denuncia la marginación motivada por la orientación sexual, lo que genera la réplica inmediata de una compañera indiferente; en ese mismo espacio, Paula opta por el auto-silenciamiento y la evasión de ayuda por temor a las burlas, mientras un compañero entrega la actividad a otra alumna omitiéndola por completo. Ante las explicaciones del docente, emergen comentarios sexistas y homofóbicos por parte de los líderes deportistas, al tiempo que otros subgrupos se dividen físicamente por género y asumen que cualquier error cognitivo será penalizado con la burla colectiva, anulando las diferencias de aprendizaje. Para contrarrestar el aislamiento de las sesiones previas, el docente plantea una tercera pregunta enfocada en la construcción de acuerdos colectivos de convivencia; sin embargo, las barreras persisten cuando el estudiante afrodescendiente se limita a una participación procedimental la creación de grupos heterogéneos mediante el conteo numérico, los jóvenes manifiestan molestia porque la técnica rompe la homogeneidad de sus burbujas habituales, activando de inmediato estereotipos de rendimiento que clasifican a los sujetos entre inteligentes y bobos, etiquetando peyorativamente el rol de sistematizador escrito. Los prejuicios se tornan explícitos a través de los comentarios sexistas y homofóbicos emitidos por los líderes deportistas, quienes instrumentalizan una masculinidad hegemónica para monopolizar la palabra, mientras otros subgrupos imponen una homogeneización cognitiva basada en la premisa corporizada de que si alguien se equivoca la mayoría se burla, anulando las diferencias de aprendizaje. Al final de la sesión, la estereotipación se devela de manera sutil cuando el curso asume un multiculturalismo cosmético, recibiendo con murmullos descalificantes e ironía las afirmaciones del estudiante afrodescendiente y del compañero venezolano, quienes minimizan el impacto de la exclusión bajo el imaginario de que la simple presencia física equivale a una inclusión real. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se sitúa en el centro de los debates y las producciones escritas de los subgrupos, revelando una compleja transición entre la reproducción de opresiones y la autocrítica institucional. Desde el enfoque interseccional, el desarrollo de la actividad muestra cómo el aula castiga de forma diferenciada a los cuerpos; mientras una alumna regular que se retrasa al escribir recibe apoyo sin temor, Paula opta por el auto-silenciamiento y evita pedir ayuda por miedo a ser percibida como una carga, cruzándose en ella las barreras de su discapacidad intelectual y su



transcribiendo respuestas y Paula continúa sin comprender el ejercicio ante la falta de andamiaje de sus pares y la decisión del docente de no intervenir directamente.

Finalmente, el tercer momento se inaugura con la socialización de la plenaria, donde el docente prioriza la voz de los estudiantes que no suelen hablar, permitiendo que un alumno retome la importancia de las diferencias étnicas, de orientación sexual y de discapacidad, lo que genera rostros de reflexión en algunos y de indiferencia en otros. La estudiante E02-F interviene exigiendo la superación de los imaginarios previos, seguida por el alumno afrodescendiente y un compañero venezolano, quienes minimizan el impacto de la exclusión afirmando que ya están incluidos, una postura que el curso recibe con escepticismo e ironía. Tras alentar a los jóvenes a buscar soluciones para la equidad en la toma de decisiones, el docente solicita la conformación de grupos de cinco personas por afinidad. En este punto, un subgrupo invita voluntariamente a Paula a integrarse antes de conocer la tarea, develando un incipiente sentido de corresponsabilidad. Instalados en los quintetos, se les ordena redactar un mensaje institucional a partir de cuatro preguntas sobre las prácticas y compromisos que limitan o favorecen la justicia escolar. El docente ejemplifica la actividad vinculando programas de la escuela como la cátedra afrodescendiente y el proyecto Super Aula, lo que activa de inmediato miradas automáticas hacia el estudiante afrodescendiente y hacia Paula. En esta última fase de escritura, los estudiantes regulares logran establecer vasos comunicantes con la cotidianidad, concluyendo en sus escritos que facilitar las actividades a través de Super Aula impide un reconocimiento efectivo al perpetuar el imaginario de la incapacidad. Asimismo, los subgrupos

vulnerabilidad socioemocional. La tensión frente a la justicia distributiva emerge con fuerza cuando los estudiantes regulan sus escritos analizando programas como Super Aula, concluyendo que facilitar las actividades de forma paternalista impide un reconocimiento efectivo al perpetuar el imaginario de la incapacidad. Sin embargo, el tramo final del desarrollo abre un espacio de justicia adaptada cuando el estudiante Santiago y otros compañeros cuestionan los procesos convivenciales punitivos que joden a los alumnos en lugar de enseñarles a comprender las diferencias, reconociendo de manera autocrítica sus propios sesgos hacia las identidades afrodescendientes e indígenas del salón. A pesar de este avance reflexivo, persiste una contradicción estructural de corte interseccional: los subgrupos construyen estos mensajes de equidad teorizando sobre los sujetos de la diversidad, pero omiten solicitar la opinión directa de Paula o del compañero afrodescendiente en sus propias mesas, cerrando la actividad con una entrega de propuestas colectivas que deja la paridad participativa real como una tarea inacabada.

debaten sobre la necesidad de evitar la idealización, cuestionan los procesos convivenciales punitivos de la institución que joden a los alumnos en lugar de enseñarles a comprender las diferencias, y reconocen de manera autocrítica sus sesgos y su desconocimiento sobre las identidades indígenas y la condición de Paula. El desarrollo de la sesión concluye con un reconocimiento final de la diversidad de aprendizajes por el grupo, el cual sin embargo omite consultar la opinión directa de Paula y del compañero afrodescendiente en sus mesas, cerrando el ejercicio de manera definitiva con la entrega de los mensajes escritos y el agradecimiento del docente por la sinceridad demostrada.

Interacciones entre estudiantes	Las interacciones entre los estudiantes durante esta segunda sesión se despliegan como un tejido dinámico y complejo donde coexisten la exclusión sutil, la dominación discursiva de los liderazgos tradicionales y, de manera emergente, destellos de autorregulación y empatía colectiva. En el inicio de la jornada, las relaciones horizontales se encuentran fuertemente mediadas por la afinidad y el resguardo de las zonas de confort individuales; ante la instrucción de romper los vínculos habituales, la masa estudiantil reacciona con una selectividad táctica que aísla de inmediato a los sujetos divergentes. Esta exclusión relacional se materializa de forma explícita en la corporalidad y el rechazo que el estudiante E08-M proyecta hacia Paula, manifestando su descontento mediante la ralentización de sus movimientos y una posterior resistencia a entablar un diálogo recíproco, dejando que sea ella quien asuma la carga de la conversación en la bina. A medida que el taller avanza hacia la configuración de los subgrupos obligatorios, las interacciones adquieren un tono de disputa y resistencia frente a la pérdida de la	A partir de la descripción detallada de las interacciones entre estudiantes durante la segunda sesión, se analiza la correlación directa con las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando cómo los vínculos horizontales en el aula reproducen las tensiones del entorno escolar. En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, las interacciones de los estudiantes exponen una fractura inicial en la paridad participativa que evoluciona hacia una validación emergente. El desconocimiento relacional se manifiesta en el rechazo corporal y la apatía del estudiante E08-M hacia Paula, obligándola a asumir la carga comunicativa en una bina donde su palabra no es recíproca. Asimismo, el reconocimiento se encuentra fuertemente condicionado por asimetrías de género, lo que se evidencia cuando el grupo otorga legitimidad y silencio a las voces masculinas, mientras castiga las intervenciones de las mujeres mediante un aumento del murmullo general que invisibiliza su presencia. Sin embargo, las interacciones de los pares experimentan un giro ético en el
---------------------------------	---	---



homogeneidad. La imposición de la diversidad desata dinámicas de clasificación jerárquica basadas en el rendimiento académico, donde los estudiantes denominados como inteligentes evalúan mediante miradas recelosas las capacidades de los otros, mientras el grupo asigna de forma despectiva el rol procedimental de escritor bajo la etiqueta del bobo de la mesa, penalizando la docilidad. En este espacio micro-grupal, las interacciones se encuentran fuertemente hegemonizadas por las voces masculinas de los líderes y deportistas, quienes monopolizan la palabra e introducen comentarios de corte sexista y homofóbico, estableciendo una barrera que silencia las disidencias de orientación sexual planteadas por el alumno E09-M y provoca la autoreclusión de las estudiantes mujeres, cuyas intervenciones en plenaria son sistemáticamente castigadas por un aumento del murmullo general del salón. La vulnerabilidad relacional se profundiza en los sujetos marginados a través de interacciones basadas en el temor a la sanción social y el mimetismo defensivo. Mientras los estudiantes regulares interactúan con la tranquilidad de no ser juzgados, Paula experimenta el peso del estigma cognitivo y social, lo que la lleva a adoptar el auto-silenciamiento y a retrasar sus escritos antes que pedir ayuda a sus compañeros de mesa, quienes a su vez la omiten activamente en la distribución de las tareas. De manera similar, el estudiante afrodescendiente y el compañero indígena modulan sus interacciones desde la asimilación o la evasión procedimental, llegando a transcribir preguntas para exceptuarse de tomar la vocería o afirmando ante el grupo que les da igual no ser escuchados, una declaración de conformidad pasiva que la masa recibe con escepticismo e ironía inaudible.

tramo final del taller, cuando un grupo de confianza rompe la inercia de la exclusión e invita voluntariamente a Paula a integrarse a su mesa de trabajo, activando una práctica de reconocimiento basada en el cuidado y la corresponsabilidad que desafía el aislamiento previo.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, las interacciones juveniles funcionan como un dispositivo de control social que castiga la divergencia para preservar la uniformidad del grupo. Al verse obligados a interactuar en la heterogeneidad, los estudiantes activan clasificaciones jerárquicas basadas en el rendimiento académico, evaluando a los otros con miradas recelosas y etiquetando peyorativamente el rol de escritor bajo el estereotipo del bobo de la mesa por su docilidad. Los prejuicios se tornan explícitos a través de la dominación discursiva de los líderes deportistas, quienes instrumentalizan comentarios sexistas y homofóbicos para monopolizar la palabra, mientras que otros subgrupos imponen una homogeneización cognitiva sustentada en el temor a la burla colectiva ante cualquier error de aprendizaje. Al cierre del taller, la estereotipación se devela en la recepción irónica de la masa ante la sumisión del estudiante afrodescendiente y del compañero venezolano, cuyas interacciones son moduladas desde una asimilación pasiva que el grupo mayoritario valida bajo el falso supuesto de que estar presente en el espacio equivale a ser incluido.

Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se sitúa en la médula de las contradicciones relacionales observadas, devalando cómo el aula distribuye de forma desigual los costos de la participación. Desde el enfoque interseccional, se observa



Sin embargo, el tramo final de la sesión cómo el temor a la retaliación social devela un giro relacional histórico paraliza de manera diferenciada a los dentro del grupo, donde la sujetos; mientras los alumnos confrontación discursiva con los regulares interactúan con fluidez, conceptos de justicia da paso a Paula adopta el auto-silenciamiento y interacciones de corresponsabilidad y prefiere retrasar sus escritos antes que cuidado. Este despertar reflexivo se pedir ayuda a una mesa que la omite manifiesta físicamente cuando un activamente en la asignación de grupo de confianza rompe la inercia del tareas, cruzándose en ella las barreras aislamiento e invita activamente a de su discapacidad intelectual y su Paula a integrarse a su mesa de trabajo vulnerabilidad socioemocional. En antes de conocer la tarea institucional. contraste, las interacciones finales Al interior de estos últimos quintetos, abren un espacio de justicia adaptada las interacciones entre los estudiantes a través de la deliberación colectiva de regulares se tornan autocríticas y los estudiantes regulares, quienes se deliberativas; los jóvenes contrastan involucran en diálogos autocríticos, sus realidades cotidianas, cuestionan cuestionan las reprimendas los castigos de orden convivencial que convivenciales de la institución y la escuela impone y reconocen reconocen mediante miradas internas mediante miradas internas y reflexivas el error de sus prejuicios previos hacia sus sesgos hacia las identidades las identidades étnicas y la condición étnicas del salón. No obstante, el de Paula. A pesar de que esta desarrollo de estas interacciones maduración relacional permite un concluye con una paradoja estructural: el grupo logra empatizar e incluir la trabajo más ecuánime y reduce la diferencia en sus discursos sobre la virulencia de los líderes, las equidad, pero en la microfísica de las interacciones cierran con una paradoja mesas se continúa omitiendo la estructural: el grupo logra teorizar y participación directa y la voz activa de empatizar con la alteridad, pero en la los sujetos de la diversidad desde sus microfísica de las mesas se continúa propios lugares de enunciación. omitiendo la participación directa y la voz activa de Paula y del compañero afrodescendiente desde sus propios lugares de enunciación.

Prácticas de reconocimiento	Las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo durante esta segunda sesión se configuran a partir de una constante tensión entre el menosprecio relacional ejercido por los estudiantes y los esfuerzos institucionales o pedagógicos por validar la diferencia, transitando gradualmente de la exclusión hacia una incipiente corresponsabilidad. Al inicio de la jornada, el docente activa una práctica de reconocimiento formal al reconfigurar el aula en un semicírculo y clarificar que el ejercicio busca mejorar la convivencia sin el peso de una nota cuantitativa, propiciando un espacio seguro para la libre enunciación. No	A partir de la descripción detallada de las prácticas de reconocimiento durante la segunda sesión, se analiza la correlación directa con las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando cómo la validación de la alteridad en el aula se encuentra atravesada por tensiones institucionales, grupales y estructurales. En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, el análisis se sitúa en el núcleo mismo de la descripción, revelando la contradicción entre el diseño pedagógico y la respuesta relacional del grupo. El docente
-----------------------------	--	---



obstante, esta intención es inmediatamente neutralizada por el desconocimiento relacional de la masa estudiantil; al ordenarse el trabajo en binas de baja confianza, el grupo invisibiliza a Paula, dejándola físicamente marginada y fuera de la mesa redonda. Este rechazo se torna explícito en la corporalidad del estudiante E08-M, quien asume la asignación forzada con gestos de desagrado y ralentización de sus movimientos, negando la reciprocidad del diálogo al negarse a compartir sus propias experiencias y obligando a Paula a sostener sola la interacción. A medida que el taller avanza hacia la plenaria, las prácticas de reconocimiento se muestran fuertemente mediadas por asimetrías de género y rendimiento académico, lo que fractura la paridad participativa necesaria para una inclusión real. El aula otorga legitimidad y un silencio respetuoso a las voces masculinas que ostentan liderazgos tradicionales, mientras que las intervenciones de las mujeres son descalificadas de manera sutil mediante un aumento inmediato del murmullo general que satura el ambiente acústico del salón. Asimismo, los estudiantes demuestran una incapacidad inicial para reconocer la alteridad por fuera de los estándares escolares estandarizados; al pedírseles valorar las características de sus pares, los alumnos regulares se recluyen exclusivamente en las capacidades lógico-argumentativas e intelectuales, omitiendo elementos de personalidad o identidades diversas y catalogando peyorativamente el rol procedimental de escritor bajo el prejuicio de la docilidad. El reconocimiento mutuo se ve aún más mermado en los sujetos étnicamente diversos, como el estudiante afrodescendiente y el compañero de nacionalidad venezolana, quienes han internalizado un multiculturalismo asimilacionista, afirmando ante el grupo que les da inaugura la jornada con una práctica de reconocimiento formal al reconfigurar el espacio y proponer un diálogo basado en la franqueza y la convivencia; sin embargo, la masa estudiantil responde inicialmente con el desconocimiento activo al invisibilizar a Paula en la conformación de binas y al negar la reciprocidad comunicativa a través de la apatía corporal del estudiante E08-M. Asimismo, el reconocimiento se muestra condicionado por asimetrías de género que otorgan legitimidad al habla masculina mientras silencian las intervenciones de las mujeres con el murmullo del salón. A pesar de esta hostilidad inicial, la categoría encuentra su máxima expresión positiva en el tramo final del taller, cuando la secuencia metodológica logra movilizar un quiebre ético en un grupo de confianza que invita voluntariamente a Paula a su mesa, transformando el menosprecio en una práctica de reconocimiento basada en el cuidado, la empatía y la deliberación autocrítica. Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, las prácticas de reconocimiento se ven fuertemente limitadas por la presión del grupo para imponer una uniformidad de conductas y clasificaciones reduccionistas. La masa estudiantil demuestra una incapacidad inicial para reconocer la diferencia por fuera de los estándares académicos tradicionales, encasillando la valoración del otro exclusivamente en el rendimiento intelectual y etiquetando de forma peyorativa el rol procedimental de escritor bajo el estereotipo del bobo dócil. Los prejuicios de los líderes deportistas introducen barreras sexistas y homofóbicas que monopolizan la palabra, mientras que otros subgrupos imponen una homogeneización cognitiva basada en el temor a la burla



igual no ser escuchados porque ya están presentes en el espacio, una sumisión que el resto de la clase recibe con escepticismo e ironía inaudible. Sin embargo, la secuencia metodológica de la sesión logra movilizar un quiebre ético en el tercer momento, donde el menosprecio da paso a prácticas de reconocimiento basadas en el cuidado y la empatía colectiva. Este giro se visibiliza físicamente cuando un subgrupo de confianza rompe la inercia de la exclusión previa e invita proactivamente a Paula a integrarse a su mesa de trabajo antes de conocer la tarea del mensaje institucional. Al interior de estos quintetos, el andamiaje del docente sobre programas como Super Aula y la cátedra afrodescendiente activa reflexiones profundas en los estudiantes regulares, quienes trasladan el debate hacia una dimensión autocrítica. Las interacciones se tornan deliberativas al cuestionar los castigos de orden convivencial de la escuela que joden a los estudiantes en lugar de enseñarles a comprender las diferencias, atribuyendo además el aislamiento de Paula al desconocimiento institucional de su condición y no a una falta de voluntad grupal. A pesar de este avance reflexivo, donde el salón reconoce mediante miradas internas el error de sus sesgos hacia las identidades afrodescendientes e indígenas, las prácticas de reconocimiento cierran con una paradoja estructural: el grupo logra teorizar y validar la alteridad en sus propuestas escritas, pero en la microfísica de las mesas se continúa omitiendo la participación directa y la voz activa de Paula y del compañero afrodescendiente desde sus propios lugares de enunciación, dejando la paridad participativa real como un compromiso pendiente.

colectiva ante el error de aprendizaje. Al cierre de la sesión, la estereotipación se devela de manera sutil cuando el curso asume un multiculturalismo cosmético, reduciendo la identidad del estudiante afrodescendiente y del compañero venezolano a una asimilación pasiva que el grupo mayoritario valida bajo el falso supuesto de que la simple presencia física equivale a un reconocimiento real. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se vincula con la evolución de la jornada al examinar cómo los debates sobre los programas institucionales desnudaron las tensiones frente a la equidad distributiva. El andamiaje del docente sobre iniciativas como Super Aula y la cátedra afrodescendiente activa una discusión donde los estudiantes regulares devela sus sesgos, concluyendo inicialmente que las adaptaciones curriculares facilitan las cosas de forma paternalista y perpetúan el imaginario de la incapacidad. No obstante, el tramo final abre un espacio de justicia adaptada cuando los jóvenes trasladan la reflexión hacia las estructuras escolares, cuestionando los castigos convivenciales que joden a los alumnos en lugar de enseñarles a comprender las diferencias y atribuyendo el aislamiento de Paula al desconocimiento institucional de su condición. Desde el enfoque interseccional, la sesión cierra con una paradoja estructural: el grupo logra empatizar, deconstruir sus prejuicios y teorizar sobre la equidad en sus propuestas escritas, pero en la microfísica de las mesas se continúa omitiendo la participación directa y la voz activa de Paula y del compañero afrodescendiente desde sus propios lugares de enunciación, dejando la paridad participativa real como una tarea inconclusa.



Manifestaciones de homogeneización	Las manifestaciones de homogeneización durante esta segunda sesión se hacen visibles desde el primer momento en que los estudiantes intentan aferrarse a la uniformidad de sus círculos habituales. Ante la instrucción del docente de romper las rutinas y conformar parejas con personas ajenas, la masa estudiantil experimenta una fuerte resistencia a la mezcla, reaccionando con una selectividad que busca mantener la mismidad de sus grupos tradicionales y que deja automáticamente segregados y solos en la periferia a los estudiantes divergentes. Esta presión por mantener los bloques homogéneos se intensifica cuando el profesor implementa un conteo numérico para forzar la creación de subgrupos diversos, lo que desata una molestia generalizada y gestos de desagrado en el salón debido a la pérdida de control sobre sus burbujas de confianza de siempre. Una vez instalados en la heterogeneidad de los grupos, la homogeneización se manifiesta a través de la imposición de clasificaciones estandarizadas y roles rígidos basados en los códigos tradicionales de la escuela. Los estudiantes denominados inteligentes evalúan mediante miradas recelosas el rendimiento de los otros y unifican el criterio grupal al etiquetar peyorativamente el rol procedimental de escritor bajo el prejuicio del bobo de la mesa por su docilidad. Asimismo, el pensamiento de la masa se alinea bajo los estándares lógico-argumentativos e intelectuales del éxito escolar regular, lo que se evidencia cuando los líderes de rendimiento y el estudiante Santiago afirman que solo reconocen y valoran a sus compañeros cuando demuestran capacidades cognitivas exactamente idénticas a las suyas, cerrando la puerta a la existencia de otras habilidades o saberes divergentes. La búsqueda de la uniformidad conductual y discursiva también se corporiza en el aula mediante	A partir de la descripción de las manifestaciones de homogeneización en la segunda sesión, se analiza la correlación directa con las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando cómo la presión por la uniformidad y el rechazo a la diferencia condicionan la dinámica general del aula. En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, las manifestaciones de homogeneización actúan como un obstáculo directo para la validación de la alteridad, transformando el espacio en un escenario de desconocimiento. Cuando la masa estudiantil se resiste a la mezcla y busca mantener la uniformidad de sus círculos tradicionales, anula la posibilidad de reconocer a los sujetos divergentes, dejándolos marginados en la periferia. El hecho de que los líderes y el estudiante Santiago condicionen el valor de sus pares exclusivamente a la demostración de capacidades cognitivas idénticas a las suyas devela que el reconocimiento en el aula no es incondicional, sino que está supeditado a un filtro de normalización que invisibiliza cualquier saber o habilidad que no encaje en el estándar académico regular. Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, la relación es de identidad absoluta, ya que la descripción ilustra los mecanismos precisos mediante los cuales el grupo mayoritario impone la uniformidad y sanciona la divergencia. El uso de clasificaciones jerárquicas para etiquetar peyorativamente el rol de escritor bajo el prejuicio del bobo de la mesa, la consolidación de una masculinidad hegemónica por parte de los líderes deportistas para silenciar las voces femeninas y las disidencias sexuales, y la adopción de la premisa de que si alguien se equivoca la mayoría se
------------------------------------	--	--



	dispositivos de control social y asimilación pasiva liderados por las voces masculinas tradicionales. Los estudiantes varones que ostentan roles de deportistas o líderes monopolizan el espacio acústico emitiendo comentarios sexistas y homofóbicos en bloque, construyendo una masculinidad hegemónica que silencia las voces femeninas y las disidencias de orientación sexual. En los subgrupos, esta nivelación hacia abajo se traduce en posturas corporales defensivas y en la adopción masiva de la premisa de que si alguien se equivoca la mayoría se burla, un mecanismo de sanción social que uniforma las conductas y anula la validez de los ritmos de aprendizaje y las cosmovisiones alternas. Finalmente, la homogeneización se devela de manera sutil en la internalización de un multiculturalismo cosmético y una inclusión meramente presencial. El estudiante afrodescendiente y el compañero de nacionalidad venezolana modulan sus discursos desde la sumisión, afirmando ante el grupo que les da igual no ser escuchados porque ya están físicamente dentro del aula, una normalización de la exclusión que la masa estudiantil valida y absorbe pasivamente bajo el imaginario de que estar presente en el mismo espacio equivale a una asimilación exitosa. Esta uniformidad de pensamiento se mantiene incluso en el tramo final, donde los grupos redactan consignas colectivas sobre la equidad basándose en conceptos abstractos, pero repiten la conducta de la manada al omitir por completo la participación activa y la palabra viva de los sujetos de la diversidad que tienen sentados en sus propias mesas.	burla, constituyen dispositivos de control social. Estos mecanismos uniforman las conductas de los estudiantes a través del temor al escarnio, forzando la asimilación pasiva de los sujetos minoritarios bajo un multiculturalismo cosmético donde estar presente en el espacio se confunde con una verdadera inclusión. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se vincula con estas manifestaciones al desnudar cómo la presión por la uniformidad fractura la paridad participativa y perpetúa las opresiones estructurales. La homogeneización cognitiva impuesta por la masa anula la validez de los ritmos de aprendizaje y las cosmovisiones alternas, impidiendo una distribución justa de la palabra y el poder de decisión dentro de los subgrupos. Desde el enfoque interseccional, la nivelación hacia el estándar regular de la escuela silencia de forma diferenciada a las corporalidades diversas, obligando al estudiante afrodescendiente y al compañero venezolano a modular sus discursos desde la sumisión, y permitiendo que los equipos teoricen sobre la equidad en abstracto mientras repiten la conducta de la manada al omitir por completo la participación activa de los sujetos de la diversidad que tienen sentados a su lado.
Estereotipación / exclusión simbólica	Las manifestaciones de estereotipación y exclusión simbólica durante esta segunda sesión se materializan desde el inicio a través de etiquetas, gestos y códigos culturales que clasifican a los cuerpos y castigan la diferencia. El	A partir de la descripción de las manifestaciones de estereotipación y exclusión simbólica en la segunda sesión, se analiza la correlación directa con las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando



primer indicador de este fenómeno se devela en las miradas recelosas de los estudiantes denominados inteligentes, quienes evalúan el rendimiento de sus pares y construyen una jerarquía del valor individual basada en el éxito académico; esta clasificación desemboca en la burla compartida al etiquetar peyorativamente el rol procedimental de escritor bajo el prejuicio del bobo de la mesa, asumiendo que la disposición a redactar es un sinónimo de docilidad y falta de carácter para el debate.

La exclusión simbólica también opera de manera contundente a través del monopolio del espacio acústico y de la imposición de discursos prejuiciosos por parte de los líderes masculinos tradicionales del salón. Los estudiantes varones que destacan como deportistas instrumentalizan su estatus relacional para emitir en bloque comentarios de corte sexista y homofóbico, erigiendo una barrera simbólica que invalida de inmediato las disidencias de orientación sexual planteadas por el alumno E09-M y que restringe las intervenciones de las estudiantes mujeres, cuyas voces en plenaria son recibidas con un incremento del murmullo general que les resta legitimidad. Esta violencia sutil se complementa en los subgrupos con la adopción masiva de la premisa de que si alguien se equivoca la mayoría se burla, un dispositivo de sanción social que utiliza el temor al escarnio público para castigar los ritmos de aprendizaje diversos y las formas alternas de interpretar la realidad.

Asimismo, la estereotipación se corporiza de forma explícita en las reacciones de los jóvenes ante las identidades étnicas, la nacionalidad y la discapacidad presentes en el aula. Cuando el docente intenta vincular programas institucionales como la cátedra afrodescendiente o el proyecto Super Aula, los estudiantes activan un prejuicio automático al dirigir sus

cómo los prejuicios y la violencia sutil condicionan el tejido relacional del aula.

En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, la estereotipación y la exclusión simbólica operan como la antítesis de la validación, traducándose en formas explícitas de menosprecio y descalificación. Cuando los estudiantes denominados inteligentes evalúan a sus pares mediante miradas recelosas y etiquetan peyorativamente al escritor como el bobo de la mesa, están negando la dignidad y el valor de ese sujeto en el aula. El reconocimiento se ve truncado de igual forma por las barreras acústicas y de género que imponen los líderes varones, cuyo murmullo masivo invisibiliza el habla de las mujeres. Asimismo, el automatismo de dirigir las miradas hacia Paula o hacia el estudiante afrodescendiente cuando se mencionan los programas de apoyo devela que el grupo no los reconoce por sus identidades complejas, sino a través del estigma y de etiquetas de vulnerabilidad que anulan su singularidad.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, la relación es directa y medular, ya que la descripción detalla cómo los prejuicios se incrustan en la cultura del salón para normar los cuerpos. El monopolio discursivo de los líderes deportistas, cargado de comentarios sexistas y homofóbicos, funciona como un dispositivo de control que erige una masculinidad hegemónica a la cual el resto debe alinearse. La premisa grupal de que si alguien se equivoca la mayoría se burla se configura como una sanción social punitiva que castiga la diversidad cognitiva para forzar una uniformidad conductual basada en el temor al escarnio. Los murmullos irónicos e inaudibles ante la sumisión



	miradas de forma masiva y unánime hacia el estudiante afrodescendiente y hacia Paula, reduciendo la complejidad de sus subjetividades a meras marcas de vulnerabilidad o etiquetas administrativas. El estigma de la procedencia se devela en la recepción que el grupo mayoritario da a los discursos del alumno afro y de un compañero venezolano; cuando ellos afirman desde la sumisión que les da igual no ser escuchados, la masa estudiantil reacciona con murmullos inaudibles, gestos de incredulidad e ironía que perpetúan los imaginarios de la asimilación forzada. Finalmente, la exclusión simbólica se consolida en el aula mediante un multiculturalismo abstracto y la invisibilización de la palabra viva. En las conversaciones de los subgrupos, los estudiantes regulares logran teorizar y redactar consignas colectivas sobre necesidad de evitar la idealización o castigos de la escuela, manifestando incluso miradas de extrañeza y autocritica al enterarse de la ascendencia indígena de uno de sus pares. Sin embargo, esta aparente empatía discursiva convive con una práctica de anulación real, ya que los equipos construyen sus reflexiones sobre la equidad omitiendo por completo solicitar la opinión directa de Paula o del compañero afrodescendiente en sus propias mesas, demostrando que para el grupo mayoritario la diversidad es un concepto valioso para plasmar en el papel, pero cuyas corporalidades concretas siguen careciendo de una voz activa en la cotidianidad escolar.	del estudiante afrodescendiente y del compañero venezolano demuestran cómo la masa estudiantil utiliza la exclusión simbólica para asimilar las identidades subalternas bajo el imaginario de un multiculturalismo pasivo y cosmético. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se vincula de forma crítica al evidenciar la brecha entre la equidad discursiva y la opresión real en la microfísica del aula. Desde el enfoque interseccional, la exclusión simbólica distribuye los costos de la participación de manera desigual, permitiendo que las marcas de género, orientación sexual, procedencia y discapacidad intelectual converjan en una marginación multifactorial. Aunque los subgrupos de estudiantes regulares logran una justicia teórica al redactar consignas abstractas sobre necesidad de evitar la idealización o reprimendas institucionales, reproducen una profunda injusticia relacional. Al construir sus reflexiones omitiendo por completo la participación activa y la palabra viva de Paula o del compañero afrodescendiente que tienen sentados a su lado, el grupo mayoritario devela que la paridad participativa real sigue fracturada, reduciendo la inclusión a un concepto valioso para el papel pero inexistente en la práctica cotidiana.
Dinámicas de convivencia escolar	Las dinámicas de convivencia escolar durante esta segunda sesión se despliegan en el aula a través de una serie de tensiones relacionales, pactos de exclusión implícitos y, de forma progresiva, el surgimiento de acuerdos colectivos de cuidado. El taller inicia con una atmósfera cargada de extrañeza y resistencia al cambio en el	A partir de la descripción de las dinámicas de convivencia escolar en la segunda sesión, se analiza la correlación directa con las tres categorías de análisis propuestas, evidenciando cómo la gestión de las relaciones, los conflictos y los afectos en el aula refleja las tensiones de la inclusión.



orden social establecido por los propios alumnos; al solicitarles que rompan sus agrupaciones habituales para conformar binas con personas de baja confianza, la convivencia se fragmenta de inmediato. Los estudiantes se mueven guiados por una selectividad protectora de sus zonas de confort, aislando visual y físicamente a Paula en la periferia del semicírculo, un rechazo que se torna corporal cuando el estudiante E08-M manifiesta descontento mediante la ralentización de sus movimientos y la posterior negativa a entablar un diálogo recíproco con ella en la mesa de trabajo.

A medida que la jornada transita hacia la conformación de los subgrupos heterogéneos, las pautas de convivencia se ven fuertemente tensionadas por dinámicas de competitividad, jerarquías de rendimiento y la resistencia a la diversidad. Los estudiantes denominados inteligentes evalúan mediante miradas recelosas y tensas las capacidades de los integrantes de sus mesas, regulando la distribución de tareas a través de la burla compartida al etiquetar el rol procedimental de escritor bajo el prejuicio del bobo dócil. En el espacio micro-grupal, la convivencia es monopolizada por las voces masculinas hegemónicas de los líderes y deportistas, quienes introducen comentarios de corte sexista y homofóbico que generan incomodidad en el salón, silenciando las disidencias de orientación sexual planteadas por el alumno E09-M y forzando la autoreclusión de las mujeres, cuyas intervenciones en plenaria son sistemáticamente castigadas por un aumento del murmullo general que satura el ambiente.

La vulnerabilidad relacional en la convivencia se profundiza a través del temor al escarnio público y la internalización de la burla como

En relación con las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, las dinámicas de convivencia revelan una transformación que va desde la hostilidad relacional y el menosprecio implícito hacia una incipiente validación colectiva. El clima escolar inicial se caracteriza por el aislamiento hacia Paula en la periferia del semicírculo y por el rechazo corporal del estudiante E08-M, lo que fractura la convivencia armónica al negar la reciprocidad del diálogo en las binas. Asimismo, las pautas convivenciales discriminan por razones de género, ya que el grupo castiga el habla de las mujeres mediante un murmullo masivo que les resta legitimidad. Sin embargo, la convivencia experimenta un giro ético en el tramo final cuando un grupo de confianza invita voluntariamente a Paula a su mesa, activando una dinámica convivencial basada en el cuidado, el respeto y la corresponsabilidad que subvierte el abandono previo.

Respecto a la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, las dinámicas de convivencia operan como un dispositivo de control punitivo que utiliza el grupo mayoritario para normar las conductas y sancionar a quienes divergen del estándar regular. La competitividad y las jerarquías académicas se imponen en el trato cotidiano a través de miradas recelosas y de la burla compartida que etiqueta al escritor bajo el estereotipo del bobo dócil. Las agresiones simbólicas de los líderes deportistas, cargadas de comentarios sexistas y homofóbicos, tensionan la convivencia al erigir una masculinidad hegemónica que silencia las disidencias de orientación sexual planteadas por el alumno E09-M. Además, la premisa convivencial explícita de que si alguien se equivoca



dispositivo de control social. En varios subgrupos emerge de forma explícita la premisa corporalizada de que si alguien se equivoca la mayoría se burla, lo que genera un clima afectivo defensivo donde Paula opta por el auto-silenciamiento y prefiere retrasar sus escritos individuales antes que pedir ayuda a unos compañeros de mesa que la omiten activamente. Esta misma dinámica de sumisión se observa en el estudiante afrodescendiente y el compañero de origen indígena, quienes modulan sus respuestas desde la asimilación o la evasión transcribiendo preguntas en silencio, mientras la masa estudiantil recibe sus declaraciones de conformidad con murmullos inaudibles, gestos de incredulidad e ironía relacional. Sin embargo, el desarrollo de la lección permite observar un giro histórico en las dinámicas de convivencia hacia la corresponsabilidad y el reconocimiento de la alteridad en el tercer momento de la actividad. Este quiebre ético se visibiliza físicamente cuando un grupo de confianza rompe el aislamiento previo e invita proactivamente a Paula a integrarse a su mesa de trabajo antes de conocer la consigna del mensaje institucional. Al interior de estos últimos grupos, la convivencia se torna deliberativa y autocrítica; los jóvenes entablan diálogos fluidos donde contrastan la falta de paridad participativa cotidiana, cuestionan las reprimendas de orden convivencial que la escuela impone y reconocen mediante miradas internas y reflexivas sus sesgos hacia las identidades étnicas y la condición de Paula, cerrando la sesión con un trabajo más ecuánime que disminuye la virulencia de los liderazgos hegemónicos.

la mayoría se burla infunde un temor generalizado al escarnio público, forzando la asimilación pasiva de los estudiantes afrodescendientes e indígenas bajo un multiculturalismo cosmético que el salón valida mediante murmullos irónicos e inaudibles. Finalmente, la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación se vincula de forma crítica al demostrar cómo el clima de convivencia escolar distribuye los costos emocionales y relacionales de manera desigual en el aula. Desde el enfoque interseccional, se observa cómo la convivencia violenta paraliza a los cuerpos vulnerables, obligando a Paula al auto-silenciamiento y a retrasar sus escritos por miedo a ser percibida como una carga por una mesa que la omite activamente. En contraste, las dinámicas finales abren un espacio de justicia adaptada a través de la deliberación colectiva de los estudiantes regulares, quienes se involucran en diálogos afectivos y autocríticos, cuestionan las reprimendas de orden convivencial que la institución impone y reconocen mediante miradas internas sus sesgos hacia la diversidad del salón. No obstante, las dinámicas de convivencia cierran con una paradoja estructural: el grupo logra pacificar el entorno y teorizar sobre la equidad en sus propuestas escritas, pero en la microfísica de las mesas se continúa omitiendo la participación directa y la voz activa de los sujetos de la diversidad desde sus propios lugares de enunciación, dejando la paridad participativa real como una tarea inconclusa.

Rol del docente / adulto acompañante	El rol del docente y adulto acompañante durante esta segunda sesión se despliega de manera activa a través de la mediación pedagógica, el monitoreo del clima del aula y la estructuración secuencial de las	A partir de la descripción del rol del docente y adulto acompañante durante la segunda sesión, se analiza la relación directa con las tres categorías, adaptando las explicaciones a un lenguaje más sencillo y directo para
--------------------------------------	--	--



actividades, actuando como el andamio que busca guiar al grupo hacia la reflexión convivencial. La jornada inicia cuando el profesor realiza el encuadre institucional, recordando verbalmente la continuidad del taller anterior y aclarando de forma explícita que el ejercicio no vincula ninguna nota cuantitativa o juicio valorativo, con el fin de incentivar la franqueza en las respuestas de los jóvenes. Acto seguido, introduce la primera instrucción metodológica al ordenar la conformación de binas con compañeros con los cuales no se relacionen cotidianamente.

Durante este primer momento, el docente asume un papel de observador atento de la microfísica del salón, detectando de inmediato las resistencias relacionales del grupo. Al notar que Paula se queda de pie fuera de la mesa redonda ampliamente evitada, el profesor interviene intencionalmente preguntando tres veces quiénes están sin pareja hasta que el colectivo enuncia el nombre de la estudiante. Paralelamente, el docente identifica al alumno E08-M que se encuentra solo y le ordena directamente vincularse con Paula, gestionando la situación a pesar de los gestos de desagrado y la apatía del estudiante. Una vez organizadas las parejas, el maestro plantea la consigna de dialogar sobre situaciones de reconocimiento mutuo, reenfoca la atención del grupo ante las distracciones del taller previo y ofrece un ejemplo concreto sobre el desempeño académico y el liderazgo ante la solicitud explícita de un educando que pedía orientación.

El paso al segundo momento de la actividad muestra al docente como el regulador de las dinámicas de agrupamiento y el formulador de las preguntas reflexivas. Ante la dificultad de los alumnos para plantear acciones de reconocimiento que trascendieran lo académico, el profesor ordena organizar grupos heterogéneos de siete

mostrar cómo las decisiones del profesor chocan o dialogan con la realidad del salón.

En relación con las **prácticas de reconocimiento en el contexto**

educativo, el papel del profesor es el de un motor que busca que todos los alumnos sean valorados, aunque sus esfuerzos chocan contra el rechazo de los mismos jóvenes. El docente empieza la clase con una buena pauta: quita las notas y los exámenes para que los estudiantes hablen con total franqueza y sin miedo. Cuando ve que el grupo ignora a Paula y la deja sola y de pie, el maestro interviene con una pregunta directa que repite tres veces para obligar al salón a mirarla y hacer visible su soledad. Al ordenarle al alumno E08-M que trabaje con ella y al dar ejemplos sencillos de lo que significa valorar al otro, el profesor intenta que la participación en las parejas sea justa. Al final de la clase, su papel se nota cuando reparte la palabra de forma calculada, dándole el turno a los jóvenes que siempre se quedan callados, logrando que el salón pase de la burla inicial a una actitud de respeto y ayuda mutua.

Respecto a la **homogeneización y estereotipación en los escenarios**

escolares, el profesor actúa como un freno frente a la tendencia de los alumnos de juntarse solo con los suyos y etiquetar a los demás. Al usar la técnica de contar del uno al siete y cambiar a los alumnos con sus propias manos, el maestro busca romper esos grupos cerrados de siempre. Sin embargo, esta obligación provoca que los estudiantes saquen a flote sus prejuicios de rendimiento (clasificar entre inteligentes y bobos) y que los líderes deportistas lancen comentarios machistas y homofóbicos. Para frenar este ambiente pesado, el profesor introduce una nueva pregunta sobre acuerdos de convivencia para que se escuchen más voces. De manera contradictoria, cuando el docente



personas e inicia la reconfiguración física del salón realizando un conteo numérico del uno al siete. Al percibir la incomodidad y la molestia de quienes desean regresar a sus nichos de confianza, el docente interviene manualmente haciendo cambios directos en los integrantes para forzar una mayor diversidad en las mesas. Posteriormente, dicta las dos preguntas orientadoras sobre la participación justa y los impedimentos para la equidad, y ejecuta un monitoreo constante caminando por el salón para evaluar el equilibrio de las conversaciones iniciales. Ante el surgimiento de comentarios sexistas y homofóbicos por parte de los líderes deportistas, el docente introduce una tercera pregunta dirigida a construir acuerdos de convivencia para asegurar que todos tengan voz. En este tramo, el adulto adopta una postura intencional de no intervención directa cuando observa que Paula no comprende el ejercicio y que sus compañeros la omiten, permitiendo que la dinámica grupal siga su curso para registrar las reacciones del entorno. En el tramo final de la sesión, el rol del docente se transforma en el de un moderador de la plenaria y un vinculador de las políticas institucionales. Al momento de la socialización, el profesor solicita de manera estratégica las intervenciones de aquellas personas que no han participado a lo largo del día, alentando activamente al salón a señalar qué elementos hacen falta para lograr una toma de decisiones equitativa. Al pasar al tercer momento, ordena la conformación de quintetos por afinidad y, una vez organizados, dicta las cuatro preguntas orientadoras enfocadas en los compromisos de la escuela. Para facilitar la escritura de los mensajes colectivos, el docente se acerca a las mesas y ejemplifica la tarea conectando las preguntas con los programas reales del plantel, tales como el proyecto intenta poner ejemplos usando los programas de apoyo del colegio, provoca sin querer que todo el salón voltee a mirar de forma automática y señaladora a Paula y al estudiante afrodescendiente, reviviendo las etiquetas de la clase. Finalmente, la categoría de **justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación** se conecta con el maestro al revisar qué tanto logró ayudar a que el salón fuera equitativo. El profesor promueve la justicia cuando obliga a pensar en soluciones reales y conecta la actividad con proyectos del colegio como Super Aula y la cátedra afrodescendiente, haciendo que los estudiantes comunes piensen en las dificultades de sus compañeros. Desde una mirada combinada de las debilidades de los alumnos (donde se cruzan la timidez, el rechazo y las dificultades de aprendizaje), se nota una decisión muy importante del docente: él elige no intervenir directamente cuando ve que Paula no entiende la tarea y sus compañeros la ignoran. Esta postura de distancia busca que el grupo aprenda a resolver sus problemas solo y ver cómo reaccionan, pero en la práctica deja desprotegida a la estudiante que más ayuda necesitaba, demostrando que el rol del maestro se debate entre cumplir con las reglas de inclusión del colegio y lograr que esa inclusión funcione de verdad en el día a día de las mesas de trabajo.

	Super Aula y la cátedra de estudios afrodescendientes, lo que detona miradas automáticas en los subgrupos. Finalmente, el adulto acompañante realiza el cierre definitivo de la jornada solicitando la entrega de las producciones escritas y concluye la sesión agradeciendo formalmente a los estudiantes por su participación y por la sinceridad demostrada en sus aportes.	
Incidentes críticos observados	En esta segunda sesión, se configuran de forma fluida tres grandes momentos de quiebre o incidentes críticos. El primer incidente crítico ocurre al inicio de la jornada durante la conformación de las parejas de trabajo. El docente da la instrucción de romper los grupos habituales y buscar personas con quienes no se relacionen cotidianamente. En ese movimiento de acomodación, la estudiante Paula queda de pie, completamente marginada y fuera de la estructura de la mesa redonda. A pesar de que ella se señala el pecho para indicar que está sola, no levanta la mano por timidez. El docente tiene que preguntar intencionalmente tres veces quién no tiene pareja, ante lo cual el salón entero responde al unísono con el nombre de Paula. Este coro masivo no denota sorpresa o intención de incluirla, sino la confirmación de una rutina de aislamiento. La tensión sube cuando el docente obliga al estudiante E08-M a trabajar con ella; el joven reacciona de inmediato con gestos físicos de desagrado, ralentiza sus movimientos corporales y, durante el trabajo en binas, se niega a compartir sus vivencias personales, dejando que Paula asuma sola el peso del diálogo. El segundo incidente crítico se desata en el segundo momento de la actividad, cuando los grupos ya están organizados en mesas heterogéneas de siete personas mediante el conteo del uno al siete. Al momento de asignar los roles para responder las preguntas sobre participación justa, se genera una burla colectivaizada que etiqueta la tarea de	La primera categoría, las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, tiene que ver con cómo se sienten valorados o ignorados los alumnos dentro del colegio. En esta clase pasamos de un rechazo total a un pequeño momento de aceptación. Al principio, el profesor intenta que todos participen por igual al quitar las notas para que hablen con confianza, pero los estudiantes responden ignorando por completo a Paula. Que ella se quede sola y que todo el salón sepa su nombre no porque la incluyan, sino porque ya es una rutina dejarla de lado, demuestra un claro desprecio hacia ella. Esto empeora cuando obligan al alumno E08-M a hacerse con ella y él reacciona con mala cara, gestos lentos y negándose a hablarle, lo que rompe la idea de que en una pareja ambos deben escucharse. Las mujeres también sufren esta falta de valoración, ya que el grupo hace ruido e interrumpe cuando ellas hablan, pero se calla ante los hombres. Afortunadamente, al final de la clase ocurre un cambio positivo: un grupo de compañeros rompe esa mala costumbre y, por iniciativa propia, invita a Paula a su mesa antes de saber qué debían hacer, demostrando que al menos en ese momento nació un sentimiento de cuidado y respeto por el otro. La segunda categoría, la homogeneización y estereotipación en los escenarios escolares, explica cómo el grupo mayoritario presiona para que todos se comporten igual, piensen igual y cómo usan etiquetas para



escribir como el trabajo del bobo del grupo, apelando a que quien toma el papel es noble y no discute. En medio de esta dinámica, el estudiante E09-M denuncia de forma abierta que en el salón no hay una participación justa porque se marginan voces por cuestiones como la orientación sexual. Esta declaración es invalidada de inmediato por una compañera que siempre se muestra indiferente a la clase. Paralelamente, mientras los líderes masculinos y deportistas lanzan comentarios sexistas y homofóbicos que incomodan al grupo, se observa un fenómeno de auto-silenciamiento en Paula, quien prefiere quedarse callada y retrasarse en la escritura antes que pedir ayuda, por el miedo latente a que se burlen de ella o a ser percibida como una carga. Sus compañeros de mesa completan este escenario omitiéndola por completo al pasar las hojas de la actividad hacia otra estudiante regular. El tercer incidente crítico se consolida durante la plenaria de socialización y el cierre de la lección. Cuando el docente invita a hablar a los estudiantes que habitualmente no participan, se abre un debate donde algunos alumnos reflexionan sobre el racismo y la discriminación por discapacidad. Ante esto, el estudiante afrodescendiente y un compañero venezolano afirman desde la sumisión que les da igual no ser escuchados porque ya llevan tiempo en el lugar y se sienten incluidos. La masa estudiantil recibe estas declaraciones con murmullos inaudibles, gestos de incredulidad y burlas descalificantes. Posteriormente, al pasar al trabajo en quintetos para escribir los mensajes a la institución, el docente intenta poner ejemplos mencionando los proyectos Super Aula y la cátedra afrodescendiente, lo que detona que todo el salón voltee de forma automática y estigmatizante a mirar a Paula y al estudiante afrodescendiente. Aunque este quiebre genera que un grupo invite

apartar al que es diferente. Los problemas empiezan cuando el profesor los obliga a mezclarse contando del uno al siete; los jóvenes se molestan porque los sacan de sus burbujas de amigos de siempre, donde todos son parecidos. Al sentarse en las mesas nuevas, los alumnos que se creen más inteligentes usan las etiquetas para marcar territorio, burlándose del rol de secretario y diciendo que escribir es el trabajo del "bobo" de la mesa por ser sumiso. Además, los líderes deportistas imponen su ley con comentarios machistas y homofóbicos para yadueñarse de la palabra, asustando al resto con la regla invisible de que si alguien se equivoca, la mayoría se burla. Esto genera un ambiente donde equivocarse o ser distinto se castiga con la risa. Al final, esto se nota cuando el estudiante afrodescendiente y el compañero venezolano dicen que les da igual que no los escuchen; el salón lo acepta de forma falsa e irónica, pensando que con el simple hecho de que estos alumnos estén sentados en la misma silla ya están adaptados al grupo.

La tercera categoría, la justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación, nos muestra la enorme distancia que hay entre hablar de igualdad en un papel y aplicarla de verdad en el día a día, especialmente con los alumnos que acumulan más dificultades. Desde una mirada combinada de las debilidades de los estudiantes (donde a Paula se le cruzan su timidez, su problema de aprendizaje y el rechazo de los demás), se nota que el miedo a la burla la paraliza por completo. Ella prefiere quedarse callada y atrasarse en el trabajo antes que pedir ayuda a una mesa que, además, la ignora al pasarse las hojas de la actividad. Aunque el profesor intenta hacer justicia trayendo a la discusión los proyectos de apoyo del colegio (como



	voluntariamente a Paula por primera vez, las mesas redactan sus escritos finales concluyendo que los apoyos de la escuela facilitan las cosas de forma paternalista y dañan el reconocimiento al crear el imaginario de que estos alumnos son incapaces, cerrando la actividad sin pedir la opinión directa de Paula o del compañero afrodescendiente que tenían sentados a su lado.	Super Aula o la cátedra afro), esto provoca un efecto contrario y torpe: todo el salón voltea a mirar de golpe y de forma señaladora a Paula y al alumno afrodescendiente, haciéndolos sentir juzgados. La gran contradicción de la clase ocurre al cierre: los estudiantes regulares logran escribir mensajes muy bonitos y teóricos sobre la equidad y la necesidad de no discriminar, pero mientras redactan esas hermosas ideas en el papel, repiten la injusticia de siempre al no pedirle la opinión ni darle la palabra a Paula o al compañero afrodescendiente que tienen sentados al lado en su propia mesa.
Cierre de la actividad	El cierre de la segunda sesión se desarrolla como un momento de mucha conversación donde se nota con claridad lo que los estudiantes piensan sobre la igualdad, pero también las contradicciones que todavía tienen al momento de trabajar en grupo. Todo empieza cuando el profesor abre el debate general y les pide hablar a los jóvenes que normalmente se quedan callados durante las clases. En ese momento, se genera una discusión sobre el racismo y la discriminación hacia las personas con discapacidades. Para sorpresa de muchos, el estudiante afrodescendiente y un compañero venezolano toman la palabra, pero lo hacen desde la timidez, asegurando que a ellos les da igual si el grupo no los escucha porque ya se acostumbraron al salón y sienten que con solo estar allí ya forman parte de la clase. El resto de los estudiantes recibe este comentario con murmullos bajitos, caras de incredulidad y algunas risas irónicas. Para pasar al último ejercicio, el profesor les pide organizarse en grupos de cinco personas, esta vez dejando que se junten con sus amigos de confianza. Es aquí donde ocurre el cambio más bonito de la jornada: por primera vez en toda la clase, un grupo de estudiantes invita por iniciativa propia a Paula a sentarse con ellos, antes de	Respecto al cierre de la segunda sesión las categorías de análisis pudieron ser observadas así: En primer lugar, las prácticas de reconocimiento en el contexto educativo, que se refieren a cómo los alumnos se valoran o se ignoran entre sí, se hicieron visibles en dos extremos muy claros. Por un lado, se presentó una falta de valoración cuando el estudiante afrodescendiente y el compañero venezolano confesaron que ya se habían acostumbrado a que no los escucharan; el salón, en lugar de respaldar su sentir, reaccionó con murmullos y risas irónicas, dándoles la espalda. Por otro lado, se dio un cambio positivo y muy importante cuando un grupo de amigos invitó por voluntad propia a Paula a sentarse con ellos antes de empezar la última tarea, demostrando que nació en ellos un gesto real de cuidado y respeto que rompió con el aislamiento del principio. Esta evolución convivencial chocó directamente con la homogeneización y la estereotipación en los escenarios escolares, categoría que explica la presión del grupo para que todos sean iguales y el uso de etiquetas para marcar a los que son diferentes. Esto se vio con total claridad cuando el



saber siquiera de qué se trataba la tarea. Una vez acomodados, el maestro les pide escribir un mensaje o propuesta dirigida al colegio sobre cómo mejorar la convivencia. Para ayudarlos, el profesor se pasa por las mesas y les pone como ejemplo los proyectos de apoyo que ya existen en la institución, como el programa "Super Aula" y las clases de historia afrodescendiente. Al mencionar esto, se genera un momento incómodo porque todo el salón volteó a mirar de manera automática y directa a Paula y al estudiante afrodescendiente, haciéndolos sentir el centro de atención.

Al final, los grupos se concentran en redactar sus mensajes. En sus escritos, los estudiantes comunes muestran una actitud muy madura y autocrítica: critican los castigos aburridos del colegio que no enseñan nada y aseguran que las ayudas de la escuela a veces son exageradas y hacen ver a los alumnos diferentes como si fueran incapaces. Sin embargo, la sesión termina con una gran contradicción: mientras los jóvenes escriben estas ideas tan bonitas sobre la igualdad en el papel, en la realidad de sus mesas ignoran por completo a Paula y al compañero afrodescendiente, entregando el trabajo final sin haberles pedido su opinión ni una sola vez. La jornada cierra cuando el profesor recoge las hojas y les agradece a todos por haber sido tan sinceros.

profesor mencionó los proyectos de apoyo del colegio, como Super Aula. En ese instante, todo el salón reaccionó como una manada y volteó a mirar de golpe y de forma señaladora a Paula y al alumno afrodescendiente. Esa mirada colectiva es el ejemplo perfecto de cómo el grupo usa etiquetas automáticas para encerrar a alguien en el papel de "el diferente" o "el que necesita ayuda", reduciendo toda su personalidad a una simple marca de vulnerabilidad.

Finalmente, toda esta situación desemboca en la categoría de justicia social, inclusión e interseccionalidad en educación, la cual nos muestra la gran distancia que existe entre hablar de igualdad en la teoría y aplicarla en la vida real, especialmente con alumnos en quienes se cruzan varias dificultades, como Paula, que vive al mismo tiempo la timidez, sus problemas de aprendizaje y el rechazo social. En el cierre de la sesión, los estudiantes comunes demostraron una gran madurez en el papel, ya que escribieron propuestas muy buenas criticando los castigos del colegio y explicando que a veces las escuelas tratan a los alumnos diversos de forma tan paternalista que los hacen ver como incapaces. Sin embargo, la injusticia real ocurrió en la microfísica de la mesa de trabajo: mientras redactaban esas ideas tan bonitas sobre la inclusión, los jóvenes repitieron la exclusión de siempre al no pedirle la opinión ni darle la palabra a Paula o al compañero afrodescendiente que tenían sentados al lado, demostrando que la verdadera igualdad todavía quedó como una tarea pendiente en el día a día.

Aspecto	Registro
Reflexiones analíticas	La sesión dos dejó claro que la inclusión y los procesos de reconocimiento no se logran solo con acciones tales como sentar a todos dentro del salón y que todos tengan un lugar en él. Por el contrario, se pudo observar que existe cierta zona de confort y cierto temor a la burla de las y los compañeros. Por lo tanto, para resguardarse la mayoría crea ciertas burbujas con sus amigos o compañeros cercanos y utilizan chistes o la indiferencia para marcar quién pertenece al grupo y quién no. El verdadero aprendizaje aquí es que los estudiantes tienen muy internalizada la idea de que ser “exitoso” en el colegio significa ser inteligente en lo académico y seguro de sí mismo. Cualquiera que no cumpla ese molde (como E01-F por sus dificultades, o los compañeros E05-M y E06-M por su origen) son vistos automáticamente como alguien de menor valor para el trabajo, evidenciándose la exclusión simbólica. Para romper esto se requiere algo más que una actividad de dos horas. En concordancia, el salón de clase opera bajo una lógica de la normalidad, en el cual la mayoría del grupo buscan proteger la homogeneidad, excluyendo de forma sutil la alteridad de los educandos vinculados a contextos de diversidad. Este comportamiento evidencia como el rendimiento académico y los códigos corporales normativos actúan como filtros de estereotipación, truncando lo que Fraser denomina paridad participativa. Al subordinar el valor de los educandos a un estándar intelectual, capacitista y conductual unificado, se institucionalizan dinámicas de menosprecio que invisibilizan las capacidades y saberes alternos, reduciendo el reconocimiento a un estar presente sin incidencia en el grupo.
Tensiones observadas (discurso–práctica)	En la dimensión de las tensiones del discurso y la práctica se evidenció varias contradicciones sobre todo en el cierre de la actividad, ya que las y los estudiantes demostraron tener un discurso impecable en el papel, escribiendo propuestas maduras, criticaron con sensatez la exclusión y defendieron que no se debe tratar a los estudiantes diversos como “incapaces”. Sin embargo, en la práctica real, mientras redactan esas reflexiones sobre equidad, ignoraron por completo a E01-F y a E05-M que tenía al lado. Hay una distancia enorme entre saber escribir lo que es correcto y actuar con justicia con el compañero de al lado. Otra tensión fuerte apareció con el profesor: su intención de ayudar mencionando programas como “super aula” terminó provocando un efecto adverso, haciendo que gran parte del salón



señalara con la mirada a los educandos vinculados a contextos de diversidad y se sintiera incomodo el momento.

Dicha contradicción revela algunas brechas entre el multiculturalismo del modelo neoliberal y el reconocimiento eficiente derivado de la justicia social en el aula. Mientras el discurso escrito de los educandos se alinea con una retórica políticamente correcta de inclusión, la práctica cotidiana reactiva de los dispositivos de normalización que generan exclusión simbólica, evidenciada en los murmullos y la indiferencia activa del grupo hacia ciertos educandos. Asimismo, la acción del docente/investigador, demuestra la tensión inherente a los programas que intentan visibilizar a los estudiantes vinculados contextos de diversidad, activa involuntariamente los estereotipos que homogenizan a los estudiantes, transformando herramientas de justicia distributiva en un mecanismo de normalización y distinción, provocando asilamiento.

Comparación preliminar con otras observaciones

Preguntas emergentes

A partir de lo observados en el segundo taller surgieron dudas e interrogantes importante para el desarrollo de la investigación, como lo son:

¿Cómo podemos diseñar acciones que influyan en los estudiantes a reconocer y escuchar activamente al otro y no solo compartir espacios físicos? También ¿De qué manera puede el profesor hablar de los programas de apoyo del colegio sin convertir a los alumnos que los reciben en blancos de estereotipación y objeto de miradas escrutadoras? En esa línea ¿Cómo logramos que trascender los aspectos que los estudiantes señalan en sus respuestas escritas en acciones reales de reconocimiento y paridad participativa en el día a día del salón?

Es preciso ampliar el horizonte problemático, por lo cual cabe preguntarse ¿De que manera los dispositivos de normalización sobre el género, la etnicidad, la procedencia y las capacidades intelectuales, se configuran de forma interseccional en el aula para producir formas diferenciadas de auto silenciamiento y sumisión frente al grupo? Asimismo, desde la pedagogía crítica, surge el interrogante de cómo subvertir la premisa cultural de la burla como sanción social regular, para transformarla en dispositivos convivenciales que validen los ritmos de aprendizaje diverso y las cosmovisiones alternas sin caer en la asimilación forzada.

Observaciones éticas

Desde la posición de docente investigador, se percibieron varias alarmas éticas sobre el papel como



orientadores del proceso educativo en la escuela. Observar como la estudian E01-F era ignorada por su compañero, cómo se utilizaban comentarios machistas u homofóbicos en público, o cómo se silenciaba a los compañeros relacionados a contextos de diversidad generando una profunda incomodidad. Éticamente, el docente investigador debe cuidar el límite de no intervenir para no dañar el curso natural de la observación, pero también es inevitable preguntarse hasta qué punto el silencio del observador valida de alguna manera ese sufrimiento silencioso de los estudiantes excluidos. Asimismo, nos obliga proteger con extremo cuidado las identidades y voces de quienes se atrevieron a manifestar la injusticia dentro del curso. Esta tensión metodológica confronta directamente la neutralidad investigativa con las demandas de justicia social educativa. La postura de no intervención frente a las manifestaciones de exclusión simbólica y marginación plantea un dilema ético complejo: si la pasividad del observador actúa p no como un factor de reproducción de las desigualdades estructurales en las interacciones de los educandos. Por lo tanto, el compromiso ético de esta investigación no solo debe limitarse a salvaguardar el anonimato de las identidades otras, sino a orientar la devolución de estos hallazgos como un espejo crítico que devuelva al escenario escolar la posibilidad de transformar sus propias prácticas de exclusión implícita.

Validación Diario de campo/ ficha de observación (se adjunta instrumento)

Estimado/a docente

Le solicitamos amablemente su colaboración para revisar y validar los instrumentos de recolección de datos diseñados para nuestra investigación documental **Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.** ". Su valiosa retroalimentación nos ayudará a asegurar la validez y pertinencia de nuestros instrumentos. Por favor, revise cada sección y proporcione sus comentarios y sugerencias.

Descripción del Instrumento: La observación participante, registrada mediante el diario de campo, es un instrumento cualitativo que permite al investigador integrarse de manera reflexiva y controlada al contexto escolar con el fin de observar, describir y analizar las dinámicas cotidianas de interacción entre los estudiantes. A través de una actividad pedagógica previamente diseñada, este instrumento posibilita identificar prácticas de reconocimiento, homogeneización, estereotipación y convivencia escolar, registrando tanto los comportamientos verbales y no verbales como los contextos en los que estos se producen. El diario de campo, organizado en formato de tabla, facilita un registro sistemático que distingue entre la descripción densa de los hechos y la interpretación analítica, fortaleciendo la comprensión situada del fenómeno educativo y aportando insumos clave para el análisis comparativo entre las instituciones participantes.

Nombre del proyecto: Prácticas de reconocimiento en contextos de diversidad

educativa: un estudio comparativo desde una perspectiva crítica.”

Propósito del Instrumento: comprender de manera situada y directa cómo se configuran las dinámicas de interacción, convivencia y relación con la diversidad en el contexto escolar, identificando prácticas explícitas e implícitas de reconocimiento, homogeneización y estereotipación entre los estudiantes. Este instrumento permite contrastar los discursos expresados por los participantes con las prácticas cotidianas observadas, visibilizar tensiones entre el enfoque institucional y la experiencia real de los educandos, y generar insumos analíticos que fortalezcan la interpretación crítica y comparativa del fenómeno educativo en las instituciones objeto de estudio



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797

CRITERIO A EVALUAR	ESCALA DE VALORACIÓN			OBSERVACIÓN
	Cumple	Cumple medianamente	No cumple	
Las secciones describen y proporcionan información valiosa para la investigación	X			
Da cuenta de las apreciaciones personales, opiniones desde lo observado.	X			
Da cuenta de las interpretaciones desde los teóricos y en relación con el objeto de estudio de la investigación	X			
Evidencia relatos, narraciones, impresiones, y/o narrativas de los participantes.	X			
Plantea preguntas y cuestionamientos a reflexionar de acuerdo con el objeto de investigación.	X			
Describe principales conclusiones del proceso de observación	X			

Sugerencias y Comentarios Generales

Por favor, proporcione cualquier sugerencia adicional o comentario general que pueda ayudar a mejorar los instrumentos de recolección de datos:

Se hizo necesario ajustar algunos criterios de observación en cuanto a forma y estructura, así como la propuesta de articular el formato de diario de campo con la observación participante.

Declaración del Validador

Confirmando que he revisado y proporcionado retroalimentación sobre los instrumentos de recolección de datos presentados.

Firma: 

Fecha: 26/01/2026

Agradecemos profundamente su tiempo y colaboración en este proceso de validación.

Investigador(es): - Harold Jesid Amaya Pineda, Jeisson Andrés Certuche Martínez



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11 
PBX.: +57 (601) 5878797 