INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

1-2026-364

Fecha: 2026-03-02 14:05:28
Destino: DIR.GRAL
Tipo: COMUNICACION ENTRADA
Origen: MARITZA DÍAZ BARÓN

Bogotá, D.C., 02 de marzo de 2026

Señora
Liliana Patricia Torres Luna
Asesora de dirección código 105 – grado 02
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
Ciudad

Referencia: Entrega de primer informe Contrato IDEP-CPS-41-2026.

Cordial saludo,

Me permito hacer entrega del primer informe de trabajo a seguir entre el 02 de febrero y el 01 de marzo de 2026, cumpliendo así con las obligaciones que aparecen en el contrato IDEP-CPS-41-2026, celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Maritza Díaz Barón.

Cordialmente,

Maritza Díaz B.

Maritza Díaz Barón
c.c. 35.463.281
Contratista

FECHA DE DILIGENCIAMIENTO: 27 de febrero del 2026

CONTRATO No. **:** IDEP – CPS-41 del 2026

CONTRATISTA : Maritza Díaz Barón

OBJETO **:** Prestar servicios profesionales como coinvestigador para el desarrollo del estudio "La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad".

SUPERVISOR : Liliana Patricia Torres Luna

INFORME No. : (uno) Correspondiente al período comprendido entre el 02 de febrero-2026 al 01 de marzo-2026.

DESEMBOLSO No. : 01

De conformidad con las obligaciones específicas pactadas en el contrato, me permito presentar informe de la ejecución realizada durante el periodo señalado anteriormente, según lo estipulado en la cláusula "Forma de Pago", en los siguientes términos:

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE
1. Definir y presentar plan de trabajo con su respectivo cronograma, a los cinco (5) días hábiles de iniciado el plazo de ejecución del contrato, el cual debe ser concertado y aprobado por la supervisión del mismo. Dicho cronograma podrá ser ajustado conforme a las necesidades y desarrollo de la investigación.	Se realiza entrega de documento en los tiempos establecidos	**Radicado número:** 1-2026-218 Radicado Plan de trabajo y cronograma MDB.pdf
2. Aportar insumos para la realización de la propuesta teórica, conceptual, metodológica, y de comunicación – socialización de la investigación La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad– 2026.	Como aporte a los insumos investigativos, se ha elaborado un matriz con la estructura de la propuesta teórica, los objetivos de la investigación y la propuesta metodológica.	MATRIZ marco teorico-metodologico.xlsx
3. Elaborar informes que den cuenta de la interlocución con instituciones participantes, colaboradoras y otras entidades clave, para la visibilización del desarrollo de la investigación.	No aplica para el periodo reportado	N/A
4. Participar en la realización de las diferentes fases de la investigación La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad - 2026, incluyendo recolección de información, elaboración de documentos y materiales, trabajo de campo y análisis de	Como parte de la Fase 1: se ha participado y aportado en la elaboración del marco conceptual y metodológico en reuniones internas del equipo investigador. Para la organización, la revisión de	Ayuda de memoria 01-2026 Reuniónn int equip feb 02-2026.pdf Ayuda de memoria 02-2026 Reuniónn int equip feb 11-2026.pdf Ayuda de memoria 03 Reunión interna

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE
datos necesarios para el desarrollo del estudio.	literatura y la contextualización y preparación de los productos de este período se han sostenido: 3 reuniones del equipo interno.	equip 17-feb- 2026.pdf
5. Aportar insumos técnicos, para los informes de avance de la ejecución de la investigación, de acuerdo al momento de la investigación, los acuerdos con el equipo investigador y las indicaciones del supervisor del contrato.	No aplica para el periodo reportado	N/A
6. Elaborar resumen ejecutivo de la investigación, así como infografía que sintetice el proceso y resultados de la investigación.	No aplica para el periodo reportado	N/A
7. Reportar en la aplicación CvLac dentro de la plataforma ScienTI-Colombia (MinCiencias) los entregables acordados en el marco del contrato, para proceder con la respectiva vinculación de los resultados en el grupo del IDEP.	No aplica para el periodo reportado	N/A
8. Adelantar la gestión de archivo documental resultante del proceso de investigación y realizar la entrega respectiva a la Supervisión del contrato.	No aplica para el periodo reportado	N/A
9. Realizar actas de las reuniones convocadas por la dirección del Instituto, la subdirección académica o la supervisión, que se deriven de las actividades relacionadas con su objeto contractual.	Se han elaborado actas de reuniones convocadas por la dirección del Instituto, la subdirección académica o la supervisión, que se deriven de las actividades relacionadas con su objeto contractual.	Acta1-completa- Reunión Ampliada _09022026VoBo.pdf Acta1- completa - seguimientotécnico_05022026VoBo.pdf Acta No. 02 R. SEGUIMIENTO16022026_VoBo.pdf Acta No. 03 R. SEGUIMIENTO_24022026VoBodocx.pdf
10. Elaborar y hacer entrega de los informes de actividades y entregables pactados en el contrato, junto con sus soportes, conforme al plan de trabajo aprobado e indicaciones brindadas por la supervisión del contrato.	Los informes y productos asignados en el marco del contrato se consignan en el 1er informe de avance y en las actas de reuniones de supervisión.	Informe -Actividades1- MaritzaDiaz.docx Acta No.02 R. SUPERVISION_1702202_VoBo.pdf
11. Las demás que le sean asignadas por el supervisor del contrato y que tengan relación con el objeto contractual.	No aplica para el periodo reportado	N/A

PRODUCTOS PACTADOS	ESTADO DE AVANCE DE LOS PRODUCTOS
PRODUCTO 1 Documento académico de aportes a la propuesta teórica, conceptual, metodológica, de la investigación La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad– 2026.	Marco Conceptual 1 aportes MDIAZ.pdf Marco metodológico- 1 Aportes MDIAZ .pdf
PRODUCTO 2 Documento que contenga aportes a la estructura preliminar del informe final de investigación y los entregables académicos derivados, especialmente el informe ejecutivo e infografía.	No aplica para el periodo reportado
PRODUCTO 3 Documento de aportes al primer informe de avance que contenga marco teórico, conceptual, metodológico e informe de la interlocución con instituciones participantes,	No aplica para el periodo reportado
PRODUCTO 4 Documento de aportes al segundo informe de avance que contenga: descripción de la implementación de acuerdo a las fases o momentos establecidos para la investigación, así como las acciones adelantadas en territorio, recolección de información, materiales utilizados, y demás asuntos concernientes al desarrollo investigativo.	No aplica para el periodo reportado
PRODUCTO 5 Documento de aportes al tercer informe de avance que contenga: descripción de la implementación de acuerdo a las fases o momentos establecidos para la investigación, así como las acciones adelantadas en territorio, como interlocución con comunidades, orientación en el trabajo de campo, recolección de información, materiales utilizados, adelanto del análisis de la información y demás asuntos concernientes al desarrollo investigativo	No aplica para el periodo reportado
PRODUCTO 6 Documento de aportes al informe final preliminar de la investigación, que contenga: implementación de las fases o momentos establecidos para la investigación, acciones adelantadas en territorio relacionadas con la interlocución con comunidades y socialización del proyecto, orientación en el trabajo de campo, recolección y análisis de información, materiales utilizados, demás asuntos concernientes al desarrollo investigativo.	No aplica para el periodo reportado
PRODUCTO 7 Documentos conclusivos del proyecto de investigación: 1. Documento que contenga las conclusiones respecto del desarrollo y recomendaciones finales de la investigación, como apartado integral del informe final, 2. Resumen ejecutivo de la investigación, 3. infografía del proceso y resultados de la investigación.	No aplica para el periodo reportado

Maritza Díaz B. C.C. 35.463.281	
Firma y No. de cédula del Contratista	**Firma de Aprobación del Supervisor del Contrato**

MATRIZ TEORICO-CONCEPTUAL

MATRIZ MARCO TEORICO - METODOLÓGICO			
Estructur	**Concetos de base**	**Horizonte de Sentido** (Propósito / Enfoque)	**Referentes Teóricos Principales**
INTRODUCCION	Para abordar el o**bjetivo general de esta investigación de reconocer cómo las culturas escolares configuran formas de inclusión y exclusión de la diversidad** a partir de los modos en que representan la otredad. La investigación se propone aproximarse a la problemática a través del **complejo entramado entre en los sistemas relacionales, la institucionalidad, los sistemas educativos y las culturas escolares,** El marco se propone como una "caja de herramientas" conceptual para un diálogo dialógico con los actores, más que como un sistema de verdades a verificar.		Antropología de la educación, Pedagogía crítica, Sociología. Autores introductorios: Viñao, Pérez Gómez, Brandão, Álvarez Gallego, IDEP (2025).
PERSPECTIVAS	**Alteridad-otredad**	Se propone la alteridad como un encuentro ético fundacional que interpela la lógica homogeneizadora de la escuela. Se aboga por pasar de una institución que normaliza desde la mismidad a una comunidad que acoge desde la diferencia y la fragilidad del otro, reconociéndolo como sujeto concreto, corpóreo, portador y constructor de cultura.	Krotz (1994): La alteridad como experiencia y pregunta antropológica. Arboleda (2026): Pedagogía de la Alteridad; "modo de ser éticamente presencial"; exterioridad, compasión y acogimiento. Krotz (1994): La alteridad como experiencia y pregunta antropológica. Arboleda (2026): Pedagogía de la Alteridad; "modo de ser éticamente presencial"; exterioridad, compasión y acogimiento. responsabilidad por el rostro del otro. Jung (1968): Construcción del self y dinámicas inconscientes como la proyección. Ríos Sánchez et al. (2026): Ciudadanía mundial intercultural.
	Ejes de exploración del estudio (objetivos específicos)	Van de lo abstracto a lo situado: 1) Identificar representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión; 2) Comprender cómo los estudiantes agencian la diversidad; 3) Documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento.	Se se apoya en los conceptos de cultura escolar (Viñao, Pérez Gómez), cultura experiencial (Pérez Gómez), gramática escolar y afectos abiertos (Álvarez Gallego), elementos emergentes (Rockwell) y pedagogía de la alteridad (Arboleda).
CULTURA ESCOLAR	**La Cultura Escolar como Matriz de Continuidad y Contención**	Explica cómo las tradiciones y prácticas sedimentadas en la escuela a lo largo del tiempo actúan como un mecanismo de resistencia al cambio, definiendo al "otro" como aquello que no se ajusta a las regularidades establecidas. Introduce la historicidad de la escuela, donde coexisten tendencias dominantes con elementos residuales y emergentes.	Viñao (2002): Cultura escolar como conjunto de ideas, normas y prácticas sedimentadas. Rockwell (2009): Cultura escolar como construcción social inconclusa; historicidad; elementos dominantes, residuales y emergentes.
	"Encrucijada" y la Producción del Sujeto	Describe la escuela como un cruce de culturas (social, académica, institucional, experiencial) donde se define la posición del sujeto. La cultura experiencial del estudiante, diversa y poderosa, puede ser un punto de partida o ser ignorada/patologizada. Se introduce la crítica a la matriz normalizadora de la inclusión	Pérez Gómez (1998): Escuela como "encrucijada de culturas"; cultura experiencial. Haraway (1995): Conocimientos situados. Skliar (2002, 2017): Crítica a la matriz normalizadora; el otro como interpelación.
	Gramática Generativa: el reconocimiento del otro	Propone un desplazamiento desde la "cultura escolar" hacia la "gramática del saber escolar" (GSE), entendida como las reglas que producen el saber y al sujeto. El otro es un efecto de estas reglas. Destaca las reglas de los "afectos abiertos" y el "excedente como posibilidad", que abren la escuela a lo impredecible y a lo nuevo.	Álvarez Gallego (2020): Gramática del saber escolar; el saber como territorio discursivo; reglas de los afectos abiertos y del excedente.
	Gestión: Entre el Control Técnico y la Construcción de Comunidad	Aborda la cultura escolar desde el liderazgo y la gestión, buscando entornos ordenados y eficaces a través de normas, rutinas y valores compartidos. Se plantea la tensión entre construir una comunidad democrática e imponer un nuevo molde homogeneizador.	Bambrick-Santoyo (2018): Palancas de gestión (normas, rutinas, refuerzo positivo). Bridwell-Mitchell (2018): Componentes simbólicos y relacionales de la cultura escolar (creencias, valores, normas, conexiones).
	El "Tiempo Vivo" como Delimitador de la Experiencia Escolar	Introduce la categoría de "tiempo vivo" para captar la temporalidad propia de la escuela, un devenir histórico aleatorio y contingente que no es lineal y donde se disputa la legitimidad del saber. Es en este tiempo donde la escuela se autogestiona y muta.	Álvarez Gallego (2020): Tiempo vivo como regla de la gramática escolar; autogestión temporal de la escuela.

MATRIZ TEORICO-CONCEPTUAL

MATRIZ MARCO TEORICO - METODOLÓGICO			
Estructur	**Concetos de base**	**Horizonte de Sentido** (Propósito / Enfoque)	**Referentes Teóricos Principales**
	EL espacio: como delimitador físico y simbólico	Aborda la organización del espacio escolar (aula, patio, distribución) como un dispositivo pedagógico y de gobierno que configura interacciones, subjetividades y relaciones de poder, naturalizando una "manera de hacer las cosas".	Álvarez Gallego (2020): Noción de cronotopo (tiempo-espacio) en la gramática escolar. Bower (1966): Código informal del espacio.
	Relaciones Sociales: Afectos Abiertos y el Gobierno de lo Sensible	Se centra en el mundo de lo no discursivo (gestos, emociones) como materia constitutiva de la vida escolar. Los "afectos abiertos" desbordan la planificación y las normas, siendo el terreno donde se forjan las experiencias más profundas de pertenencia o exclusión.	Álvarez Gallego (2020): Regla de los afectos abiertos; ilegalismos afectivos como constitutivos de la escuela.
	Condiciones Institucionales: La Cultura Sedimentada como Gramática	Describe las condiciones institucionales (sistema de grados, evaluación, gobierno escolar) como la materialización de una historia que delimita lo posible. Se advierte sobre el riesgo de que la escuela se convierta en un dispositivo que impone una visión hegemónica, deslegitimando saberes y generando una alteridad subordinada, especialmente bajo lógicas de mercado.	Viñao (2002): Sedimentación y autonomía relativa de la escuela. Brandão (1981): Educación del colonizador; imposición de una visión de mundo hegemónica. Ball (2012, 2013): Performatividad, políticas de rendición de cuentas y su **efecto en la relación pedagógica**; el otro como dato.

MATRIZ MARCO METODOLÓGICO				
Estructura del Marco Metodológico		**Focos de Investigación** (Qué observar/indagar)	**Estrategias Metodológicas con**	**Carácter Aplicado : aporte a las instituciones**
Articulación marco teórico-conceptual y metodológico		La tensión entre el reconocimiento político del otro y las dinámicas escolares que reproducen segregación. La inclusión como posible tecnología de administración de la diferencia.	La investigación se plantea como una intervención dialógica donde la reflexión teórica se pone al servicio de la acción. No se busca "aplicar" teoría, sino usarla como caja de herramientas para que la comunidad educativa analice y transforme sus propias prácticas.	Aporte a las Instituciones: No es un foco de estudio, sino un resultado esperado. Se enfoca en el fortalecimiento institucional y la gestión del conocimiento
FOCOS DEL ESTUDIO	**Objetivos**	**Objetivos:** **General:** Cómo las culturas escolares configuran inclusión/exclusión de la diversidad. **Específicos**: 1) Representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión. 2) Agenciamiento de la diversidad por NNAs. 3) Experiencias de reconocimiento. 4) Fortalecimiento de materiales pedagógicos.	La investigación se diseña para cumplir estos objetivos mediante la articulación de métodos cualitativos y cuantitativos que permitan tanto identificar patrones como comprender significados.	Construcción participativa de materiales pedagógicos. Socialización de resultados y recomendaciones.
	El juego/creatividad	Interesa observar cómo estas practicas producen variaciones dentro de la cultura escolar: qué reglas se reinterpretan, qué roles se transforman, qué objetos habilitan nuevas formas de interacción y qué márgenes de invención emergen en contextos institucionales regulados. Se indagará cómo la creatividad se expresa no como rasgo individual, sino como práctica relacional situada: modos de reorganizar equipos, modificar normas, resignificar espacios o reconfigurar narrativas del juego. También se observarán tensiones entre repetición institucional y apertura creativa, identificando cuándo el juego reproduce jerarquías y cuándo habilita desplazamientos.	Se propone una aproximación etnográfica y relacional: observación participante en espacios de recreo y aula, registro audiovisual de dinámicas lúdicas, mapeo de interacciones (quién propone, quién modifica reglas, quién queda fuera), y entrevistas breves centradas en la experiencia del jugar. Se complementará con análisis de objetos y materialidades (qué elementos circulan y cómo condicionan la creatividad), así como diarios de campo orientados a captar momentos de innovación espontánea o negociación normativa. La creatividad será analizada como acontecimiento situado, no como categoría evaluativa.	El análisis permitirá ofrecer a las instituciones herramientas para reconocer el juego como espacio formativo estratégico, no solo recreativo. Se podrán diseñar orientaciones pedagógicas que amplíen márgenes creativos sin desarticular la organización escolar, favoreciendo prácticas inclusivas donde la innovación colectiva reduzca exclusiones. El estudio aportará criterios para reorganizar tiempos, espacios y uso de materiales con el fin de potenciar dinámicas de participación más abiertas, fortaleciendo culturas escolares que reconozcan la creatividad como forma de construcción de convivencia y ciudadanía.
	Cuerpo y corpoeridad	El cuerpo como territorio de inclusión/exclusión: La cultura escolar a menudo jerarquiza los cuerpos según patrones estéticos, funcionales o normativos . La diversidad corporal (por capacidades, etnia, género, clase) es frecuentemente silenciada oseñalada . La corporeidad es la forma en que habitamos el cuerpo, que se revela, en la lógica de la construcción del otro. La relación con el "otro" es siempre una relación corpórea. El sujeto construye su identidad en relación con el otro a través de su cuerpo . Si la escuela ignora o reconoce la corporeidad, genera la base misma de la exclusión, la alteridad y la convivencia. La comprensión de la diversidad corporal es fundamental para ofrecer una educación equitativa, ya que el cuerpo del estudiante afecta directamente su proceso de aprendizaje y su experiencia escolar .		Pedagogías de la Corporeidad y la Interioridad: Implica diseñar prácticas educativas que integren el movimiento, la expresión y la emoción en todas las áreas del conocimiento, no solo en Educación Física. Se trata de superar la visión del "cuerpo máquina" para adoptar una visión monista e integral del ser humano. Estrategias para la Diversidad Corporal: 1) deconstrucción de la "lógica de la corporeidad": Espacios de reflexión crítica donde se analicen las normas corporales implícitas en el aula (quién puede moverse, quién habla, cómo se sanciona el cuerpo) para desactivar mecanismos sutiles de exclusión . 2) espacios de representación por medio del movimiento creativo: Utilizar la danza, el teatro y la expresión corporal no como actividades extracurriculares, sino como metodologías transversales para explorar la identidad, la relación con el otro y la gestión emocional
	El lenguaje y la comunicación	Cómo el discurso opera como tecnología de producción de subjetividades y diferencias. Formas de nominación, códigos lingüísticos legitimados, procedimientos de control del discurso (lo decible/lo indecible). Subcategorías: Lenguajes no verbales; nominaciones; registros escritos; dispositivos de control lingüístico; narrativas institucionales sobre "el otro"; auto-narrativas estudiantiles.	Abordaje del discurso de inspiración foucaultiana y bernsteiniana. Observación y registro de interacciones comunicativas. Revisión de documentación escolar (archivos, manuales). Entrevistas para captar narrativas institucionales y estudiantiles.	**Talleres:** "Las palabras construyen mundos":Análisis colectivo de las formas de nombrar al "otro" en el manual de convivencia, en las interacciones cotidianas y en los registros escolares. Creación de un "Decálogo de Lenguajes Hospitalarios": Producto co-creado con estudiantes y docentes que propone formas alternativas de nominación y comunicación incluyente.

MATRIZ MARCO METODOLÓGICO				
Estructura del Marco Metodológico		**Focos de Investigación** (Qué observar/indagar)	**Estrategias Metodológicas con**	**Carácter Aplicado : aporte a las instituciones**
	Las interacciones pedagógicas en el aula	Las relaciones de saber-poder en el aula que producen posiciones de sujeto (competencias vs. desviación/carencia). Ítems específicos: Distribución de la palabra y turnos de habla; sistemas de clasificación y agrupamiento; prácticas de evaluación y retroalimentación; relaciones asimétricas docente-estudiante; prácticas de reconocimiento/desconocimiento; mecanismos de sanción y disciplinamiento.	Observación sistemática y participante en el aula. Registro etnográfico (Diarios y Fichas de Campo) centrado en micro-interacciones. Revisión de las prácticas como "reglas concretas" de la gramática escolar (Álvarez Gallego). Las relaciones de saber-poder en el aula que producen posiciones de sujeto. Ítems: Distribución de la palabra; sistemas de clasificación; prácticas de evaluación; relaciones asimétricas; prácticas de reconocimiento/desconocimiento; mecanismos de sanción.	• **Observación participant**e con foco en la equidad: El equipo investigador y el observatorio estudiantil realizan observaciones focales en aulas (previo acuerdo con docentes). • **Círculos de reflexión docente:** Espacios quincenales donde, a partir de viñetas etnográficas anónimas, los docentes analizan colectivamente sus propias prácticas de distribución de la palabra, corrección, etc. • **Micro-intervenciones**: Los docentes voluntarios diseñan pequeños cambios en su práctica (ej: "esta semana entregaré la palabra equitativamente") y evalúan su impacto. **Mapeo de redes de apoyo y resistencia:**Los y las estudiantes identifican y cartografían a qué personas, grupos o espacios recurren cuando se sienten excluidos o discriminados. • Plan de Acción Juvenil: El observatorio estudiantil formula propuestas concretas para fortalecer las redes de apoyo y transformar las dinámicas de exclusión identificadas.
	Acciones y estrategias de transformación	Efectos de la construcción del otro en la vida de los estudiantes: salud mental, rendimiento, deserción, expectativas de futuro. Respuestas individuales y colectivas (adaptación, integración, aislamiento, resistencia).	Indagación sobre el impacto de las dinámicas de exclusión/inclusión. Análisis de trayectorias estudiantiles.	• **Grupos de discusión con estudiantes:**Espacios confidenciales para explorar cómo las dinámicas de inclusión/exclusión afectan su bienestar y sus trayectorias.
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	**Enfoque mixto cualitativo / cuantitativo**	Patrones generalizables de exclusión (dimensión cuantitativa). Significados, mecanismos cotidianos y experiencias de la diferencia (dimensión cualitativa).	Integración de análisis estadísticos (frecuencias, correlaciones) con aproximaciones cualitativas (etnografías, entrevistas, grupos de discusión). Los datos cuantitativos contextualizan y los cualitativos profundizan y dan sentido.	• **Cualitativo:** Etnografía colaborativa, talleres, grupos focales, observación participante, cartografías. • **Cuantitativo básico:** Encuesta breve de percepción de clima escolar aplicada al inicio y al final del proceso para medir cambios; **análisis sociodemográfico a partir del SIMAT.**
	El método etnográfico: tradición y apertura	La vida escolar en su **escala micro**: lo que los actores dicen, hacen, sienten, piensan y saben. La tensión entre cultura "real" (practicada) y cultura "ideal" (declarada). **Etnografía colaborativa:** investigación con, no sobre el otro. Lo "no-documentado" de la escuela; sistemas relacionales y prácticas inocuas que refuerzan jerarquías. "Voces dominantes" y "voces subalternas". Espacios de resistencia. **Observatorio estudiantil escolar OEE:** Situaciones de discriminación y hostigamiento que la mirada externa puede pasar por alto. Patrones de comportamiento para prevención.	Co-construcción del conocimiento con miembros de la comunidad educativa como coinvestigadores. Talleres, grupos de discusión y análisis conjunto. Continuidad o creación de un observatorio liderado por estudiantes voluntarios de distintos grados. Documentación sistemática y análisis colectivo.	Observación participante en espacios clave (aulas, descansos, izadas de bandera, consejos directivos). • **Registro en Diarios y Fichas de Campo** que documentan tanto las prácticas observadas como las reflexiones del investigador. Formas de empoderamiento estudiantil en el OEE donde los objetivos se operacionalizan como procesos de formación y producto: • OEE 1: Auto-reconocimiento colectivo. • OEE2: Validación y potenciación del agenciamiento estudiantil. • OEE3: Visibilización y empoderamiento de prácticas exitosas. • OEE4: Co-creación de un legado material transformador. • **Socialización periódica de registros con el OEE** y el grupo motor de docentes para validar y enriquecer las interpretaciones.
	Geografías escolares	El espacio como dimensión activa en la producción de subjetividades y diferencias. Modalidades de cartografía: - Circuitos de poder y control. - Espacios fronterizos de inclusión/exclusión. - Lugares cargados de significados e identidades. - Micro-geografías del aprendizaje.	Técnica de cartografías críticas (no como "ventana al mundo", sino como representación constructiva). Mapeo participativo con estudiantes y docentes. Identificación de umbrales, zonas de contacto y transformaciones diacrónicas del espacio.	• **Talleres de Cartografías Críticas** (2 sesiones): **integración con estrategias artísticas** - Sesión 1 (diagnóstico): Estudiantes y docentes mapean colectivamente la escuela, identificando: lugares donde me siento seguro/inseguro, lugares donde el "otro" es bienvenido/excluido, circuitos de control y vigilancia. - Sesión 2 (prospectiva): Se mapea la "escuela soñada": cómo redistribuiríamos el espacio para que sea más acogedor de la diversidad. • Las cartografías resultantes se convierten en insumos para el material pedagógico y para el Plan de Acción Juvenil.

MATRIZ MARCO METODOLÓGICO				
Estructura del Marco Metodológico		**Focos de Investigación** (Qué observar/indagar)	**Estrategias Metodológicas con**	**Carácter Aplicado : aporte a las instituciones**
	Expresión creadora: artes	Se indagará cómo, a partir de experiencias corporales y narrativas, emergen posibilidades creativas que desestabilizan imaginarios de diferencia, jerarquía y pertenencia. Se analizará cómo las escenas cotidianas pueden transformarse en material estético: gestos, desplazamientos, silencios, improvisaciones, narrativas y ocupaciones del espacio. Interesa identificar momentos donde la creatividad permite resignificar identidades, alterar roles asignados y producir nuevas formas de relación con el otro.	Se diseñarán dispositivos de creación colectiva (performance, dramatización, intervención corporal del espacio, narrativas visuales, producción simbólica) que partan de situaciones escolares concretas. El registro etnográfico se complementará con procesos de creación donde los estudiantes reinterpreten experiencias vividas, no para evaluarlas, sino para transformarlas simbólicamente. El arte funcionará como dispositivo crítico: no representa la realidad escolar, la reconfigura.	El arte permitirá abrir espacios de experimentación simbólica donde los estudiantes puedan ensayar formas alternativas de relación sin quedar atrapados en discursos moralizantes. La institución contará con estrategias concretas de intervención performativa que conviertan experiencias cotidianas en oportunidades de transformación cultural, fortaleciendo culturas escolares más reflexivas, sensibles y abiertas a la diferencia.
	Acercamiento desde lo cuantitativo (análisis sociodemográfico): sociodemografía (enfoque de trayectorias)	Historias y trayectorias de vida de los actores educativos Toponimias de las instituciones educativas Análisis de trayectorias de las variables que contiene el SIMAT	Entrevistas y conversaciones Análisis sociodemográfico de los universos en los cuales se desarrolla los espacios de socialización en las instituciones educativas	Material de análisis alrededor de la construcción de historias de vida en perspectiva pedagógica.
RUTA OPERATIVA	**Plan de trabajo**	Define momentos: preparación, convocatoria, desarrollo, sistematización, informes.	Preparación del equipo. Convocatoria a coinvestigación. Talleres de arte y observatorio. Trabajo de campo y sistematización continua.	Prepraración del eqquipo asitentes de 'Marco Teórico-conceptual Marco metodológico'!E11, observación, registro, análisis básico). Preselección y convocatoria a IEDS Conformación de un equipo ampliado de coinvestigación en los IED: Observatorio Estudiantil (estudiantes de diferentes grados). Convocatoria abierta a estudiantes de diferentes grados para conformar el observatorio. Grupo Motor de Docentes (3-5 docentes voluntarios). Reuniones de análisis conjuntodonde se interpretan los hallazgos y se toman decisiones sobre los siguientes pasos.
PRINCIPIOS RECTORES	**Consideraciones éticas**	Aborda: poder, vulnerabilidad, sensibilidad cultural. Acción sin daño.	Consentimiento y asrntimiento informado continuo; confidencialidad; abordaje de dinámicas de poder; participación activa; principio de riesgo mínimo; reflexividad del investigador; sensibilidad cultural en métodos y herramientas.	• **Confidencialidad activa:** Se acuerda con los participantes qué información puede hacerse pública y bajo qué formas (anonimizada, colectivizada, etc.). • **Abordaje de dinámicas de poder:** El equipo investigador mantiene una reflexión constante sobre su propio lugar y privilegio. • **Devolución sistemática:** Cada taller o actividad concluye con una devolución de lo trabajado a los participantes.

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

AYUDA DE MEMORIA
Fecha: 02/02/2026

Hora: 8:30 a.m. – 9:30 a.m.
Lugar: Sala MEET **-**
Tema: Reunión interna equipo coinvestigador. Revisión documento de base.
Tipo: Ordinaria entre coinvestigadores

Asistentes: Andrés Lara y Maritza Díaz

Invitados: N/A
Ausentes: N/A

Orden del día:

Revisión conjunta del documento de base para el proyecto *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*

Desarrollo:

Se inicia resaltando las ventajas de contar con participación y voz en la fase de formulación definitiva del proyecto, con relación a las directrices de base del documento que nos fue entregado por la supervisora. Andrés y Maritza coinciden en resaltar, que:

- Se define con precisión el enfoque crítico sobre inclusión, diversidad y construcción del otro, desde la cultura escolar, evitando reduccionismos.
- No se limita a la inclusión como política asistencial, sino que problematiza su vínculo con el poder, la subjetividad y el proyecto escolar.
- Los objetivos tienen coherencia con el marco teórico, abarcando desde representaciones hasta experiencias concretas y producción de materiales.
- El carácter aplicado y la participación que se prevé en la metodología.

Postulados y objetivos que se repasan:

Se propone que la inclusión de la diversidad en la escuela puede realizarse dando por sentado que el proyecto escolar que tiene vigencia puede englobar cualquier otredad, como si esta fuera un componente que puede establecerse de manera orgánica en la cultura escolar.

Con esta perspectiva, la investigación *pretende* comprender los diferentes modos en que las culturas escolares configuran la otredad a partir de las formas en que la representan y trazan, a partir de esas formas de representación, nuevos márgenes de reconocimiento y de desconocimiento de la diversidad.

Objetivo general de la investigación:

Reconocer cómo las culturas escolares configuran formas de inclusión y exclusión de la diversidad a partir de los modos en que representan la otredad.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

Objetivos específicos de la investigación:

- Identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión que llevan a cabo las culturas escolares y sus efectos en la construcción de la diversidad.
- Comprender los modos en que las niñas, los niños y los adolescentes viven y agencian procesos de construcción de la diversidad en los colegios.
- Documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad en la escuela.
- Fortalecer procesos de desarrollo y gestión del conocimiento de materiales pedagógicos asociados al reconocimiento y valoración de la diversidad.

Conclusión:

Se recogen aspectos que al parecer de Andrés y Maritza, deben abordarse en el comité técnico ampliado

- **Orden conceptual**

1. ¿Qué delimita la cultura escolar? Geográfica, administrativamente, socialmente
2. ¿Se puede hablar de "la escuela"? por ejemplo en Bogota, como entidad que se guarda alguna forma de unicidad.Se tomala unidad institucion sería
3. ¿La innovación, se puede abordar apuntando del cambio de la estructura institucional, delega funciones, que no necesariamente representan las tensiones y dinámicas internas?
4. ¿Se puede entender de manera inversa: la noción de inclusión/exclusión se refleja en la noción de otredad?

- **Orden metodológico**

1. ¿Qué de este proyecto recoge este proyecto con los anteriores, en especial el de discriminación y racismo? (por ejem. Fortalecer lo incursionado en participación, articulación cuantitativa-cualitat)
2. ¿Dónde se aborda el carcater aplicado de la investigación?
3. Esferas del sistema relacional para el análisis: Juego…

- **Orden operativo**

1. Tiempos para el trabajo de campo (abril-mayo 8 semanas) que deben sincronizarse con la vinculación de l@s asistentes de investigación:
2. Propuesta: 6 IEDs (3 que ya participaron en el proyecto anterior y 3 nuevas)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Compromisos: continuar ahondando en referentes teóricos

Convocatoria: Febrero 5 -2026 para presentar lo elaborado aquí a Liliana Torres Luna (supervisora IDEP)



Elaboró: Maritza Díaz

Cargo: Contratista
Proyecto *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*

Anexos: No aplica.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

AYUDA DE MEMORIA

Fecha: 11/02/2026

Hora: 2:00 – 3:30 p.m.
Lugar: Sala MEET - https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3ameeting_YjA2NmNiMTctM2Q5MC00YjBjLWI4ZDAtNDEyMzFiOGZiODZm%40thread.v2/0?context=%7b%22Tid%22%3a%227582d52e-4329-4ec5-96cb-73b28ce52d01%22%2c%22Oid%22%3a%22e033ff31-7503-4fda-8cf1-2463e35e0179%22%7d

Tema: Reunión interna equipo coinvestigador. Definir estructura y estrategia investigativa a nivel teórico y metodológico.
Tipo: Ordinaria entre coinvestigadores

Asistentes: Andrés Lara y Maritza Díaz

Invitados: N/A
Ausentes: N/A

Orden del día:

1. Revisión de cronograma y entregables.
2. Propuesta de estructura conceptual: mapa mental y ejes teóricos.
3. Discusión metodológica: enfoques, técnicas y fuentes.
4. Distribución de tareas y acuerdos para la próxima reunión.

Desarrollo:

1. Cronograma y entregables

- Se acordó que ambos integrantes tienen fechas coincidentes en sus contratos (inicio 2 de febrero, fin 1 de septiembre).
- El próximo entregable conjunto es un documento teórico-metodológico **a** presentar en semana y media**.**
- Se destaca la necesidad de consultar acerca de reescribir los textos metodológicos ya desarrollados en la investigación anterior (ej. etnografía colaborativa), sino retomarlos con ajustes y citaciones pertinentes.

2. Propuesta teórica y conceptual

- Se destacó la importancia de **vincular la investigación con el programa de pedagogías que transforman** / gramáticas del saber **del IDEP:**

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

- Fortalecimiento de capacidades institucionales (enfoque y alcance)
- Construcción de conocimiento en contextos y acompañamiento e implementación (aplicada)
- Sujetos educativos: biografías, culturas docentes e infantiles y gobernanza
- Análisis sistémico de la escuela

- Se propuso retomar la estrategia de **mapa mental** utilizada el año anterior para visualizar el encuadre investigativo.
- Se identificaron **ejes conceptuales clave**:
  - **Cultura escolar**: tradiciones, normas, roles, simbologías, tiempo-espacio.
  - **Sistemas relacionales**: macro (sociedad, políticas) y micro (interacciones cotidianas).
  - **Construcción del otro**: en relación con sí mismo y el nosotros; se propone como eje transversal.
  - **Categorías emergentes**: juego, arte, lenguaje, género, capacidades, etnia, entre otras.

3. Elementos metodológicos

- **Enfoque cualitativo**: se retomará la etnografía colaborativa, cartografías, Photovoz, creación literaria y entrevistas/conversaciones.
- **Enfoque cuantitativo**: se propone:
  - Análisis transversal por grados (no longitudinal).
  - Uso de fuentes como SIMAT y encuesta previa.
  - Posibles variables: género, discapacidad, composición del aula, etc.
- Se sugiere **restringir técnicas** para evitar saturación de información (lección aprendida del año anterior).
- Se plantea el **juego** como posible hilo conductor metodológico y analítico.
- Se propone incluir una esfera acerca de las acciones pedagógicas (enseñanza/aprendizaje)

4. Distribución de tareas

Organización del trabajo

- Se acordó **distribuir tareas** para avanzar en el marco teórico y metodológico:

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

- **Maritza**: desarrollo conceptual de **cultura escolar**, sistemas relacionales y esferas de análisis.
- **Andrés**: exploración del **juego** como categoría analítica y trabajo con **fuentes cuantitativas**.

Acuerdos

 Elaborar una **versión preliminar del marco teórico-metodológico** para la reunión del lunes.
 No reescribir contenidos ya desarrollados; se retomarán con ajustes y citación adecuada.
 Incluir en el documento:

- Ejes teóricos: cultura escolar, sistemas relacionales, construcción del otro.
- Ejes metodológicos: etnografía colaborativa, cartografías, Phobox, análisis cuantitativo transversal.

 Precisar el **enfoque transversal** del análisis cuantitativo (comparación por grados, no panel longitudinal).
 Explorar la **viabilidad de incluir análisis de nombres de instituciones** como posible variable exploratoria.

 La asistente de investigación enviará una **ayuda de memoria** con base a la transcripción de esta reunión, con los puntos clave discutidos.

Convocatoria: Reunión interna en febrero 15 -2026 9:30 am para revisar avances antes de reunión de seguimiento.



Elaboró: Maritza Díaz
Cargo: Contratista
Proyecto *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*

Anexos: No aplica.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

AYUDA DE MEMORIA

Fecha: 02/02/2026

Hora: 8:30 a.m. – 9:30 a.m.
Lugar: Sala Team **–**
https://teams.microsoft.com/dl/launcher/launcher.html?url=%2F_%23%2Fl%2Fmeetup-join%2F19%3Ameeting_YjA2NmNiMTctM2Q5MC00YjBjLWI4ZDAtNDEyMzFiOGZiODZm%40thread.v2%2F0%3Fcontext%3D%257b%2522Tid%2522%253a%25227582d52e-4329-4ec5-96cb-73b28ce52d01%2522%252c%2522Oid%2522%253a%2522e033ff31-7503-4fda-8cf1-2463e35e0179%2522%257d%26anon%3Dtrue&type=meetup-join&deeplinkId=e2e5c4e4-6730-4697-b950-10ca557d59b3&directDl=true&msLaunch=true&enableMobilePage=true&suppressPrompt=true

Tema: Reunión interna equipo coinvestigador. Organización para la elaboración de marco teórico-conceptual y metodológico
Tipo: Ordinaria entre coinvestigadores

Asistentes: Andrés Lara y Maritza Díaz

Invitados: N/A
Ausentes: N/A

Orden del día:

1. Revisión de los aportes compartidos en la reunión seguimiento con el equipo IDEP del 16 de febrero de 2026
2. Planeación de trabajo para la elaboración de marco teórico-conceptual y metodológico

Desarrollo:

1. Revisión de los aportes compartidos en la reunión ampliada del Idep del 16 de febrero de 2026:

- Se afirman los avances conceptuales presentados: por parte de Andrés, la actualización conceptual acerca del juego y la exploración de bases de datos para fortalecer un enfoque transversal con componentes cuantitativos y etnográficos. Queda la inquietud a consultar en la reunión de supervisión (feb 17-2026 a las 11 am) para definir qué se entiende por aportes a una borrador del marco teórico y metodológico.
- Se aclara que se podrán tomar las bases metodológicas del proyecto 2025, con la salvedad que esta investigación no es una segunda fase, sino de una profundización en la comprensión de mecanismos de exclusión y discriminación lo que implica hacer ajustes.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

- **Orientación pedagógica:** Nisme Pineda propuso definir si la investigación debe tener un alcance amplio (mapeo de interacciones) o focalizado (causas de quiebres en la construcción del otro), con énfasis en el rol de las familias y las prácticas pedagógicas. Maritza insistió en orientar los resultados hacia herramientas pedagógicas transformadoras.

2. Planeación de trabajo para la elaboración de marco teórico-conceptual y metodológico
3. **Andrés Lara** asume la **coordinación técnica** del documento final, asegurando la coherencia entre los apartados y el cumplimiento de los acuerdos.
4. **Maritza Díaz** lidera la **fundamentación conceptual** y la articulación con los focos pedagógicos y etnográficos.

Planeación del trabajo

Andrés Lara

- Ensamblar y redactar el marco teórico-conceptual con los aportes de Maritza **y** profundizando en el juego/arte(creación). - Incorporar la perspectiva de trayectorias y enfoque biográfico.
- Revisar y ajustar marco e instrumentos metodológicos s transversalidad de lo cuantitativo en bases de datos Simat (variables de género, edad, clase social, etc.).

Maritza Diaz:

- Redactar el **marco teórico-conceptual:** - garantizando la correspondencia entre metodolog objetivos.
- Profundizar en: identidades, alteridades, sistemas relacionales, determinaciones estructurale relación con juego, arte, lenguaje, cuerpo e interacciones pedagógicas.

Ambos

- Plantear inquietudes acerca de entregables (especificidades de los productos) en la Reunión de Supervisión del 17 de feb de 2026.
- Sostener reuniones semanales (en principio los martes de 8:30 a 9:30 am) de articulación para integrar avances y ajustar coherencias.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Conclusión:

La estructura y organización planteada apunta a un trabajo colaborativo, claro y alineado con los acuerdos del acta, garantizando la calidad y pertinencia de los productos entregables.



Elaboró: Maritza Díaz

Cargo: Contratista
Proyecto *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*

Anexos: No aplica.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

ACTA No. 01

Fecha: 05/02/2026
Hora: 2:00 p.m.
Lugar: Sala TEAMS **-**
https://teams.microsoft.com/meet/29868254472699?p=e4Cuy7CjdEuYFLpI5d
Tema: Preparación de Mesa Técnica ampliada.
Tipo: Periódica-Ordinaria

Asistentes:

Liliana Torres Luna
Andrés Lara (investigador principal)
Maritza Díaz (coinvestigadora)

Invitados: N/A. **Ausentes:** N/A

Orden del día:

1. Revisión de comentarios al documento de borrador/base de investigación: El proyecto de investigación *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*
2. Acuerdos y labores por realizar.

Desarrollo:

1. Revisión de comentarios al documento de borrador/ base de investigación: El proyecto de investigación *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*

    a. El investigador principal y la coinvestigadora dan cuenta de la sesión que sostuvieron el lunes 2 de febrero en la que se repaso el documento en mención para formular apreciaciones.
    b. En conjunto se destaca que el documento de base es muy valioso en tanto: - Define con precisión el enfoque crítico sobre inclusión, diversidad y construcción del otro, desde la cultura escolar, evitando reduccionismos. -No se limita a la inclusión como política asistencial, sino que problematiza su vínculo con el poder, la subjetividad y el proyecto escolar. -Los objetivos tienen coherencia con el marco teórico, abarcando desde representaciones hasta experiencias concretas y producción de materiales. Se destaca: el carácter aplicado y la participación que se prevé en la metodología.
    c. Se exponen observaciones en las siguientes esferas de la investigación:

- **Orden conceptual**
    - ¿Qué delimita la cultura escolar? Geográfica, administrativamente, socialmente
    - ¿Se puede hablar de “la escuela”? por ejemplo en Bogota, como entidad que se guarda alguna forma de unicidad.Se tomala unidad institucion sería

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

- ¿La innovación, se puede abordar apuntando del cambio de la estructura institucional, delega funciones, que no necesariamente representan las tensiones y dinámicas internas?
- ¿Se puede entender de manera inversa: la noción de inclusión/exclusión se refleja en la noción de otredad?

- **Orden metodológico**
  - ¿Qué de este proyecto recoge este proyecto con los anteriores, en especial el de discriminación y racismo? (por ejem. Fortalecer lo incursionado en participación, articulación cuantitativa-cualitat)
  - ¿Dónde se aborda el carcater aplicado de la investigación?
  - Tiempos para el trabajo de campo (abril-mayo 8 semanas)
  - Propuesta: 6 IEDs (3 que participaron en la investigación sobre hostigamiento y 3 que no hicieron parte de ella).
  - Esferas del sistema relacional para el análisis: Juego.

- **Orden operativo**
  - Se propone que quienes tienen el rol de asistentes de investigación se unan a tiempo para realizar el trabajo de campo durante 8 semanas a partir de abril 6 y hasta mayo 29.

Acuerdos.

Se acepta la agenda de reuniones ya citadas por Teams y convocadas en el correo institucional. Se acuerda presentar las observaciones al documento,

Conclusión:
Se presentaron y revisaron las observaciones sobre el documento de borrador/base de la investigación.

Compromisos:

A partir de lo trabajado en la reunión, se realizará un ppt en la que se organice la información presentada de manera que se pueda llevar a la reunión ampliada. el lunes 9 de febrero de 2026- 2:00 pm, se espera recibir este insumo a más tardar el lunes en horas de la mañana para poder hacer sugerencias de ajuste en caso de que haya lugar a ellos..

Convocatoria: 09 de febrero de 2:00 4:00 a.m.

Elaboró:



Maritza Díaz B.
Cargo: Contratista
Área:

Aprobó:



Liliana Torres
Cargo: Asesor de dirección
Área: Dirección General

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

1. Resumen

Título de la	Preparatorio mesa ampliada Investigación
Participant	4
Hora de ini	2/05/26, 2:58:14 PM
Hora de fin	2/05/26, 4:07:23 PM
Duración d	1 h 9 min 8s
Tiempo me	1 h 6 min 46s

2. Participantes

Nombre	Primera en	Última sali	Duración d	Correo elec	Id. de parti	Rol
Liliana Patr	2/05/26, 3:	2/05/26, 4:	1 h 6 min 2	liliana.torre	liliana.torre	Organizador
Maritza Día	2/05/26, 2:	2/05/26, 4:	1 h 7 min 5	maritza.dia	maritza.dia	Moderador
read.ai me	2/05/26, 2:	2/05/26, 4:	1 h 6 min 31s			Moderador
Ramiro Anc	2/05/26, 3:	2/05/26, 4:	1 h 6 min 1	ramiro.lara	ramiro.lara	Moderador

3. Actividades de la reunión

Nombre	Hora de en	Hora de sal	Duración	Correo elec	Rol
Liliana Patr	2/05/26, 3:	2/05/26, 4:	1 h 6 min 2	liliana.torre	Organizador
Maritza Día	2/05/26, 2:	2/05/26, 4:	1 h 7 min 5	maritza.dia	Moderador
read.ai me	2/05/26, 2:	2/05/26, 4:	1 h 6 min 31s		Moderador
Ramiro Anc	2/05/26, 3:	2/05/26, 4:	1 h 6 min 1	ramiro.lara	Moderador

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

ACTA No. 01

Fecha: 09/02/2026
Hora: 2:00 p.m. a 3:35 p.m.
Lugar: Sala TEAMS -
https://teams.microsoft.com/meet/29868254472699?p=e4Cuy7CjdEuYFLpI5d
Tema: Reunión mesa técnica Ampliada.
Tipo: Periódica- mensual

Asistentes:

Andrés Mauricio Castillo Varela
Nisme Yurani Pineda
Liliana patricia Torres Luna
Juan Carlos Garzón,
Carlos Iván García
Linamaría López Niño.
Maritza Díaz

Invitados: N/A.
Ausentes: Andrés Lara (se ausenta por motivo de fuerza mayor)

Orden del día:

1. Introducción
2. Consideraciones al documento de trabajo
   - De orden conceptual
   - De orden metodológico
   - De orden operativo
3. Conversación
4. Proyección cronograma
5. Varios

Desarrollo:

1. **Introducción y Presentación del Equipo**: Liliana Patricia Torres explicó la ausencia del investigador principal Andrés Lara (emergencia familiar). Se socializó la conformación de la mesa técnica ampliada que incluye a directivos y asesores enfatizando la importancia de escuchar y compartir ideas en este proceso. Maritza Díaz Barón celebró la creación de un espacio de construcción colectiva.

2. **Consideraciones a partir del documento de trabajo** (con ppt anexo)

- Generales: Liliana Patricia Torres contextualiza que después de la reunión proyectiva sostenida a finales del 2025 se adelantó la elaboración de un documento que hacía un primer planteamiento sobre el tema de la investigación,. Se mencionaron reflexiones para mejorar la aplicación del documento. Maritza Díaz Barón destacó las fortalezas del documento, que define con muy buena precisión un enfoque crítico sobre la inclusión, la diversidad y la construcción

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

del otro desde la cultura escolar con algo muy valioso y es que evita reduccionismos. No se limita a la inclusión como política de asistencia, sino que problematiza su vínculo con el poder, la subjetividad y el proyecto escolar. Los objetivos tienen coherencia con el marco teórico que incluye representaciones que llegan hasta experiencias concretas y la producción de materiales. Parece acertado que tenga un carácter aplicado y la participación se prevé en la metodología.

- Consideraciones al documento de trabajo de orden conceptual: en términos conceptuales, parte de lo que que ese requiere trabajar efectivamente es el concepto de cultura escolar y escuela expuesto por Juan Carlos en la reunión general a todos los equipos del 30 de enero 2026. De estas dos fuentes surgen preguntas para ampliarse en el marco conceptual: ¿Qué estamos entendiendo específicamente en el contexto de la educación pública de Bogotá por cultura escolar o si son culturas escolares. ¿Cuáles son los aspectos que podemos, que las delimitan? ¿Son geográficos? ¿Son criterios administrativos? ¿Es el sistema relacional que está al interior? ¿Podemos abordar la escuela como una unidad que guarda esos elementos?

- Se propone ahondar en torno a aspectos claves del texto como son 1) la innovación, preguntándose cuándo es que se instala la innovación como parte de la cultura escolar. Qué puede surgir de la estructura institucional, a nivel externo, internamente autogestionada por actores de la comunidad educativa, los sistemas relacionales de los que surge la idea de otredad, inclusión o exclusión.
es importante ver el concepto de otredad interdisciplinariamente. La otraedad está muy asociada a la Construcción del self y de lo que puede suceder. A propósito d elo que platea Jung y demás constructivistas en la parte psicológica, pero también desde una perspectiva filosófica, pedagógica, antropológica, para que se tengan distintas miradas.

  Al igual que en el trabajo del año pasado, es fundamental mantener un equilibrio que proteja de la colonialidad en términos de ver fuentes teóricas nacionales, latinoamericanas y globales, no solo los unos y los otros, y poder identificar si hay construcciones de conocimiento propias, más de lo que han llamado algunos abia Ayala (término kuna tomado como denominación anti-colonial por parte de pueblos originarios para refererisise al continente americano) o de este orden, pero que tenga ese enfoque, que no se tomen únicamente las miradas europeas y norteamericanas.

- Consideraciones al documento de trabajo de orden metodológico : Se busca ahondar en la relación con los proyectos anteriores, especialmente en lo referente a discriminación y racismo, pero también de los otros proyectos. O sea, parte de lo que se quisiera hacer es leer los resultados de todos los proyectos que se hicieron el año pasado, por ej: el de trayectorias, revela elementos muy importantes de las culturas escolares y elementos que se pueden asociar allí. Por lo que esos estudios son una fuente conceptual y metodológica Un elemento que dió grandes ganancias, en la experiencia de hostigamiento y discriminación, estuvo en lo participativo a nivel metodológico, en haber desarrollado una propuesta de etnografía colaborativa en los observatorios estudiantiles. Se ha pensado que el diseño de materiales sea participativo, para hacer una especie de piloto de esa aplicación que nos permita hacer un seguimiento aplicado de esto mismo.

- Se propone la perpectiva de geografías escolares que permite desarrollar cartografías pedagógicas, simbológicas y de identidad, en tres elementos fuertes, el juego, el arte y el lenguaje. por ejemplo, los resultados de factores protectores y factores de riesgo que se obtuvieron se pudieran retomar

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

para articular de la manera más precisa y ver con los observatorios, cómo pueden abordar directamente esos elementos.

- Consideraciones al documento de trabajo de orden operativo

el trabajo de campo se proyecta para realizar durante 8 semanas a partir de abril 6 y hasta mayo 29. Propuesta: 6 IEDs (3 que participaron en la investigación sobre hostigamiento y 3 nuevos). Una de las posibilidades está en cruzar los factores de riesgo y factores protectores producto de la investigación de discriminación étnico-racial con la construcción del otro, en particular en los colegios con los que se pueda continuar.

3. Conversación

Las y los asistentes plantearon sus comentarios a los que Maritza Díaz B. se refirió uno a uno:

- **Andrés Mauricio Castillo Varela**

pregunta de sí se va a realizar análisis cuantitativo. Piensa en la configuración del otro en un ejercicio analítico comparando como colegios privados y colegios públicos cuando se sostiene una permanencia desde el preescolar y hasta el grado.

De otra parte, se pregunta si en la Construcción del otro va a haber distinciones como por ej: de género: diferencias si es niño, si es niña, si es mujer, si es hombre. lo preguntaba pensando en el juego. Por ej: en los ciclos escolares en educación inicial, progresivamente se separan en las primaria. Después. En la secundaria cómo vuelven a relacionarse pero hay un periodo en el desarrollo de los niños y las niñas donde uno encuentra como cierta separación. Es decir, si el sexo de los niños y las niñas, si eso tiene alguna implicación en la configuración del otro.

- **Maritza Díaz B. :** Comparte una experiencia como docente en la que tuvo un grupo de estudiantes que provenía en su mayoría de colegios alternativos de Bogotá (como la EPE, Juan Ramón, Unidad Pedagógica, entre otros). Varios de ellos habían compartido trayectorias educativas desde el preescolar, la primaria hasta la universidad, generando un sentido de identidad colectiva con una visión enaltecida de su formación alternativa. Su cohesión y sentido de “nosotros” se vio alterada por la presencia de una estudiante de un colegio público de una ciudad pequeña, quien, al no estar familiarizada con el estatus percibido de los colegios alternativos bogotanos, cuestionó sus preconcepciones. Esta situación muestra cómo las trayectorias escolares construyen identidades y subjetividades, un aspecto que debe ser considerado en los análisis educativos, que en este ejemplo incluía prejuicios de clase hacia la educación pública.

  Destaca la relevancia del género en estas trayectorias y no solo en términos binarios (niñas/niños), sino incluyendo la diversidad de identidades de género. Se mencionó la complejidad de abordar este tema, donde se puede encontrar resistencia entre educadoras para hablar de identidad de género.

  Respecto a la metodología, se propuso: Profundizar en la encuesta del año anterior**:** Aunque estaba centrada en discriminación o racismo, sus datos pueden ofrecer referentes valiosos sobre la "construcción del otro". Mantener la combinación de métodos cualitativos y

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

cuantitativos como un acierto. Realizar nuevas encuestas**,** más sencillas y específicas, que aborden aspectos clave sobre la percepción del "otro" y la construcción de "nosotros".

- **Linamaría López**

¨Planteó dos reflexiones clave para definir el universo de actores a estudiar (solo estudiantes o comunidad ampliada) y aprovechar el análisis de los PEI como una fuente para entender el discurso oficial de los colegios sobre la diversidad y la alteridad:

Revisar la delimitación del foco de estudio sobre la "construcción del otro": Opción A: Centrarse exclusivamente en los estudiantes y cómo construyen estas nociones a lo largo de su trayectoria escolar. Opción B: Ampliar la mirada para incluir también las perspectivas de otros actores de la comunidad educativa, como los maestros.

Se sugiere específicamente investigar cómo se construyen las miradas hacia "las otras familias" (aquellas diferentes a la propia), dado su impacto crucial en los modos de relacionamiento entre niños y niñas.

- **Maritza Díaz B.:** Con respecto al análisis de los PEI, se anota: Se revisaron 25 PEI. El concepto explícito del "otro" no aparece, pero sí se encuentra el de diversidad y, en menor medida, multiculturalidad**.** El concepto más asociable es el de inclusión**,** aunque este se centra predominantemente en neurodivergencia y discapacidad. Se identifica una mención muy limitada sobre género y aún menor sobre grupos étnicos**.**

  De acuerdo con lo anotado por Linamaría López, se propone: Realizar una nueva lectura de los PEI ya revisados y de colegios nuevos para profundizar en el abordaje de la diversidad.

  Con respecto otros actores que puedan incluirse: Se concluye que es necesario abordar la comunidad educativa de manera integral, no fragmentada. El estudio debe incluir a estudiantes, maestros y personal administrativo (este último grupo aportó información clave en la fase anterior (proyecto IDEP-SED 2025 de Discriminación étnico racial), como porteros y personal de apoyo). Se reconoce como una limitación del proceso del año anterior no haber trabajado suficientemente con familias y comunidad**,** actores fundamentales para entender la cultura escolar como un sistema relacional donde se construye la otredad. Para familias**,** en lugar de grupos focales (difíciles de convocar), se sugiere realizar incursiones etnográficas en espacios comunitarios como parques o salones comunales para interactuar con las familias en su contexto natural.

- **Carlos Iván García**

Comenta acerca del enfoque conceptual: "Cultura" o "Culturas escolares", para lo que presenta y contrasta tres perspectivas para nutrir el marco conceptual de la investigación:

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

- Perspectiva del Liderazgo y Gestión Institucional: con un enfoque singular acerca de "una cultura escolar". Centrado en el funcionamiento institucional y el liderazgo. Referentes: Trabajos como los de Paul Bambrick ("palancas de la cultura escolar") y Bonnie Brinkwell. Objetivo: Identificar elementos o palancas (liderazgo, relaciones, etc.) que crean un entorno escolar positivo, seguro y orientado al aprendizaje.
- Perspectiva Interaccional y de Órdenes Morales Locales: con un enfoque que destaca la especificidad local ("una cultura institucional específica"). Pone el acento en lo interaccional y en cómo se construyen órdenes morales particulares en cada contexto. Propone que la cultura escolar es un "salpicón particular" resultante de la mediación que hace la escuela entre múltiples influjos (cultura de las familias, medios, academia, etc.). Esto explica las divergencias entre sedes o jornadas de una misma institución. Se menciona a Ángel Pérez Gómez.

Carlos Iván García manifiesta mayor interés por la segunda perspectiva (interaccional y de órdenes morales locales), por su énfasis en la construcción específica y en la interacción de múltiples culturas. Sugiere que la investigación revise estas distintas aproximaciones para luego construir una definición o perspectiva propia. Se ofrece compartir las referencias bibliográficas específicas con el equipo.

- **Nisme Yurany Pineda Báez**

Su intervención subraya la necesidad de integrar el horizonte teórico del programa, definir un alcance realista, mantener una metodología colaborativa y asegurar un aporte práctico y situado para las instituciones educativas. Resalta la necesidad de retomar los objetivos del proyecto para mantener el foco y no desbordarse. Expone los siguientes puntos clave:

- Marco Conceptual y Horizonte de Sentido: propone alinear la discusión sobre "cultura(s) escolar(es)" con los objetivos específicos de la investigación para acotar el debate. Se sugiere construir el marco teórico recogiendo los aportes ya generados por el programa de investigación "Pedagogías que Transforman" (e.g., investigaciones en educación inicial y hostigamiento). Enfatiza conceptos centrales del programa como experiencia, gramática del saber escolar y calidad de vida escolar. Se plantea que el plural "culturas escolares" es viable, reconociendo la multiplicidad de influjos (familias, maestros, institución) que confluyen en una misma escuela.

- Enfoque y Alcance de la Investigación: respalda el enfoque de trayectorias educativas (o longitudinal) para estudiar cómo la construcción del otro se transforma, gana o quiebra a lo largo de la vida escolar. Advierte que las dimensiones conceptuales son muy amplias y es necesario acotarlas por practicidad, definiendo un alcance realista para una investigación aplicada. Señala que la investigación debe inscribirse en la visión del programa de una escuela que permanentemente se piensa y se transforma**.**

- Elementos Metodológicos y Prácticos**:** la definición conceptual debe orientar decisiones metodológicas: número de colegios, cuáles y cómo abordarlos**.** Aboga por mantener la lógica de construcción colaborativa con los colegios, evitando llegar con categorías predefinidas y permitiendo que ellos orienten la indagación. Considera crucial definir desde el principio "*qué se*

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

espera dejar en los colegios" (el producto o aporte práctico de la investigación). Propone incorporar la perspectiva del desarrollo infantil para analizar cómo la construcción de la otredad varía según la edad (ej. 5 años vs. 11 o 13 años), en coherencia con el enfoque longitudinal.

- Preguntas centrales: ¿A qué hay que *"seguirle la pista"**?*** Se sugiere focalizar en situaciones o experiencias donde los datos previos muestren las mayores dificultades en la construcción del otro (ej. elecciones, identidad sexual, preferencias). ¿Cuál es el "*objetivo último aplicado"*? La investigación debe dar pistas concretas a los colegios para identificar y abordar los "quiebres" en la representación respetuosa del otro.

    - **Maritza Díaz B.:**

      Posibles maneras de focalizar la investigación: en lugar de abordar todas las esferas (juego, arte, lenguaje, desarrollo) de manera amplia, se seleccionen componentes focales y muy centrados para el análisis. Se Propone explorar temas transversales (como el género y el desarrollo infantil) con cada una de esas esferas (ejemplo: "el género en el juego, en el arte, en el lenguaje"). Aclara que estos componentes no deben entenderse como "indicadores" rígidos, sino como elementos de análisis específicos a abordar dentro de cada ámbito de estudio. Se insta a priorizar y delimitar el estudio seleccionando componentes analíticos concretos y transversales, para mantener un enfoque realista y alineado con los objetivos alcanzables.

- **Juan Carlos Garzón**

Juan Carlos Garzón valora positivamente el planteamiento presentado, destacando los siguientes puntos clave para el marco conceptual de la investigación:

Construcción social del otro: Se resalta la comprensión de que la representación del "otro" es un producto construido en y por el proceso social dentro de la escuela.
Cultura escolar como campo de tensión: Se subraya la importancia de entender la cultura escolar como un proceso de tensiones internas**.** Esta perspectiva es valiosa para analizar cómo las encrucijadas de dicha cultura configuran tanto los procesos de subjetivación como las representaciones del otro**.**

Triple tensión institucional: Se vincula esta mirada con los análisis de segundo orden del programa, que proponen entender a la escuela en una tensión permanente entre tres fuerzas:

- La escuela instituida (su historia y tradición).
- La escuela instituyente (lo nuevo que intenta emerger).
- La política educativa (que imagina y prescribe un modelo de escuela).

Línea de análisis propuesta: Se sugiere que la investigación explore cómo la construcción del otro se puede leer desde esta triple tensión en la que se encuentra la escuela, y cómo esta lucha por encontrar su sentido impacta dicha construcción. Se propone un marco teórico que entienda la construcción del otro como un fenómeno social, analizable a través de las tensiones constitutivas y

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

no homogéneas de la cultura escolar, en especial considerando la tensión entre lo instituido, lo instituyente y la política.

- Maritza Díaz B.: agradece los aportes claros y pragmáticos de Juan Carlos. Menciona que para ahondar en el concepto de geografías escolares se puede consultar Pat Thomson.

Conclusión:

Se discutieron diversos aspectos relacionados con la investigación sobre la cultura escolar y la construcción del "otro". Maritza Díaz Barón presentó un documento que aborda la inclusión y diversidad en el contexto educativo, enfatizando la necesidad de un enfoque interdisciplinario y la utilización de la etnografía colaborativa para investigar dinámicas de inclusión y exclusión. Se destacó la importancia de observar longitudinalmente estos procesos y se realizaron observaciones constructivas para fortalecer la aplicación del documento en la investigación.

Los participantes hicieron aportes: abordaron la influencia de factores sociopolíticos y geográficos en la cultura escolar, así como la relevancia del arte y el lenguaje en la construcción de identidades. Se propuso centrar la discusión en los objetivos de la investigación, considerando elementos como el género y el desarrollo en el contexto del juego y el arte. Las aportaciones de los miembros del equipo buscan enriquecer el marco de referencia de la investigación y su aplicabilidad en el entorno escolar, reconociendo que la cultura escolar es un fenómeno complejo y no homogéneo.

6. Proyección cronograma
Se presentó el cuadro del cronograma en el ppt.

Compromisos:

A partir de lo trabajado en la reunión, se anuncia que se establecerá un drive o forma similar para compartir los textos mencionados.

Anexo : PPT

Convocatoria: próxima reunión ampliada 09 de marzo de 2:00 4:00 a.m.

Elaboró:



Maritza Díaz B.
Cargo: Contratista
Área:

Aprobó:



Liliana P. Torres
Cargo: Asesor de Dirección
Área: Dirección General

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Investigación
La construcción d
otro en la escue
culturas escolare
diversidad

Primera Reunión técnica
Ampliada

9 de febrero de 2026

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

BOGOT

Nisme Yurani Pineda Báez
Alexandra Díaz Najar
Liliana Patricia Torres

Investigador Principal
Ramiro Andrés Lara

Co-Investigadora
Maritza Díaz

Asistentes de Investigación
Camila Gaviria
Andrés Forero
Daniel bustos

AGENDA

1. Consideracio

1.

3. Pro

Co

Define con precisión el enfoque crítico sobre inclusión, div
del otro desde la cultura escolar, evitando reduc

No se limita a la inclusión como política asistencial, sino
vínculo con el poder, la subjetividad y el proyec

Los objetivos tienen coherencia con el marco teórico,
representaciones hasta experiencias concretas y produc

Se destaca el carácter aplicado y la participación que se pre

1 **¿Qué delimita la(s) cultura(s) escolar(es)?**

Geografía

Criterios a

2 ¿Se puede hablar de "la escuela" como entidad que se guard

3 ¿La innovación, se puede abordar apuntando del cambio de la estructur
necesariamente representan las tensiones y diná

4 ¿Cómo son las relaciones entre las culturas escol

Orden

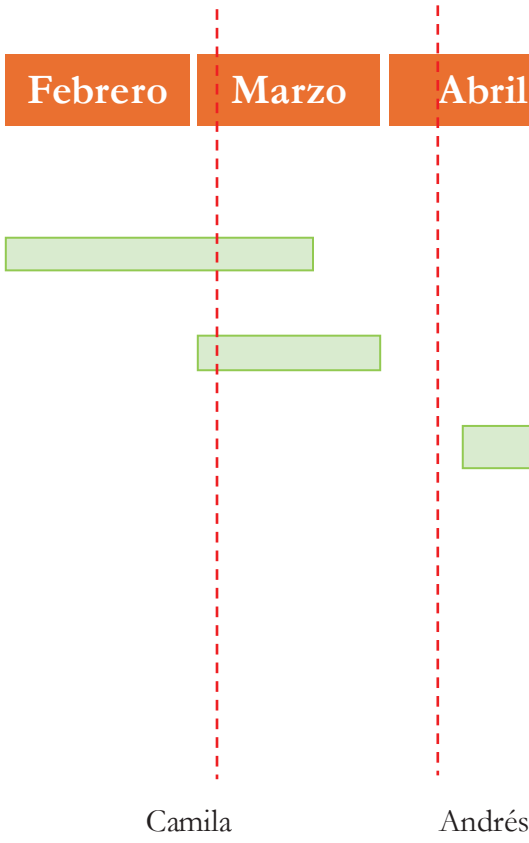
1. ¿Qué se recoge en este proyecto del anterior, en especial el de discriminación y racismo?
2. ¿Dónde se aborda el carácter aplicado de la investigación?
3. Esferas del sistema relacional para el análisis

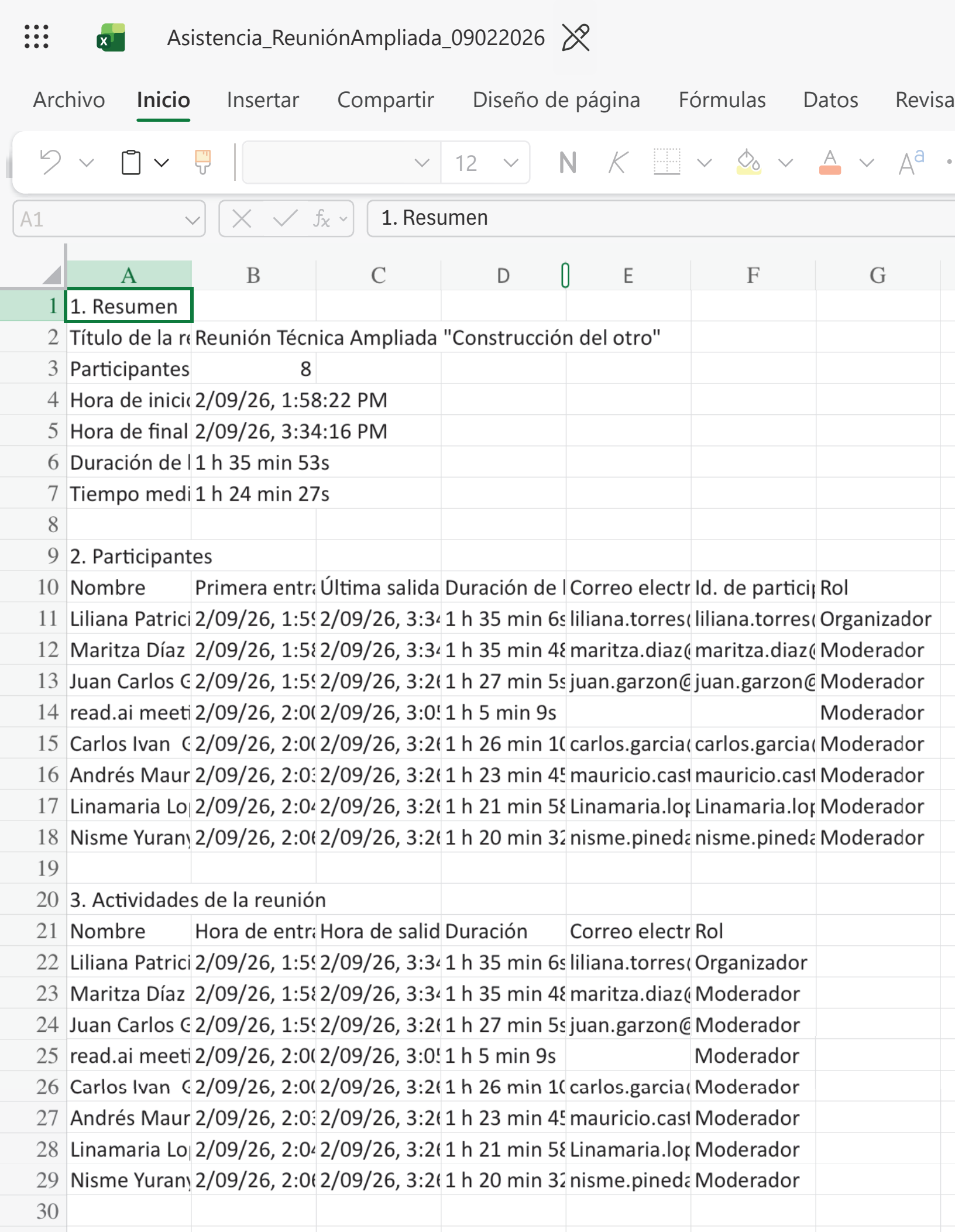
Geografías escolares

Cartografías ped
simbólicas y de i

4. Propuesta: 6 IED -3 del proyecto anterior, 3 nuevas- para hace
proceso y construcción de materiales pedagógicos de maner
5. Fortalecer la observación participante en el componente etnog

Pro


Febrero
Marzo
Abril
Elaboración de marco conceptual y metodológico
Diseño del trabajo de campo
Desarrollo del trabajo de campo (8 semanas)
Sistematización y análisis de los resultados
Escritura y presentación de documentos
Camila
Andrés


Asistencia_ReuniónAmpliada_09022026

Archivo Inicio Insertar Compartir Diseño de página Fórmulas Datos Revisa

12

A1

1. Resumen

	A	B	C	D	E	F	G
1	1. Resumen						
2	Título de la re	Reunión Técnica Ampliada "Construcción del otro"					
3	Participantes	8					
4	Hora de inici	2/09/26, 1:58:22 PM					
5	Hora de final	2/09/26, 3:34:16 PM					
6	Duración de l	1 h 35 min 53s					
7	Tiempo medi	1 h 24 min 27s					
8							
9	2. Participantes						
10	Nombre	Primera entra	Última salida	Duración de l	Correo electr	Id. de partici	Rol
11	Liliana Patrici	2/09/26, 1:59	2/09/26, 3:34	1 h 35 min 6s	liliana.torres(	liliana.torres(	Organizador
12	Maritza Díaz	2/09/26, 1:58	2/09/26, 3:34	1 h 35 min 48	maritza.diaz@	maritza.diaz@	Moderador
13	Juan Carlos G	2/09/26, 1:59	2/09/26, 3:26	1 h 27 min 5s	juan.garzon@	juan.garzon@	Moderador
14	read.ai meeti	2/09/26, 2:00	2/09/26, 3:05	1 h 5 min 9s			Moderador
15	Carlos Ivan G	2/09/26, 2:00	2/09/26, 3:26	1 h 26 min 10	carlos.garcia(	carlos.garcia(	Moderador
16	Andrés Maur	2/09/26, 2:03	2/09/26, 3:26	1 h 23 min 45	mauricio.cast	mauricio.cast	Moderador
17	Linamaria Lo	2/09/26, 2:04	2/09/26, 3:26	1 h 21 min 58	Linamaria.lop	Linamaria.lop	Moderador
18	Nisme Yurany	2/09/26, 2:06	2/09/26, 3:26	1 h 20 min 32	nisme.pineda	nisme.pineda	Moderador
19							
20	3. Actividades de la reunión						
21	Nombre	Hora de entra	Hora de salid	Duración	Correo electr	Rol	
22	Liliana Patrici	2/09/26, 1:59	2/09/26, 3:34	1 h 35 min 6s	liliana.torres(	Organizador	
23	Maritza Díaz	2/09/26, 1:58	2/09/26, 3:34	1 h 35 min 48	maritza.diaz@	Moderador	
24	Juan Carlos G	2/09/26, 1:59	2/09/26, 3:26	1 h 27 min 5s	juan.garzon@	Moderador	
25	read.ai meeti	2/09/26, 2:00	2/09/26, 3:05	1 h 5 min 9s		Moderador	
26	Carlos Ivan G	2/09/26, 2:00	2/09/26, 3:26	1 h 26 min 10	carlos.garcia(	Moderador	
27	Andrés Maur	2/09/26, 2:03	2/09/26, 3:26	1 h 23 min 45	mauricio.cast	Moderador	
28	Linamaria Lo	2/09/26, 2:04	2/09/26, 3:26	1 h 21 min 58	Linamaria.lop	Moderador	
29	Nisme Yurany	2/09/26, 2:06	2/09/26, 3:26	1 h 20 min 32	nisme.pineda	Moderador	
30							

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

AYUDA DE MEMORIA

Fecha: 11/02/2026

Hora: 2:00 – 3:30 p.m.
Lugar: Sala MEET - https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3ameeting_YjA2NmNiMTctM2Q5MC00YjBjLWI4ZDAtNDEyMzFiOGZiODZm%40thread.v2/0?context=%7b%22Tid%22%3a%227582d52e-4329-4ec5-96cb-73b28ce52d01%22%2c%22Oid%22%3a%22e033ff31-7503-4fda-8cf1-2463e35e0179%22%7d

Tema: Reunión interna equipo coinvestigador. Definir estructura y estrategia investigativa a nivel teórico y metodológico.
Tipo: Ordinaria entre coinvestigadores

Asistentes: Andrés Lara y Maritza Díaz

Invitados: N/A
Ausentes: N/A

Orden del día:

1. Revisión de cronograma y entregables.
2. Propuesta de estructura conceptual: mapa mental y ejes teóricos.
3. Discusión metodológica: enfoques, técnicas y fuentes.
4. Distribución de tareas y acuerdos para la próxima reunión.

Desarrollo:

1. Cronograma y entregables

- Se acordó que ambos integrantes tienen fechas coincidentes en sus contratos (inicio 2 de febrero, fin 1 de septiembre).
- El próximo entregable conjunto es un documento teórico-metodológico **a** presentar en semana y media**.**
- Se destaca la necesidad de consultar acerca de reescribir los textos metodológicos ya desarrollados en la investigación anterior (ej. etnografía colaborativa), sino retomarlos con ajustes y citaciones pertinentes.

2. Propuesta teórica y conceptual

- Se destacó la importancia de **vincular la investigación con el programa de pedagogías que transforman** / gramáticas del saber **del IDEP:**

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

- Fortalecimiento de capacidades institucionales (enfoque y alcance)
- Construcción de conocimiento en contextos y acompañamiento e implementación (aplicada)
- Sujetos educativos: biografías, culturas docentes e infantiles y gobernanza
- Análisis sistémico de la escuela

- Se propuso retomar la estrategia de **mapa mental** utilizada el año anterior para visualizar el encuadre investigativo.
- Se identificaron **ejes conceptuales clave**:
  - **Cultura escolar**: tradiciones, normas, roles, simbologías, tiempo-espacio.
  - **Sistemas relacionales**: macro (sociedad, políticas) y micro (interacciones cotidianas).
  - **Construcción del otro**: en relación con sí mismo y el nosotros; se propone como eje transversal.
  - **Categorías emergentes**: juego, arte, lenguaje, género, capacidades, etnia, entre otras.

3. Elementos metodológicos

- **Enfoque cualitativo**: se retomará la etnografía colaborativa, cartografías, Photovoz, creación literaria y entrevistas/conversaciones.
- **Enfoque cuantitativo**: se propone:
  - Análisis transversal por grados (no longitudinal).
  - Uso de fuentes como SIMAT y encuesta previa.
  - Posibles variables: género, discapacidad, composición del aula, etc.
- Se sugiere **restringir técnicas** para evitar saturación de información (lección aprendida del año anterior).
- Se plantea el **juego** como posible hilo conductor metodológico y analítico.
- Se propone incluir una esfera acerca de las acciones pedagógicas (enseñanza/aprendizaje)

4. Distribución de tareas

Organización del trabajo

- Se acordó **distribuir tareas** para avanzar en el marco teórico y metodológico:

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

- **Maritza**: desarrollo conceptual de **cultura escolar**, sistemas relacionales y esferas de análisis.
- **Andrés**: exploración del **juego** como categoría analítica y trabajo con **fuentes cuantitativas**.

Acuerdos

- Elaborar una **versión preliminar del marco teórico-metodológico** para la reunión del lunes.
- **No reescribir contenidos ya desarrollados**; se retomarán con ajustes y citación adecuada.
- Incluir en el documento:
  - Ejes teóricos: cultura escolar, sistemas relacionales, construcción del otro.
  - Ejes metodológicos: etnografía colaborativa, cartografías, Phobox, análisis cuantitativo transversal.
- Precisar el **enfoque transversal** del análisis cuantitativo (comparación por grados, no panel longitudinal).
- Explorar la **viabilidad de incluir análisis de nombres de instituciones** como posible variable exploratoria.

- La asistente de investigación enviará una **ayuda de memoria** con base a la transcripción de esta reunión, con los puntos clave discutidos.

Convocatoria: Reunión interna en febrero 15 -2026 9:30 am para revisar avances antes de reunión de seguimiento.



Elaboró: Maritza Díaz
Cargo: Contratista
Proyecto *La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.*

Anexos: No aplica.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

ACTA No. 02

Fecha: 16/02/2026
Hora: 2:00 p.m.
Lugar: Sala TEAMS **-**
https://teams.microsoft.com/meet/29868254472699?p=e4Cuy7CjdEuYFLpI5d
Tema: Reunión de acompañamiento técnico. .
Tipo: Periódica-Ordinaria

Asistentes:
Nisme Yurany Pineda Báez,
Liliana Torres Luna,
Ana María Corrales Acevedo,
Juan Carlos Garzón Rodríguez,
Andrés Lara
Maritza Díaz

Invitados: N/A. **Ausentes:** N/A

Orden del día:
1. Seguimiento a los vances en la construcción del encuadre teórico-metodológico de la investigación sobre la construcción del otro en entornos escolare.
2. Varios

Desarrollo:

Después de una breve presentación de las y los asistentes, se desarrolló lo previsto en el orden del día.

1. Seguimiento a los vances en la construcción del encuadre teórico-metodológico de la investigación sobre la construcción del otro en entornos escolares.
    - Andrés Lara informó de los avances en la actualización bibliográfica, la exploración analítica y la revisión de bases de datos para definir variables y un enfoque más transversal; propuso integrar enfoques etnográficos y pedagógicos. Resaltó el juego como foco de atención para el trabajo etnográfico.
    - Maritza presentó un borrador del marco teórico que articula identidades, alteridades, sistemas relacionales y determinaciones estructurales, resaltó que se proponen focos de atención iniciales como juego, arte, lenguaje/comunicación, cuerpo e interacciones pedagógicas en el aula, junto a variables transversales como género, edad u otras que resulten relevantes.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

- Liliana planteó preocupaciones sobre la correspondencia entre el marco teórico y metodológico con los objetivos de la investigación, a lo que Maritza Díaz explicó que se tendrá en cuenta el cruce conceptual debe sustentar los objetivos.
- Liliana también expresó la posible tensión entre mantener instituciones participantes de la investigación anterior y sumar nuevas instituciones y cómo presentarles “la construcción no como una segunda fase del estudio 2025. Maritza Díaz expresó que es claro que no se trata de fases consecutivas de la misma investigación, pero que entiende la construcción del otro como una profundización en el campo social que subyace a los mecanismos de exclusión y discriminación de múltiples formas más allá de lo étnico-racial. Plantea que considera importante contrastar un posible “consumismo” de investigaciones y proyectos por parte de las instituciones educativas para propiciar comprensiones más completas. Nisme Pineda propone preparar un despliegue de alternativas y posibilidades metodológicas para que los colegios decidan prioridades (p. ej. discriminación por corporalidad, discapacidad, diferencias socioespaciales).
- Además de lo anterior, se plantearon dudas sobre la finalidad del estudio y orientación pedagógica: si la investigación debe mapear el espectro amplio de interacciones o focalizar en las causas que generan quiebres en la Construcción del otro, señalando la importancia de familias y prácticas pedagógicas. Maritza Díaz recalcó la importancia de preguntarse "para qué" se hace la investigación, proponiendo orientar resultados hacia herramientas para actores educativos y pedagogías transformadoras y favorecer transformaciones pedagógicas.
- Liliana Torres plantea la inquietud por el componente cuantitativo a lo que Andrés Lara dijo estar explorando bases de datos y variables para fortalecer el componente cuantitativo con un enfoque transversal.
- Además, se recuerda lo conversado en la reunión ampliada acerca de involucrar también a maestros, familias y comunidades. Maritza Díaz hace alusión a que el gráfico presentado en el borrador de marco conceptual en el que se contempla el sistema relacional, las relaciones sociales, los sistemas educativos como parte de la encrucijada de culturas que conforman las culturas escolares como encuadre de la construcción del otro, contemplan las esferas de actores sociales que menciona Liliana. Acuerda hacerlo más explícito.
- Se consultó la posibilidad retomar apartes de los textos escritos de la investigación de discriminación étnico-racial (2025) para los instrumentos etnográficos previos.
- Se indica que habrá nuevas incorporaciones metodológicas como las cartografías u otras que emerjan.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

2. Varios: N/A

Conclusión:

Acuerdos:

- El equipo encuentra propicia la propuesta de tomar como foco de atención en la investigación el juego, las prácticas corporales, leguaje/comunicación e interacciones pedagógicas en el aula con variable específicas como género, edad u otras que emerjan.
- Se precisará en el marco teórico-metodológico la inclusión explícita de actores como maestros, familias y comunidades, no solo estudiantes, dentro del sistema relacional que configura la construcción del otro en entornos escolares.
- Se podrá retomar apartes de los textos metodológicos de la investigación anterior (2025**)** sobre discriminación étnico-racial, adaptándolos y ajustándolos a los nuevos focos de atención y enfoques de la investigación actual.
- Se explorará e incorporaran nuevas herramientas metodológicas como cartografías sociales, prácticas corporales, juego, arte y análisis del lenguaje/comunicación, que permitan una comprensión más amplia y situada de las dinámicas escolares.
- Para el momento pertinente, se tendrá un despliegue de alternativas metodológicas para presentar a las instituciones educativas, de modo que ellas puedan elegir prioridades de abordaje (por ejemplo: discriminación por corporalidad, discapacidad, diferencias socioespaciales, etc.).
- Se definirá con claridad el propósito pedagógico de la investigación, orientando los resultados hacia la generación de herramientas para actores educativos y el fortalecimiento de pedagogías transformadoras.
- Se acuerda abandonar el concepto de “estudio longitudinal” para utilizar el de trayectorias sobre un seguimiento, dejando abierta la opción de abordarse a manera biografías.
- Liliana Torres se encargará de invitar a los asistentes de investigación
- Se irán mirando posibilidades de publicación para tratarse en reunión específica.
- Andrés Lara y Maritza Díaz Barón se comprometen a consolidar y finalizar el encuadre teórico-metodológico teniendo en cuenta lo tratado en éste espacio y presentarlo en el entregable del mes.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Convocatoria: 23 de febrero de 2:00 4:00 a.m.

Elaboró:	**Aprobó:**
	
Maritza Díaz B. Cargo: Contratista Área: Coinvestigadora	**Liliana Patricia Torres Luna** Cargo: Asesor de Dirección Área: Dirección General

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Edificio Elemento, Avenida Calle 26 No. 69-76, Torre 1-Aire, Oficina 1004. Código postal 111071.
Radicación: 601 2630603 - extensión 1000
Línea de atención al ciudadano 195
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

1. Resumen

Título de la	Reunión Técnica Ampliada "Construcción del otro"
Participant	7
Hora de ini	2/16/26, 1:58:54 PM
Hora de fin	2/16/26, 3:40:12 PM
Duración d	1 h 41 min 18s
Tiempo me	1 h 27 min 22s

2. Participantes

Nombre	Primera en	Última sali	Duración d	Correo elec	Id. de parti	Rol
Liliana Patr	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 27 min	liliana.torre	liliana.torre	Organizador
Maritza Día	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 39 min	maritza.dia	maritza.dia	Moderador
read.ai me	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 4 min 33s			Moderador
Ramiro Anc	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 39 min	ramiro.lara	ramiro.lara	Moderador
Ana Maria	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 28 min	ana.corrale	ana.corrale	Moderador
Nisme Yura	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 27 min	nisme.pine	nisme.pine	Moderador
Juan Carlos	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 25 min	juan.garzor	juan.garzor	Moderador

3. Actividades de la reunión

Nombre	Hora de en	Hora de sal	Duración	Correo elec	Rol
Liliana Patr	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 27 min	liliana.torre	Organizador
Maritza Día	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 39 min	maritza.dia	Moderador
read.ai me	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 4 min 33s		Moderador
Ramiro Anc	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 39 min	ramiro.lara	Moderador
Ana Maria	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 28 min	ana.corrale	Moderador
Nisme Yura	2/16/26, 2:	2/16/26, 2:	59s	nisme.pine	Moderador
Nisme Yura	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 26 min	nisme.pine	Moderador
Juan Carlos	2/16/26, 2:	2/16/26, 3:	1 h 25 min	juan.garzor	Moderador

Marco teórico- conceptual

La presente investigación se adentra en el complejo andamio de relaciones que hacen parte de la vida escolar para comprender un proceso fundamental: la construcción del otro. Este estudio parte de la premisa de que la escuela, es un escenario cultural vivo donde se negocian, reproducen y, en ocasiones, se transforman las identidades y las diferencias y por tanto no puede ser vista como lugar donde solo se transmiten conocimientos académicos. El otro —aquel o aquella que es percibido como diferente en términos de origen, cultura, capacidad, género, orientación sexual, o cualquier otra marca de disimilitud social— no es una entidad preexistente que "llega" a la escuela, sino que es, en gran medida, producido, clasificado y significado por las propias dinámicas, discursos y prácticas escolares.

Para abordar esta problemática, este marco no se concibe como un sistema cerrado de verdades a las que debamos ajustar las realidad observada. Por el contrario, se propone como una caja de herramientas conceptuales que nos permita problematizar y dialogar con las voces y experiencias de las y los actores sociales dentro de la institución educativa. El objetivo no es verificar teorías, sino emplearlas como lentes que nos ayuden a enfocar la mirada, a formular preguntas más ricas y a reconocer la complejidad de los fenómenos que emergen en el trabajo de campo.

Los conceptos que a continuación se desarrollan —cultura escolar**,** diversidad y el binomio otredad/alteridad— provienen de estudios relevantes en los campos de la antropología de la educación, la pedagogía crítica y la sociología. Se exponen aquí con la intensión de propiciar claridades iniciales, estableciendo un punto de partida para la reflexión. Sin embargo, aspiramos a que estas nociones sean puestas a prueba, enriquecidas, matizadas o incluso refutadas por la comprensión que las y los propios sujetos de estudio tienen de su realidad. Buscamos, en última instancia, entablar una comprensión dialógica, donde el saber académico y el saber de la experiencia cotidiana en la escuela se fecunden mutuamente, permitiendo que emerjan categorías analíticas no previstas y que se visibilicen las lógicas locales con las que se configuran la diferencia, la diversidad y la pluralidad. En consecuencia, para este estudio resulta necesario contar con un marco teórico-conceptual que trascienda las visiones simplistas de la inclusión como mero acto de reconocimiento formal. Resulta coherente entablar la reflexión inicial con planteamientos de Antonio Viñao, Ángel I. Pérez Gómez, Carlos Rodrigues Brandão y Alejandro Álvarez Gallego que ofrecen, desde distintas tradiciones, una base teórica que contribuye a la comprensión de este campo problemático y la configuración de acontecimientos que hacen parte de ecosistemas territoriales (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], 2025).

Para abordar el objetivo general de esta investigación de ***reconocer cómo las culturas escolares configuran formas de inclusión y exclusión de la diversidad a partir de los modos en que representan la otredad****,* esta investigación asume el desafío de

aproximarse a la construcción del otro en la escuela, a través del complejo entramado entre en los **sistemas relacionales, la institucionalidad, los sistemas educativos, las culturas escolares**, visto a través de las y los actores de la comunidad educativa que participan en calidad de estudiantes, docentes y familia. Esta configuración estructural alude al conjunto de relaciones sociales, históricas y políticas que anteceden y condicionan al sujeto y a los grupos, definiendo posiciones de poder y acceso a bienes materiales y simbólicos, referidos a la construcción contingente e impredecible del otro en el tiempo vivo de la escuela, a través de la intersección de reglas, afectos y excedentes que escapan a toda planificación.



Esta perspectiva cobra una dimensión situada que resulta ineludible cuando la escuela se concibe no como un enclave aislado, sino como parte viva de un entramado comunitario. El territorio no es solo el espacio geográfico, sino el lugar de inscripción de una historia, de unas prácticas y de unos saberes que los estudiantes encarnan, el presente estudio se propone específicamente tres ejes para su exploración:

- *Identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión que llevan a cabo las culturas escolares y sus efectos en la construcción de la diversidad.*

El marco aquí desarrollado permite iluminar aquellos medios, a menudo implícitos, mediante los cuales las culturas escolares producen efectos diferenciales sobre los sujetos: unos son reconocidos como parte del nosotros, mientras otros son marcados como otros, como extraños, diferentes, como sujetos a los que es necesario normalizar, contener o, en el mejor de los casos, integrar subordinadamente. Resulta menester rastrear las concepciones y los mecanismos que orientan la inclusión o exclusión en las prácticas, y relaciones sociales cotidianas. Se busca aproximarse a las ceremonias escolares y a los discursos pedagógicos para ver aquellas representaciones de la otredad que, de manera explícita o tácita, terminan configurando el lugar que ocupa la diversidad en la vida escolar.

- *Comprender los modos en que las niñas, los niños y los adolescentes viven y agencian procesos de construcción de la diversidad en los colegios.*

Esta investigación se enfoca en dar cuenta de los modos en que las y los estudiantes, pero también docentes y en lo posible las familias, lejos de ser objetos de clasificación, agencian su propia posición en el al interior de las relaciones escolares, produciendo desde su singularidad nuevas posibilidades para la construcción de la diversidad. Atender al modo en que se vivencia la diversidad implica, desde la perspectiva de esta investigación, reconocer que las y los actores no son meros receptores pasivos de los sistemas, sino sujetos activos que, desde su cultura experiencial y sus vínculos afectivos, negocian, resisten o transforman los lugares que les son asignados

- *Documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad en la escuela.*

En el marco de esta investigación, registrar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad implica acercase a la interacciones pedagógicas en el aula para comprender se puede interrumpir la lógica homogeneizadora para construir modos alternativos de acogida y valoración de la diferencia. Interesa particularmente a este estudio identificar aquellas experiencias donde la escuela, en lugar de operar desde la mismidad y el déficit, se abre a lo que Arboleda (2026) denomina *un modo de ser éticamente presencial*, configurando prácticas pedagógicas que reconocen al educando en su singularidad y fragilidad. El reconocimiento de la diversidad implica, desde la perspectiva de esta investigación, visibilizar aquellos elementos 'emergentes' —en términos de Rockwell (2009)— que, aunque muchas veces operan en los bordes de la cultura escolar sedimentada, anuncian formas posibles de una escuela más acogedora y plural.

Asumir la construcción del otro como problema de investigación implica, en los términos de este estudio, transitar desde una mirada abstracta sobre la inclusión hacia una comprensión situada de las representaciones, mecanismos y agenciamientos que, en el tiempo vivo de la escuela, configuran los modos concretos en que la diversidad es reconocida, negada o transformada.

1. El otro, la otredad y la alteridad como horizonte de la construcción

La construcción del otro en la escuela está entrelazado con la construcción de la alteridad y la pluralidad, lo que exige, en primer lugar, situarlas en el espacio donde ocurren. La alteridad, entendida desde la perspectiva de E. Krotz (1994) como esa experiencia fundacional que implica reconocer y acoger como iguales a seres humanos profundamente distintos, interpela de manera radical la lógica histórica de la escuela, la cual tradicionalmente ha construido al otro como un sujeto abstracto, homogéneo o como un "desconocido" al que es necesario normalizar y corregir. Este diagnóstico revela que la

institución escolar moderna, ha tendido a seguir un mandato colonial homogeneizador, operado bajo una violencia simbólica que ignora la historia, el contexto y la singularidad de cada estudiante, tratándolo como un "alumno" genérico que debe ajustarse a un currículum y a unas prácticas pensadas para un sujeto universal, donde la diversidad —de aprendizaje, cultural, lingüística o corporal— es vista como un déficit a superar más que como una cualidad a valorar.

Frente a lo anterior, asumir la alteridad como encuentro fundacional con lo humano nos obliga a invertir dicha lógica escolar: pasar del déficit a la diferencia, de la asimilación al diálogo horizontal, y de una cultura institucional monológica a una polifónica, donde quepan múltiples voces y cosmovisiones. Esto implica repensar el currículum para incluir perspectivas diversas, transformar la pedagogía para que considere distintos ritmos y estilos de aprendizaje, abordar la convivencia desde enfoques restaurativos en lugar de punitivos, y concebir a las familias como interlocutoras válidas portadoras de saberes propios. La escuela se enfrenta así a una encrucijada ético-política: puede seguir siendo el dispositivo que fabrica sujetos a imagen y semejanza de un ideal abstracto, produciendo exclusión, o puede asumir el riesgo y la riqueza de la alteridad, convirtiéndose en un espacio de acogida donde la diferencia no es una amenaza sino la condición misma para un encuentro humano auténtico, construyendo una igualdad de dignidad y derechos que solo es posible si primero reconocemos y valoramos profundamente la diferencia.

Por tanto, la configuración del otro en el espacio escolar debiera orientarse por lo que Arboleda (2026) denomina un "modo de ser éticamente presencial", en el que el educando no es un destinatario pasivo de saberes preestablecidos, sino un sujeto concreto, situado en un territorio y portador de una cultura, que demanda ser recibido en su singularidad y fragilidad. Esta perspectiva implica reconocer, desde una mirada psicológica profunda, que la construcción del sí mismo o *self*, que según C. Jung (1968) no es solo el centro, sino también la circunferencia total que abarca tanto lo consciente como lo inconsciente; es el centro de esta totalidad, así como el yo es el centro de la mente consciente. Por esta vía se entiende que la relación con la construcción de la otredad en la escuela opera también a través de dinámicas inconscientes como la proyección de la sombra en el 'otro' escolar, fenómeno que, de no ser consciente, puede derivar en dinámicas de exclusión y estigmatización. Es así, como estos procesos dejan de ser un acto de clasificación o adecuación a un modelo prefigurado, para convertirse en un acontecimiento ético de acogimiento, donde el vínculo educativo se teje desde la responsabilidad por ese rostro particular que irrumpe y nos interpela. De esta manera, se transita de una institución que configura al otro desde la mismidad y el déficit, hacia una comunidad educativa que lo reconoce y lo acoge desde la potencia de su diferencia, asumiendo que es precisamente en esa relación de exterioridad donde se funda la posibilidad de una educación verdaderamente humanizante.

Como bien establece E. Krotz, la pregunta investigativa por la alteridad no surge en abstracto, sino que "tiene que ser formulada" a partir de encuentros concretos, naciendo de situaciones donde se confronta la existencia de otros seres humanos que, siendo profundamente distintos, son reconocidos como iguales (Krotz, 1994, p. 5). En el contexto

escolar, esta pregunta se vuelve ineludible: la escuela es, por excelencia, el territorio del encuentro con el otro, un espacio donde confluyen diversas procedencias, historias familiares y cosmovisiones que portan los educandos.

La Pedagogía de la Alteridad (PA), inspirada en la obra de Pedro Ortega Ruiz y en la ética de Emmanuel Lévinas, propone una inversión radical: la acción educativa debe descansar sobre el educando como su "punto de partida y de llegada", reconociéndolo en su singularidad y, fundamentalmente, en su situación de fragilidad (Arboleda, 2026, p. 2). No se trata de un educando abstracto o ideal, sino de un "ser corpóreo, finito y contingente, irreconocible fuera del tiempo y del espacio, el ser humano que nos pide cuentas de nuestra conducta y de quien debemos responder" (Ortega Ruiz, citado en: Arboleda, 2026, p. 3). Esta perspectiva sitúa el acto educativo en el terreno de lo que Arboleda denomina la "exterioridad, compasión y acogimiento", constructos sentientes sin los cuales no se sustenta el plexo humano (Arboleda, 2026, p. 3).

La alteridad implica, entonces, reconocer al otro no solo como individuo, sino como "portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como iniciado en un universo simbólico" (Krotz, 1994, p. 7). En este punto, la escuela puede devenir en un dispositivo que valore y articule los saberes locales y comunitarios, los cuales constituyen la "patria-matria" del educando, ese "terruño" afectivo y cultural desde el cual se experimenta y se da sentido al mundo (Krotz, 1994, p. 8). La educación para la ciudadanía mundial intercultural, por ejemplo, encuentra en esta perspectiva un anclaje fundamental, ya que lo mundial es considerado "el derrotero resonante de las acciones locales", conformando una relación dialéctica que es necesario construir y fortalecer para superar desigualdades estructurales (Ríos Sánchez et al., 2026, p. 2).

En consecuencia, una pedagogía anclada en la alteridad asume la responsabilidad ética de "acoger" al educando y, con él, a su cultura y su territorio. Esto implica un modo de ser otro de la pedagogía, que abandona la pretensión de un saber absoluto y autorreferencial para ponerse en función del educando, buscando que este desarrolle lo que Arboleda (2026) denomina "conciencia de vida" y "musculatura comprensiva" para "depender menos del ego propio y del ego exterior" y poner sus fortalezas al servicio del otro y del mundo (p. 4). Es el paso del "Para Sí" al "Para Ser", del "Para el otro" como obra de vida (Arboleda, 2026, p. 4). La escuela se convierte así en el espacio privilegiado para "tejer vida entrelazada", para reparar el "deterioro del vínculo socio-natural" provocado por el individualismo y el aislamiento, y para formar sujetos capaces de "responder como ser precario al llamado del prójimo, próximo, como genuino hilo del entretejido vital" (Arboleda, 2026, p. 4).

La escuela, en tanto que espacio de socialización esencial, se erige igualmente como un escenario fundamental en la construcción del nosotros, es decir como referente identitario que puede proyectarse más allá del tiempo escolar. Este nosotros se forja a través de narrativas y simbologías compartidas, rituales cotidianos y la transmisión de una memoria colectiva que congrega a quiénes pertenecen a la comunidad y comparten sus valores. Sin embargo, este proceso de construcción identitaria conlleva inevitablemente la delimitación

de un otro, definido por aquello que no necesariamente se incorpora a un grupo compartido — por múltiples rasgos, situaciones, capacidades, afinidades o condiciones—. Esta dinámica de alteridad, cuando no es abordada desde una perspectiva crítica e inclusiva, puede derivar en aristas de exclusión sutiles pero profundas: desde la invisibilización de ciertas historias y saberes en el currículo y los materiales didácticos, hasta la segregación espacial o la perpetuación de estereotipos y microagresiones en las interacciones cotidianas, configurando así un entorno donde la pertenencia plena se niega a quienes son percibidos como diferentes.

Por lo tanto, hablar no solo de la construcción, sino de la configuración del otro, del nosotros y la alteridad en la escuela, permite superar las limitaciones de cada término por separado en un proceso activo, dinámico, que articula:

- Las determinaciones estructurales (clase, etnia, género, edad) que la escuela procesa y legitima (Viñao, Brandão)
- Las reglas profundas de la gramática escolar (tiempo vivo, afectos abiertos, funciones intersecadas) que producen al otro como efecto del saber (Álvarez Gallego)
- La capacidad de la escuela para producir excedentes que desbordan todo propósito estratégico y abren mundos posibles (Álvarez Gallego, Pérez Gómez)

La construcción/configuración del otro, así entendida, no es ni un problema a resolver ni una situación a describir, sino el movimiento mismo por el cual la escuela, al tiempo que reproduce órdenes establecidos, produce incesantemente lo nuevo, lo extraño, lo que no termina de encajar. Y es precisamente en ese desajuste donde reside su potencia. La conjunción de éstas atribuciones tiene, además, la ventaja de conectar directamente con el lenguaje del programa *Pedagogías que Transforman*, inscribiendo la pregunta por el otro en un horizonte de sentido más amplio de transformación pedagógica y desarrollo de capacidades institucionales.

La alteridad, en definitiva, deja de ser un tema de estudio para convertirse en el modo mismo de habitar la escuela y el territorio, edificando un conocimiento que es, en esencia, un acto de reconocimiento y responsabilidad con el otro. Esta comprensión profunda de la alteridad como encuentro ético y acontecimiento de acogida (Arboleda, 2026; Krotz, 1994) no es un mero ejercicio teórico, sino que sienta las bases para abordar el problema central de esta investigación. Si asumimos que la escuela es un espacio donde el otro es producido activamente —y no simplemente recibido—, entonces el desafío se convierte en desentrañar los mecanismos específicos de esa producción. Es aquí donde este marco conceptual se engarza directamente con los propósitos del estudio "La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad".

La investigación se propone, en primer lugar, **identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión**. Desde la perspectiva aquí esbozada, estas representaciones no son neutras; son el reflejo de cómo la cultura escolar sedimentada (Viñao, 2002) y el cruce de culturas en la escuela (Pérez Gómez,

1998) definen la norma y, por oposición, construyen al otro como desviación o déficit. Comprender estas lógicas implica, por tanto, analizar las prácticas, rituales y discursos que, de manera tácita o explícita, clasifican y significan la diferencia, determinando quién es acogido y quién es excluido, confirmando así la tesis de que el reconocimiento de la diversidad no se agota en las políticas formales de inclusión, sino que se juega en la trama cotidiana de la vida escolar.

En segundo lugar, el objetivo de **comprender cómo niñas, niños y adolescentes viven y agencian la diversidad** encuentra su anclaje en las nociones de "cultura experiencial" (Pérez Gómez, 1998) y de los "afectos abiertos" como regla de la gramática escolar (Álvarez Gallego, 2020). Desde ese lugar, pueden acoger, resistir o subvertir las representaciones hegemónicas del otro. La investigación, por lo tanto, deberá estar atenta a cómo los estudiantes, en su "tiempo vivo", negocian su lugar y el de sus pares, produciendo excedentes de sentido que desbordan las intencionalidades pedagógicas y abren posibilidades para una construcción más horizontal y plural de la otredad.

Finalmente, la meta de **documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad** se conecta con la necesidad de identificar aquellas prácticas que, operando en los bordes de la cultura escolar sedimentada, logran interrumpir la lógica homogeneizadora. Se trata de visibilizar aquello que Rockwell (2009) denominaría como elementos "emergentes" dentro de la escuela. Estas experiencias, en diálogo con el enfoque de la Pedagogía de la Alteridad (Arboleda, 2026), pueden ejemplificar el tránsito de una institución que normaliza a una comunidad que acoge, mostrando cómo es posible construir "condiciones de diálogo intercultural" donde los saberes académicos y experienciales se confrontan y enriquecen mutuamente. Al hacerlo, estas prácticas no solo constituyen un saber pedagógico valioso, sino que encarnan la posibilidad de una escuela que, en palabras de Álvarez Gallego (2020), se constituye a partir del encuentro impredecible con el otro como potencia y apertura a lo nuevo.

2. Cultura escolar

Ángel I. Pérez Gómez (1998) propone entender la escuela como *"encrucijada de culturas" (*p. 17), un espacio donde confluyen y se tensionan la cultura crítica (científica), la cultura académica (el currículo), la cultura social (los valores hegemónicos), la cultura institucional (normas y rutinas) y la cultura experiencial de las y los estudiantes. Es en este cruce donde el sujeto se forma y, al mismo tiempo, donde se define a sí mismo, a sus pares afines y al otro en función de su cercanía o lejanía con respecto a las condiciones sociales y educativas dominantes. Como señala el autor, "el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela" (Pérez Gómez, 1998, p. 17). El otro no es, por tanto, una entidad abstracta, sino un sujeto situado en esta encrucijada, cuyas experiencias y saberes previos pueden ser ignorados, excluidos o patologizados por una cultura escolar que tiende a la homogeneización.

Para comprender cabalmente la naturaleza de ese "cruce de culturas", es indispensable desentrañar el sistema de relaciones que lo constituye. Lejos de ser un encuentro que se armoniza fácilmente entre entidades equivalentes, la encrucijada escolar es el escenario donde se materializan y se redefinen las tensiones estructurales de la sociedad. La construcción cultural del otro en la escuela no emerge de la nada, sino que es el producto de una doble determinación: por un lado, definida, entre otros factores, por relaciones de clase, etnia, género, condiciones cognitivas y físicas, así como por el acceso a bienes materiales y, por otro, la posición que se les asigna y que ellos negocian dentro de la estructura institucional de la escuela (definida por jerarquías, códigos disciplinares y normas de convivencia).

La escuela no es una isla; recibe sujetos ya marcados por una historia social. Como advierte Brandão (1981), la educación no es neutral y "puede existir impuesta por un sistema centralizado de poder, que usa el saber y el control sobre el saber cómo armas que refuerzan la desigualdad entre los hombres, en la división de los bienes, del trabajo, de los derechos y de los símbolos" (p. 12). Esta imposición, sin embargo, no opera de manera mecánica. Las relaciones estructurales de poder se filtran, se traducen y se resisten a través de las dinámicas internas de la escuela.

Viñao (2002) nos provee de herramientas para entender este filtro al hablar de la *cultura escolar* como un "conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo" (p. 59). Esta sedimentación actúa como un prisma que refracta las presiones externas. De esta manera, la cultura escolar no es un mero reflejo de la sociedad ni un libre albedrío de sus actores. Su capacidad de "autogestión" —es decir, su poder para producirse, reproducirse a sí misma y construir cultura— está delimitada por reglas profundas, sedimentadas y a menudo tácitas, que es mediada por la *gramática interna de la escuela*. Es en el plano de las relaciones cotidianas —en la interacción maestro-alumno, en la aplicación de un código disciplinar, en la organización del espacio y el tiempo— donde la jerarquía social se transforma en jerarquía pedagógica, y donde la diferencia cultural se convierte en déficit o en anomalía.. Estas reglas configuran las coordenadas básicas dentro de las cuales la vida escolar transcurre y se transforma.

Se está ante un proceso de múltiples vías. Es el resultado de cómo las relaciones estructurales de poder —como la división social del trabajo o la distribución del capital cultural— son procesadas, legitimadas o cuestionadas por las relaciones internas de la escuela, incluyendo sus rituales, códigos y prácticas de enseñanza. La escuela, como espacio de producción cultural, no solo refleja la sociedad, sino que la reinterpreta activamente, creando categorías específicas —el "alumno problema", el "con dificultades de aprendizaje", el "proveniente de un hogar disfuncional"— que, si bien están ancladas en diagnósticos psicológicos o pedagógicos, funcionan socialmente como marcadores de una alteridad que debe ser gestionada, normalizada o, en el mejor de los casos, contenida.

La aproximación a la cultura escolar como categoría analítica y como realidad vivida revela una tensión constitutiva: es, simultáneamente, el espacio de la reproducción de lo

establecido y el sustrato desde el cual emerge la posibilidad de lo nuevo. Comprender cómo se "construye al otro" en la escuela exige, por lo tanto, transitar por esta tensión, reconociendo que la cultura escolar no es un monolito, sino un campo de fuerzas en permanente disputa donde confluyen determinaciones estructurales, sedimentaciones históricas, lógicas de gestión, y la potencia creadora de los sujetos.

2.1 La Cultura Escolar como Matriz de Continuidad y Contención

Desde una perspectiva histórico-pedagógica, Antonio Viñao (2002) ha definido la cultura escolar como ese "conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores" (p. 59). Esta sedimentación actúa como un poderoso mecanismo de contención y continuidad, explicando por qué las reformas educativas, a menudo, "fracasan no ya porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos... sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo" (Viñao, 2002, p. 68). En este sustrato, el otro tiende a ser aquel que no se ajusta a las regularidades establecidas, y es frecuentemente percibido como una disrupción del orden sedimentado.

Esta mirada encuentra un eco profundo en la propuesta de Elsie Rockwell (2009), quien desde la antropología histórica nos invita a historizar esta aparente inmovilidad. Para Rockwell, la cultura escolar no es un sistema cerrado, sino una construcción social inconclusa, tejida en la tensión entre la norma y la práctica. La autora sostiene que "es posible describir los procesos culturales desde perspectivas distintas de las del poder e integrar la dimensión temporal a la investigación etnográfica sobre la educación" (Rockwell, 2009, p. 32). Esta historicidad implica reconocer que "las escuelas y las prácticas docentes también tienen historias complejas e inconclusas" (p. 32), y que en su interior coexisten "tendencias dominantes" con elementos "residuales" y "emergentes" (p. 140). El otro, desde esta óptica, no es solo el que no encaja, sino también el portador de esas otras temporalidades y saberes que desafían la versión oficial y homogénea de la escuela.

2.2 La Cultura Escolar como "Encrucijada" y la Producción del Sujeto

Ángel I. Pérez Gómez (1998) complementa las consideraciones anteriores al proponer que la escuela opera como una "encrucijada de culturas" (p. 17). En este cruce, la cultura escolar institucionalizada (normas, rutinas) interactúa —muchas veces de manera conflictiva— con la cultura social hegemónica, la cultura académica y, fundamentalmente, con la cultura experiencial del estudiante. El "responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela" (Pérez Gómez, 1998, p. 17). La construcción del otro ocurre precisamente en esta encrucijada: el estudiante es interpelado por múltiples lógicas culturales, y su posición como otro se define por la distancia o la cercanía de su cultura experiencial con respecto a la cultura académica dominante.

La cultura experiencial posee varias características centrales:

- Es poderosa para el sujeto: ha sido generada en su propia experiencia vital.
- Es fragmentaria y contradictoria: cargada de lagunas, errores, mitos y prejuicios, pero también de saberes prácticos y creatividad.
- Es tácita en gran medida: opera como conocimiento implícito, no sometido a reflexión crítica.
- Es resistente a la transformación: por su arraigo experiencial y afectivo.
- Es diversa: no existe una cultura experiencial homogénea, sino tantas como trayectorias singulares.

Esta concepción encuentra un fuerte punto de apoyo en la epistemología feminista y los estudios decoloniales. Donna Haraway (1995) ha criticado la noción de conocimiento objetivo y universal para proponer el ideal de "conocimientos situados": todo saber es parcial, localizado, corporal y generado desde una posición específica en el entramado de relaciones de poder. La cultura experiencial de los estudiantes de grupos subalternizados no es un obstáculo epistemológico, sino un lugar de enunciación legítimo desde el cual interrogar el conocimiento hegemónico.

Carlos Skliar (2002, 2017) ha trabajado extensamente la cuestión de la alteridad en educación, proponiendo una crítica radical a las pedagogías de la inclusión que, bajo una retórica de respeto a la diversidad, continúan operando desde una matriz normalizadora. Para Skliar, el otro no es aquel que debe ser integrado, adaptado o tolerado, sino aquel cuya presencia interpela al sujeto y a la institución, obligándolos a transformarse. Esta perspectiva resuena fuertemente con la idea de Pérez Gómez de que la cultura experiencial debe ser punto de partida y no obstáculo a superar.

2.3 La Cultura Escolar como Gramática Generativa: el reconocimiento del otro

Frente a las visiones que enfatizan la reproducción y el conflicto, aparece el planteamiento de un desplazamiento epistemológico: de pensar la "cultura escolar" (con su carga de identidad y fronteras) a comprender la **"**gramática del saber escolar (GSE)" . Esta gramática es el conjunto de reglas que hacen posible que la escuela opere como un **"**acontecimiento de saber**"** , definido no por sus límites institucionales, sino por las reglas de formación discursiva. Así mismo sostiene que "la noción de saber es útil para pensar la escuela más allá de sus fronteras institucionales. El saber sería el territorio más amplio en el que una formación discursiva se constituye" (Alejandro Álvarez Gallego, 2020. p. 824).

Esta perspectiva permite una relectura radical de la construcción del otro. El otro no es una entidad preexistente que la escuela deba integrar, sino un efecto del saber escolar mismo, producido por sus reglas. Entre estas reglas, la de los **"**afectos abiertos**"** y la del **"**excedente como posibilidad**"** son cruciales. La primera reconoce que "los ilegalismos son constitutivos de esta regla, sin ellos la escuela no sería lo que es. El margen de autonomía en este tipo de relaciones, marcado por la corporalidad y los gestos, es el que determina su potencial creador, más allá de cualquier sometimiento" (Álvarez Gallego, 2020, p. 829). El otro

emerge aquí como aquel que interrumpe con su afectividad la normalidad planificada. La segunda regla, la del excedente, plantea que "nadie sabe lo que en realidad aprenden los estudiantes, lo que sí sabemos es que en la vida escolar hay un encuentro con el otro, con lo otro, donde el sujeto es extrañado de sí mismo y de su entorno más inmediato, para entrar en contacto con lo desconocido" (Álvarez Gallego, 2020, p. 831). Es precisamente ese encuentro impredecible, ese resto que desborda toda intencionalidad pedagógica, lo que constituye al otro no como un problema a resolver, sino como una potencia y una apertura a lo nuevo.

2.4 La Cultura Escolar desde la Gestión: Entre el Control Técnico y la Construcción de Comunidad

En un registro distinto, pero no por ello menos relevante, las perspectivas de Paul Bambrick-Santoyo (2018) y Ebony Bridwell-Mitchell (2018) abordan la cultura escolar desde la óptica del liderazgo y la gestión institucional. Para Bambrick-Santoyo (2018), la cultura escolar se construye a través de "palancas" prácticas que establecen "expectativas claras y consistentes", "rutinas y procedimientos establecidos", y un sistemático "reconocimiento y refuerzo positivo" (p. 21). Esta mirada, centrada en la eficacia y la cohesión, busca generar un entorno ordenado y predecible que maximice el aprendizaje. El otro, en este marco, es aquel que debe ser integrado a través de normas claras y relaciones positivas.

Bridwell-Mitchell (2018), por su parte, profundiza en los componentes simbólicos y relacionales que subyacen a estas prácticas, señalando que una cultura escolar sólida se sostiene sobre "creencias y suposiciones", "valores compartidos", "normas", "patrones y comportamientos", y "conexiones" entre los miembros de la comunidad. La cultura, en su definición, es ese "conjunto de valores, creencias, normas y comportamientos que estructuran la vida cotidiana dentro de una escuela" y que "determina cómo interactúan los miembros de la comunidad y cómo se establecen las expectativas" (Bridwell-Mitchell, 2018, p. 21). El desafío planteado por estos enfoques, al ser contrastados con las perspectivas críticas, reside en si estas "normas y valores compartidos" se construyen de manera verdaderamente democrática e inclusiva, o si terminan por imponer un nuevo molde homogeneizador que patologiza, una vez más, las diferencias.

2.5 Tiempo: El "Tiempo Vivo" como Delimitador de la Experiencia Escolar

La dimensión temporal de la cultura escolar no se reduce al horario de clases o al calendario académico. La investigación de Alejandro Álvarez Gallego (2020) propone la categoría de "tiempo vivo" para captar la especificidad de la temporalidad escolar. Esta noción sugiere que la escuela opera en un devenir histórico propio, aleatorio y contingente, que no es lineal ni responde mecánicamente a las reformas externas. Es en esta compleja trama de determinaciones estructurales y mediaciones institucionales donde sujetos construyen la mirada del otro y al tiempo que aprenden a verse a sí mismos. Se puede decir que *la cultura escolar* es el resultado de la interacción compleja entre un tiempo vivo que la hace mutar, un espacio que la organiza, unos afectos abiertos que la habitan y la desbordan, y unas condiciones institucionales sedimentadas que le otorgan estabilidad y continuidad.

El "tiempo vivo" es la regla que hace posible que la escuela persista a través de los siglos, no porque permanezca idéntica, sino porque muta con su tiempo. Esta mutación afecta la manera en que se es sujeto (estudiante, maestro), la naturaleza de los objetos (el currículo, el libro de texto) y las relaciones con el entorno social y político. La autogestión temporal de la escuela se manifiesta, así, en su capacidad para absorber, resistir o transformar los mandatos externos, procesándolos a través de sus propios ritmos. Como señala Álvarez Gallego (2020), se trata de un modo de ser del saber en disputa permanente; hay una batalla constante por su legitimidad, más o menos silenciosa, que le permite acomodarse a ciertos cambios, e incitarlos también. Es en este tiempo vivo, marcado por la batalla silenciosa y la disputa por la legitimidad, donde la escuela se autogestiona, definiendo sus propias coyunturas de cambio y sus persistentes continuidades .

2.6 Espacio: El Cronotopo Escolar como Delimitador Físico y Simbólico

El espacio escolar es otro delimitador fundamental de su cultura. No se trata solo del aula o del edificio, sino de la organización espacial como un dispositivo pedagógico y de gobierno. En los textos que hemos revisado, particularmente en el desarrollo de la "gramática del saber escolar", se recupera la noción de cronotopo (tiempo-espacio) para indicar que ambas dimensiones operan de manera específica en la escuela, delimitándola con respecto a otros espacios sociales .

La disposición de los pupitres, la existencia de un patio, la distribución de los cuerpos en filas, la separación por edades y niveles, son formas materiales e inmateriales que configuran una "manera de hacer las cosas aquí" . Esta cultura espacial, a menudo naturalizada, establece quién puede ocupar qué lugar, qué tipo de interacciones son posibles y cuáles son las rutas de circulación del saber y el poder. La autogestión de la escuela en este ámbito reside en la permanencia de este "código informal" (Bower, 1966, citado en) que, aunque parezca meramente funcional, constituye un poderoso agente de socialización y de producción de subjetividades.

2.7 Relaciones Sociales: Afectos Abiertos y el Gobierno de lo Sensible

El ámbito de las relaciones sociales es quizás donde la "autogestión" de la cultura escolar se vuelve más visible y, a la vez, más conflictiva. Aquí, la propuesta de Álvarez Gallego (2020) sobre la regla de los "afectos abiertos" es fundamental. Esta regla designa el mundo de lo no discursivo, lo preindividual, lo a-significante: los gestos, los tonos de voz, las emociones, los miedos, los silencios, los estallidos de rabia o de risa. La escuela intenta regular este mundo a través de manuales de convivencia y normas disciplinarias, pero su limitación es constitutiva. Los "ilegalismos afectivos" no son disfunciones; son la materia misma de la vida escolar.

Como se ha discutido previamente, "los ilegalismos son constitutivos de esta regla, sin ellos la escuela no sería lo que es. El margen de autonomía en este tipo de relaciones, marcado por la corporalidad y los gestos, es el que determina su potencial creador, más allá de cualquier sometimiento" (Álvarez Gallego, 2020, p. 829). Las relaciones sociales en la

escuela se autogestionan en este terreno movedizo de los afectos, produciendo alianzas, rechazos, amistades y conflictos que ninguna planificación curricular puede anticipar ni controlar. Es en este plano donde se forjan las experiencias más profundas de pertenencia o exclusión, y donde el otro emerge no como categoría teórica, sino como presencia afectiva que interpela, que se pueden transformar en diásporas identitarias que se perpetúan más allá del tiempo escolar.

2.8 Condiciones Institucionales: La Cultura Sedimentada como Gramática

Finalmente, las condiciones institucionales actúan como el sustrato más estable de la autogestión escolar. Retomando a Antonio Viñao (2002), la cultura escolar es "un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores" (p. 59). Esta sedimentación es la que otorga a la escuela su "relativa autonomía" y su capacidad para generar productos propios, como las disciplinas escolares. Las condiciones institucionales —el sistema de grados, la evaluación, la formación de los docentes, las formas de gobierno escolar— no son meros andamios administrativos. Son la materialización de una historia y la delimitación de lo posible. Constituyen el marco dentro del cual se ejerce la profesión docente y se desarrolla la experiencia estudiantil. Son, en definitiva, la "gramática" que, como hemos visto, hace que la escuela funcione de cierta manera y no de otra. Esta compleja dinámica se ve profundamente influenciada por la *lógica de los sistemas educativos,* los cuales, en lugar de operar como mecanismos de igualdad, generan procesos sutiles de segmentación y exclusión.

Esta mirada encuentra un eco profundo en la perspectiva de antropología de "la educación del colonizador, que contiene el saber de su modo de vida y ayuda a confirmar la aparente legalidad de sus actos de dominio, en la verdad no sirve para ser la educación del colonizado" (Carlos Rodrigues Brandão, 1981. p. 12). Así, la escuela puede convertirse en un dispositivo que impone una visión de mundo hegemónica, deslegitimando los saberes y formas de vida de aquellos que no se ajustan al molde, forjando una alteridad subordinada.

En esta misma línea, S. Ball (2012) analiza cómo las políticas de rendición de cuentas, evaluación estandarizada y gestión basada en resultados han transformado el ethos profesional del docente y la naturaleza misma de la relación pedagógica, haciendo que el otro se convierta en dato, en indicador de eficacia, en insumo para rankings. La performatividad —la obligación de mostrar resultados medibles y comparables— produce nuevas formas de exclusión y discriminación: aquellos estudiantes que no contribuyen a mejorar los indicadores escolares son percibidos como problema, riesgo o carga.

En conjunto, un marco conceptual para investigar la "construcción del otro en la escuela" debe articular estas perspectivas. Debe analizar cómo la escuela, como cruce de culturas (Pérez Gómez), opera dentro de sistemas educativos que segmentan y excluyen sutilmente (Viñao). Debe indagar en la cultura escolar sedimentada y en los códigos disciplinares que definen la norma y la desviación, reconociendo el peligro de imponer una "educación del

colonizador" que despoja al sujeto de su saber (Brandão). Y, fundamentalmente, debe hacerlo a través de la lente de la gramática del saber escolar (Álvarez Gallego), atenta a las reglas que producen al otro no solo como sujeto de carencia, sino como la manifestación de un excedente afectivo y de posibilidad que es, en última instancia, lo que mantiene viva a la escuela como espacio de encuentro con lo desconocido.

3. Síntesis y Proyección teórico-conceptual para la Investigación

El marco conceptual construido a partir de los autores relacionados permite formular las siguientes tesis para una investigación sobre la construcción del otro en la escuela:

La escuela no es un espacio neutral de encuentro con la diferencia, sino un dispositivo de producción del otro a través de la segmentación del sistema educativo, la sedimentación de culturas escolares y la imposición de códigos disciplinares que operan como tecnologías de normalización y exclusión.

La cultura escolar posee una autonomía relativa y una capacidad de resistencia que ha sido sistemáticamente ignorada por las reformas educativas, cuyo fracaso no es técnico sino epistemológico-político: pretenden transformar las prácticas desconociendo que dichas prácticas están incrustadas en tradiciones, rituales y reglas de juego no explícitas pero profundamente arraigadas.

El neoliberalismo educativo no excluye al otro —como hacían los sistemas educativos del siglo XIX— sino que lo incluye subordinadamente, lo reconoce formalmente mientras profundiza los mecanismos de desigualdad, lo celebra discursivamente mientras lo abandona en las prácticas. La mercantilización de la diferencia es la forma contemporánea de la exclusión.

Toda propuesta de transformación educativa debe partir del reconocimiento de la cultura experiencial de los estudiantes como saber legítimo y como lugar de enunciación. Esto no implica un relativismo acrítico, sino la construcción de condiciones de diálogo intercultural donde los conocimientos —académicos y experienciales— puedan confrontarse, complementarse y reconstruirse mutuamente.

La construcción del otro en la escuela solo puede transformarse mediante procesos de investigación-acción participativa que involucren a docentes, estudiantes y comunidades en la reflexión crítica sobre las prácticas cotidianas. La innovación genuina no proviene de las grandes reformas sino del trabajo en los bordes, de aquellos colectivos docentes que se atreven a interrogar los códigos disciplinares heredados y a construir otros modos de estar y aprender juntos.

Referencias

Álvarez Gallego, A. (2020). La gramática del saber escolar. *ETD – Educação Temática Digital, 22*(4), 820-836.

Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.

Arboleda, J. C. (2026). El educando en la pedagogía de la alteridad. *Revista Boletín Redipe, 15* (2), 1-4.

Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Ball, S. J. (2013). *Foucault, power, and education*. Routledge.

Bambrick-Santoyo, P. (2018). *Leverage leadership 2.0: A practical guide to building exceptional schools*. Jossey-Bass.

Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. Brasiliense.

Bridwell-Mitchell, E. (2018). *The elements of school culture*. Harvard Graduate School of Education.

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en América Latina: Apuntes para una agenda de investigación. En A. de Alba (Coord.), *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas* (pp. 87-106). Miño y Dávila.

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare, 19*(2).

IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). (2025). *Pedagogías que transforman: Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital: Un mapa para la izquierda*. Traficantes de Sueños.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.

Jung, C. G. (1968). *Aion: Researches into the phenomenology of the self* (R. F. C. Hull, Trad.; 2nd ed.). Princeton University Press. 4(6), 23-35. (Trabajo original publicado en 1951)

Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades, 4*(8), 5-11.

National Scientific Council on the Developing Child. (2023). *Place matters: The environment we create shapes the foundations of healthy development* (Working Paper No. 16). Center on the Developing Child, Harvard University.

Pérez, A. F. (2026). Saberes, escuela, territorio y culturas académicas. *Revista Boletín Redipe, 15* (2), 1-4.

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: Para un pensamiento alternativo de alternativas* (2 vols.). CLACSO.

Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*(Tomo I). Abya-Yala.

Propuesta metodológica de la investigación

El presente marco metodológico no es un mero apéndice técnico, sino el desarrollo orgánico y la proyección operativa del marco conceptual que sustenta esta investigación. Si las reflexiones teóricas nos han permitido problematizar las nociones de inclusión y diversidad, es en el terreno metodológico donde dichas reflexiones se ponen a prueba, se encarnan y adquieren densidad empírica. Se trata, entonces, de construir un camino dialógico que permita observar, registrar y comprender aquello que el marco conceptual ha logrado nombrar: la tensión irresuelta entre el reconocimiento político del otro y las dinámicas escolares que, incluso bajo el signo de la inclusión, pueden reproducir formas sutiles de segregación y subalternización.

1. Articulación marco teórico-conceptual y metodológico

La investigación "*La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad*", en el marco del sistema educativo público de Bogotá, se propone comprender cómo las prácticas educativas y las formas de gobierno propias de las instituciones escolares configuran expresiones de inclusión y exclusión. Esta indagación parte de una premisa fundamental: el reconocimiento del otro y de la diversidad que este encarna no puede ni debe ser reducido a la mera atención de poblaciones históricamente excluidas y vulneradas. Esta afirmación inicial se sostiene sobre tres razones que el trabajo de campo deberá interpelar constantemente.

En primer lugar, porque el reconocimiento de la diversidad es un proceso abierto, continuo y necesariamente inacabado, que no se agota en el cumplimiento de políticas de inclusión diseñadas desde lógicas administrativas o asistenciales. Dicho reconocimiento implica, más bien, la reconstitución de vínculos comunitarios erosionados, la reconfiguración de las relaciones de poder al interior de la escuela y el ejercicio de una gobernanza que emerja precisamente del reconocimiento del otro como sujeto político con capacidad de agencia y decisión. Cuando la diversidad se reduce a la inclusión entendida como mero acceso o permanencia, se producen realidades escolares paradójicas: la atención a la diferencia se desliga del reconocimiento político de la diversidad, vaciando de contenido participativo la vida escolar y convirtiendo la diferencia en un dato administrativo más que en una experiencia vital.

En segundo lugar, porque la inclusión, cuando no va acompañada de una reflexión profunda sobre la escuela como dispositivo de formación de subjetividades —esto es, como espacio donde los sujetos aprenden a ser, a decirse y a relacionarse—, puede encubrir formas de segregación tanto más difíciles de combatir cuanto más invisibles resultan. En estos casos, las acciones efectivas de atención —medibles, cuantificables, reportables— impiden apreciar el modo en que se configuran nuevas formas de coerción y, sobre todo, de

subalternización de la diversidad. Esta subalternización opera escindiendo al sujeto: por un lado, se le atiende en virtud de la condición social que le ha sido asignada (ser migrante, ser afrodescendiente, ser indígena); por otro, se le niegan posibilidades de desarrollo que no estén previamente codificadas por esas mismas categorías. La inclusión deviene así una tecnología de administración de la diferencia más que un horizonte de transformación.

En tercer lugar, porque la apelación retórica a la inclusión elude una pregunta incómoda pero necesaria: ¿cuál es el proyecto social o comunitario en el que se busca inscribir la diversidad? Al no interrogar este horizonte, se termina asignando a la otredad un lugar prefijado que, lejos de cuestionar las lógicas de dominación vigentes, las reivindica y reproduce. La inclusión se convierte entonces en un mecanismo de ajuste: se trata de que el otro quepa en un proyecto escolar que se da por sentado, como si la cultura escolar fuera un recipiente neutro capaz de englobar cualquier otredad sin transformarse ella misma. Esta pretensión de organicidad —la idea de que la diversidad puede injertarse sin fricciones en el tronco de la cultura escolar— oculta que, en muchos casos, lo que se está pidiendo al otro es que abandone justamente aquello que lo constituye como diferente.

Desde esta perspectiva, metodológicamente Interesa atender a las formas de representación del otro que circulan en los discursos, las prácticas y los dispositivos escolares, así como a los nuevos márgenes de reconocimiento —y también de desconocimiento— que dichas representaciones trazan. Se trata, en suma, de indagar cómo la escuela bogotana, en su cotidianidad, nombra, silencia, acoge o expulsa a aquellos que encarnan la diferencia, y cómo en esos gestos aparentemente menores se juega, en última instancia, la posibilidad de una pedagogía verdaderamente transformadora.

1.1 Objetivos

El objetivo general de la investigación es *reconocer cómo las culturas escolares configuran formas de inclusión y exclusión de la diversidad a partir de los modos en que representan la otredad.*

Objetivos específicos de la investigación:

- Identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión que llevan a cabo las culturas escolares y sus efectos en la construcción de la diversidad.
- Comprender los modos en que las niñas, los niños y los adolescentes viven y agencian procesos de construcción de la diversidad en los colegios.
- Documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad en la escuela.
- Fortalecer procesos de desarrollo y gestión del conocimiento de materiales pedagógicos asociados al reconocimiento y valoración de la diversidad.

1.2 Focos de estudio

A partir del marco teórico-conceptual expuesto en el capítulo anterior, se proponen los siguientes focos de atención para la recolección de información y probables dimensiones del análisis, con sus correspondientes subcategorías:

1.2.1. El juego/ creatividad (a cargo del investigador principal)

1.2.2. El cuerpo y performatividades del género (a cargo del investigador principal)

1.2.3. El lenguaje y la comunicación

La inclusión del lenguaje y la comunicación como dimensión central en el estudio de la construcción del otro en la escuela se sustenta en una sólida tradición teórica que, desde perspectivas foucaultianas y bernsteinianas, ha evidenciado cómo el discurso opera como tecnología de producción de subjetividades y diferencias en el espacio escolar. Como señalan los análisis arqueológicos y genealógicos de Michel Foucault (1983-1988), el saber y el poder se articulan necesariamente a través del discurso, configurando *regímenes de verdad* que determinan qué puede ser dicho, quién puede decirlo y desde qué posición de enunciación en el contexto educativo. Basil Bernstein (1990), por su parte, complementa este análisis al demostrar cómo los códigos lingüísticos y las reglas de comunicación escolar operan como mecanismos de transmisión cultural que distribuyen diferencialmente el poder y el control, favoreciendo a quienes poseen el código elaborado —asociado a las clases medias y hegemónicas— y excluyendo o patologizando a quienes manejan códigos restringidos o periféricos

Esta perspectiva revela que el lenguaje escolar no constituye un medio imparcial de comunicación, sino un dispositivo de clasificación y jerarquización de sujetos: las formas de nominación, los códigos lingüísticos legitimados y las prácticas discursivas institucionales producen efectos de verdad sobre los estudiantes, posicionando a algunos como sujetos normales, competentes y reconocibles, mientras que otros son construidos como desviados, carentes o ininteligibles . Al demostrar cómo los códigos lingüísticos y las reglas de comunicación escolar operan como mecanismos de transmisión cultural que distribuyen diferencialmente el poder y el control, favoreciendo a quienes poseen el código elaborado —asociado a las clases medias y hegemónicas— y excluyendo o patologizando a quienes manejan códigos restringidos o periféricos.

La institución escolar, en tanto espacio discursivo regulado, opera mediante lo que Foucault denomina *procedimientos de control del discurso* —el comentario, la disciplina, el ritual de la palabra— que establecen fronteras entre lo decible y lo indecible, entre las voces

autorizadas y las voces silenciadas, configurando así mecanismos de inclusión y exclusión. Algunos de las posibles formas de lenguaje y comunicación para abordar, son:

- Lenguajes no verbales y paraverbales: Los gestos, las miradas, las posturas, las entonaciones, los silencios y las proximidades corporales constituyen un sistema comunicativo complejo que refleja la noción del otro, de la diversidad y de inclusión/exclusión.
- Nominaciones y categorizaciones: Las formas de nombrarse y nombrar a los sujetos no son etiquetas neutras, sino actos performativos que producen aquello que designan. Las denominación acerca del otro para ser visto en la comunicación espontánea entre pares y en las jerarquías escolares.
- Registros escritos y documentación escolar: La documentación institucional constituye un archivo de la historia escolar donde se sedimentan las categorizaciones sobre los estudiantes.
- Dispositivos de control lingüístico: prohibiciones y regulaciones: Las normativas que la escuela tiene como disciplinamiento lingüístico, especialmente sobre las clases populares y los grupos minorizados
- Narrativas institucionales sobre "el otro": Relatos sobre las familias y comunidades de origen, discursos sobre la diversidad, metáforas recurrentes para referirse a ciertos grupos, construcción de relatos institucionales sobre "la escuela inclusiva" y su contraste con las prácticas reales, circulación de rumores y estereotipos sobre estudiantes específicos o grupos identitarios
- Auto-narrativas estudiantiles y resistencias discursivas: Las propias narrativas que o bien resisten las etiquetas, subvierten los significados y construyen comunidades discursivas alternativas, o se someten a la construcción excluyente y discriminatoria del otro.

Esta vía permite captar la *polifonía de la alteridad escolar*, donde cada esfera analítica revela mecanismos específicos pero interconectados de producción de diferencia, operando simultáneamente en registros conscientes e inconscientes, materiales y simbólicos, individuales y colectivos.

1.2.4. Las interacciones pedagógicas en el aula

La inclusión de las interacciones pedagógicas en el aula como foco central en el estudio de la construcción del otro en la escuela se sustenta en una tradición crítica que, desde perspectivas foucaultianas y de la teoría social, ha evidenciado cómo el espacio áulico constituye un escenario privilegiado donde se producen, negocian y sedimentan las posiciones de sujeto, las jerarquías identitarias y los mecanismos cotidianos de inclusión/exclusión. Como señala el análisis genealógico de Michel Foucault (1978-1979), el poder no opera únicamente desde instancias macroestructurales, sino que se despliega capilarmente en todas las relaciones establecidas entre individuos, configurando una red descentralizada de técnicas y mecanismos de control y dominación que atraviesan el

espectro social . En el contexto del aula, esta perspectiva revela que las interacciones pedagógicas —las preguntas, las correcciones, los gestos de aprobación o rechazo, la distribución de la palabra, la disposición espacial de los cuerpos, los tiempos de espera diferenciales— no constituyen meros aspectos procedimentales de la enseñanza, sino tecnologías sutiles de producción de subjetividades que posicionan a unos estudiantes como sujetos competentes, reconocibles y normales, mientras que otros son construidos como desviados, carentes o ininteligibles. La teoría del etiquetamiento (Becker, 1963) complementa este análisis al mostrar cómo las categorías institucionales terminan produciendo aquello que nombran y contribuyen a la construcción del otro.

Esta perspectiva aplicada al campo educativo ha permitido identificar diversos mecanismos de poder en la institución escolar y en la práctica pedagógica: desde la arquitectura escolar y las disposiciones espaciales hasta las relaciones maestro/estudiante, los sistemas de evaluación y las prácticas de formación . Estos análisis han puesto de manifiesto que las interacciones pedagógicas no pueden ser comprendidas al margen de las relaciones de saber-poder que las constituyen, pues el discurso pedagógico —entendido como práctica que forma sistemáticamente los objetos de los que habla— produce tanto subjetividades como la mantención de ciertas relaciones de poder . La pregunta por cómo se producen las relaciones y el ejercicio del poder en el aula, y particularmente por la centralidad que se atribuye al docente en la materialización de una relación de poder asimétrica donde el estudiante pasa a constituirse en la parte más débil dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta crucial para comprender los mecanismos de construcción del otro .

A partir del encuadre teórico desarrollado, se proponen inicialmente los siguientes ítems específicos de las interacciones pedagógicas en el aula como focos prioritarios de observación, análisis e intervención:

- Distribución de la palabra y turnos de habla: La gestión de quién habla, cuándo, cuánto tiempo y sobre qué temas constituye uno de los mecanismos más sutiles pero poderosos de producción de jerarquías en el aula.
- Sistemas de clasificación y agrupamiento de estudiantes: Las formas de organizar a los estudiantes en el aula —por "capacidad", por "rendimiento", por "comportamiento", por necesidades de "apoyo"— constituyen formas de medición y jerarquización que objetivan al otro y transforman diferencias en déficits.
- Prácticas de evaluación y retroalimentación: como un dispositivo de poder que produce efectos de verdad sobre los estudiantes.
- Relaciones asimétricas docente-estudiante: La asimetría inherente a la relación pedagógica no es problemática en sí misma, pero sí lo es cuando se convierte en una tecnología de dominación que impide el reconocimiento del otro como sujeto con agencia y capacidad de decisión.
- Prácticas de reconocimiento y desconocimiento: Las interacciones pedagógicas están atravesadas por gestos, a menudo imperceptibles, de reconocimiento o desconocimiento del otro.

- Mecanismos de sanción y disciplinamiento: La escuela, y particularmente el aula, opera como un espacio de disciplinamiento de cuerpos y conductas. En este proceso, ciertos cuerpos y ciertas formas de ser son sistemáticamente sancionados, produciéndose así al "otro" como desviado.

Esta mirada sobre las interacciones pedagógicas en el aula encuentra un anclaje teórico profundo en la noción de *gramática del saber escolar* (GSE) desarrollada por Álvarez Gallego (2020), la cual permite comprender que dichas interacciones no son meros escenarios de aplicación de políticas inclusivas, sino el territorio mismo donde el "otro" es producido como efecto del saber escolar. Así, tal como se planteó en el marco conceptual, si la escuela opera mediante reglas de formación discursiva que constituyen al sujeto en el encuentro con lo desconocido, entonces las prácticas áulicas —la distribución de la palabra, los sistemas de clasificación, la retroalimentación, los gestos de reconocimiento o sanción— se revelan como las reglas concretas que actualizan esa gramática generativa. Desde esta perspectiva, las interacciones pedagógicas no solo reflejan las tensiones entre el control técnico propuesto por enfoques gerenciales y la apertura al excedente afectivo que irrumpe en el aula, sino que encarnan la posibilidad misma de que el "otro" emerja no como déficit a corregir, sino como potencia transformadora de la norma escolar.

1.2.5. Acciones y estrategias de transformación.

Esta instancia se centra en la identificación de los efectos y consecuencias que la construcción del otro tiene bien sea para entablar relaciones de exclusión o integración en el ámbito escolar, tiene sobre las vidas, experiencias, y ciertas decisiones de las y los estudiantes, teniendo en cuenta las respuestas tanto individuales como colectivas frente a esta construcción. Se prevé que dimensiones como la salud mental y emocional, el rendimiento académico o la deserción y expectativas de futuro, se entrelazan con la adaptación/integración, agrupación/aislamiento en la cultura escolar al “ser el otro” o “señalar a otros”.

1.3 Consideraciones éticas

- *Consentimiento informado*: establece que todos los participantes comprendan sus derechos, la finalidad del estudio, sus posibilidades de participación o de abstenerse de ella.
- *Confidencialidad*: protege la identidad de los participantes, especialmente dada la naturaleza sensible del tema.
- *Dinámica de poder*: identifica y abordar los posibles desequilibrios de poder entre investigadores y participantes, especialmente cuando se trabaja con grupos marginados internamente en el ámbito escolar y social.
- *Participación Activa*: Involucra a los estudiantes, familias y comunidades en todas las fases del estudio para garantizar que sus voces sean escuchadas y valoradas.

- *Principio de riesgo mínimo*: Realiza una evaluación de riesgos previa que eviten o mitiguen efectos negativos físicos, emocionales, sociales o culturales.
- *Reflexividad*: Anima a los investigadores a reflexionar sobre su propia posición y sus posibles prejuicios.
- *Sensibilidad Cultural*: Asegura que los métodos y herramientas de investigación sean culturalmente apropiados y respetuosos.

2 Estrategias metodológicas

2.1 Enfoque mixto cualitativo/cuantitativo

El estudio de la construcción del otro en la escuela, en el marco de las culturas escolares y la diversidad, demanda imperativamente un enfoque metodológico mixto que integre aproximaciones cuantitativas y cualitativas, pues la complejidad del fenómeno —que articula dimensiones estructurales, simbólicas, relacionales y subjetivas— no puede ser aprehendida desde una única perspectiva. Las técnicas cuantitativas, mediante análisis estadísticos de distribución, frecuencia y correlación, permiten identificar patrones generalizables de exclusión, segregación o discriminación, así como dimensionar la magnitud de las desigualdades en el acceso, la participación y el reconocimiento de determinados colectivos en el espacio escolar.

Si bien los datos, son necesarios para visibilizar la estructura objetiva de la diferenciación, deben ser complementarios con las aproximaciones cualitativas —etnografías escolares, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y, particularmente, etnografías colaborativas — devienen imprescindibles para develar los significados que los propios actores otorgan a las prácticas de inclusión/exclusión. La articulación de ambos enfoques posibilita, por tanto, no solo documentar la frecuencia con que ciertos sujetos son posicionados como "otros" en la trama escolar, sino también comprender cómo operan los mecanismos cotidianos de producción de la diferencia, qué sentidos movilizan y de qué manera son experimentados, resistidos o resignificados por quienes habitan las posiciones subalternizadas.

- **El método etnográfico: tradición y apertura**

La etnografía, como enfoque central de esta investigación, no se entiende aquí como un protocolo rígido sino como una sensibilidad investigativa que permite aproximarse a la complejidad de la vida escolar. Nacida en el seno de la antropología pero desbordando hace tiempo sus fronteras disciplinarias, la etnografía se caracteriza por un rigor que no es el de la estandarización sino el de la sistematicidad en la observación y el registro. Su apuesta fundamental es la observación participante: compartir la escala micro de la cotidianidad de los sujetos, sus situaciones y problemáticas, para desde allí comprender los fenómenos sociales.

Esta inmersión en la vida escolar permite acceder a lo que los actores dicen y hacen en su contexto natural, pero también a lo que sienten, piensan y saben. El conocimiento etnográfico descansa precisamente en ese saber situado que no pertenece al investigador sino a los miembros de la comunidad. Se trata, como señala Guber (2001), de distinguir entre la cultura "real" —la que efectivamente se practica— y la cultura ideal —la que se declara en discursos y normas—, para lo cual resulta indispensable consignar tres dimensiones: el saber presente en las regulaciones (las normas), el saber explicativo (las categorías con que los sujetos interpretan su mundo) y las prácticas cotidianas (los comportamientos efectivos).

Si bien la etnografía es esencialmente cualitativa, su flexibilidad permite integrar técnicas cuantitativas cuando el objeto de estudio lo requiere. Más importante aún: la etnografía se repliega y transforma según los contextos y momentos históricos, dando lugar a diversos enfoques. Uno de estos desarrollos —particularmente relevante para esta investigación— es la etnografía colaborativa, que busca combinar el trabajo de investigadores externos con la participación activa de miembros de la comunidad educativa como coinvestigadores.

- **Etnografía colaborativa: investigación con, no sobre**

La etnografía colaborativa constituye un enfoque metodológico y epistemológico que busca superar las asimetrías tradicionales entre investigador y participantes, promoviendo la co-construcción del conocimiento desde una perspectiva horizontal, crítica y comprometida con la justicia social (Lassiter, 2005; Rappaport, 2007). En el contexto de esta investigación, dicha apuesta adquiere una relevancia particular: se trata de documentar procesos educativos que, por naturalizados, permanecen invisibles, pero también de hacerlo de un modo que no reproduzca las estructuras de poder que se pretenden comprender.

Como argumenta Rockwell (2009), la escuela no es un espacio neutral sino un ámbito donde se negocian y perpetúan desigualdades. La etnografía, al centrarse en lo "no-documentado", revela cómo sistemas relacionales y prácticas aparentemente inocuas —rutinas pedagógicas, interacciones docentes, disposiciones espaciales— pueden reforzar jerarquías sociales, incluyendo la discriminación del otro. Bourdieu y Passeron (1977) enseñaron que los actores educativos no son receptores pasivos, sino que negocian y reinterpretan las normas sociales. En esa misma línea, la etnografía colaborativa permite exponer las "voces dominantes" y rescatar las "voces subalternas", ofreciendo herramientas para identificar espacios de resistencia y construir pedagogías antirracistas.

- ***La experiencia como eje estructurante***

En la perspectiva de la cultura experiencial referenciada en el marco conceptual, la noción experiencia atraviesa de manera transversal la propuesta de etnografía colaborativa. No se trata solo de recoger datos, sino de habilitar un espacio de encuentro y transformación mutua. Autores como Jorge Larrosa y María Zambrano resultan fundamentales para comprender este potencial. Larrosa (2003) enfatiza que la experiencia es "eso que me pasa": un acontecimiento que transforma al sujeto y lo abre a la alteridad, implicando

exterioridad y reflexividad. En la etnografía colaborativa, esto se traduce en un enfoque que no solo documenta vivencias, sino que se deja afectar por ellas, reconociendo la singularidad e irrepetibilidad de cada testimonio (Larrosa, 2009).

Zambrano (2000), por su parte, destaca que la experiencia contiene "verdades de la vida" que no pueden reducirse a datos objetivos, sino que requieren ser revividas y narradas desde la subjetividad. En estudios sobre discriminación, esto es crucial: las voces de quienes han sufrido, ejercido o presenciado hostigamiento deben ser escuchadas sin mediaciones que las reduzcan a categorías abstractas, permitiendo que su dolor y su resistencia emerjan en toda su complejidad.

De allí que la experiencia exija del investigador una disposición ética de escucha y apertura, evitando imponer marcos interpretativos predeterminados. Skliar y Larrosa (2009) lo expresan con claridad: la experiencia educativa, en tanto "eso que me pasa", es un encuentro transformador que reconoce la alteridad sin reducirla a categorías preestablecidas. En el estudio de la construcción del otro implica co-construir narrativas con los participantes, reconociendo que sus relatos no son solo fuentes de información, sino actos de resistencia y re-existencia. Para Zambrano (2000), las narrativas, al ser "revividas", permiten confrontar las estructuras de poder que las generan, transformando tanto al investigador como a los investigados. La etnografía colaborativa deviene así un ejercicio de justicia epistémica, donde la experiencia vivida desafía las jerarquías del saber y abre caminos para la acción política.

- ***El registro etnográfico: dialéctica de la mirada***

En los formatos de registro —Diario de Campo y Ficha de Campo— la experiencia se concibe como un fenómeno dual: por un lado, registra lo que acontece a los sujetos observados (hechos, interacciones, discursos); por otro, lo que le acontece al investigador (sensaciones, reflexiones, tensiones éticas). Esta dualidad dialógica encuentra resonancia en la filosofía de Walter Benjamin, particularmente en su distinción entre *Erlebnis* (experiencia vivida fragmentada) y *Erfahrung* (experiencia acumulada y significativa) (Benjamin, 1989/2008).

- **El Observatorio Estudiantil como dispositivo de co-investigación**

El observatorio se estructura sobre un **enfoque participativo** integrado por estudiantes voluntarios de distintos grados, con acompañamiento de docentes o especialistas en derechos humanos y educación intercultural, y contemplará espacios de formación en racismo, discriminación sistémica y metodologías de investigación cualitativa.

En el contexto de esta investigación, la creación de un Observatorio Estudiantil sobre la construcción del otro: cultura escolar y diversidad —liderado y desarrollado por estudiantes voluntarios a través de la etnografía colaborativa— se constituye en una herramienta fundamental. Su pertinencia y trascendencia radican en varios factores:

- **Mirada desde adentro**: Los estudiantes, actores directos de la convivencia escolar, pueden identificar situaciones de discriminación y hostigamiento que los adultos suelen pasar por alto. Su perspectiva es clave para entender las dinámicas ocultas que configuran la experiencia cotidiana de la exclusión.
- **Prevención y acción temprana**: La documentación sistemática de patrones de comportamiento permite intervenciones oportunas, antes de que ciertas dinámicas escalen hacia formas más graves de violencia.
- **Empoderamiento estudiantil**: El observatorio fomenta la participación de los jóvenes en la transformación de su entorno, desarrollando habilidades de liderazgo, investigación y mediación que trascienden el ámbito escolar.
- **Educación antirracista**: Al sistematizar datos y experiencias, el observatorio impulsa campañas de sensibilización, talleres y políticas escolares que combaten estereotipos y promueven la valoración activa de la diversidad.

Un observatorio escolar gestionado por estudiantes no solo rompe con la pasividad frente a la discriminación: siembra las bases para una cultura de respeto y dignidad. Al convertirse en mecanismo de exploración, reflexión y propuesta, demuestra que la lucha contra el racismo, la discriminación y el hostigamiento también se gana desde las aulas, con la voz y el compromiso de quienes las habitan. No basta con condenar el racismo y sus múltiples expresiones; hay que deconstruirlo desde lo cotidiano. Y eso empieza en el interior de la escuela.

2.2 Geografías escolares

El estudio de la construcción del otro en la escuela, a través de las culturas escolares y la diversidad, encuentra en las geografías escolares y en la aplicación de la técnica de cartografías un marco teórico-metodológico particularmente fértil. Este encuadre se sustenta en una tradición crítica que concibe el espacio no como mero contenedor de fenómenos educativos, sino como dimensión activa en la producción de subjetividades, diferencias y relaciones de poder.

Tradicionalmente, la cartografía fue concebida como un lenguaje visual que expresaba gráficamente concepciones y experiencias espaciales, ocupando un papel destacable dentro de la tradición visual de lo que Lois (2009) denomina imaginarios geográficos. El enfoque contemporáneo para las geografías escolares se aparta de esta noción ingenua del mapa como *ventana transparente al mundo*. Para este estudio se busca cartografiar las fronteras escolares, lo que implica identificar los umbrales que separan el "adentro" del "afuera" simbólico, mapear las zonas de contacto entre culturas mayoritarias y minorizadas, visualizar los movimientos de inclusión/exclusión que operan en distintos momentos de la trayectoria escolar. Algunos de las posibilidades, que además pueden ser integradas a las expresiones artísticas, son:

- Cartografías de las geografías de los circuitos de poder y control sobre el otro

- Cartografías de las geografías de los espacios fronterizos de la inclusión/exclusión del otro
- Cartografías de las geografías lugares cargados de significados, que generan simbólicas e identidades
- Cartografías de las geografías y micro-geografías del aprendizaje y las interacciones pedagógicas

Estas cuatro modalidades constituyen dimensiones interrelacionadas de un mismo fenómeno: la construcción especializada de la alteridad en contextos educativos. Su aplicación sistemática, fundada en una perspectiva crítica que reconozca el carácter constructivo de toda representación, puede contribuir significativamente a visibilizar las de los mecanismos de *gubernamentalidad* en la escuela, las dinámicas de diversidad y exclusión que configuran las culturas escolares contemporáneas.

La propuesta de abordar las geografías escolares mediante cartografías críticas encuentra su fundamento teórico en la noción de *cronotopo escolar* desarrollada en el marco conceptual, que advierte sobre la necesaria articulación entre las dimensiones temporal y espacial como delimitadoras de la cultura escolar. Si, como se planteó, el espacio no es un mero contenedor neutro sino un dispositivo pedagógico y de gobierno que establece quién puede ocupar qué lugar y qué interacciones son posibles, entonces las cartografías se revelan como una herramienta privilegiada para hacer visible ese "código informal" que, naturalizado en la disposición de los pupitres, la organización de los patios o la segregación por edades, constituye un poderoso agente de producción de subjetividades y diferencias.

Esta aproximación metodológica permite, además, inscribir el análisis espacial en el *tiempo vivo* de la escuela —ese devenir histórico propio, aleatorio y contingente que muta procesando mandatos externos a través de sus propios ritmos—, posibilitando cartografiar no solo las fronteras sincrónicas de la inclusión/exclusión, sino también las transformaciones diacrónicas de esos umbrales, las persistentes continuidades y las batallas silenciosas por la legitimidad de ciertos lugares y desplazamientos. Las cartografías escolares devienen así un recurso para visibilizar cómo la autogestión temporal y espacial de la escuela —esa capacidad para absorber, resistir o transformar los mandatos externos— se materializa en la producción cotidiana de la alteridad, trazando los circuitos de poder, las zonas de contacto y los espacios fronterizos donde el "otro" es permanentemente situado, confinado o, eventualmente, habilitado para emerger.

2.3 **Expresión creadora: artes** (a cargo del investigador principal)

2.4 **Acercamiento desde lo cuantitativo: socio demografía** (a cargo del investigador principal)

2.5 **Abordaje de transversalidad** (a cargo del investigador principal)

3. Análisis sociodemográfico: exploración de las variables étnico-raciales en el ámbito educativo Distrital

(a cargo del investigador principal)

4. Plan de trabajo de campo

- Elaboración final de los marcos conceptual, teórico y metodológico de la investigación.
- Selección, convocatoria y concertación con las instituciones educativas para el estudio
- Elaboración de instrumentos, herramientas y materiales.
- Preparación del equipo de investigación: integración de asistentes de investigación
- Definición de técnicas a desarrollar en cada colegio, grupos de estudiantes participantes, docentes espacios y tiempos. Elaboración de cronograma y plan de trabajo para cada asistente y dinamizador/a.
- Convocatoria para participar en las actividades de co-investigación y producción artística reflexiva.
- Realización de talleres de arte/creación, observatorio Etnográfico Estudiantil.

Desarrollo de las actividades de investigación y co-investigación en los colegios.
Observación participantes Definición de tiempos, espacios y participantes.

- Sistematización continua en matriz de sistematización y análisis.
- Análisis conjuntos en el Observatorio Etnográfico Estudiantil y en el equipo de trabajo.

5. Aporte a las Instituciones

- Fortalecer procesos de desarrollo y gestión del conocimiento mediante la construcción, en lo posible participativa, de materiales pedagógicos asociados al reconocimiento y valoración de la diversidad.
- Reuniones de socialización participativa de resultados y recomendaciones.

Referencias bibliográficas

- Becker (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Free Press.
- Benjamin, W. (2008). *Obras, Libro II/Vol. 1*. Abada. (Trabajo original publicado en 1989).
- Benjamin, W. (2006). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Contrahistorias. (Trabajo original publicado en 1940).
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Foucault, M. (1983). *El orden del discurso*. Tusquets.
  (1988). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
  (2007). Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France 1978-1979). Fondo de Cultura Económica.
- Guber, Rosana (2001). "*La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica. /

  (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació, 19*, 87-112. / Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press.
- Lois, C. (2009). Imagen cartográfica e imaginarios geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, XIII*(298). https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-298.htm
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología, 43*, 197-229.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. Ed. Rosario. *214*,5-8.
- Zambrano, M. (2000). *Aprender de oído: el aula, el claro y la voz en María Zambrano*. En *Revista Educación y Pedagogía*, *12*(26-27), 37-46.

FACTURA ELECTRÓNICA DE VENTA

Representación Gráfica

Datos del Documento

Código Único de Factura - CUFE :
5371c0f61fe628dbdae9cb4ed1816738020801bb2783079ad453a6e87483b2977226287c5e9e0bf956b3810d5ae7b685

Número de Factura: FEMD-1008
Fecha de Emisión: 02/03/2026
Fecha de Vencimiento: 10/03/2026
Tipo de Operación: 10 - Estándar

Forma de pago: Crédito
Medio de Pago: Transferecia Crédito
Orden de pedido:
Fecha de orden de pedido:

Datos del Emisor / Vendedor

Razón Social: DIAZ BARON MARITZA
Nombre Comercial: DIAZ BARON MARITZA
Nit del Emisor: 35463281
Tipo de Contribuyente: Persona Natural
Régimen Fiscal: R-99-PN
Responsabilidad tributaria: ZZ - No aplica
Actividad Económica: 7220

País: Colombia
Departamento: Bogotá
Municipio / Ciudad: Bogotá, D.c.
Dirección: CR 9 C 121 30
Teléfono / Móvil: 6016290821
Correo: manuena@gmail.com

Datos del Adquiriente / Comprador

Nombre o Razón Social: INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
Tipo de Documento: NIT
Número Documento: 830007738
Tipo de Contribuyente: Persona Jurídica
Régimen fiscal: R-99-PN
Responsabilidad tributaria: 01 - IVA

País: Colombia
Departamento: Bogotá
Municipio / Ciudad: Bogotá, D.c.
Dirección: Calle 000
Teléfono / Móvil: 3003900226
Correo: IDEP@IDEP.EDU.CO

Detalles de Productos

Nro.	Código	Descripción	U/M	Cantidad	Precio unitario	Descuento detalle	Recargo detalle	IMPUESTOS				Precio unitario de venta
								IVA	%	INC	%	
1	01	Contrato IDEP CPS 41 2026	NIU	1,00	$ 8.403.361,35	$ 0,00	$ 0,00	$ 1.596.638,66	19.00			$ 8.403.361,35

Notas Finales

Primer pago avance de actividades y producto 1, conforme al cronograma de actividades
Linea de negocio:

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
1-2026-362
Fecha: 2026-03-02 11:17:11
Destino: DIR.GRAL
Tipo: COMUNICACION ENTRADA
Origen: SERVICIO DE FACTURA

Datos Totales



Documento generado el:
02/03/2026 10:13:12
Documento validado por la DIAN:
02/03/2026 10:13:12
XML Generado por: Solución Gratuita DIAN
800197268
PDF Generado por: Solución Gratuita DIAN
Nit:800197268

MONEDA	COP
TASA DE CAMBIO	0

Subtotal	8403361.35
Descuento detalle	0,00
Recargo detalle	0,00
Total Bruto Factura	8403361.35
IVA	1596638.66
INC	0,00
Bolsas	0,00
Otros impuestos	0
Total impuesto (=)	1596638.66
Total neto factura (=)	10000000.01
Descuento Global (-)	0,00
Recargo Global (+)	0,00
Total factura (=)	**COP $** $ 10000000.01

Valores informativos

ANTICIPOS	
Anticipos	0

RETENCIONES	
Rete fuente	0,00
Rete IVA	0,00
Rete ICA	0,00

MONEDA	COP
TASA DE CAMBIO	

Subtotal	8.403.361,35
Descuento detalle	0,00
Recargo detalle	0,00
Total Bruto Factura	8.403.361,35
IVA	1.596.638,66
INC	0,00
Bolsas	0,00
Otros impuestos	0,00
Total impuesto (=)	1.596.638,66
Total neto factura (=)	10.000.000,01
Descuento Global (-)	0,00
Recargo Global (+)	0,00
Total factura (=)	**COP $** $ 10.000.000,01

Valores informativos

ANTICIPOS	
Anticipos	0,00

RETENCIONES	
Rete fuente	0,00
Rete IVA	0,00
Rete ICA	0,00

Numero de Autorización: 18764096013109 Rango desde: 1001 Rango hasta: 2000 Vigencia: 2027-07-23

ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

DECLARACION JURAMENTADA AÑO 2025

Yo MARITZA DÍAZ BARÓN identificada con C.C. 35463281 expedida en Bogotá D.C. presentó los siguientes certificados tributarios a efectos de reducir la base gravable por concepto de retención en la fuente por concepto de rentas de trabajo:

1	Certificación de pagos por medicina prepagada año 2025	X
2	Certificación de intereses por leasing habitacional o compra de vivienda año 2025	
3	Certificación de cotizaciones voluntarias al Sistema General de Seguridad Social en Pensiones dentro del régimen de ahorro individual con solidaridad y aportes voluntarios a fondos de pensiones obligatorios durante 2025	
4	Certificación de aportes a pensiones voluntarias y/o cuentas de ahorro para el fomento de la construcción – AFC año 2025	

Así mismo, declaro bajo la gravedad del juramento:

Que en la actualidad dependen económicamente de mis ingresos:

(Marcar con una X)

1. Los hijos del contribuyente que tengan hasta 18 años de edad.	
2. Los hijos del contribuyente con edad entre 18 y 23 años, cuando el padre o madre contribuyente persona natural se encuentre financiando su educación en instituciones formales de educación superior certificadas por el ICFES o la autoridad oficial correspondiente; o en los programas técnicos de educación no formal debidamente acreditados por la autoridad competente.	
3. Los hijos del contribuyente mayores de dieciocho (18) años que se encuentren en situación de dependencia, originada en factores físicos o psicológicos que sean certificados por **Medicina Legal.**	
4. El cónyuge o compañero permanente del contribuyente que se encuentre en situación de dependencia sea por ausencia de ingresos o ingresos en el año menores a doscientas sesenta (260) UVT, certificada por contador público, o por dependencia originada en factores físicos o psicológicos que sean certificados por **Medicina Legal**	
5. Los padres y los hermanos del contribuyente que se encuentren en situación de dependencia, sean por ausencia de ingresos o ingresos en el año menores a doscientas sesenta (260) UVT, certificada por contador público, o por dependencia originada en factores físicos o psicológicos que sean certificados por Medicina Legal.	

Relación de Dependientes de acuerdo con el Parágrafo 4° del Decreto 099 de 2013.

Nombres y Apellidos	Identificación	Tipo	Edad	Parentesco

La presente Declaración se realizó en Bogotá D.C, el día 03 de marzo de 2026 dando cumplimiento a lo establecido en el Artículo 387 del Estatuto Tributario Nacional.



_____

Maritza Díaz Barón

AXA COLPATRIA

AXA COLPATRIA SEGUROS DE VIDA S.A.
NIT. 860.002.183-9

CERTIFICA QUE:

El (la) señor(a) **MARITZA DIAZ BARON** identificado (a) con **CC** No**. 35463281** se encuentra **VINCULADO(A)** en nuestro Programa de Asistencia Médica Quirúrgica y Hospitalaria de Axa Colpatria Seguros de Vida, en el plan **ORIGINAL AMPARADO** Contrato No. **941340170000,** vigencia ANUAL, con el (los) siguiente (s) beneficiario(s):

TIPO IDENTIF.	NO IDENTIF.	NOMBRE	EDAD	GENERO	FECHA DE ANTIGÜEDAD	FECHA INICIO	FECHA FIN	ESTADO
CEDULA DE CIUDADANIA	35463281	MARITZA DIAZ BARON	68	F	4/05/2000	4/05/2024	3/05/2026	VIGENTE

Se expide a solicitud del interesado, en la ciudad de **BOGOTÁ D.C.**, a los 24 días del mes de **FEBRERO** de **2026**.

Atentamente,



Emisión y Novedades
AXA COLPATRIA SEGUROS DE VIDA S.A.
Líder S&A OP. No monetarias
Elaboró: JASR

VIGILADO SUPERINTENDENCIA FINANCIERA DE COLOMBIA

Bogotá D.C., 3 de Abril de 2025 H&C-NM05

Señor(a):
DIAZ BARON MARITZA
KRA 9 C NO 121 30 APT 502
BOGOTÁ - CUNDINAMARCA 455-ARF2024

Referencia: Renovación póliza de Hospitalización y Cirugía Original Amparado.

Respetado(a) Usuario(a):

Nos complace saludarlo(a) e informarle que el próximo 04/05/2025 se renueva su póliza de Original Amparado No. 941340170000. Para tal fin, a continuación, encontrará el nuevo valor el cual se ha proyectado con base en los usuarios que tiene actualmente, la modalidad de pago utilizada hasta la fecha y las coberturas del mismo. Este valor resulta de aplicar las tarifas vigentes por grupo etario, de acuerdo con la actualización anual de dichas tarifas.

MODALIDAD DE PAGO	VALOR CONTRATO SIN DESCUENTOS	VALOR CUOTA SIN DESCUENTOS
TRIMESTRAL	$ 16,542,120	$ 4,135,530

Los valores registrados incluyen IVA del 5% de acuerdo con la ley 1607 de 2012. Es importante recordar que al momento de la renovación de la póliza y como requisito para la misma, es obligación que los beneficiarios del contrato se encuentren afiliados a una Entidad Promotora de Salud (E.P.S) o a un Régimen de Excepción, salvo los casos en los que la ley expresamente determine otra cosa.

Le solicitamos nos informe sobre cualquier cambio en la conformación de los usuarios del contrato con quince (15) días de anticipación al mes de la renovación, comunicándose con Servicio al Cliente en Bogotá o con la Gerencia de cada Sucursal en los números telefónicos que aparecen relacionados en la parte inferior, o a través de su Asesor Comercial MAZAL ASESORES INTEGRALES DE SEGUROS LTD en el teléfono .

Estimado cliente usted puede descargar el carné digital de su producto de salud en la App AXA COLPATRIA. Antes de ingresar a la app deben registrar sus datos en nuestro portal de clientes en www.axacolpatria.co, dando clic en el botón "Regístrate" en la parte superior de la misma. Una vez registrado, pueden descargar su carné digital desde la App y nuestra página web.

Conforme con la normatividad vigente de la Superintendencia Financiera en materia de Sarlaft, agradecemos realizar el proceso de actualización de sus datos en el siguiente enlace https://forms.office.com/r/N9gTgi3PNd

Reciba un cordial saludo,

AXA COLPATRIA SEGUROS DE VIDA S.A.

Impreso por PRINDEL NIT 900.052.755-1. Tel.: 7560245 Bogotá D.C.

PAGOSIMPLE I

AUTOLIQUIDACION CONSOLIDADA

Fecha creación reporte: 2026-02-24, 02:50:18 PM **Tipo Planilla:** I: PLANILLA INDEPENDIENTES **Numéro Planilla:** 1079887158

Periodo Cotización: febrero de 2026 **Periodo Servicio:** febrero de 2026

PAGADO 24/02/2026

I. DATOS DEL APORTANTE

Razón Social	MARITZA DIAZ BARON		
Documento	CC35463281	**Dirección**	CR 9C #121 - 30
Tipo de Empresa	INDEPENDIENTE	**Teléfono**	3153405352
Tipo Persona	NATURAL	**Forma Presentación**	ÚNICO
Ciudad	BOGOTA D.C.	**Departamento**	BOGOTA D.C.
Representante Legal		**Identificación**	
Total Afiliados	1	**ARP**	SEGUROS DE VIDA COLPATRIA S.A.

II. DETALLE DEL APORTANTE

Datos del Afiliado				Novedades																				Pensiones			Salud			Riesgos			Cajas			Parafiscales					Total
Identificación	Apellidos y Nombres	Tipo Cotizante	Subtipo Cotizante	ING	RET	RET P	TDE	TAE	TDP	TAP	VSP	COR	VST	SLN	IGE	LMA	VAC	AVP	VCT	IRP	Días AFP	Días EPS	Días ARP	Días CCF	Administradora	IBC Pensión	Aporte Pensión	Administradora	IBC Salud	Aporte Salud	Tarifa	IBC Riesgos	Aporte Riesgos	Administradora	IBC Caja	Aporte Caja	Aporte SENA	Aporte ICBF	ESAP	Aporte Ministerio	Total
CC 35463281	MARITZA DIAZ BARON	59	02																	0	0	30	30	0	(NIN-AF) NINGUNA AFP	$ 0	$ 0	(EPS017) FAMISANAR EPS	$ 3.361.345	$ 420.200	2,436	$ 3.361.345	$ 81.900	(NIN-CC) NINGUNA CCF	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 502.100

III.TOTALES

IBC Pensión	IBC Salud	IBC Riesgos	IBC Cajas	Aportes Pensión	Aportes Salud	Aportes Riesgos	Aportes Cajas	Aportes Sena	Aportes ICBF	Aportes ESAP	Aportes Min Educación	(Incapacidades, Licencias, Saldos a Favor) EPS	Incapacidades ARP	SUBTOTAL SIN INTERESES DE MORA	TOTAL INTERESES DE MORA	TOTAL FINAL
$ 0	$ 3.361.345	$ 3.361.345	$ 0	$ 0	$ 420.200	$ 81.900	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 502.100	$ 0	$ 502.100

Líneas de Servicio FonoSIMPLE: Bogotá 601 4446634 - Cali: 602 5540577 - Medellín: 604 5146669 - Bucaramanga: 607 6438000 - Cartagena: 605 6945444 - Pereira: 606 3402582 - Barranquilla: 605 3618850 - Resto del País: 018000 971 971 - ¡Más que Fácil, SIMPLE!

¡El Poder de lo SIMPLE!

Antes de imprimir, asegúrese que sea realmente necesario. Proteger el medio ambiente está en nuestras manos.

Información de la Planilla Pagada

Nit de comercio Operador de Información	900097333-9
Razón Social del Operador de Información	SIMPLE S.A.
Descripción	Pago de SuAporte
Fecha	2026-02-24, 02:47:49 PM
Periodo de Cotización Otros Riesgos	febrero de 2026
Periodo de Cotización Para Salud	febrero de 2026
Empresa	MARITZA DIAZ BARON
CEDULA CIUDADANIA	CC 35463281
Código Sucursal (Nombre)	( )
Referencia de Pago/ Número Planilla	1079887158
Tipo de Planilla	I
Número Transacción Bancaria/ CUS	86986654
Banco	(1051) - BANCO DAVIVIENDA
Valor	$ 502.100
Estado de la Transacción	Aprobada
Dirección IP de Origen	172.29.10.57

Nit	Código	Administradora	Número Afiliados	Valor sin Mora	Total Intéreses Mora
N830003564	EPS017	FAMISANAR	1	$ 420.200	$ 0
N860002183	14-4	AXA COLPATRIA SEGUROS DE VIDA S.A	1	$ 81.900	$ 0

SubTotales:	$ 502.100	$ 0
Total a Pagar:		$ 502.100

Líneas de Servicio FonoSIMPLE: Bogotá 601 4446634 - Cali: 602 5540577 - Medellín: 604 5146669 - Bucaramanga: 607 6438000 - Cartagena: 605 6945444 - Pereira: 608 3402582 - Barranquilla: 605 3618850 - Resto del País: 018000 971 971 - ¡Más que Fácil, SIMPLE!

SIMPLE S.A. no se hace responsable de las planillas y pagos realizados a través de otros operadores de información dado que no tiene medios para corroborar la veracidad de la misma, su alcance se limita a replicar la información suministrada directamente por el cliente.

Antes de imprimir, asegúrese que sea realmente necesario. Proteger el medio ambiente está en nuestras manos.

¡El Poder de lo SIMPLE!