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

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
AL RESPONDER CITAR EL NR.
Nro. Rad: **3-2026-2109**
Fecha: **10/08/2026** - Anexos:
Destino: **SUBDIR.ADM.FIN**

Para:	NELSON RICARDO CORREDOR CRUZ SUBDIRECCION ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA
De:	LISETH ESTHER VALENCIA GALVAN SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA
Asunto:	AUTORIZACIÓN QUINTO DESEMBOLSO CAMIL GAVIRIA GRISALES CONTRATO NO. IDEP-CPS-42-2026

Respetado Nelson

Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en el Contrato **No. IDEP-CPS-42-2026**, suscrito con **Camila Gaviria Grisales,** el cual tiene por objeto*: "1. **Prestar servicios profesionales como asistente de investigación 1 de la investigación "La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad"**",* me permito autorizar el **PAGO N. 05** por valor de **siete millones de pesos M/CTE ($7.000.000).**

Valor inicial del Contrato:	$ 42.000.000
Valor adicionado:	$ 0
Valor total cancelado a la fecha:	$ 28.000.000
Valor a cancelar:	$ 7.000.000
Saldo adeudado:	$ 7.000.000

Cordialmente,

LISETH ESTHER VALENCIA GALVAN
PROFESIONAL ESPECIALIZADO CÓDIGO 222 GRADO 05

c.c.e.:
Anexo: N/A
Anexos Digitales: 5

Elaboró: CAMILA GAVIRIA GRISALES-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA
Revisó: BETHY BLANCO-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA | BETHY BLANCO-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA |
Aprobó: LISETH ESTHER VALENCIA GALVAN-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA

Documento Electrónico: 33c24e35-4706-4ff2-9bc9-bdf0a0d11826

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

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

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
AL RESPONDER CITAR EL NR.
Nro. Rad: **3-2026-2109**
Fecha: **10/08/2026** - Anexos:
Destino: **SUBDIR.ADM.FIN**

Los arriba firmantes declaramos que hemos revisado el presente documento y lo encontramos ajustado a las normas y disposiciones legales y/o técnicas vigentes.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

Bogotá, D.C. 31 de julio de 2026

Señor
Liliana Patricia Torres Luna
Asesora de Dirección 105 - 02
Supervisora del contrato IDEP No. IDEP-CPS-42-2026
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP
Ciudad

Asunto: Entrega Informe Actividades 5 y producto 5 - Contrato IDEP No. IDEP-CPS-42-2026

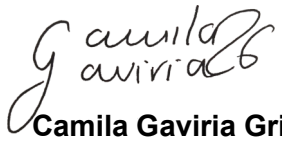
Cordial saludo,

De manera atenta, realizo la entrega del cuarto informe de actividades y producto 4 del contrato de prestación de servicios profesionales No. IDEP-CPS-42-2026 celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y Camila Gaviria Grisales correspondiente al período comprendido entre el 02 de julio de 2026 a 01 de agosto de 2026, con el fin de que se realice el pago correspondiente.

Para tal efecto anexo los siguientes documentos:

1. Informe de actividades y producto descrito en los estudios previos
2. Pago de seguridad social.

Cordialmente,



Camila Gaviria Grisales
CC 1018480523 de Bogotá

FECHA DE TRÁMITE 28 de julio de 2026

CONTRATO No IDEP-CPS-No-42-2026

CONTRATISTA Camila Gaviria Grisales

OBJETO DEL CONTRATO 1. “Prestar servicios profesionales como asistente de investigación 1 de la investigación "La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad"

SUPERVISOR Liliana Patricia Torres Luna – Asesora de Dirección 105-02

INFORME No. 5, desde el 02 de julio de 2026 hasta el 01 de agosto de 2026

DESEMBOLSO No. 5

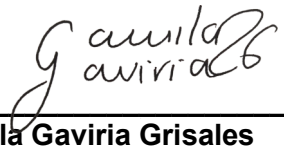
1. CAMPO PARA DILIGENCIAMIENTO DEL CONTRATISTA

De conformidad con las obligaciones específicas pactadas en la minuta contractual, me permito presentar el informe de la ejecución realizado durante el periodo señalado anteriormente, según lo estipulado en la cláusula relacionada con la “Forma de Pago”, en los siguientes términos:

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE - EVIDENCIAS
1.Definir y presentar el 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.	N/A	Se presentó en el tiempo requerido bajo el radicado No. 1-2026-451 el 12/03/2026
2.Participar en la planificación, desarrollo y seguimiento de todas las fases del estudio, de acuerdo a las orientaciones del equipo investigador.	Se participó en dos reuniones internas del equipo investigador. Se diligenció la matriz del balance de actividades de campo desarrolladas en el colegio Manuel Elkin Patarroyo Se participó en dos reuniones de sistematización con los asistentes de investigación	Anexo_2.1_Ayuda_memoria _15072026 Anexo_2.2_Ayuda_memoria _21072026 Anexo_2.3_Matriz_seguimient o_actividades_MEP Anexo_2.4_Ayuda_memoria _10072026 Anexo_2.5_Ayuda_memoria _16072026
3.Realizar actas de los espacios de interlocución con instituciones participantes, colaboradoras y otras entidades clave, para la visibilización del desarrollo de la investigación.	Se elaboró una ayuda de memoria que da cuenta del proceso de citación y convocatoria para la presentación del proceso de investigación con el colegio Manuel Elkin	Anexo_3.1_AYUDA_MEMORI A_24072026

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE - EVIDENCIAS
	Patarroyo	
4.Participar en la elaboración, validación y ajuste de los instrumentos de recolección de información, de acuerdo con las orientaciones del equipo investigador	Se consolida el diseño del material pedagógico co-producido en el marco de las sesiones del OBEE	Anexo_4.1_Material_Pedagógico_MEP
5. Realizar la planeación y desarrollo de las jornadas de levantamiento de información y visitas de acompañamiento, aplicando los instrumentos definidos para tal fin, en las instituciones educativas asignadas.	Se realiza el balance general de aplicación de instrumentos durante el trabajo de campo en relación con los objetivos de la investigación.	Anexo_5.1_Balance_aplicación_instrumentos
6. Realizar la sistematización y procesamiento de la información recolectada, así como en su análisis y en la elaboración de resultados y conclusiones derivados del estudio.	Se desarrollan dos fichas de campo: una con la sistematización del trabajo de campo correspondiente al colegio Manuel Elkin Patarroyo y la otra con la integración de los tres colegios.	Anexo_6.1_Ficha_Campo_MEP Anexo_6.2_Fiha_Campo_Consolidada
7. Brindar insumos para la elaboración de informes técnicos, parciales y finales, conforme a las orientaciones del equipo investigador o la supervisión del contrato.	Se realizaron aportes a las PPT correspondientes a las sesiones de mesa de seguimiento y mesa ampliada	Anexo_7.1_Aportes_PPT_Mesa_Seguimiento06072026 Anexo_7.2_Aportes_PPT_Mesa_Ampliada22072026
8. Realizar actas de las reuniones técnicas de equipo, que aporten a documentar el proceso investigativo, teniendo en cuenta los ajustes metodológicos y decisiones técnicas relevantes que surjan en el desarrollo de la investigación.	Se participó en dos reuniones con el equipo de la dirección general del IDEP: una mesa de seguimiento y una mesa ampliada.	Anexo_8.1_Acta 09_Mesa_seguimiento_06072026 Anexo_8.2_Acta05_Mesa_Ampliada_22072026
9. Participar en las actividades de socialización de resultados, brindando apoyo en la preparación de presentaciones y materiales, así como en la gestión de espacios de divulgación, de acuerdo con las indicaciones hechas por el equipo investigador y por la supervisión del contrato.	No aplica para el periodo reportado.	N.A
10. Aportar a la construcción de los productos de divulgación académica resultados del estudio (Informe final de investigación y artículo derivado del estudio), asegurando que cumplan con los formatos, características y condiciones de calidad exigidas en la tipología para estos productos en el SNCTeI.	Se presentan las propuestas de insumos técnicos para los siguientes productos de divulgación: 1. Informe final de investigación 2. Artículo derivado de estudio	Se materializan en el entregable 5 del presente contrato.
11. Registrar los productos de ciencia, tecnología e innovación, generados en el marco de esta investigación, en su CvLac dentro de la plataforma cienTI Colombia, con el fin de adelantar la vinculación de estos resultados a la producción académica del grupo de investigación del IDEP.	No aplica para el periodo reportado	N.A

Cordialmente,



Camila Gaviria Grisales
Asistente de investigación
C.C. 1018480523

2. CAMPO PARA DILIGENCIAMIENTO DE LA SUPERVISIÓN

Una vez verificadas las obligaciones establecidas en los estudios previos y/o documentos equivalentes, así como lo plasmado en el contrato, las actividades desarrolladas y descritas por el contratista en el periodo referido, así como la verificación de los soportes y evidencias detallados por el contratista, la supervisión se permite indicar que:

- **Verificación del cumplimiento de las obligaciones**

Se verifica el cumplimiento de las obligaciones conforme a las solicitudes realizadas: La contratista cumplió con los requerimientos solicitados previa verificación, de conformidad con lo plasmado en el contrato. Igualmente, se revisaron las garantías del contrato las cuales se encuentran ajustadas, sin modificaciones a la fecha.

El informe de ejecución de la contratista junto con los soportes se puede verificar en la plataforma SECOP II. así mismo los documentos hacen parte de la carpeta de supervisión del contrato y del expediente contractual correspondiente.

- **Novedades contractuales presentadas durante la ejecución del contrato**

Durante el presente período no se han presentado novedades o situaciones anormales que afecten el desarrollo del contrato.

- **Cumplimiento de obligaciones del contratista relacionadas con el pago de seguridad social integral y aportes parafiscales**

La supervisión verificó el cumplimiento de las obligaciones con los sistemas de Seguridad Social Integral en salud, pensiones y riesgos laborales, por parte de la contratista, información que se puede constatar en la planilla aportada o certificación de pago correspondiente al periodo aquí relacionado.

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE - EVIDENCIAS
12. Adelantar la gestión de archivo documental resultante del proceso de investigación y realizar la entrega respectiva a la supervisión del contrato.	Se realizó el acompañamiento y la revisión de las carpetas que contienen la realización del trabajo de campo con el objetivo de mantener el registro de las actividades, productos y registros que se desarrollan.	N.A
13. Elaborar y hacer entrega de los informes de actividades y entregables pactados en el contrato, junto con sus soportes, conforme al plan de trabajo	Se elaboró el informe de actividades correspondiente al mes de julio.	Anexo 13.1 InformeActividades5_Camila Gaviria. Anexo 13.2_ Acta 04_Supervisión_22072026
14. Las demás que le sean asignadas por el supervisor del contrato y que tengan relación con el objeto contractual.	No se realizaron acciones adicionales, a las anteriormente reportadas.	N.A.

PRODUCTOS Y/O ENTREGABLES PACTADOS:

PRODUCTOS	ESTADO DE AVANCE DE LOS PRODUCTOS
1. Documento que contenga planificación, desarrollo y seguimiento de las fases del estudio, de acuerdo con las orientaciones del equipo investigador	100% de avance Entregado en informe 1
2. Documento que contenga matriz de actividades y sistematización de la revisión documental inicial (listado de fuentes y resúmenes).	100 % de avance Se entrega: Documento con matriz de actividades y sistematización de la revisión documental inicial (listado de fuentes y resúmenes).
3. Documento con insumos para informe, teniendo en cuenta desarrollo de las jornadas de levantamiento de información y visitas de acompañamiento, aplicando los instrumentos definidos para tal fin, en las instituciones educativas asignadas.	100% de avance. Se entrega: Documento con insumos para informe, teniendo en cuenta desarrollo de las jornadas de levantamiento de información y visitas de acompañamiento, aplicando los instrumentos definidos para tal fin, en las instituciones educativas asignadas.
4. Documento consolidado con las actividades de socialización de resultados y lo concerniente a su desarrollo técnico (presentaciones, listas de asistencias, actas, ayudas de memoria), de los espacios que le sean asignados.	100% de avance. Se entrega: documento con el consolidado de las actividades de socialización de resultados y propuesta de actividades de socialización de los resultados
5. Documento con insumos correspondientes para la construcción de 1. Informe final de investigación y 2. Artículo derivado del estudio.	100% de avance en la entrega: Documento con insumos para la construcción del informe final de investigación Documento con insumos para la elaboración del artículo derivado del estudio
6. Documento con insumos finales que contengan base de datos depuradas y documentadas, diccionario de variables, anexo metodológico con descripción de procedimientos de análisis, tablas y figuras estadísticas en formato publicable (en caso de que aplique).	N/A

- **Elementos adquiridos que ingresan al almacén: N/A**

ELEMENTOS ADQUIRIDOS	CUMPLIÓ	NO CUMPLIÓ
Especificaciones Técnicas:	N/A	N/A
Calidad:	N/A	N/A
Funcionalidad:	N/A	N/A

- **Concepto del Supervisor:**

Conforme a la validación de evidencias aportadas que dan cuenta del desarrollo de las obligaciones establecidas en el contrato, a la presentación del entregable correspondiente al periodo de reporte, y a la verificación del cumplimiento de la responsabilidad de pago de parafiscales (seguridad social) se considera pertinente continuar con el trámite de pago a la contratista.
La presente revisión y aprobación se realizan a corte 31 de julio de 2026.

Cordialmente,



FIRMA DEL SUPERVISOR
LILIANA PATRICIA TORRES LUNA
CARGO: ASESORA DE DIRECCIÓN
No. de CONTRATO: IDEP-CPS 42-2026

Nota del supervisor: teniendo en cuenta que el pasado 3 de agosto recibí mediante radicado 2-2026-2026 de la Directora General la asignación de la supervisión del contrato DEP-CPS-42-2026 que corresponde al contratista Camila Gaviria Grisales, y que a esa fecha ya se había emitido aval de la supervisora anterior Liliana Patricia Torres Luna, sobre el informe de actividades No. 5 del contratista en mención, he hecho revisión de este documento y sus anexos, así como del concepto de la supervisora mencionada. Como resultado de dicho ejercicio, expreso mi conformidad con el mismo y, en consecuencia, doy aprobación al pago correspondiente hoy 05 de agosto de 2026.



FIRMA DEL SUPERVISOR
Liseth Esther Valencia Galván
Profesional Especializado 222-05

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

AYUDA DE MEMORIA
Fecha: 15/07/2026

Hora: 8:00 a.m. – 11:30 a.m.
Lugar: Reunión interna – plataforma Teams
Tema: Reunión del equipo interno
Asistente: Andrés Ramiro Lara – Maritza Díaz B. – Camila Gaviria Grisales – Andrés Forero - Daniel Bustos.

Orden del día:
1. Revisión de la ficha de campo consolidada
2. Revisión de la aplicación de los demás instrumentos
3. Revisión de consignación de materiales en carpetas y productos cocreados

Desarrollo:

1. Revisión de la ficha de campo

- Se acordó trabajar sobre la **"Ficha de Campo Otredad 2026 Consolidada"** (archivo con estrellita), que integra la información de los tres colegios.
- Se identificaron diferencias significativas en la estructura de llenado entre los asistentes de investigación:
    - **Daniel**: Organizó los hallazgos por instrumentos (entrevistas, diarios de campo, observaciones), respondiendo directamente a las preguntas de cada columna. Su estructura facilita la lectura y la trazabilidad de las citas, ya que cada hallazgo se conecta explícitamente con las citas que lo sustentan.
    - **Andrés y Camila**: Organizaron los hallazgos de manera transversal, con un hallazgo general que luego se desglosa en filas para estudiantes, docentes y familias. Esta estructura, aunque rica en contenido, resultó menos legible y más difícil de sistematizar para el análisis comparativo.
- **Debate central**: Se discutió si el hallazgo debe ser una abstracción que integre varias citas (enfoque de Andrés/Camila) o si debe responder directamente a la pregunta de la columna, con las citas como evidencia (enfoque de Daniel). Se concluyó que ambos enfoques son complementarios, pero que la estructura de Daniel es más ágil para la lectura y la integración final.
- Se adoptará la estructura de Daniel como modelo para la ficha consolidada/integrada final. Esto implica:

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

  - Mantener la columna de "Hallazgos" como un resumen analítico que responda a las preguntas de cada categoría (mismidad, inclusión-exclusión, movimiento relacional, régimen emocional, diversidad y pluralidad).
  - Organizar las filas por actor (estudiantes, docentes, familias) y, dentro de cada uno, por instrumento o fuente de datos.
  - Incluir explícitamente "sin dato" cuando no haya información para una categoría.
- **Tarea prioritaria**: Los tres asistentes de investigación deben **reunirse** (antes del viernes 17 de julio) para:
  - Integrar la información de Andrés y Camila en la estructura de Daniel.
  - Redactar los hallazgos con un mayor nivel de **integración analítica,** estándo directamente referenciados y sustentados por las citas de campo y que respondan a las premisas y preguntas de cada categoría.
  - Asegurar que la ficha sea legible para personas del equipo (ej. Supervisora, Subdirección y/o nueva Dirección IDEP).

2. Revisión de la aplicación de instrumentos

Registro etnográfico (diarios de campo)

- **Andrés**: Encontró resistencia del coordinador del colegio Kimi a su "presencia flotante", lo que limitó la observación en espacios no programados. Logró un 70% de observación en aula y 30% en otros espacios. La lectura de sus diarios por parte de la docente fue superficial y sin retroalimentación sustancial.
- **Daniel**: Valoró positivamente el instrumento, aunque señaló que el entorno se agota con el tiempo y la capacidad literaria del investigador también. Logró un 40% en aula, 40% en espacios comunes y 20% en el entorno comunitario. Tuvo que usar medidas coercitivas (entrega física, plazos explícitos) para que la docente revisara sus diarios. Integró conversaciones comunitarias dentro de sus diarios de campo.
- **Camila**: Encontró alta complejidad al tener que facilitar actividades y observar al mismo tiempo, lo que le impidió captar situaciones paralelas (ej. conflictos que la docente resolvía fuera del aula). Su observación se concentró más en el aula. La docente sólo revisó un diario antes de incapacitarse, limitando la retroalimentación.
- **Reflexión**: El formato de diario de campo escrito resultó poco atractivo para los estudiantes, quienes mostraron baja participación en esta tarea. Se sugiere explorar formatos alternativos (grabaciones de voz, podcasts, cartografías) para futuras fases.

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

Observatorios Escolares Estudiantiles (OBEE)

- **Daniel**: Su OBEE funcionó como un espacio reflexivo sobre sí mismos, no de observación distante. Los estudiantes se auto postularon (12 en total) y 6 entregaron diarios de campo. El producto artístico fue un podcast. La participación docente fue nula. Se identificó una brecha entre el discurso de los estudiantes (ej. "los niños no nos dejan jugar") y la observación real (en los recreos observados, las niñas jugaban voleibol y los niños no jugaban fútbol).
- **Camila**: Su OBEE se desarrolló en paralelo a una clase de métodos cuantitativos, lo que generó tensión y resistencia entre los estudiantes. La conexión más significativa fue a través de un ejercicio de historia de vida y cartografía corporal. Sólo un estudiante entregó diario de campo. La participación docente fue logística y no pedagógica.
- **Andrés**: Tuvo que trabajar con dos grupos grandes (70 estudiantes en total), lo que dificultó la profundidad y el seguimiento individual. El OBEE no logró consolidarse como tal; los estudiantes lo vieron como un escape de la clase formal. La participación era motivada por puntos (calificaciones). El producto será un museo virtual (en proceso). La docente colaboradora entendía la metodología, pero no pudo superar la apatía estudiantil.
- **Reflexión**: Los OBEE se orientaron más hacia una etnografía reflexiva (centrada en la auto-observación) que hacia una observación distante. Se recomienda para el futuro:
    - Reducir el tamaño de los grupos para permitir mayor profundidad.
    - Acompañar el proceso de escritura etnográfica de los estudiantes.
    - Incorporar herramientas de inteligencia artificial, que los estudiantes ya utilizan.
    - Promover en el OBEE espacios donde los estudiantes puedan formular sus propias preguntas de investigación.
    - Considerar que el trabajo de registro debe hacerse en clase, no como tarea para casa.

Productos cocreados (materiales pedagógicos para el colegio)

- **Daniel**: Dispositivo de registro etnográfico que integra estadísticas. Creado con estudiantes y profesora de español. Ubicado en carpeta "material cocreado" en el drive de San Martín de Porres. Apto para grados 8° a 11°.
- **Camila**: "Mapas que caminan", un ejercicio que mezcla trayectoria de vida y espacio escolar. En borrador. Creado con profesoras de sociales y ética. Apto para grados 7° a 10°.

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

- **Andrés**: Museo virtual (curaduría de materiales del OBEE). En proceso, con entrega prevista para el 31 de julio. Se sugiere que el museo tenga salas por colegio para la socialización final.
- **Observación clave**: Existe un **vacío de cobertura en los grados 4° a 7°**, donde parece consolidarse la exclusión del otro. Ambos estudios (actual y anterior) han dejado desatendido este rango etario, lo que constituye un hallazgo relevante para futuras fases.

3. Revisión de consignación de materiales en carpetas

- Se identificaron carpetas con información faltante o desorganizada (ej. fotos, consentimientos informados, planeaciones OBEE).
- Se resalta el compromiso de unificar la estructura de carpetas para que cada asistente de investigación debe consignar todo el material completo en las carpetas correspondientes.

Acuerdos:

1. Ajustes en la estructura de consignación de la información de hallazgos/análisis de la Ficha de Campo,
2. Sostener reunión para la integración de los hallazgos/análisis
3. Organización de Carpetas: unificar la estructura de carpetas
4. Tareas Específicas
   - Todos**:** Revisar y completar sus respectivas carpetas antes del viernes 17 de julio.
   - Todos: preparación de ppt para la Reunión Técnica ampliada del 22 de julio en el IDEP.
   - Ramiro Andrés Lara**:** Crear matriz de participantes (cobertura) para la presentación.

Próximos pasos:

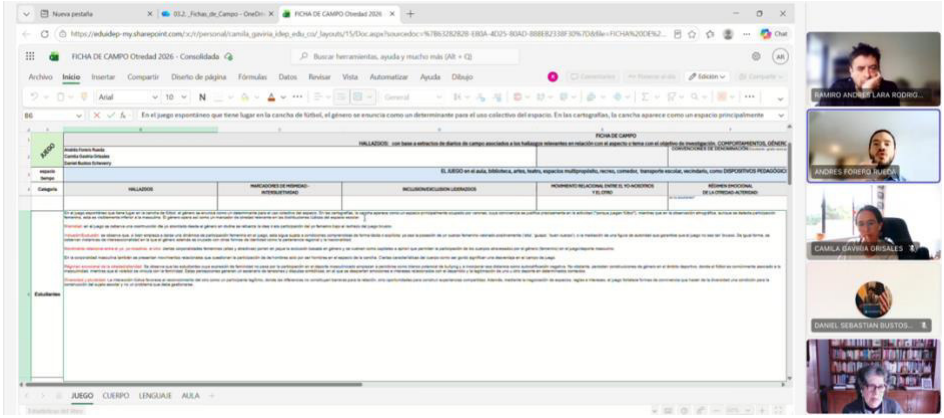
Tarea	Responsable(s)	Fecha límite
Reunión para integrar fichas y adoptar estructura de Daniel	Andrés, Camila, Daniel	Viernes 17 de julio
Subir planeaciones OBEE, fotos y consentimientos faltantes.	Camila	Viernes 17 de julio
Completar y organizar todas las carpetas de trabajo de campo	Todos	Viernes 17 de julio

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

Tarea	Responsable(s)	Fecha límite
Crear matriz de participantes (cobertura) para presentación	Andrés Lara	Martes 21 de julio
Preparar presentación PPT para reunión ampliada, con énfasis en los materiales cocreados.	Todos	Martes 21 de julio
Reunión preparatoria para reunión ampliada	Todos	Martes 21 de julio (hora habitual)
Entrega de material cocreado	Andrés y Camila	Viernes 31 de julio

Conclusión:

La reunión fue extensa y permitió revisar de manera meticulosa la sistematización y análisis consignado en la ficha de campo, ampliar la comprensión de los instrumentos para alinear las estructuras de trabajo. Se reconoció que el trabajo de consolidación de la ficha de campo debió iniciarse en el tiempo sugerido por los coinvestigadores, al tiempo que se acordó una estrategia clara para finalizarla en los próximos días. Los hallazgos etnográficos son ricos y apuntan a dinámicas complejas y permiten conexión con las categorías de análisis, las premisas y preguntas para identificar cómo se manifiestan en el juego, el cuerpo, el lenguaje y participación en el aula. Se definieron los productos cocreados y se identificó un vacío en la investigación para los grados intermedios (4° a 7°), lo que constituye un hallazgo relevante para futuras fases. Se hizo un balance de la aplicación de los instrumentos.



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

Citación: martes 21 de julio a las 4:00 pm. Enlace habitual de Teams.

Elaboró:



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

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

Fechas: 21 de julio de 2026
Hora: 4:00 pm
Lugar: Virtual vía teams
Tema: Reunión interna equipo
Tipo: Virtual

Asistentes:

Camila Gaviria Grisales
Maritza Díaz Barón
Ramiro Andrés Lara
Daniel Bustos Echeverry
Andrés Forero Rueda

Invitados:

NA

Ausentes:

NA

Orden:

1. Revisión de materiales y organización de archivos
2. Planeación de las jornadas de socialización
3. Estrategias para la presentación de los productos
4. Estructura de presentación de avances
5. Ajustes finales de los productos

Desarrollo:

La sesión de trabajo tiene como objetivo avanzar en la revisión de los productos asociados al proyecto, definir aspectos logísticos de las jornadas de socialización en las instituciones educativas y revisar alternativas para la presentación de los productos finales.

1. Revisión de materiales y organización de archivos

El equipo revisó conjuntamente los documentos y materiales del proyecto con el propósito de identificar versiones definitivas y verificar la organización de la información. Durante este espacio se compartieron pantallas para facilitar la búsqueda de archivos y confirmar que todos los integrantes estuvieran trabajando sobre los mismos documentos. Se resaltó la

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

importancia de mantener una estructura organizada que facilite tanto la revisión interna como la preparación de los productos finales.

2. Planeación de las jornadas de socialización

Se revisó el estado de la organización de las jornadas de socialización con las instituciones educativas participantes. El equipo confirmó las fechas preliminares propuestas y discutió la disponibilidad de los investigadores para acompañar las actividades, quedando pendiente la confirmación definitiva de fecha y hora con las directivas de los colegios.

- IED Kimi Pernía Dominico: viernes 31 de julio. 11:00 am
- IED San Martín de Porres: lunes 03 de agosto. 10:30 am
- IED Manuel Elkin Patarroyo: martes 04 agosto. 11:00 am

Durante la conversación también se identificaron algunas dificultades de agenda de los integrantes del equipo, por lo que se acordó revisar alternativas para garantizar el acompañamiento a las distintas jornadas de socialización.

3. Estrategias para la presentación de los productos

El equipo intercambió experiencias sobre herramientas digitales para la presentación de resultados y la construcción de exposiciones virtuales. Se compartió la experiencia previa con la plataforma ArtSteps, utilizada para desarrollar galerías virtuales con productos elaborados por estudiantes, destacando su facilidad de uso y las posibilidades que ofrece para organizar materiales de manera visual.

También se discutieron los cambios recientes hacia MetaSteps, señalando que la nueva interfaz presenta mayores niveles de complejidad debido a la navegación tridimensional, lo cual implica una curva de aprendizaje más alta y un mayor tiempo de dedicación para el montaje de contenidos.

4. Definición estructura de presentación de avances:

Se discutieron las formas de interpretación y organización de los hallazgos emergentes de la investigación, con el propósito de avanzar hacia una lectura más articulada de las dinámicas escolares. La conversación permitió profundizar en aspectos como la comprensión de la escuela como un espacio relacional en el que la alteridad se configura de manera situada; el papel de las familias y otros actores comunitarios como agentes que pueden potenciar o tensionar los procesos escolares; la necesidad de comprender las experiencias de participación desde las relaciones que los distintos actores construyen con la institución; y el reconocimiento de que las transformaciones escolares no dependen exclusivamente de las prácticas de enseñanza, sino también de la construcción de vínculos, del reconocimiento mutuo, de las formas de acompañamiento y de los procesos institucionales y comunitarios que hacen posible la acción colectiva. Asimismo, se discutió

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

la importancia de identificar aquellos excedentes o aperturas que desbordan las lógicas escolares tradicionales y permiten comprender la escuela como un espacio de posibilidades, así como la necesidad de que estas reflexiones orienten la consolidación del análisis y la escritura de los productos finales.

La alteridad como eje interpretativo (no solo como un hallazgo); el papel ambivalente de la familia y la comunidad; la idea de los "excedentes" o aperturas de la escuela hacia lo otro; el acompañamiento entendido como gesto de reconocimiento mutuo y no solo como metodología; el descentramiento de la enseñanza hacia la construcción institucional y comunitaria; y, sobre todo, la tesis transversal de que la escuela debe comprenderse como un entramado de relaciones más que como un conjunto de prácticas aisladas.

5. Ajustes finales de los productos

En el cierre de la sesión se revisaron observaciones puntuales sobre algunos materiales, particularmente relacionadas con la estructura de la lectura pedagógica y la organización de la información en formato de viñetas. Se acordó incorporar estos ajustes antes de la entrega definitiva de los productos. Asegurándose que el material final responda a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el material?
- ¿Por qué es perdurable y cómo?
- ¿Por qué es valioso?

Acuerdos:

• Consolidar una única versión organizada de los archivos de trabajo para facilitar la revisión y el seguimiento del proyecto.

• Confirmar con las instituciones educativas las fechas y horarios definitivos de las jornadas de socialización.

• Garantizar la participación de integrantes del equipo en las diferentes actividades programadas.

• Explorar la utilización de plataformas para exposiciones virtuales como apoyo a la socialización de resultados.

• Incorporar los ajustes sugeridos a la lectura pedagógica y a los materiales finales antes de su entrega.

Próximos pasos:

• Realizar las jornadas de socialización programadas con las instituciones educativas.

• Finalizar la edición de los productos incorporando las observaciones realizadas durante la sesión.

• Continuar la preparación de los materiales de divulgación y presentación del proyecto.

Elaboró: Camila Gaviria

Nombre: Camila Gaviria Grisales
Cargo: Contratista – Asistente de Investigación
Área: Investigación La Construcción del otro en la escuela.

Anexos: Si aplica. De lo contrario diligenciar No aplica.
Copia: Si se hace necesario el archivo de copias, registrar el nombre de los expedientes en los cuales se deba incluir.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Colegio Manuel Elkin Patarroyo IED: desarrollo de actividades															
Nombre actividad	Sesiones	Grados	Duración	Participantes					Productos						
				No. estudiantes	No. docentes	No. directivos	No. familiares	No. personas comunidad	Cartografías	Dibujos	Diarios de campo	Fotografías	Consentimientos infromados	Transcripciones	Material pedagógico
Reuniones	4	N.A.	4 horas	0	3	2									
Entrevistas	4	N.A.	4 horas	0	2	1		1					4	4	
Taller mismidad/otredad	2	Segundo	3 horas	36	1					X	2	X	7		
Taller de cartografías	3	Séptimo	4.5 horas	38	1				X		3	X			
Observatorio de etnografía escolar (OBEE)	5	Décimo	6 horas	7	1					X	4	X			
Observaciones etnográficas	3	N.A.	12 horas												
Material pedagógico	1	N.A.	N.A.												X
Socializaciones															
Total	**18**	**3**	**33.5 horas**	**81**	**8**	**3**	**0**	**1**	**N.A.**	**N.A.**	**7**	**N.A.**	**11**	**4**	**1**

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

AYUDA DE MEMORIA

Fechas: 10 de julio de 2026
Hora: 2:00 pm
Lugar: Virtual vía teams
Tema: Reunión interna equipo
Tipo: Virtual

Asistentes:

Camila Gaviria Grisales
Andrés Forero Rueda

Invitados:

NA

Ausentes:

NA

Orden:

1. Revisión de la estructura metodológica para la construcción de hallazgos
2. Discusión sobre la relación entre evidencia empírica e interpretación
3. Estrategias para la presentación de los productos
4. Organización de las fichas de análisis

Desarrollo:

El objetivo de la sesión es avanzar en la consolidación metodológica de la matriz de análisis del proyecto, revisando la formulación de los hallazgos, la organización de las evidencias empíricas y los criterios para su interpretación a partir de las categorías analíticas definidas por el equipo.

1. Revisión de la estructura metodológica para la construcción de hallazgos

El equipo dedicó la mayor parte de la sesión a revisar la metodología para la elaboración de las fichas de análisis, buscando unificar criterios sobre la forma de construir los hallazgos y organizar la información proveniente de las observaciones, entrevistas y cartografías.

Durante la discusión se aclaró que el propósito de las fichas no consiste únicamente en recopilar citas textuales, sino en construir un hallazgo analítico general acompañado por desarrollos específicos en cada una de las dimensiones propuestas (marcadores de mismidad, inclusión-exclusión, movimiento relacional, régimen emocional y diversidad-pluralidad). En este sentido, se acordó diferenciar claramente entre el hallazgo general, los

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

microanálisis asociados a cada categoría y las evidencias empíricas que sustentan dichas interpretaciones.

2. Discusión sobre la relación entre evidencia empírica e interpretación

El equipo reflexionó sobre los alcances y límites de la información producida durante el trabajo de campo, reconociendo que muchas de las categorías analíticas no emergen de manera explícita en los discursos de los participantes, sino que constituyen una elaboración interpretativa del equipo investigador.

En este contexto se debatió el papel de la interpretación en el análisis cualitativo, distinguiendo entre los fenómenos observables registrados durante el trabajo de campo y las explicaciones teóricas que permiten comprenderlos. Se destacó que la ausencia de verbalizaciones explícitas por parte de los participantes no impide la construcción de categorías analíticas siempre que estas se encuentren suficientemente sustentadas en el conjunto de evidencias disponibles.

3. Revisión de las categorías analíticas

El equipo revisó diferentes ejemplos relacionados con el juego espontáneo en la cancha de fútbol, analizando la pertinencia de ubicarlos en las categorías de marcadores de mismidad, inclusión-exclusión, movimiento relacional y régimen emocional.

La discusión permitió profundizar en aspectos como el papel del género en la apropiación diferencial de los espacios escolares, la distribución de niñas y niños durante las actividades lúdicas, la construcción de pertenencias colectivas alrededor del fútbol y la identificación de formas de reconocimiento, validación y exclusión que atraviesan las experiencias de juego.

4. Organización de las fichas de análisis

El equipo acordó avanzar primero en la formulación de los hallazgos generales y posteriormente incorporar las citas y evidencias correspondientes a cada categoría analítica. Se discutió la conveniencia de que todas las categorías cuenten, siempre que sea posible, con evidencias textuales que respalden los análisis, evitando forzar interpretaciones cuando la información disponible no permita sostenerlas adecuadamente.

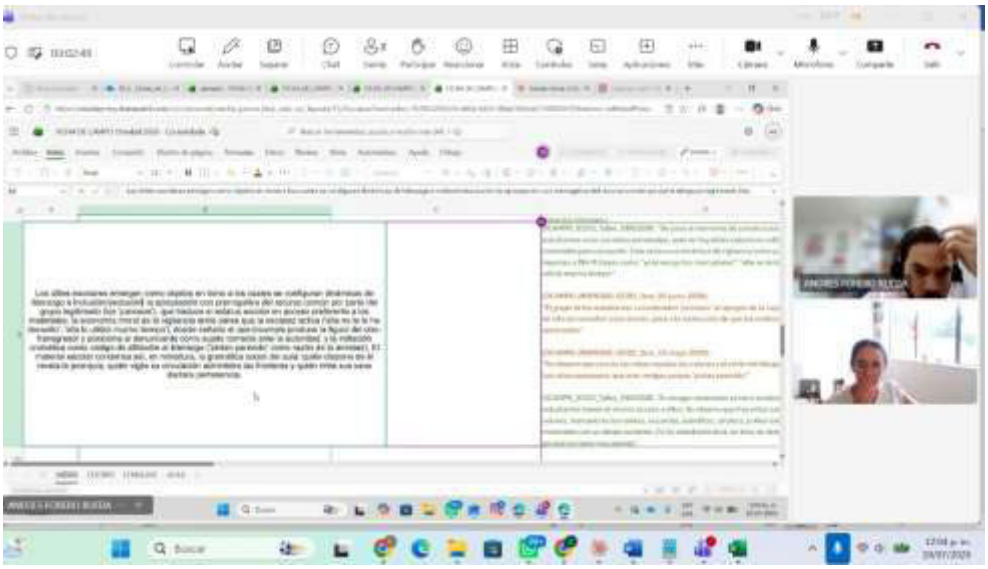
Acuerdos:

- Continuar con la elaboración de hallazgos correspondientes a cada foco de observación.
- Revisar nuevamente las observaciones de campo para fortalecer el respaldo empírico de algunos hallazgos.

Próximos pasos:

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

- Continuar la elaboración de las fichas de análisis siguiendo la metodología acordada.
- Consolidar los hallazgos generales que servirán de base para la escritura de los productos finales.



Elaboró:

Nombre: Camila Gaviria Grisales
Cargo: Contratista – Asistente de Investigación
Área: Investigación La Construcción del otro en la escuela._____

Anexos: Si aplica. De lo contrario diligenciar No aplica.
Copia: Si se hace necesario el archivo de copias, registrar el nombre de los expedientes en los cuales se deba incluir.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

AYUDA DE MEMORIA

Fecha: Jueves, 16 de julio de 2026
Hora: 8:00 a.m.
Lugar: Reunión virtual (Microsoft Teams)
Tema: Reunión Definición de estructura de la ficha final.
Tipo: Ordinaria.

Asistentes:

Andrés Forero Rueda

Camila Gaviria Grisales

Daniel Sebastián Bustos Echeverry

Invitados:

No aplica.

Ausentes:

No aplica.

Orden del día:

1. Acuerdos sobre estructura de la ficha
2. Acuerdos sobre diligenciamiento
3. Acuerdos sobre la columna de hallazgos
4. Acuerdos sobre métodos de trabajo

Desarrollo:

1. Acuerdos sobre la estructura de la ficha

1.1 Modelo base. Se adopta la estructura elaborada por Daniel como modelo para la ficha consolidada e integrada final, en línea con lo definido en la sesión anterior. Se privilegia un formato sencillo sobre uno más elaborado.

1.2 No se agregan filas. Las filas se mantienen organizadas por actor —estudiantes, docentes, familias y comunidad— sin subdivisiones adicionales. Se descarta la propuesta de desagregar por tipos de otredad (racializadas, contexturas, portadas del cuerpo, contexto, cultura y comportamiento, estructura y jerarquía escolar).

1.3 Columnas que se conservan. Se mantienen las columnas de hallazgos y de "otras". La columna de análisis, observaciones y reflexiones finales se conserva provisionalmente, sujeta a confirmación (ver pendientes).

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

1.4 Categorías de trabajo. Se mantienen las cuatro pestañas: juego, cuerpo, lenguaje y aula.

2. Acuerdos sobre el diligenciamiento

2.1 No se organiza por instrumento. Las citas se vacían sin separar por instrumento de recolección. El instrumento se referencia dentro del texto del hallazgo, pero no estructura las filas.

2.2 Criterio de ubicación de la información. La información se ubica según el actor al que se refiere: si un estudiante habla de la familia, la cita va en la casilla de familia. Cuando aplique a más de un actor, se prioriza según criterio del investigador —bien por el sujeto nombrado, bien por la voz que nombra— y esa decisión se explicita al momento de narrar el hallazgo.

2.3 Número de citas. Cada investigador aporta entre 3 y 4 citas por casilla (cruce de fila y columna), con un máximo aproximado de 9 por casilla entre los tres. Las citas se diferencian por color según el investigador.

2.4 Reflexión del investigador. Las reflexiones del investigador consignadas en los diarios de campo se incorporan como citas, señaladas como tales.

2.5 Volumen estimado. 4 categorías × 4 actores × 5 columnas = 80 casillas; con 3 citas por casilla, alrededor de 240 entradas.

3. Acuerdos sobre la columna de hallazgos

3.1 Carácter descriptivo. El hallazgo se redacta como un resumen descriptivo de lo contenido en la fila, no como un ejercicio analítico. Consiste en un barrido de lo que aparece, referenciando los instrumentos de los que provienen las citas.

3.2 Un solo hallazgo por fila. No se elabora un hallazgo por instrumento.

3.3 Hallazgos nuevos. Los hallazgos no se trasladan de la ficha previa de Daniel; se construyen desde cero una vez estén vaciadas las citas.

3.4 Responsable. La redacción de los resúmenes de la columna de hallazgos se realiza cuando el equipo confirme que terminó de vaciar las citas de su categoría.

4. Acuerdos sobre método de trabajo

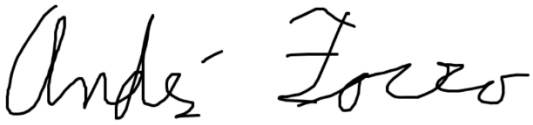
4.1 Archivos separados. Cada investigador trabaja sobre su propia copia de la ficha, descargando el formato modelo. La consolidación se hace al final, para evitar pérdidas de información por edición simultánea.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

4.2 Coordinación. El equipo se comunica por WhatsApp para reportar avances y coordinar la consolidación.

4.3 Plazo. Entrega del vaciado de citas el mismo 16 de julio a las 6:00 p.m.

Elaboró:



Nombre: Andrés Forero Rueda
Cargo: Contratista
Área: Subdirección Académica; Proyecto “La construcción del otro en la escuela”

Anexos: Listado de asistencia.
Copia: No aplica.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

1. Resumen

Título de la reu	Reunión ficha final
Participantes (	3
Hora de inicio	7/16/26, 8:01:50 AM
Hora de finaliz	7/16/26, 8:55:14 AM
Duración de la	53 min 24s
Tiempo medio	51 min 35s

2. Participantes

Nombre	Primera entrac	Última salida	Duración de la	Correo electró	Id. de participa	Rol	Interacción: C	Interacción: M	Interacción: Au
ANDRES FORE	7/16/26, 8:01:	7/16/26, 8:55:	53 min 16s	andres.forero(	andres.forero(	Organizador	1		
CAMILA GAVIR	7/16/26, 8:03:	7/16/26, 8:55:	51 min 32s	camila.gaviria(	camila.gaviria	Moderador	1	2	2
DANIEL SEBAS	7/16/26, 8:05:	7/16/26, 8:55:	49 min 56s	daniel.bustos(	daniel.bustos(	Moderador	1	1	2

3. Actividades de la reunión

Nombre	Hora de entrac	Hora de salida	Duración	Correo electró	Rol
ANDRES FORE	7/16/26, 8:01:	7/16/26, 8:55:	53 min 16s	andres.forero(	Organizador
CAMILA GAVIR	7/16/26, 8:03:	7/16/26, 8:55:	51 min 32s	camila.gaviria(	Moderador
DANIEL SEBAS	7/16/26, 8:05:	7/16/26, 8:55:	49 min 56s	daniel.bustos(	Moderador

4. Interacción en la reunión

Nombre	Tipo de compr	Tiempo
ANDRES FORE	Cámara encer	7/16/26, 8:01:55 AM
CAMILA GAVIR	Audio activad	7/16/26, 8:04:12 AM
CAMILA GAVIR	Cámara encer	7/16/26, 8:04:21 AM
CAMILA GAVIR	Manos levanta	7/16/26, 8:19:35 AM
CAMILA GAVIR	Audio activad	7/16/26, 8:19:42 AM
CAMILA GAVIR	Manos levanta	7/16/26, 8:34:38 AM
DANIEL SEBAS	Cámara encer	7/16/26, 8:05:17 AM
DANIEL SEBAS	Audio activad	7/16/26, 8:05:21 AM
DANIEL SEBAS	Manos levanta	7/16/26, 8:22:16 AM
DANIEL SEBAS	Audio activad	7/16/26, 8:22:20 AM

udio activado

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

AYUDA DE MEMORIA

Fechas: 21 y 22 de julio de 2026
Hora: 8:00 am
Lugar: Colegio Manuel Elkin Patarroyo
Tema: Coordinación de espacio de socialización de la investigación
Tipo: Telefónico y vía WA

Asistentes:

Camila Gaviria Grisales
Jeaneth Amelia

Invitados:

NA

Ausentes:

NA

Orden:

1. Diálogo para acordar la fecha de la sesión de presentación del proceso de investigación

Desarrollo:

Durante la semana del 21 de julio se iniciaron los diálogos con la rectora del Colegio Manuel Elkin Patarroyo, en la localidad de Santa Fe, con el propósito de acordar la fecha y hora en que se llevaría a cabo la sesión de presentación de la investigación. El objetivo de dicha sesión es socializar las distintas etapas de implementación del proyecto, así como algunos resultados preliminares de las actividades desarrolladas en la institución. Para ello, se acordó que era necesaria la participación de la rectora, el coordinador y los docentes interesados en la investigación. Finalmente, se definió que la sesión se realizará el martes 4 de agosto a las 11:00 a. m. Se aprobó la participación del equipo de comunicaciones y la convocatoria sugerida de docentes. Estas comunicaciones se dieron mediante WA y llamada telefónica.

Elaboró:
Nombre: Camila Gaviria Grisales
Cargo: Contratista – Asistente de Investigación

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

BOGOTÁ

Área: Investigación La Construcción del otro en la escuela._____

Anexos: Si aplica. De lo contrario diligenciar No aplica.
Copia: Si se hace necesario el archivo de copias, registrar el nombre de los expedientes en los cuales se deba incluir.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Mapas que caminan: develando la otredad

1. Ficha técnica

Nombre	Mapas que caminan: develando la oredad
Proyecto	La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad (IDEP, 2026)
Eje que trabaja	Movilidad biográfica y espacial en la construcción del otro
Población sugerida	Bachillerato alto y básico
Duración	2 sesiones de 90 minutos, o 3 de 60 minutos
Formato	Taller participativo con producto físico co-construido (mapa-mural), no una guía que se responde y se entrega
Quién facilita	Investigador/a de campo, con apoyo del docente titular del curso
Momento sugerido	Antes de la socialización de resultados (Escenario B, Mesa 3: "de marcar la diferencia a valorarla")

2. Objetivos pedagógicos

Objetivo general

Propiciar que los y las estudiantes reconozcan y narren, desde su propia experiencia biográfica y espacial, las distintas posiciones de pertenencia y extrañeza que han ocupado a lo largo de su vida escolar, de manera que la construcción del otro se aborde no como un rasgo fijo de algunas personas, sino como una posición relacional que se produce, se mueve y puede transformarse.

Objetivos específicos

- Identificar momentos y espacios biográficos concretos en los que el/la estudiante se ha sentido parte de un grupo, y momentos en que se ha sentido diferente o excluido.
- Cartografiar los espacios físicos del colegio según el sentido de pertenencia, esfuerzo o extrañamiento que producen en cada estudiante.
- Contrastar las cartografías individuales entre pares, para hacer visible que la experiencia de pertenencia no es homogénea dentro de un mismo curso.
- Producir colectivamente una síntesis (mural) que proponga condiciones concretas para una pertenencia que no exija demostración constante.
- Generar un insumo visual y narrativo que pueda articularse con el proceso de socialización de resultados de la investigación.

3. Fundamento breve

El taller parte de un hallazgo consistente del trabajo de campo: la misma persona no ocupa la misma posición —de pertenencia o de extrañeza— en todos los espacios ni en todos los momentos de su

trayectoria escolar. Esa movilidad no siempre es narrada por los propios estudiantes porque no se les pregunta directamente por ella. El taller traduce esa pregunta investigativa a un lenguaje experiencial, sin nombrar el marco conceptual del proyecto frente al grupo: lo que se activa en la sesión es la narración propia, no la exposición de una teoría.

En consecuencia, quien facilita debe evitar introducir categorías académicas (otredad, dispositivo, gramática escolar) en el lenguaje que usa con los estudiantes. Las preguntas del taller ya están formuladas en un registro cotidiano; basta con sostenerlas.

4. Materiales

Sesión 1	Papel kraft largo (uno por estudiante o por pareja), marcadores o colores, recortes de revista (opcional), hilo o lana de dos colores
Sesión 2	Plano simple del colegio impreso, o dibujado a mano por los propios estudiantes; fichas de papel removibles en dos o tres colores; cinta adhesiva reposicionable
Cierre	Pliego de papel craft o cartulina para el mural colectivo; marcadores; materiales de collage (opcional)
Registro	Cuaderno de campo o grabadora para el facilitador (registro de citas textuales y del cierre de excedente)

5. Guía metodológica de implementación

Sesión 1 · La línea que no es recta

Duración estimada: 90 minutos (o 60, con cierre más breve)

Propósito: Producir una narración biográfica de los propios lugares de pertenencia y extrañeza

Paso 1 — Apertura (10 min)

Se presenta la actividad como un ejercicio para pensar los lugares por los que cada quien ha pasado: jardín, otro colegio, este colegio, el barrio, la casa de algún familiar. No se anuncia el tema de la investigación como tal; se invita simplemente a "hacer un mapa de lugares".

Paso 2 — Mi línea de lugares (35 min)

Cada estudiante traza sobre el papel kraft una línea de tiempo horizontal y ubica en ella los espacios e instituciones por los que ha pasado. En cada punto de la línea, en lugar de escribir qué pasó, responde con un color:

- Azul: “aquí sentía que encajaba”
- Naranja: “aquí sentía que era diferente, que era el otro”

El facilitador circula entre los puestos, sin corregir ni interpretar en voz alta lo que cada estudiante marca.

Paso 3 — Pregunta disparadora (25 min)

En parejas o en grupos pequeños, se lanza la pregunta que da sentido a la sesión:

Pregunta para el grupo
"¿Hubo algún lugar donde primero sentiste que no encajabas, y después sí? ¿Qué cambió: cambiaste tú, o cambió el lugar?"

Se registran textualmente las respuestas que los estudiantes formulen en voz alta o por escrito. Esta pregunta es la que produce el dato de movilidad biográfica: no se trata de que el estudiante aprenda un concepto, sino de que narre el cambio con sus propias palabras.

Paso 4 — Cierre de la sesión (10 min)
Se recogen los papeles kraft (se fotografían si no pueden conservarse) y se anuncia que en la siguiente sesión el ejercicio se trasladará al mapa del propio colegio.

Sesión 2 · El mapa que camina

Duración estimada: 90 minutos (o 60, con cierre más breve)

Propósito: Cartografiar los espacios del colegio según pertenencia, esfuerzo y extrañamiento

Paso 1 — Retomar la sesión anterior (10 min)
Se recuerda brevemente lo trabajado (sin usar categorías académicas) y se explica que ahora el ejercicio se hará sobre un mapa del colegio.

Paso 2 — ¿Dónde soy yo mismo y dónde soy el otro? (35 min)
Sobre un plano simple del colegio, cada estudiante ubica fichas removibles en los espacios que reconoce (cancha, Atelier, aula, patio, pasillos, baños) marcando:

- Dónde siente que pertenece sin esfuerzo
- Dónde siente que tiene que demostrar algo para pertenecer
- Dónde se siente fuera de lugar

Paso 3 — Comparar mapas en grupos pequeños (25 min)
En grupos de tres o cuatro, los estudiantes comparan sus mapas y conversan a partir de la pregunta:

Pregunta para los grupos
"¿Coinciden los mismos espacios para todos, o cada quien tiene un mapa distinto?"

Paso 4 — Cierre colectivo: la otredad se mueve (20 min)
Entre todo el grupo se construye una frase o imagen colectiva (mural o collage) que responda a la pregunta de cierre:

Pregunta de cierre
"¿Qué necesitaría un lugar para que nadie tenga que demostrar que pertenece?"

Este cierre es el que produce el tránsito hacia la Mesa 3 de socialización ("de marcar la diferencia a valorarla"): el material pedagógico y el escenario de socialización quedan articulados.

6. Producto final

Un mapa-mural colectivo —no un documento del equipo investigador— que queda físicamente en la institución. Cumple dos funciones: sirve como insumo visual para el Escenario B de socialización, y puede ser retomado por el docente titular sin depender de la presencia del equipo de investigación.

7. Cierre metodológico: registro de excedente

Al terminar cada sesión, quien facilita debe destinar unos minutos a registrar, en su propio diario de campo, lo que no estaba previsto en el diseño:

- Qué preguntas no llegaron a hacerse por falta de tiempo
- Qué estudiante no quiso marcar su línea o ubicar sus fichas, y qué se sabe de por qué
- Qué respuestas o gestos emergieron que no estaban contemplados en la guía

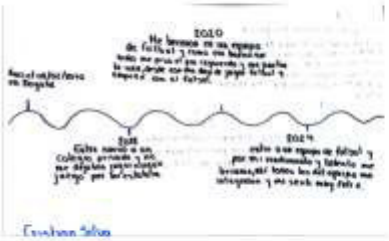
Ese excedente es un dato tan valioso como el mapa mismo, y debe codificarse como cualquier otro diario de campo del proyecto.

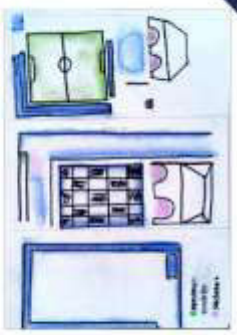
8. Recomendaciones para quien facilita

- No nombrar frente al grupo las categorías teóricas del proyecto (otredad, dispositivo, gramática escolar); las preguntas ya están formuladas en lenguaje cotidiano.
- No corregir ni reinterpretar en voz alta lo que un estudiante marca como pertenencia o extrañeza.
- Registrar de forma textual, no parafraseada, las respuestas a las preguntas disparadoras.
- Si un estudiante se niega a participar en algún paso, no insistir: registrar la negativa como parte del excedente.
- Conservar los materiales físicos (líneas de tiempo, mapas, mural) mediante fotografía antes de que la institución los archive o los deseche.

9. Anexo:

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo





¿Qué es?
Es un dispositivo pedagógico que convierte la narración biográfica y la cartografía escolar en herramienta para reconocer cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en dos momentos:

(1) La línea que no es recta — cada estudiante traza su propia línea de tiempo y marca con color los momentos de su vida, fuera y dentro del colegio, donde sintió que encajaba y los lugares donde se sintió diferente.

(2) El mapa que camina — sobre el plano del colegio, ubica fichas que señalan dónde pertenece sin esfuerzo, dónde debe demostrar algo para pertenecer y dónde se siente fuera de lugar, y compara su mapa con el de sus compañeros.

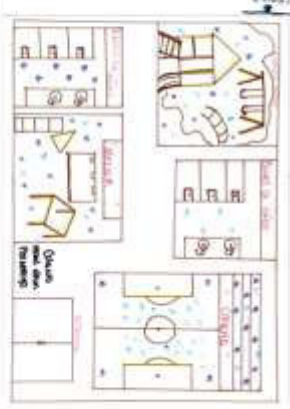
(3) ¿Qué cambió? — con sus propias convenciones (un color, un símbolo, una palabra corta), cada estudiante señala sobre su línea y su mapa los puntos donde algo cambió, y nombra brevemente qué cambió y por qué: ¿la edad?, ¿el curso?, ¿el espacio?, ¿las personas? No hay una convención correcta: cada uno inventa la suya y la explica en una frase.

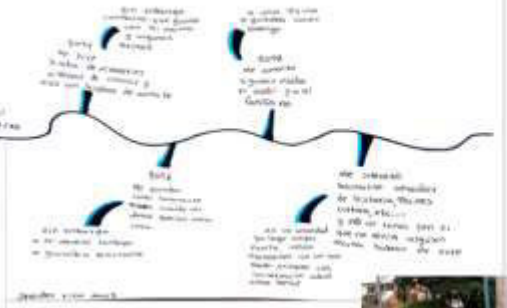
¿Por qué es perdurable?

Está diseñado para quedar físicamente en la institución: el producto final es un mapa-mural colectivo, que el/la docente puede retomar con diferentes grados y en diferentes momentos de la trayectoria de un/a estudiante en el colegio.
Tiene baja dependencia tecnológica —papel kraft, marcadores, fichas movibles. Puede repetirse cada año con nuevos grupos, generando un archivo progresivo de las cartografías de pertenencia del colegio.

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo







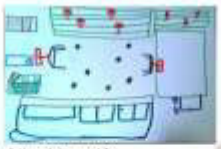






Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo





Lectura pedagógica:

•La línea de tiempo y la cartografía, leídas juntas, permiten al estudiante reconocer que haber sido «el/a otro/a» o haber sido incluido/a no es un rasgo fijo de su persona, sino una posición relacional que cambia según el lugar y el momento: el cronotopo que habita cada cuerpo escolar.
•El/a docente deja de transmitir una categoría y pasa a sostener una pregunta: acompaña al/a estudiante a mirar su propio recorrido, sin corregir ni interpretar en voz alta lo que cada uno/a marca como pertenencia o extrañeza.
•El ejercicio no depende de la presencia del equipo investigador: el mural queda en la institución y el/la docente puede retomarlo de forma autónoma con nuevos grupos.

¿Cómo fue cocreado?

Esta experiencia nace de cruzar dos lecturas del mismo cuerpo: una biográfica (la línea de tiempo) y otra espacial (el mapa que camina). Juntas la trayectoria de un cuerpo que se mueve tanto en el tiempo como en el espacio escolar. Por eso permite lecturas colectivas entre cursos, reconociendo transformaciones en la vida personal (cambio de gustos, cambio de cuerpo, cambio de edad, de voz), transformaciones en el curso (cambio de amistades, personas nuevas y personas que se van) y transformaciones en la escuela.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Valoración de los instrumentos de campo

Instrumento / Material	Nivel de aplicación	Calidad de la información aportada	Limitaciones / Falencias / Ajustes	Sugerencias a futuro
Registro etnográfico (diarios de campo de investigadores)	Distribución variada: en el Kimi Pernía 70% aula y 30% otros espacios (con resistencia del coordinador); en San Martín de Porres 40% aula, 40% espacios comunes y 20% entorno barrial (balanceado por tamaño reducido); en Manuel Elkin Patarroyo concentración mayoritaria en aula y pocas incursiones externas (consideraciones de inseguridad).	Alta riqueza y densidad interpretativa; integra la dimensión normativa (PEI, manuales) con la práctica cotidiana; permite captar tensiones, contradicciones, silencios y emociones que trascienden el análisis documental.	Cobertura débil en el entorno barrial y comunitario; resistencia institucional que limitó la "presencia flotante"; agotamiento del investigador por repetición y sobrecarga de estímulos al facilitar talleres; dificultad recurrente para pasar de la enunciación al análisis profundo.	Fortalecer la observación en espacios externos al aula; gestionar con mayor antelación la confianza y los permisos institucionales; alternar tiempos de observación con momentos exclusivos de registro para evitar saturación; incluir pautas de análisis reflexivo in situ para superar la mera descripción.
Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE)	Implementado en los tres colegios: en San Martín se consolidó grupo estable de 12 autopostulados; en Manuel Elkin Patarroyo se integró a la clase de proyectos (grupo estable); en Kimi Pernía se aplicó con dos grupos (72 estudiantes), con asistencia irregular y sin continuidad de participantes.	Alta potencia heurística y reflexiva; coloca la voz estudiantil en el centro; genera diálogos horizontales y elaboración de sí mismos; permite explorar identidad, pertenencia, exclusión y conflictos cotidianos con densidad significativa.	Funcionó más como más como grupo focal que como observatorio etnográfico estricto. entendiendo esto como un atepara incial. La mirada fue predominantemente reflexiva (hacia sí mismos) y no sistemática hacia el otro externo; se evidenció brecha entre discurso y práctica (ej. fútbol); participación docente variable (nula en San Martín, periférica en Patarroyo, activa en Kimi); baja entrega de diarios escritos.	Ampliar el tiempo para consolidar las fases de co-investigación; incorporar formatos creativos (podcast, visual, oral) desde el diseño inicial; entrenar a los estudiantes en técnicas de observación externa y registro del entorno; Fortalecer un mayor acercamiento, compromiso y acuerdos de participación docente ante este tipo de investigaciones, tanto al interior de las insituciones y como por parte de los equipos investigativos desde el inicio del proceso.
Diarios de campo escritos para estudiantes	Baja respuesta general: en San Martín (6 de 12 entregaron); en Kimi Pernía (mínima, pese a los 70 estudiantes); en Manuel Elkin Patarroyo (apenas 1 diario recuperado).	Aportan al desarrollo de habilidades escritas y de sistematización, en algunos casos a pesar de una participación muy limitada, ofrecen información valiosa a manera de estudio de caso .	El formato tradicional escrito no estuvo alineado con los hábitos de escritura entre los estudiantes: no se ajusta a sus disposiciones de tiempo, ritmos y preferencias expresivas; depende en gran medida de la motivación y la hábilidad escritural de cada joven.	Complementar el diario escrito con formatos versátiles y creativos (podcast, video corto, audio, dibujo narrativo); ofrecer al estudiante la posibilidad de elegir su medio de registro; diseñar guías breves y atractivas que no generen carga excesiva.
Cartografías	Realizadas en Kimi Pernía (cartografía espacial dentro del OBEE) y en Manuel Elkin Patarroyo (cartografía corporal, adaptada a la clase de ética); en San Martín se integraron de manera complementaria.	Herramienta poderosa para expresar percepciones sobre espacio, tiempo, cuerpo y relaciones de poder; permite identificar zonas de conflicto, encuentro y distribución por género; genera insumos concretos y visuales para el análisis.	En el Manuel Elkin Patarroyo, la actividad estuvo delimitada por una actividad predefinida de la docente, lo que redujo el margen de co-creación; en algunos casos requiere una segunda fase de sistematización para extraer categorías analíticas más allá de lo gráfico.	Posicionar la cartografía y más formas de expresión artísticas como alternativa principal al diario escrito, especialmente en grados intermedios; diseñar guías específicas para cartografía corporal, espacial y emocional; destinar tiempo para la socialización y narrativa de los mapas creados.
Actividad de Mismidad (Transición a 3er grado)	Completada en San Martín de Porres (2 sesiones), Kimi Pernía (1 sesión) y Manuel Elkin Patarroyo (ejercicio de máscaras); se logró la estructura central con ajustes menores sugeridos por las docentes.	Información valiosa sobre nociones incipientes del otro; las niñas y niños identifican diferencias, similitudes y emociones vinculadas a "ser como se es" y a la posición del otro; se evidencian exclusiones tempranas con acompañamiento intencionado de las maestras.	El cuento previsto estuvo muy largo para los de transición, pero adecuado para 2 y 3ro. El tiempo originalmente calculado fue muy corto. Las docentes de preescolar y primeros grados aportaron para hacer los ajustes necesarios.	Fortalecer el cubrimiento de los grados 4° a 7° para cubrir el "bache" identificado en la investigación; diseñar versiones adaptadas para diferentes edades; articular con el área de ética y valores para darle continuidad curricular.
Creaciones artísticas (podcast, máscaras, líneas de tiempo, dibujos)	Alta participación en los tres colegios: podcast colectivo en San Martín; líneas de tiempo + cartografías corporales y máscaras en Patarroyo; dibujos ("cómo me ven y cómo me veo"), máscaras de Jano y cartografías en Kimi.	Niveles de creatividad elevados; permiten una conexión emocional y experiencial con la otredad y la mismidad; facilitan la expresión de narrativas que el formato escrito no logra capturar; generan gran involucramiento durante la creación.	Los estudiantes muestran apatía o desinterés cuando se les pide sistematizar, exponer o explicar sus creaciones; los productos se encuentran dispersos en carpetas de trabajo de campo sin un repositorio organizado.	Mantener un repositorio curado y categorizado (con nombres claros y descripciones); destinar tiempo específico para la exposición y narrativa de lo creado; utilizar estas creaciones como eje central de las socializaciones y la devolución a las comunidades.
Materiales co-elaborados para perdurar (Dispositivo estadístico-etnográfico, Mapas que caminan, Museo virtual)	Creado un dispositivo por colegio: San Martín (dispositivo de registro etnográfico con estadísticas); Manuel Elkin Patarroyo ("Mapas que caminan"); Kimi Pernía (museo virtual en proceso de curaduría).	Constituyen el legado significativo de la investigación; trascienden el periodo contractual; están anclados en dinámicas concretas y preguntas genuinas de los actores; ejemplifican el paso de una ética mínima a una ética máxima de reconocimiento.	Su adopción y continuidad dependen de la voluntad y permanencia de los docentes aliados; requieren guías claras e instructivos paso a paso para que otras y otros educadores puedan implementarlos sin acompañamiento del equipo investigador.	Asegurar la difusión de los materiales con guías pedagógicas detalladas (objetivos, pasos, niveles educativos, fundamentación); realizar talleres de inducción con los docentes; establecer un seguimiento post-investigación para evaluar su uso y realizar ajustes colaborativos.

CUERPO	FICHA DE CAMPO HALLAZGOS: con base a extractos de diarios de campo asociados a los hallazgos relevantes:relevantes en relación con el aspecto o tema con el objetivo de investigación. COMPORTAMIENTOS, GÉNERO, NARRATIVAS, CONCEPTOS PROPIOS.						
	NOMBRE de quien/es llenaron diarios y quien llena la ficha			CONVENCIONES DE DENOMINACIÓN:Estudiante- grado-sexo-pertenencia o no étnico-racial; (DOC-MATEMATICAS- F- NO-ET) Docente- grado/curso-sexo-pertenencia o no étnico-racial; (DIR-COORD- M- ROM) Directivo cargo-sexo-pertenencia o no étnico-racial. (FAM-PA- M- (COM-VECI- M- AFR) Miembro de la comunidad. OTROS que surjan.			
espacio tiempo	EL CUERPO Y LA CORPOREIDAD en el aula, biblioteca, artes, teatro, espacios multipropósito, recreo, comedor, transporte escolar, vecindario, como DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS						
Categoría	HALLAZGOS	MARCADORES DE MISMIDAD - INTERSUJETIVIDAD	INCLUSION/EXCLUSION LIDERAZGOS	MOVIMIENTO RELACIONAL ENTRE EL YO-NOSOTROS Y EL OTRO	RÉGIMEN EMOCIONAL DE LA OTREDAD-ALTERIDAD:	DIVERSIDAD-PLURALIDAD	OTRAS
Premisas preguntas guía	El cuerpo es la superficie de inscripción de las normas escolares y también el lugar de resistencia y de excedente afectivo. La gramática escolar considera los afectos abiertos como fuerzas pre-individuales que desbordan las normas. En el dispositivo corporal, se rastrean: posturas, gestos, formas de vestir, marcadores de mismidad corporal (tatuajes, peinados, perforaciones); régimen emocional de la otredad (la vergüenza motriz, el orgullo por la propia corporalidad, la indiferencia hacia cuerpos diferentes); "cuerpos vividos" (emociones adheridas a la corporalidad); y formas en que la escuela disciplina, normaliza o, por el contrario, acoge la diversidad corporal (capacidades diferentes, expresiones de género, tallas, colores de piel). ¿Cómo el cuerpo marca, expresa o subvierte la pertenencia o el rechazo?	El cuerpo propio: la noción que se construye en la vivencia del cuepro propio y en relación con el cuerpo del otro no surge de un razonamiento posterior, sino que se da como un acontecimiento primario y en constante configuración. Un cuerpo se siente propio al tener consciencia de él, al habitarlo de manera personal. También sucede cuando otro le presta atención, cuando lo roza, lo esquiva o lo busca. Cada postura, cada distancia mantenida o acortada, cada gesto de apertura o cierre es un acto donde el yo y el no y se co-constituyen con o sin mediación. La escuela se convierte entonces en un lugar donde los cuerpos se reconocen en su similitudes y sus diferencias; se afectan en la presencia compartida y edifican mutuamente sus modos de habitar el espacio vivi de la escolaridad. ¿De qué modo las interacciones corporales cotidianas (miradas, distancias, gestos) en la escuela actualizan el reconocimiento y la afectación recíproca entre el sí mismo y el otro como un hecho primario de la existencia, y no como una elaboración secundaria?	Cuerpos escritos: En el ámbito corporal escolar, el cuerpo se convierte así en una superficie del ser puesta en texto, reflejo de normas sociales, que adopta formas desde el interior y el exterior buscando expresar textos personales (tatuajes, piercings, accesorios, maquillaje, vestido). Simultáneamente, opera como superficie de inscripción normativa donde se marcan diferencias. Existen mecanismos explícitos e implícitos —jerarquías simbólicas— mediante los cuales el grupo define y media en quién pertenece al "nosotros" y quién es ubicado como "otro": quienes portan un estigma "visible" (desacreditados) y quienes lo llevan oculto (desacreditables), inciden en los mecanismos de inclusión y exclusión. El rol de liderazgo, incluso el más cotidiano, está sujeto a dichas jerarquías. Así, la escuela es un lugar donde los cuerpos edifican mutuamente sus modos de habitarse y relacionarse. ¿Qué textos son anotados y se portan en el cuerpo que pueden generar acercamiento o distanciamiento entre la expresión de mismidad y el otro?	Cuerpos descritos: En el ámbito la gramática escolar en torno a lo corporal, los mecanismos de inclusión y exclusión no operan solo sobre cuerpos que ya son diferentes por su naturaleza (como el género, la capacidad o la etnicidad), sino que construyen activamente al otro mediante signos visuales y símbolos que se portan en el cuerpo. Se exhibe el cuerpo y se lo muestra de acuerdo con modelos de prácticas y formas de ser, que pueden ser valorados o devaluados. Así, el cuerpo que se distingue y se diferencia del otro de manera esencializada queda sujeto de la inclusión o exclusión. Quienes encarnan el modelo legitimado acceden con mayor facilidad al liderazgo y al reconocimiento grupal. Para construir puentes que impidan que la pluralidad corporal, se requiere no solo tolerancia o gestión, sino reciprocidad, diálogo y una ética de reconocimiento de la dignidad. La construcción de alteridades corporales positivas implica valorar la diferencia no como déficit sino como potencia, y desmontar las jerarquías simbólicas que asignan liderazgo solo a ciertos cuerpos. Los liderazgos —formales o informales— están así atravesados por estas dinámicas de visibilidad, estigma y valoración corporal diferencial. ¿Cómo operan los mecanismos de inclusión y exclusión sobre los cuerpos en la escuela, a partir de la construcción esencializada del "deber ser" que se ve atravesado por dinámicas de valoración o rechazo diferencial, así como por la posibilidad de establecer puentes basados en reciprocidad, diálogo y una ética de reconocimiento de la diversidad corporal?	Cuerpos inscritos: En el cuerpo escolar, las emociones no habitan el interior de cada sujeto, sino que se inscriben en posturas, miradas y proximidades que son leídas socialmente al instante. Estar erguido para ser visible o un encorvamiento que busca pasar desapercibido, una mirada que se enfoca o se desvía ante el cuerpo del otro, un temblor que delata nerviosismo o una expansión orgullosa del pecho tras un gesto afirmativo circulan como interpretaciones colectivas sobre quién merece ocupar cierto lugar. Estas narrativas corporales establecen hacia qué cuerpos se dirigen la acepación o el rechazo, con qué consecuencias para su participación en la vida escolar, y qué emociones pueden manifestarse abiertamente (la alegría, la rabia en algunos, la timidez en otros). La sedimentación de estos regímenes emocionales corporales tiene profundas implicaciones en la salud mental, manifestándose en trastornos de la imagen corporal, somatizaciones, retraimiento o, en el extremo, en el abandono escolar por un malestar que el cuerpo ya no puede disimular. ¿De qué modo las emociones inscritas en posturas, miradas y proximidades corporales en la escuela generan narrativas colectivas sobre qué cuerpos son aceptados o rechazados, qué emociones pueden manifestarse abiertamente según cada cuerpo, y cómo estas dinámicas afectan la salud mental (estereotipos, somatizaciones, retraimiento) de los y las estudiantes?	Cuerpos transformadores: En las interacciones cotidianas escolares, la otredad no remite meramente a una gestión de cuerpos diferentes (tallas, capacidades, gestos, parafernalias), sino a la condición misma que permite a cada sujeto habitar su propio cuerpo (corporeidad). Pasar de una ética mínima de tolerancia de la diferencia a una ética máxima de reconocimiento y participación. La diversidad puede ser un punto de partida estadístico; la pluralidad es un horizonte político para un mundo donde esas diferencias sean motivo de encuentro, no de frontera, que transforma relaciones de poder. ¿Cómo reacciona corporalmente el grupo (estudiantes y/o docentes) cuando alguien que es tratado como "el otro" intenta proponer o cambiar el curso del juego? ¿Cómo las interacciones corporales cotidianas (miradas, distancias, gestos) co-constituyen al otro como interlocutor encarnado legítimo, haciendo de la otredad una condición de posibilidad del sujeto corporal escolar y no un problema de gestión de la diversidad física?	
estudiantes	DCAMPO_IED01_300426: «En el parque de recreo de pre-escolar, las y los niños juegan. Una niña, se molesta al recibir abrazos y busca a la profesora para que le diga a sus compañero que no la abracen más. Minutos después, se acerca a un EST-M-DISCA y lo abraza hasta tumbarlo en el piso.»	DCAMPO_IED01_CARTO_300426: «una estudiante (EST-7-F-CRESPA) dibuja en su silueta su pelo crespo, sus senos y su vulva. Se le pregunta qué le hace pensar el ejercicio y responde: 'siento que algo cambió en mí, pero no sé todavía qué fue lo que cambió' y añade "me gusta verme con mi pelo crespo, largo y peinado"» DCAMPO_IED01_190526: «EST-3-F-GATO […] le pregunto: '¿te hiciste como un gato? ¿Tú tienes el pelo morado?'. Ella me responde: 'no, pero es que yo quisiera ser un gato. Con mi gato es con la persona con la que me siento más feliz'»»	DCAMPO_IED01_090426: «en las gradas, sentado al margen, observo a E-DISC-M, un estudiante con discapacidad […] Nadie del grupo se acerca a él durante el tiempo que dura mi espera; ningún docente lo integra a la coreografía»	DCAMPO_IED01_300426: «el mismo cuerpo que fue marcado de manera negativa en la cartografía (bajito, 'cortado') se vuelve un cuerpo valioso y protagónico en otro dispositivo (el juego)»	DCAMPO_IED01_300426: «EST-7-M-BAJO […] se queja de que 'le cortaron la cabeza' y de que 'le hicieron las piernas más chiquitas', y reacciona con molestia ('mi silueta es bajita, ¿qué te pasa? yo sabía que ibas a hacer eso'). El grupo no se detiene ante su queja»	DCAMPO_IED01_190526: «el corpus visual de máscaras muestra una diversidad expresiva amplia. Se observan máscaras luminosas con colores vibrantes […] junto a máscaras oscuras con sombras densas […] máscaras binarias literales que dividen el rostro en dos mitades […], con confetti multicolor en la franja central» DCAMPO_IED01_300426: «un estudiante dice, en tono de tristeza, que él 'es pobre porque no tiene marcadores'»	DCAMPO_IED01_300426: «en el mobiliario del salón hay numerosos penes pintados […] cuando algunos estudiantes hombres dibujan el pene en su silueta, el volumen o la protuberancia del órgano es muy importante en el dibujo: le hacen las venas marcadas y detalles similares»
docentes	DCAMPO_IED01_190526: «Mientras la profesora llama a los estudiantes a mostrar sus co-evaluaciones, dos estudiantes mujeres empiezan a jalarseel pelo y a sonrerir. Rápidamente un estudiante hombre se suma a la interacción y empuja una de ella. Ante mi sorpresa, les pregunto "¿por qué juegan se pegan? y me responden: 2profe es jugando"»	DCAMPO_IED01_CARTO_220526: «Durante la cartografía corporal, observo cómo el sentimiento de vergüenza y selectividad frete a quién va a tocar mi cuerpo, quién lo va a marcar mientras yo estoy acostada en la cartulina adquiere protagonismo y configura relaciones de confianza e intimidad»	DCAMPO_IED01_190526: «DOC-3-F […] se dirige específicamente a EST-3-F, que está 'mal sentada', y le dice, en tono público: 'mira, mira lo mal sentada que estás, lo despelucada que estás y la camiseta que tienes abierta; tú deberías estar presentable'»	ENT_IED01_DIREC_110626: «una chica […] me decía […] 'sí, yo siento que algo cambió […] me transformé y me reconocí distinta en el espejo, pero todavía no puedo saber cómo nombrarlo'»	ENT_IED01_DIREC_110626: «hay un niño que le dicen osito. Entonces, yo le preguntaba, "¿está bien para ti que te digan osito?" […] me decían, 'osito, solo mis amigos […] los que no son mis amigos no me pueden decir osito'» DCAMPO_IED01_300426: «DOC-ETICA-F llama la atención a un estudiante diciéndole 'eres un cansón'. El estudiante responde pidiéndole que no lo diga a sus espaldas y la docente replica: 'no te lo digo a tus espaldas, te lo digo de frente'»	ENT_IED01_DIREC_110626: «no pudimos seguir con natación en bachillerato porque les daba pena mostrar sus cuerpos. La vergüenza de quién va a mostrar su cuerpo frente quién lo va a ver, entonces natación está más que todo con los chiquitos»	ENT_IED01_DIREC_110626: «aquí las niñas son fuertes porque tienen que defenderse […] es el contexto donde viven, son violentadas, les toca ser más oficios que a los niños, ellas siempre están a la defensiva»
familias							
comunidad							

- IND) Miembro familiar-parentesco- pertenencia o no grupo étnico);
ANÁLISIS, OBSERVACIONES Y REFLEXIONES FINALES

CUERPO

FICHA DE CAMPO

HALLAZGOS: con base a extractos de diarios de campo asociados a los hallazgos relevantes:relevantes en relación con el aspecto o tema con el objetivo de investigación. COMPORTAMIENTOS, GÉNERO, NARRATIVAS, CONCEPTOS PROPIOS.

Daniel Bustos Echeverry
Camila Gaviria Grisales
Andrés Forero Rueda

CONVENCIONES DE DENOMINACIÓN: Estudiante- grado-sexo-pertenencia o no étnico-racial; (DOC-MATEMATICAS- F- NO-ET) Docente- grado/curso-sexo-pertenencia o no étnico-racial; (DIR-COORD- M- ROM) Directivo cargo-sexo-pertenencia o no étnico-racial; (FAM-PA- M- IND) Miembro familiar-parentesco- pertenencia o no grupo étnico); (COM-VECI- M- AFR) Miembro de la comunidad. OTROS que surjan.

espacio tiempo

EL CUERPO Y LA CORPOREIDAD en el aula, biblioteca, artes, teatro, espacios multipropósito, recreo, comedor, transporte escolar, vecindario, como DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS

Categoría	HALLAZGOS	MARCADORES DE MISMIDAD - INTERSUJETIVIDAD	INCLUSION/EXCLUSION LIDERAZGOS	MOVIMIENTO RELACIONAL ENTRE EL YO-NOSOTROS Y EL OTRO	RÉGIMEN EMOCIONAL DE LA OTREDAD-ALTERIDAD:	DIVERSIDAD-PLURALIDAD	OTRAS	ANÁLISIS, OBSERVACIONES Y REFLEXIONES FINALES
Premisas preguntas guía	El cuerpo es la superficie de inscripción de las normas escolares y también el lugar de resistencia y de excedente afectivo. La gramática escolar considera los afectos abiertos como fuerzas pre-individuales que desbordan las normas. En el dispositivo corporal, se rastrean: posturas, gestos, formas de vestir, marcadores de mismidad corporal (tatuajes, peinados, perforaciones); régimen emocional de la otredad (la vergüenza motriz, el orgullo por la propia corporalidad, la indiferencia hacia cuerpos diferentes); "cuerpos vividos" (emociones adhendas a la corporalidad); y formas en que la escuela disciplina, normaliza o, por el contrario, acoge la diversidad corporal (capacidades diferentes, expresiones de género, tallas, colores de piel). ¿Cómo el cuerpo marca, expresa o subvierte la pertenencia o el rechazo?	**El cuerpo propio:** la noción que se construye en la vivencia del cuerpo propio y en relación con el cuerpo del otro no surge de un razonamiento posterior, sino que se da como un acontecimiento primario y en constante configuración. Un cuerpo se siente propio al tener conciencia de él, al habitarlo de manera personal. También sucede cuando otro le presta atención, cuando lo roza, lo esquiva o lo busca. Cada postura, cada distancia mantenida o acortada, cada gesto de apertura o cierre es un acto donde el yo y el no yo se co-constituyen con o sin mediación. La escuela se convierte entonces en un lugar donde los cuerpos se reconocen en su similitudes y sus diferencias; se afectan en la presencia compartida y edifican mutuamente sus modos de habitar el espacio vivi de la escolaridad. ¿De qué modo las interacciones corporales cotidianas (miradas, distancias, gestos) en la escuela actualizan el reconocimiento y la alteración recíproca entre el sí mismo y el otro como un hecho primario de la existencia, y no como una elaboración secundaria?	DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «La clase se trasladó a la cancha cubierta, cada estudiante calca su silueta sobre papel kraft con ayuda de un compañero y ubica en ella nociones de áreas (arriba/abajo, izquierda/derecha). Una estudiante dibuja detalles marcadamente propios: una estudiante (EST-7-F-CRESPA) dibuja en su silueta su pelo crespo, sus senos y su vagina. Se le pregunta que le hace pensar el ejercicio y responde: 'siento que algo cambió en mí, pero no se todavía qué fue lo que cambió'». DCAMPO_IED01_MOT_S1_190526: «EST-3-F-GATO [...] le pregunto: '¿le hiciste como un gato? ¿Tu tienes el pelo morado?' Ella me responde: 'no, pero es que yo quisiera ser un gato. Con mi gato es con la persona con la que me siento más feliz'» DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «se observa que algunas estudiantes se miran y se peinan el pelo [antes de iniciar la sesión]»	DCAMPO_IED01_S1_: «en las gradas, sentado al margen, observo a E-DISC-M, un estudiante con discapacidad [...] Nadie del grupo se acerca a él durante el tiempo que dura mi esperaz; ningún docente lo integra a la coreografía» DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «en el mobiliario del salón hay numerosos peres pintados [...] cuando algunos estudiantes hombres dibujan el pene en su silueta, el volumen o la protuberancia del órgano es muy importante en el dibujo: le hacen las venas marcadas y detalles similares» DCAMPO_IED01_OBEE_S3: «indiquè la forma en la que los estudiantes portan el uniforme: hay quienes se dan permisos creativos para el uso del uniforme y son reconocidos [por eso], y muchas veces reciben llamados de atención por parte de los docentes. Pero en general, lo que más les gusta a los "chéveres" es vestir la sudadera porque es más relajada. Esto me lo dice un estudiante de séptimo.»	DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «el estudiante de baja estatura cuya silueta fue objeto de burla — se repite con un desenlace distinto minutos después, cuando la actividad deriva en fútbol libre en la cancha: el mismo cuerpo que fue marcado de manera negativa en la cartografía (bajito, 'cortado') se vuelve un cuerpo valioso y protagónico en el juego (el jugo de fútbol) donde muestra por sus habilidades» DCAMPO_IED01_OBEE_S3_110526: «observé con admiración cómo la profesora afrontà con tranquilidad, preguntas difíciles que le presentan las y los estudiantes, y les invita a hacer una investigación en sus casas sobre cómo fue el día en que sus mamás y papás se enteraron de que él o ella, como estudiante, venía en camino a este mundo.»	**Cuerpos inscritos:** En el cuerpo escolar, las emociones no hablan el interior de cada sujeto, sino que se inscriben en posturas, miradas y proximidades corporales en son leídas socialmente al instante. Estar enquido para ser visible o un encorvamiento que busca pasar desapercibido, una mirada que se enfoca o se desvía ante el cuerpo del otro, un temblor que delata nerviosismo o una expansión orgullosa del pecho tras un gesto afirmativo circulan como interpretaciones colectivas sobre quién merece ocupar cierto lugar. Estas narrativas corporales establecen hacia qué cuerpos se dirigen la acepación o el rechazo, con qué consecuencias para su participación en la vida escolar, y qué emociones pueden manifestarse abiertamente (la alegría, la rabia en algunos, la timidez en otros). La sedimentación de estos regímenes emocionales corporales tiene profundas implicaciones en la salud mental, manifestándose en trastornos de la imagen corporal, somatizaciones, retraimiento o, en el extremo, en el abandono escolar por un malestar que el cuerpo ya no puede disimular. ¿De qué modo las emociones inscritas en posturas, miradas y proximidades corporales en la escuela generan narrativas colectivas sobre qué cuerpos son aceptados o rechazados, qué emociones pueden manifestarse abiertamente según cada cuerpo, y cómo estas dinámicas afectan la salud mental	DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «se llaman gordo, se llama oso, entre los estudiantes, hay uncuerpo que se nombra» DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «observo mucha timidez en torno a quién calca el cuerpo de quién. Algunos piden: 'por favor, pintame bien, que quede bien'» DCAMPO_IED01_MOT_S2_270526: «el igual que pasaba en la primera actividad, varios estudiantes se acercan a mí pidiendo que les haga el boceto; o la figura de la imagen que quieren' —un oso, un perro, un gato— para hacer su criatura fantástica. 'Es que yo no sé pintar, yo no soy bueno para esto', me dice uno de ellos, respondiendo a la pregunta de por qué necesita ayuda. El cuerpo que no sabe pintar es nombra casi que con la misma emocionalidad que el cuerpo que sabe jugar fútbol o que sabe pelear»	DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «la actividad desarrollada en clase las y los estudiantes trabajan sobre los conceptos de genero, sexualidad y genitalidad. Sus construcciones al respecto reafirman una concepción sobre si mismo y la construcción de los otros: Descripción de las categorias (post-its) Género (post-it amarillo, adherido directamente a la silueta de cartulina):«Yo identifico mi género FEMENINO por mis genitales (vagina y senos). También me identifico como niña/adolescente/mujer porque mis cromosomas son XXs» Y en una segunda nota, aparentemente un borrador o síntesis de la misma categoría: «Ei género [lo] siento relacionado con la identidad, que está en la cabeza [y] en las manos, etc.» Sexo (post-it rosado): «Para mí el sexo es como hace el amor con un hombre, pero no sé bien del tema tampoco» Y la definición más "técnica" del mismo concepto, en otra nota amarilla: «El sexo [son] los genitales, ya que tiene que ver con las características físicas con las que nacemos y permite la reproducción» Sexualidad (post-it naranja, conectado por un hilo rosado hacia un punto cerca de la bocalmención de la silueta): «Yo siento mi sexualidad en mis sentimientos, como el enamoramiento y los cambios en las hormonas [...] con la interacción con las personas y conmigo mismo/a»Y, en una nota rosada aparte, una formulación más breve y algo distinta en tono: «La sexualidad en la mente. Te [va] como sentimientos, relaciones y forma de expresarnos [como somos]» Genitalidad (post-it verde: «También en todo el cuerpo [...] tiene que ver con cuerpo, emociones y relaciones» Y su definición más literal, en la nota amarilla correspondiente: «Para mí la genitalidad es las partes íntimas, como los senos y la vagina, pero no conozco bien del tema. »Zona de confusión emocional» »Zona de inseguridad o incomodidad»		El movimiento relacional yo-nosotros-el otro se resuelve, sin embargo, de manera opuesta cuando el dispositivo cambia. el mismo cuerpo marcado como «bajito» y «cortado» en la cartografía se vuelve protagónico en el fútbol libre — el cuerpo no cambia, cambia el escenario que lo evalúa.
estudiantes	**El cuerpo propio:** El cuerpo propio. El reconocimiento de sí se activa en el instante, no en la reflexión posterior: antes de la cartografía, «algunas estudiantes se miran y se peinan el pelo» (DCAMPO_IED01_CART_S2_300426), y al terminar de calcarse, EST-7-F-CRESPA solo logra decir «siento que algo cambió en mí, pero no sé todavía qué fue lo que cambió». En IED02_, ese mismo reconocimiento se vuelve más discursivo: al preguntarles por el uniforme, los estudiantes afirman que «cada uno tiene su estilo» y que «les interesa mostrar ese estilo propio» (DCAMPO_OBEE3_IED02_6to-7mo_10-junio-2026) — el yo corporal existe para ser visto, no en soledad. En IED03, esa misma exhibición se vuelve horario: «hacia el descanso y la salida [...] la gorra, al estudiante lo regañan, la esconden, se la ponen en el recreo, después en el salón, la vuelven a esconder y se la ponen en la salida» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026) — el cuerpo propio se negocia por fases, con la mirada institucional como reloj. **Cuerpos escritos.** El texto más disputado en las tres fuentes es el uniforme, con lecturas distintas según el colegio: en Manuel Elkin, «lo que más les gusta a los "chéveres" es vestir la sudadera porque es más relajada» (DCAMPO_IED01_OBEE_S3); en IED02 aparece la piercing, la gafa oscura y la gorra como «relación con la cultura del hip-hop» (DCAMPO_OBEE2_IED02_6to-7mo_11-mayo-2026); en IED03 el texto se clasifica y jerarquiza con dureza: «los tatuajes [...] uy, la gorra, ese man viste muy bacano» conviven con «ellos se identifican porque usan todos la misma maleta negra» —el accesorio como bandera de bando— y con la partición de género en la ropa infantil, donde «todas las niñas llevan alguna prenda [...] rosado» frente a los niños en «colores oscuros» (DCAMPO-IED03-T3-TR-12-May-2026). **Cuerpos descritos.** El "deber ser" corporal se vuelve más hostil en dos temas: color de piel y orientación sexual. En IED02, ante el racismo nombrado en un taller, «la respuesta del grupo fue ambigua, con risas [...] una estudiante afro mencionó que el fenómeno sí existe, aunque se tomó de forma ligera» (DCAMPO_OBEE2_IED02_6to-7mo_11-mayo-2026) — quien lo padece carga sola el costo de nombrarlo. En IED03 aparece el caso más crudo: un estudiante dice de un beso entre compañeros «eso no es normal [...] esos maricones», y otro afirma «si yo voy a dos hombres besándose, yo me mato»; frente a eso, una compañera reivindica la descripción: «para mí sí es normal [...] es que ellos son hombrecitos» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). **Cuerpos inscritos.** La misma palabra hiere o resbala según el vínculo, no según el contenido: en Manuel Elkin, «se llaman gordo, se llama oso, entre los estudiantes, hay un cuerpo que se nombra» (DCAMPO_IED01_CART_S2_300426) sin fricción visible, mientras la súplica «por favor, pintame bien, que quede bien» revela la vulnerabilidad de ser descrito por otro. En IED02, esa misma nominación cruza a la agresión directa: a una estudiante le gritan «usted es gorda» y «su expresión y su silencio comunicaron con claridad que el comentario no le había gustado en absoluto, aunque no respondió verbalmente» (DCAMPO_OBEE3_IED02_6to-7mo_10-junio-2026). En IED03, el registro más grave del corpus completo aparece aquí: la mención de una estudiante que se suicidó, y el empujón sin reacción entre EST3 y EST2, donde «no reaccionó de vuelta ni se quejó, simplemente siguió con lo que estaba haciendo» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026) — la ausencia de reacción es, también, una emoción inscrita. **Cuerpos transformadores**. IED03: un estudiante que primero borra los mocos de su autorretrato «porque si no, no juegan conmigo», y luego los reivindica en el «Cerdo Mocón», logrando que los mismos compañeros que antes lo corrieglan lo celebren con carcajadas (DCAMPO-IED03-T3-TR-12-May-2026). En Manuel Elkin, la transformación ocurre sin palabras: el cuerpo «bajito» ridiculizado en la cartografía «se vuelve un cuerpo valioso y protagónico» en el fútbol libre. Y en IED03 aparece también su versión más creativa: «ustedes es un niño con su arepa venezolana y tú eres un niño colombiano comprando empanadas» conviviendo sin jerarquía —cada tradición «orgullosamente» propia— en el mismo comedor (ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026, aunque esta última es voz docente citando la arepera, no estrictamente estudiante — la deja señalada por si prefieres que la excluyas). Otras. El mobiliario del salón en Manuel Elkin conserva «numerosos penes pintados» de sesiones previas (DCAMPO_IED01_CART_S2_300426); en IED03 el registro se desplaza hacia el mobiliario de descanso: el «Rincón de la Calma», un círculo donde «los estudiantes pueden ingresar y recostarse», y la cartelera del árbol con «la huella de su mano en pintura verde» como registro físico de presencia (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026).	ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «[-Algun estudiante, por su cuerpo, lo ato, lo bajito, el color de piel, ha sido blanco de exclusión?] Si, si, si. Sobre todo los niños, así no lo admitan acá: los niños que son la educación especial son excluidos. Los niños por el conocimiento son excluidos, y por los maestros» DCAMPO-IED03-T3-TR-12-May-2026 — «Todas las niñas tienen el pelo largo y lo llevan peinado con trenzas o colitas y «todas las niñas llevan alguna prenda u objeto rosado en su cuerpo. Una tiene botones rosados en su jean, otra una moña rosada, otra botas rosadas y otra una chaqueta peluda rosada; de hecho, EST-T-M-AFR es quien más elementos de este color porta» «los niños visten uniformes y los que no tienen colores oscuros, entre los que predominan el negro, el gris, el azul, el verde oscuro, el jean y el blanco» [demarcación cromática de género escrita en el vestir]. DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, EST5-8°-H-NOET (señalándose a sí mismo, con «una chaqueta blanca con capucha» bajo el saco): «Los sacos que no son del colegio o las uñas largas esas pintadas o las ombligueras». El cuerpo estudiantil se escribe con textos personales que desafían la inscripción normativa del uniforme. DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, estudiantes citados por DOC-8°-M-NOET: «Los tatuajes, DOC-8°-M-NOET, los tatuajes; uy, la gorra, ese man viste muy bacano». Los referentes musicales se traducen en escritura corporal aspiracional (tatuajes, gorras, parafernalia). DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, EST5-9°-H-NOET sobre los de octavo que buscan pelear: «Ellos se identifican porque usan todos la misma maleta negra». El accesorio uniformado funciona como texto corporal de pertenencia al bando. DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026: Los rolos «visten llamativo», «de muchos colores», son «pupis» y «usan botas»; los venezolanos y costeños usan «el pantalón debajo de la rodilla», «chancletas hasta pa' ir a un velorio», «sacos gigantes encima de la chaqueta», se visten «estilo drip» y son «más morenos». El cuerpo puesto en texto: la ropa, el calzado y el color de piel funcionan como escritura de origen y de clase. «El 'drip' frente a lo 'llamativo' funciona como estética de origen y de clase que hace visible al otro a primera vista» (INV_apreciación).	ENT_IED01_DIREC_110626: «el cambio corporal es un indicador bien importante en séptimo, porque entonces con quién, con quién me junto, quién se parece a mí. Entonces se vuelven muy selectivos en la construcción de grupos» ENT_IED01_110626: «La rectora, explicando el contexto de violencia del barrio que rodea al colegio y cómo eso se traduce en la manera en que niñas y niños hablan su propio cuerpo: aquí las niñas son fuertes porque tienen que defenderse [...] es el contexto donde viven, son violentadas, les toca ser más oficios que a los niños, ellas siempre están a la defensiva»	DCAMPO_IED01_MOT_S1_190526: «la profesora observa a una estudiante frustrada con el dibujo, que quiere cambiar la hoja, y lo que hace es acercarse y alentarla a seguir pintando porque su dibujo está quedando bonito» La rectora explica, en la entrevista, por qué el colegio dejó de hacer natación en secundaria, aunque la mantiene con los cursos pequeños: ENT_IED01_DIREC_110626: «no pudimos seguir con natación en bachillerato porque les daba pena [...] la vergüenza de quién va a mostrar su cuerpo [...] entonces está con más que todo con los chiquitos»	La rectora también comenta, en la entrevista, cómo se distribuye la discapacidad entre los distintos grados del colegio: ENT_IED01_DIREC_110626: «el séptimo se ve niños de discapacidad; hay harto [...] son cognitivos [...] y como más hiperactividad [...] hay un niño que no se sienta»		ANÁLISIS, OBSERVACIONES Y REFLEXIONES FINALES
docentes	**El cuerpo propio.** El cuerpo docente no queda fuera del dispositivo que administra sobre otros.Se nombra «la vergüenza de quién va a tocar mi cuerpo [...] una posición además supervulnerable» al recordar su propia corporagrafía con Adriana (ENT_IED01_DIREC_110626). En IED03 esa misma exposición se documenta como método pedagógico deliberado, no accidental: una docente «se agacha o se sienta en una silla a su misma altura para que los estudiantes no alcen la cabeza [...] y para que aquellos que hablan poquito o todavía no vocalizan bien tengan voz» (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026). Y el propio investigador de campo reconoce que su cuerpo tampoco es neutro: «mi acento, mi ropa y mi procedencia también son leídos por los estudiantes y median lo que están dispuestos a decirme» (DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026) — el cuerpo adulto, sea docente o investigador, es también superficie leída. **Cuerpos escritos**. La presentabilidad es un texto que el cuerpo docente corrige de forma casi automática, y se sostiene entre grados y colegios: en Manuel Elkin, «mira, mira lo mal sentada que estás, lo despeluzada que estás [...]tú deberías estar presentable» (DCAMPO_IED01_MOT_S1_190526). En IED03 ese mismo código se hace explícito y moralizado sobre el cuerpo femenino: «el cabello es una representación de pureza en esta cultura escolar [...] una chica sana, una chica inocente», y el maquillaje se lee como capital de liderazgo estético, con «Harley Quinn» como modelo a seguir (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026). Frente a ese mismo texto normativo aparece su fisura: un docente de IED03 corrige a quien confunde a «un niño con el pelo largo» con una niña, defendiendo el derecho del cuerpo a portar su texto sin reasignación (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026). **Cuerpos descritos.** La selectividad de grupo que la rectora observa en séptimo («con quién me junto, quién se parece a mí [...] se vuelven muy selectivos», ENT_IED01_DIREC_110626) tiene su versión más dura en IED03, donde una docente describe el liderazgo informal como premio a la fuerza física: «quien maltrata, quien pega, es el de seguir [...] el que es capaz de enfrentarte, que enfrenta a la coordinadora, así no tenga argumentos» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026). En IED02, esa misma descripción se desplaza del cuerpo étnico al cuerpo estético: «no hay una diferencia racial [...] siento que más encontraron en el ems ese otro que no encuentran [...] a partir de las tensiones raciales» (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026) — la otredad migra de la piel al estilo cuando la primera deja de estar disponible como frontera. **Cuerpos inscritos.** El régimen emocional aparece más agudo en IED02, donde una docente distingue con precisión los grados de daño: «cuando pelean las peladas se pueden decir cosas horribles, pero si se meten con su físico pasa más en las niñas» (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026), y narra un ataque directo al cuerpo que ella misma jerarquiza como más grave que el racismo entre pares: «este pelado cuando le dijo gorda, vino de un lugar que se nota que la quería ofender [...] como que la corporalidad sí está en juegoy» (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026). En Manuel Elkin, esa misma vergüenza se sostiene en el tiempo institucional: «no podemos seguir con natación en bachillerato porque les daba pena [...] la vergüenza de quién va a mostrar su cuerpo» (ENT_IED01_DIREC_110626). En IED03, incluso la vigilancia se invierte: los propios estudiantes evalúan a una maestra que «se alteró más de lo que debía [...] llevándolos a coordinación», interpretado como «falta de comunicación y control de las emociones» (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026) — el cuerpo docente también es observado y juzgado. **Cuerpos transformadores**. Frente a la vigilancia sostenida del punto anterior hay desplazamiento documentado: la alta presencia de discapacidad que la rectora nota en séptimo (ENT_IED01_DIREC_110626) se lee, en IED02, dentro de un marco ampliado donde «todo es una alegoría al cuerpo [...] no es solo el cuerpo de estos gordo, sino ¿qué gorra usa, qué gafas uso? ¿cómo me maquillo?» (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026). Y en IED03 hay una transformación fechable y explícita: «de un tiempo para acá las niñas afro se han decorado los crespos. Ya los aceptan [...] hay muchos chicos con su afro [...] ha sido un proceso de años de aceptación y amor a sí mismas» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026) — la misma docente que antes leía el cabello liso como "pureza" documenta aquí su propio desplazamiento. Otras. En IED03, el cuerpo docente desborda su rol pedagógico formal: una profesora llega cargando «una bolsa con ollas pesada» y monta una olla arrocera en el pasillo para hacer perros calientes (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026) — el cuerpo que enseña es, también, el cuerpo que alimenta.	DCAMPO_IED01_S1_: «en una conversación en el pasillo, la profesora me cuenta que, frente a la decisión de que los estudiantes de once se vistan como deseen, lo que reciben son muchas quejas de mamás y papás que opinan y se sienten, digamos, amenazados por la libertad con la que las y los estudiantes se visten. Esto contrasta con que, en realidad, no son muchos los estudiantes de décimo y de once que hacen uso del privilegio de poder vestirse como quieran; y cuando les pregunto la razón por la que vienen de uniforme, dicen que es porque les da pereza escoger qué ponerse en las mañanas.» DCAMPO_IED01_MOT_S1_190526: «DOC-3-F [...] se dirige específicamente a EST-3-F-INT, que está 'mal sentada', y le dice, en tono público: 'mira, mira lo mal sentada que estás, lo despeluzada que estás y la camiseta que tienes; tú deberías estar presentable'» ENT_IED01_DIREC_110626: «entre las niñas la decisión de si se marcaban los senos o no se marcaban los senos en la cartografía. La conversación se da en tono bajo y no alcanzo a escuchar los argumentos. Finalmente deciden, en un acuerdo mutuo, marcarlos» DCAMPO_IED01_CART_S2_300426: «emerge una tensión particular en el momento en que las y los estudiantes se enfrentan a representar su cuerpo: hay estudiantes que se bloquean y no logran hacerlo, otros que lo hacen con tranquilidad [...] algunos, al ver su silueta terminada, se gustan y otros no: estos se corrigen o repasan el contorno con lápiz una y otra vez»	Sin dato	Sin dato	Sin dato	Sin dato	Sin dato	Sin dato
familias	**Cuerpos escritos.** Las familias escriben el binario de género en el cuerpo infantil desde antes de que llegue al colegio: en IED03, los padres eligen la ropa bajo «un patrón prácticamente monocromático, donde cualquier matiz medianamente vivo o saturado es automáticamente asociado con lo femenino», «normando sus cuerpos bajo el binario tradicional» (DCAMPO-IED03-T3-TR-12-May-2026). Ese mismo texto se ratifica en la puerta del colegio y convoca al cuerpo de la familia cuando falta: «como medio colegio se tuvo que quedar dos horas sin entrar a clase porque llamaron papá por papá» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). En Manuel Elkin, la queja familiar por la vestimenta libre de once («se sienten [...] amenazados por la libertad con la que las y los estudiantes se visten», DCAMPO_IED01_OBEE_S3_110526) es la única voz familiar sobre este eje, y contrasta con el dato de que, teniendo el privilegio, la mayoría de estudiantes igual elige el uniforme «por pereza». **Cuerpos descritos.** Una madre de IED02 identifica con precisión el desplazamiento histórico de qué cuerpo se describe como deficiente: «ahorita ya es como más raro o más extraño escuchar que le digan negro [...] ya se fijan más en otras cosas [...] los chicos que usan gafas, los que tienen alguna dificultad para hablar» (TRANS_IED02_MAD_12-junio-2026). Pero identifica, en la misma entrevista, una descripción que no se ha movido: «"¿qué? no hay huevas, no hay pelotas". Entonces los hacen ver como si fueran inferiores, o que algo les faltó» — una masculinización por carencia que persiste dentro del cambio. En IED03, esa descripción del cuerpo se extiende al riesgo: las niñas «construyen su percepción de riesgo a partir de experiencias concretas de acoso», y frente a un acosador identificado, «los cuerpos femeninos son descritos —por la comunidad y por sí mismas— como cuerpos en riesgo que deben navegar con mayor precaución» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). **Cuerpos inscritos.** El cuerpo familiar aparece de forma constante como el lugar donde se deposita la explicación del malestar visible en el colegio, no como su origen reconocido: frente a un suicidio estudiantil, la respuesta lo despaza enteramente a la casa. «no, no [...] tenía mucha problemática en la casa» (ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026, aunque esta es voz	Sin dato	TRANS_IED02_MAD_12-junio-2026, FAM-MA-F-NO-ET-2: «Ahorita ya es como más raro o más extraño escuchar que le digan negro. Y ya se fijan más en otras cosas. Por ejemplo, los chicos que usan gafas, los que tienen alguna dificultad, por ejemplo, para hablar» TRANS_IED02_MAD_12-junio-2026, FAM-MA-F-NO-ET-2: «Utilizan una expresión que dice: "¿Qué? No hay huevas, no hay pelotas". Entonces los hacen ver como si fueran inferiores, o que algo les faltó, que algo no está bien en ellos»	TRANSCRIP_IED02_Entrevista_Madre_10-junio-2026, FAM-MA-F-NO-ET-1: «Le tocaba llegar uno acá a la puerta del colegio, quitarle las botas a los chicos, colocarle los tenis, los zapatos para poderlos ingresar limpios. En lo que siempre ha estado el fortalecimiento de la presentación personal. Porque había chicos que llegaban llenos de barro y esto podía quedar ensopado»	Sin dato	TRANSCRIP_IED02_Entrevista_Madre_10-junio-2026, FAM-MA-F-NO-ET-1: «Era muy difícil, tanto para estudiantes como padres de familia, que de pronto un chico viniera maquillado, un hombre viniera maquillado, que empezara su transformación. Ahorita ya es muy normal para el colegio. Ah, no, que el chico quiere ser mujer, entonces pues van a haber ciertas condiciones, pero ya... y esa aceptación en la comunidad»	Sin dato	Desde la mirada de las madres, las formas de diferencia y aceptación entre los estudiantes parecen haber desplazado parcialmente el foco desde categorías tradicionales como la raza hacia marcadores corporales, estéticos y funcionales. Una madre señala que hoy resulta «más raro o más extraño escuchar que le digan negro» y que las distinciones se concentran más en quienes usan gafas o presentan dificultades para hablar (TRANS_IED02_MAD_12-junio-2026). A la vez, identifica expresiones como «no hay huevas, no hay pelotas» como mecanismos mediante los cuales algunos estudiantes cuestionan la valentía, la masculinidad o el valor personal de otros, produciendo formas de inferiorización que remiten al cuerpo y a sus atributos simbólicos. La corporalidad también aparece asociada a procesos de regulación y cuidado familiar, visibles en la importancia otorgada a la presentación personal y al esfuerzo de las familias por garantizar que los estudiantes lleguen en condiciones consideradas adecuadas para la escuela (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_Madre_10-junio-2026). Sin embargo, las madres también perciben transformaciones en las normas de aceptación social: prácticas que antes generaban fuertes resistencias, como que un estudiante hombre asistiera maquillado o iniciara una transición de género, son descritas ahora como situaciones más normalizadas y aceptadas dentro de la comunidad educativa. En conjunto, estas voces sugieren que la diferencia sigue organizándose alrededor del cuerpo, pero que los criterios de legitimidad y aceptación de ciertas expresiones corporales parecen estar experimentando cambios generacionales significativos.

	docente citando el caso). En IE03, esa misma lógica se documenta de forma más directa y pública: una madre «la sujetó y le haló la ropa» a su hija delante de sus compañeros y del profesor, y la violencia familiar «se inscribe públicamente sobre el cuerpo de la estudiante, exponiéndola como cuerpo vulnerable ante el grupo» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026). **Cuerpos transformadores.** una madre narra la transición de género de su hijo en clave de cambio generacional: «era muy difícil […] ahorita ya es muy normal para el colegio […] el chico quiere ser mujer, entonces pues van a haber ciertas condiciones, pero ya… y esa aceptación en la comunidad» (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_Madre, 10-junio-2026). En IED03, la transformación es alimentaria en vez de identitaria: «el traer comida venezolana (arepa pepia, etc.) es una práctica de preservación cultural y afectiva […] las familias transforman el cuerpo alimentado del estudiante en territorio de identidad frente a la norma alimentaria andina del PAE» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026).	DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026 — Corazón familiar en primera persona: «Soy muy dulce y tierna amable. Soy muy hermosa» [el cuerpo bello de la hija enunciado por la madre como mismidad delegada].	DCAMPO-IED03-T3-TR-12-May-2026 — Apreciación (k): los padres eligen la ropa bajo «un patrón prácticamente monocromático, donde cualquier matiz medianamente vivo o saturado es automáticamente asociado con lo femenino», «normando sus cuerpos bajo el binario tradicional» [las familias escriben el género en el cuerpo infantil azul y rosado]. DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST3-8°-H-NOET: «Sí, eso es por el uniforme. En la entrada es por los sacos, las camisetas y los zapatos, entonces los profesores y la coordinadora empiezan a regañar por eso. Una vez como medio colegio se tuvo que quedar dos horas sin entrar a clase porque llamaron papá por papá». El texto corporal del uniforme convoca a los acudientes.	DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026 — «Es un niño amoroso, es un niño espreciv o, es un niño maleniado» [descripción familiar del temperamento encarnado del hijo, con luces y sombras]. DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, nota (i) de INV-H-NOET: las niñas «construyen su percepción de riesgo a partir de experiencias concretas de acoso en los límites del territorio escolar». Frente al acosador de la reja, los cuerpos femeninos son descritos —por la comunidad y por sí mismos— como cuerpos en riesgo que deben «navegar con mayor precaución».	ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «¿El suicidio estaba relacionado con el colegio? No, no. La estudiante que se suicidó hace años tenía mucha problemática en la casa. Mucha problemática en la casa». DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, DOC-F-H-NOET sobre la madre: «la sujetó y le haló la ropa» delante de sus compañeros y del profesor. La violencia familiar se inscribe públicamente sobre el cuerpo de la estudiante, exponiéndola como «otro vulnerable» ante el grupo.	DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, nota (q) de INV-H-NOET: «El traer comida venezolana (arepa pepia, etc.) es una práctica de preservación cultural y afectiva». A través de la comida, las familias transforman el cuerpo alimentado del estudiante en territorio de identidad frente a la «norma alimentaria andina» del PAE.	Sin dato	ei) Arquitectura del cuerpo expuesto. Estar «en un hueco» no es un dato topográfico sino un régimen escópico: el patio es un anfiteatro donde convergen la mirada docente (desde arriba), la comunitaria (desde la reja) y la familiar. El resultado, nombrado por el propio investigador, es la inclusión espacial con exclusión de la autonomía corporal. La privacidad es el recurso más escaso del cuerpo escolar. b) La reja como membrana, no como muro. Escribe la frontera «dentro/afuera, pero deja pasar la mirada, el acoso (nota i) y el barrio (graffiti, robos, «recorredora»). El cuerpo estudiantil es simultáneamente protegido y capturado por la misma estructura. c) Cuerpos laborales invisibles. Vigilantes, aseadoras, PAE y «recorredora» son descritos por su función de seguimiento en los márgenes —«va a los lugares que nadie ve»—. Son los operadores efectivos del dispositivo corporal, y sin embargo no aparecen como sujetos con corporeidad propia salvo cuando actúan (el gesto de doña Doris). Vacío a indagar. d) El fantasma como síntoma institucional. La sombra que trepa y la niña colgada en el tercer piso son la forma en que la comunidad tramita un suicidio nunca elaborado: el cuerpo ausente retorna inscrito en la arquitectura. La decisión adulta de no decir («son esporádi|as», «crearles otro temor») revela que la escuela gestiona el miedo con secreto y, al hacerlo, lo convierte en folclore. El fantasma es un duelo pendiente y, a la vez, la única narrativa corporal compartida entre generaciones de adultos del colegio. e) Contrapunto. Los gatos son el reverso exacto de lo anterior: cuerpos ajenos a la norma que atraviesan la reja, se acuestan sobre las piernas y las maletas, y son aceptados sin trámite. Que el contacto interespecie sea legítimo donde el contacto entre pares (y sobre todo entre cuerpos del mismo género) es sospechoso, es el hallazgo más elocuente de la ficha sobre dónde está puesto el umbral de lo tocable.
comunidad	**Cuerpos escritos.** La frontera entre quién pertenece al colegio y quién solo lo observa se escribe sobre superficies físicas compartidas: en IED03, los propios estudiantes definen a «Personas mirando desde afuera» como «los individuos que se recuestan en la reja a mirar hacia el patio: acudientes, habitantes del barrio y desconocidos» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026) — la reja como superficie donde se inscribe la frontera adentro/afuera. El barrio disputa esa misma frontera con su propia escritura: «un gran graffiti que dice Mariscal Sucre» funciona como un nombre-cuerpo que el barrio inscribe en el muro, compitiendo con la nominación oficial del lugar (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026). En Manuel Elkin y en IED02 no hay registro de comunidad en este eje. **Cuerpos descritos.** La topografía misma del colegio produce, según los propios estudiantes de IED03, una sensación de vigilancia estructural: «se sentían vigilados por los profesores y los padres de familia porque su colegio quedaba en un hueco», resumido por la nota de campo como estar «incluidos en el espacio escolar, pero excluidos de la privacidad y la autonomía corporal» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). Esa vigilancia tiene, además, cuerpos laborales concretos que la sostienen: «la recorredora, que no es la misma portera. Es la que nos sigue o va a los lugares que nadie ve» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026) — la descripción del cuerpo estudiantil desde la comunidad no es difusa, está distribuida en roles de seguimiento con función y nombre propio. **Cuerpos inscritos.** El barrio se inscribe como cuerpo peligroso en una advertencia directa de campo: «tenga cuidado: en este barrio roban mucho» (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026). Frente a ese peligro externo aparece, del lado adulto, un silencio deliberado que protege el cuerpo emocional infantil: no contarle a los estudiantes la leyenda de un fantasma del colegio porque «a ellos les daría mucho susto […] son esponjitas […] tienen tantos miedos y tantos temores que no pueden superarlos» (ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026) — la única inscripción emocional documentada desde la comunidad no es una marca hostil sobre el cuerpo infantil, sino una decisión de resguardarlo del miedo, aunque construida sobre un duelo (un suicidio estudiantil) que la propia comunidad tampoco terminó de elaborar. **Cuerpos transformadores.** Los gatos que habitan el colegio, tolerados por la comunidad escolar, reordenan sin proponérselo las reglas de cercanía corporal dentro del aula: «se meten al salón de español y se nos hacen en las piernas o se acuestan a dormir sobre las maletas que están en las sillas» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026) — el contacto interespecie resulta legítimo justo donde el contacto físico entre pares suele estar bajo sospecha. Esa tolerancia, sin embargo, tiene un borde físico marcado: una cuidadora «casi le pega a un niño porque se dio cuenta de que agarró un gato y lo estaba metiendo al baño […]le levantó la mano así» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026) — la otredad no humana	Sin dato Sin dato DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, estudiantes: «se sentían vigilados por los profesores y los padres de familia porque su colegio quedaba en un hueco». La topografía hace del cuerpo estudiantil un cuerpo permanentemente expuesto a la mirada comunitaria; nota (h): «incluidos en el espacio escolar, pero excluidos de la privacidad y la autonomía corporal».	Sin dato Sin dato DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026 — «un gran graffiti que dice Mariscal Sucre» [el barrio escribe su nombre-cuerpo en el muro, texto territorial que disputa la nominación oficial]. DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, los estudiantes definen «Personas mirando desde afuera» como «los individuos que se recuestan en la reja a mirar hacia el patio»: «acudientes, habitantes del barrio y desconocidos». La reja es la superficie donde se escribe la frontera entre cuerpos de adentro y cuerpos de afuera.	Sin dato Sin dato DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026 — VIG-H-NOET: «Tenga cuidado: en este barrio roban mucho» [el cuerpo del transeúnte y sus objetos descritos como vulnerables; el barrio como cuerpo peligroso]. DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, EST4-8°-H-NOET sobre el personal: «la recorredora, que no es la misma portera. Es la que nos sigue o va a los lugares que nadie ve». Los cuerpos laborales de la comunidad escolar (vigilantes, aseadoras, PAE) son descritos por su función de seguimiento de los cuerpos estudiantiles en los márgenes.	Sin dato Sin dato ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «¿Por qué los estudiantes no saben del fantasma? Porque no se lo hemos querido decir, porque a ellos les daría mucho susto… Ellos se copian de todo lo que uno les diga, son esponjitas… Los chicos no están preparados para recibir ese tipo de información, más en su colegio, porque tienen tantos miedos y tantos temores que no pueden superarlos, y crearles otro temor, un imaginativo, no me parece» DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST4-8°-H-NOET: «Una vez la señora Doris casi le pega a un niño porque se dio cuenta de que agarró un gato y lo estaba metiendo al baño. Bueno, le levantó la mano así, pues». El gesto corporal de la cuidadora comunitaria inscribe el límite de lo que puede hacerse con los cuerpos no humanos.	Sin dato Sin dato DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, EST2-8°-M-NOET: «Como cuando los gatos se meten al salón de español y se nos hacen en las piernas o se acuestan a dormir sobre las maletas que están en las sillas». Los cuerpos felinos, avalados por la comunidad, transforman la proxemia del aula: el contacto interespecie es legítimo donde el contacto entre pares es sospechoso.	Sin dato Sin dato ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «Profesora Gladys, ¿usted sabe que aquí hay fantasmas?… Y efectivamente voy donde VIG y sí tiene los videos… Lo que se ve es así, como trepando una sombra por el techo… por las rejas, así como trepando. Una sombra negra. Él también dice que por la noche asusta; siente cómo abren y cierran puertas». ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «Entonces un guarda también me decía que él veía cómo la niña se colgaba… arriba, en el tercer piso, donde era el salón de la estudiante que se suicidó» ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «Los que sabíamos del fantasma éramos el rector, doña Doris, un profesor que ya se fue, el profesor Javier… [a Javier] llegó y le botó así todos los materiales»	Sin dato Sin dato ei) Arquitectura del cuerpo expuesto. Estar «en un hueco» no es un dato topográfico sino un régimen escópico: el patio es un anfiteatro donde convergen la mirada docente (desde arriba), la comunitaria (desde la reja) y la familiar. El resultado, nombrado por el propio investigador, es la inclusión espacial con exclusión de la autonomía corporal. La privacidad es el recurso más escaso del cuerpo escolar. b) La reja como membrana, no como muro. Escribe la frontera «dentro/afuera, pero deja pasar la mirada, el acoso (nota i) y el barrio (graffiti, robos, «recorredora»). El cuerpo estudiantil es simultáneamente protegido y capturado por la misma estructura. c) Cuerpos laborales invisibles. Vigilantes, aseadoras, PAE y «recorredora» son descritos por su función de seguimiento en los márgenes —«va a los lugares que nadie ve»—. Son los operadores efectivos del dispositivo corporal, y sin embargo no aparecen como sujetos con corporeidad propia salvo cuando actúan (el gesto de doña Doris). Vacío a indagar. d) El fantasma como síntoma institucional. La sombra que trepa y la niña colgada en el tercer piso son la forma en que la comunidad tramita un suicidio nunca elaborado: el cuerpo ausente retorna inscrito en la arquitectura. La decisión adulta de no decir («son esporádi|as», «crearles otro temor») revela que la escuela gestiona el miedo con secreto y, al hacerlo, lo convierte en

La construcción del otro en la escuela culturas escolares y diversidad

Mesa de seguimiento

6 de julio de 2026

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

EQUIPO

Equipo IDEP

Andrés Mauricio Castillo
Director
Nisme Yurani Pineda Báez
Subdirectora Académica
Liliana Patricia Torres
Asesora de Dirección

Investigador principal
Ramiro Andrés Lara

Co-Investigadora
Maritza Díaz

Asistentes de Investigación
Camila Gaviria
Andrés Forero
Daniel Bustos

AGENDA

1. Cronograma y actividades en curso

2. Avances

2.1. Socio-demografías
2.2. Estructura parcial de análisis
2.3. Avances por colegio

3. Actividades de socialización

4. Varios – fechas de reunión

Cronograma

Feb | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago

Fase 1 · Feb

Marco teórico y conceptual
Encuadre metodológico
Focos analíticos: juego, cuerpo, lenguaje, aula

✓ **Completada**

Fase 2 · Mar

Selección de IED participantes
Diseño de instrumentos
Convocatoria docentes y estudiantes

✓ **Completada**

Fase 3 · Trabajo de campo · Abr–22 jun 2026

Gestión institucional y socialización del plan en las tres IED
Registros etnográficos y diarios de campo
OBEE con estudiantes co-investigadores
Talleres de mismidad y otredad
Cartografías sociales y corporales
Entrevistas con docentes, directivos y comunidad
Co-creación de materiales pedagógicos

↻ **En curso**

Corte: mayo 2026

Fase 4 · Jun–jul 2026

Sistematización de diarios de campo y fichas
Construcción de matriz analítica
Categorías emergentes del trabajo de campo
Primeros análisis parciales

↻ **En curso**

Fase 5 · Ago

Triangulación teórico-empírica
Redacción del informe final
Devolución a las comunidades educativas

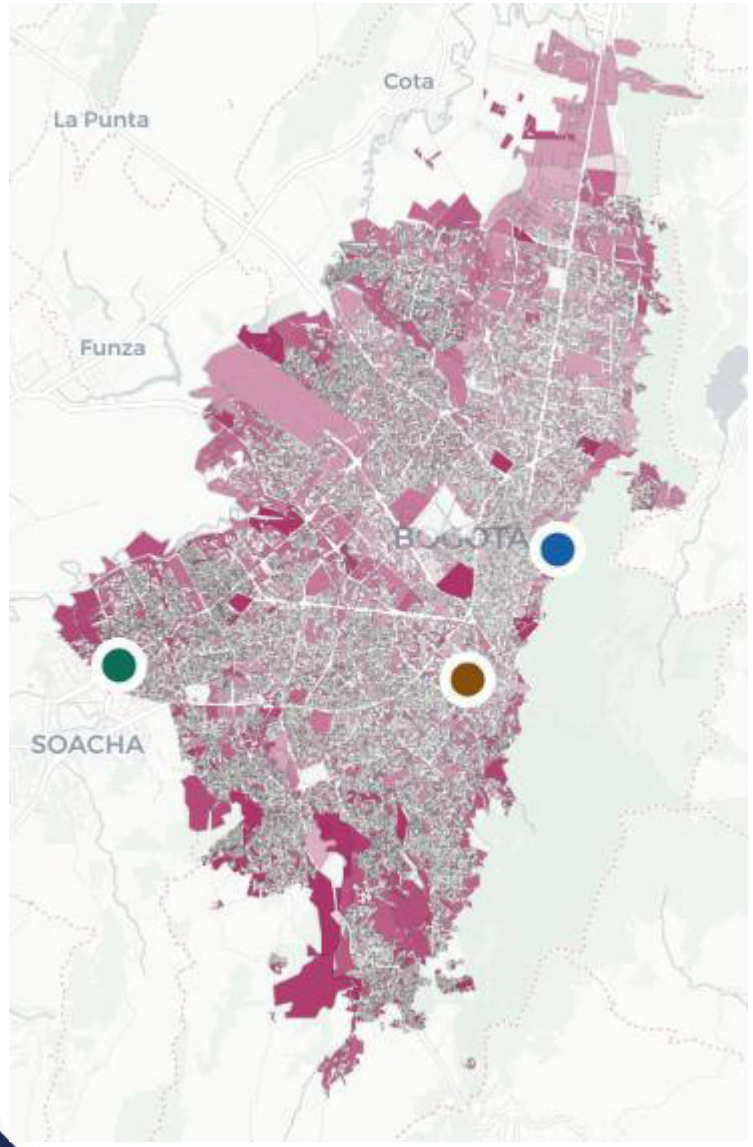
Proyectada

- Reunión diligenciamiento conjunta de ficha asistentes de investigación: miércoles 9 de 8:00 am - 12:00 m

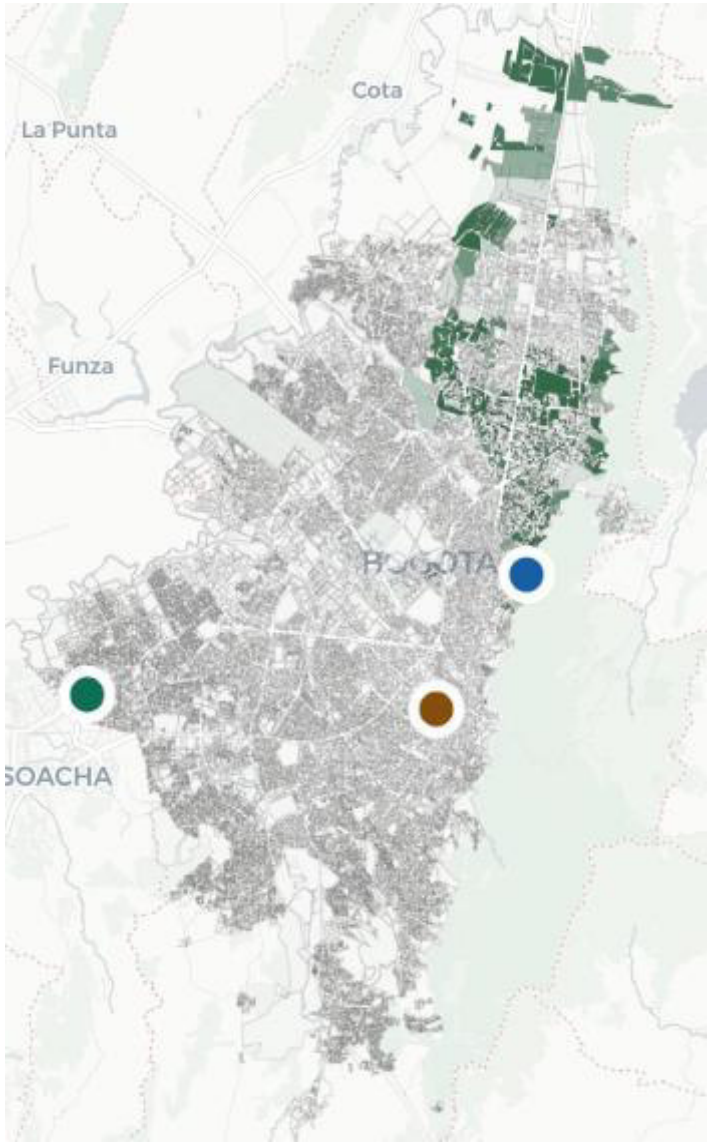
- Presentación de la ficha de campo a investigadores: martes 14 en reunión interna

Socio-demografías

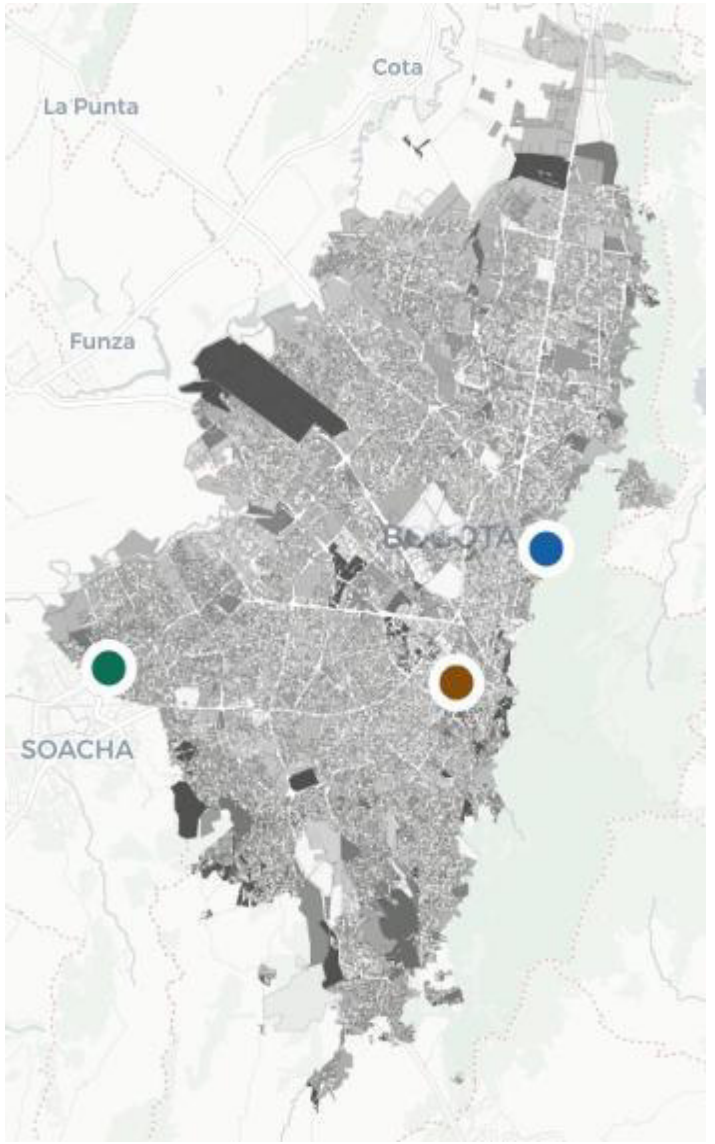
Niños y niñas 0 a 9 años



Estratos 5 y 6

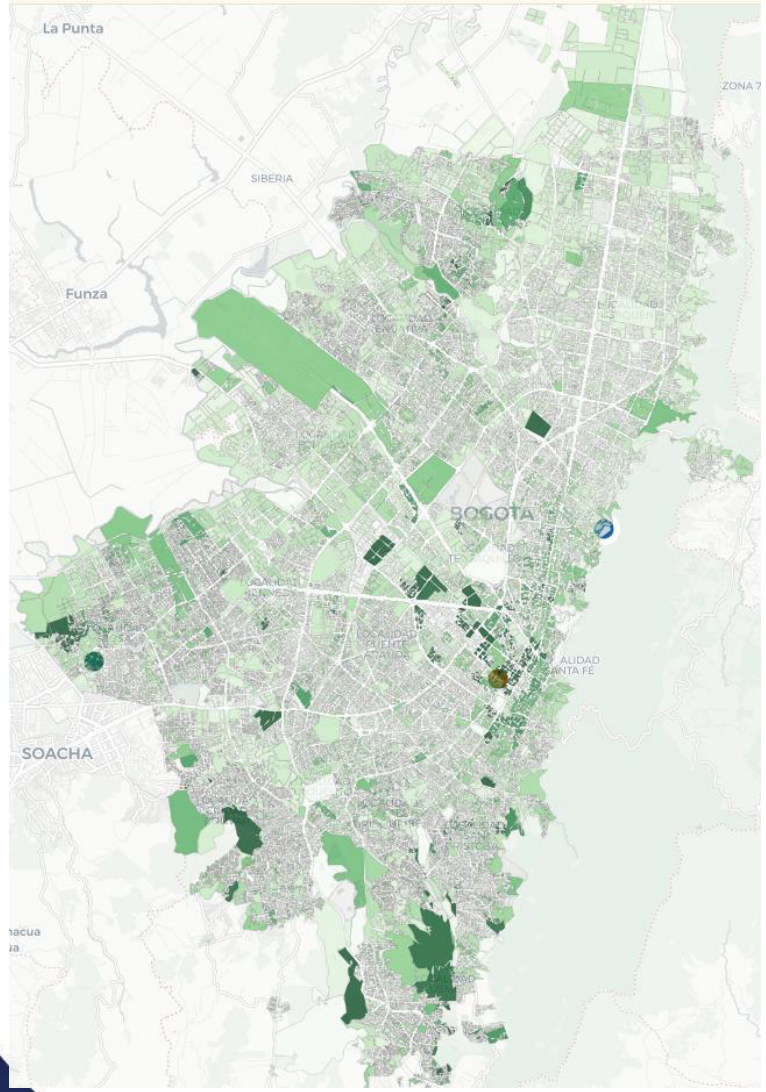


Personas sin nivel educativo

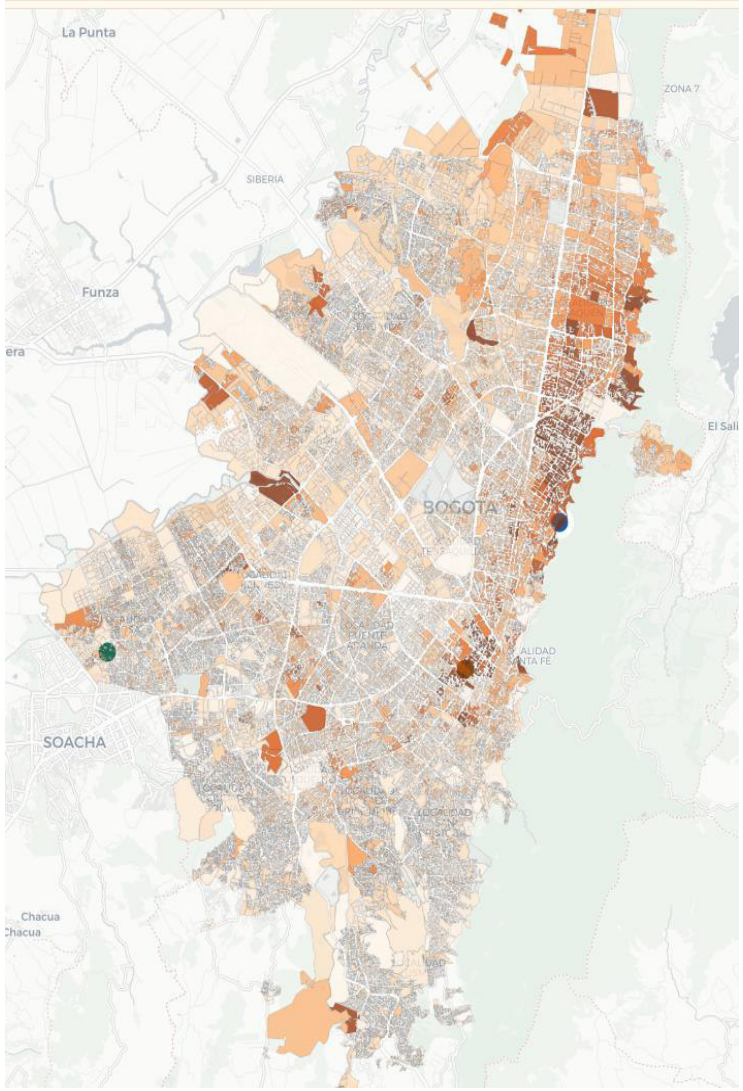


Socio-demografías

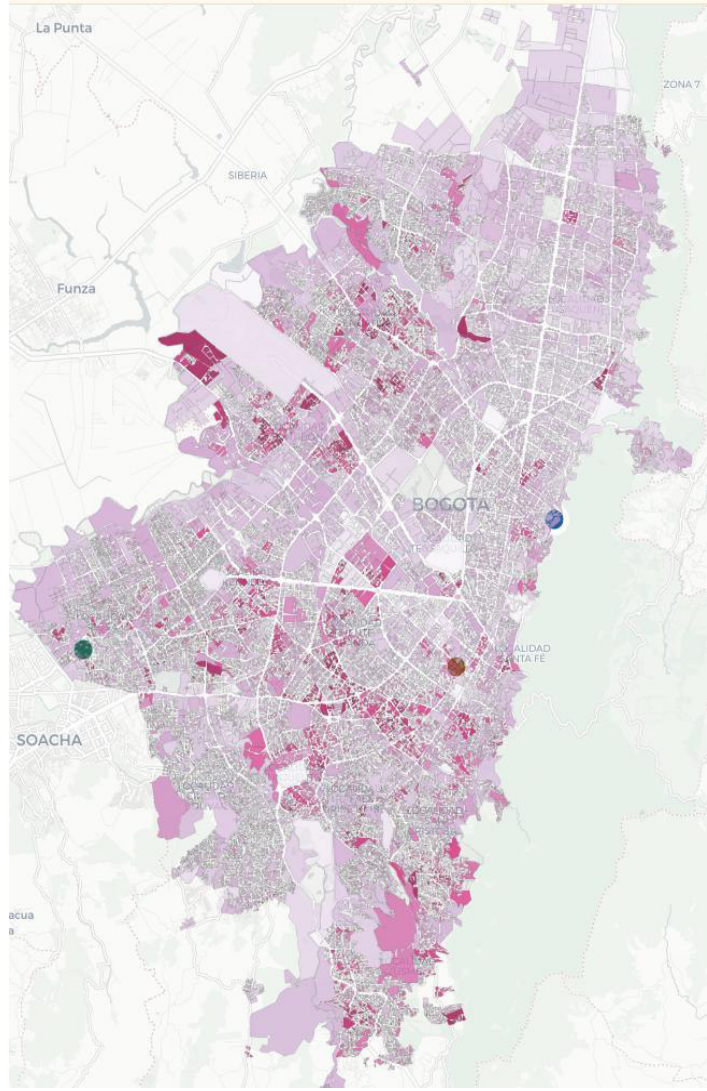
Étnica



Migrantes internacionales



Discapacidad



Del marco teórico y conceptual a los resultados

La caja de herramientas conceptual y el método etnográfico se despliegan, en el territorio, en los hallazgos de cada colegio.

Marco teórico

Gramática de la escolaridad Tyack & Cuban

Arqueología de la escuela Varela & Álvarez-Uría

Gramática del Saber Escolar Álvarez Gallego

Marco metodológico: preguntas guía

Etnografía colaborativa, investigar **con** la comunidad. Cuatro esferas de observación:

- **Juego**
- **Cuerpo**
- **Lenguaje**
- **Aula exp.**

Kimy Pernía Domicó Bosa

La edad y la raza como fronteras invisibles

- Extraedad: eje de exclusión desde los 8 años
- Racismo velado tras justificaciones de comportamiento
- Zona de ajedrez: exclusión espacial tácita

Manuel Elkin Patarroyo Santafé

Habilidad deportiva y espacios de refugio

- El fútbol otorga capital simbólico de pertenencia
- Discapacidad (9,1%): aislamiento e inclusión entre pares
- El atelier como único espacio seguro señalado

San Martín de Porres Chapinero

Giro ontológico: migración, gatos y fantasmas

- 50,9% migrantes: la otredad se define por procedencia
- Fantasma institucional y 8 gatos. Giro ontológico
- Cerdo Mocón: lo abyecto transformado en identidad

Análisis del trabajo de campo
Kimi Pernia Domicó

EL JUEGO

- **Inclusión/exclusion en el deporte:** El espacio de juego y deporte funciona como lugar clave de socialización, pero también de jerarquías, diferencias y conflictos.
- **Mismidad e intersubjetividad en las subculturas:** consumo lúdico de la musica (emo, guaracha, salsa) emerge como un diacrítico clave de diferencia para los estudiantes.
- **Liderazgo:** el dibujo y el juego de fantasía son espacios donde emergen liderazgo, imitación y competencia desde primaria.

EL CUERPO

- **Inclusión y exclusion a través de la masculinidad:** preguntas como "¿por qué no tiene novia?" reflejan que el cuerpo masculino se valora por su capacidad de atraer al sexo opuesto.
- **Regimen de otredad corporal:** la apariencia física es criterio de valor social, amplificado por redes sociales y TikTok y el uso de un lenguaje complejo de lecturas de posturas y formas corporales como las "vibras".
- **Intersubjetividad negociada:** piercings, gorras y tatuajes expresan resistencia; el cuerpo se disputa entre control y expresión libre.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- **Régimen heteronormativo:** La homosexualidad sigue siendo objeto de exclusión para muchos estudiantes, expresada en insultos como "lesbiana", "gay" o "marica".
- **Clase como base de la mismidad:** Conciencia compartida de pertenencia de clase, donde los estudiantes denuncian intentos de diferenciación social.
- **Otredad/alteridad:** la diferencia étnico-racial se nombra como "tonalidades" o "ambiente" o se se enuncia con tonos de humor o silencios.

EL AULA (INTERACCIONES PEDAGÓGICAS)

- **Negociación del regimen emocional:** Se sustituye la autoridad impuesta por acuerdos y humor cercano para mediar las relaciones con los estudiantes.
- **Pluralidad desde las emociones:** se trabaja la consciencia sobre la emocionalidad del otro como base para la construcción del cuidado mutuo a nivel de primaria.
- **Experiencias de diversidad-pluralidad:** se atribuye la baja conflictividad etnico-racial a la convivencia diaria, más que a las intervenciones pedagógicas directas.

Análisis del trabajo de campo
San Martín de Porres

EL JUEGO

- Inclusión/exclusión en la cancha: principal territorio de fricción. La disputa fútbol vs. voleibol tiene componente de género, aunque la observación matiza el relato de que "no dejan jugar a las niñas".
- Juego brusco vs. violencia como diacrítico regional: los estudiantes desmontan el estigma de que "solo pelean"; lo registrado como peleas era juego brusco, expresividad caribeña y migrante leída como conflicto por el filtro andino.
- Solidaridad y liderazgo: compartir un zapato para no dañar el del compañero revela reciprocidad; los "parches cerrados" estructuran jerarquías desde el patio.

EL CUERPO

- Mocos y lo abyecto como mismidad (transición): el "Cerdo Mocón" introduce lo abyecto que desafía lo higienista; el moco crea vínculo y a la vez margen autoimpuesto ("si tengo mocos no juegan conmigo").
- Uniforme y otredad corporal: la variación crece de entrada a salida; se oculta lo "no reglamentario" bajo vigilancia y se libera después, identidad performativa y contextual.
- Cabello y referentes: el pelo largo marca "pureza" femenina y la aceptación afro avanza desigual; tatuajes y gorras de artistas inscriben el "ritmo de vida" en el cuerpo.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- Régimen heteronormativo: la homosexualidad es exclusión radical, sostenida incluso por quienes son otros por nacionalidad; la fisura la abre una estudiante afro-venezolana.
- Otredad nacional en el habla: tono alto e insultos caribeños se malinterpretan como agresión; "venezolano", "costeño" y "rolo" son categorías móviles según la mayoría del aula.
- Lenguaje y vínculo: la rivalidad octavo–noveno se enuncia con categorías morales ("lacras"), pero el habla dura puede ser código de amistad brusca tolerada.
- Inversión de la otredad: la institución nombra al vzl como el otro por defecto, pero la demografía invierte la norma. Los propios estudiantes reconocen que la minoría "rola" se autoexcluye del núcleo por no compartir el estilo relacional (bulla, gritos, conflicto), y el colombiano andino termina sintiéndose "apuñalado". La hegemonía en el aula no es administrativa sino relacional y situada.

EL AULA (INTERACCIONES PEDAGÓGICAS)

- Cuidado frente a la precariedad: la docente compensa el aula oscura, los cortes de luz y la falta de insumos con comida compartida y vínculo afectivo.
- Inclusión relacional: roles activos al estudiante neurodivergente y acompañamiento a la estudiante afro con talento dan agencia en vez de aislar al "otro".
- Del objeto al sujeto co-creador: la metodología se construyó de forma colaborativa, pasando de objetos a coautores que rebaten el estigma del "otro violento". Un hallazgo emergente: se registró cariño hacia los gatos, el otro animal se vuelve refugio afectivo ante la exclusión.
- El aula funciona como una tecnología de contención ontológica (la docente como "ventrílocua ontológica" que decide qué existe en el colegio y qué se calla). Muestra que el control del aula no se agota en vigilar cuerpos (uniforme, filas, llamados de atención): también regula lo invisible y define las fronteras de lo real para los estudiantes. Solo ella y el vigilante saben de la existencia del fantasma.

Análisis del trabajo de campo
Manuel Elkin Patarroyo

EL JUEGO

- **Cartografía de género del espacio de recreo:** la apropiación espacial durante el recreo se distribuye según dinámicas de género, edad y capacidad, configurando zonas legítimas e ilegítimas de circulación para distintos cuerpos.
- **El Atelier como dispositivo de refugio:** espacio de juego y creación que funciona como refugio, alojando a quienes no participan de otros espacios de juego y sin un reconocimiento institucional claro.
- **El juego "brusco" como marcador de mismidad**: "Solo nos pegamos entre quienes somos amigos." La mismidad (ser amigos) es la condición que habilita esa lectura como juego y no como agresión. Sin ese vínculo previo, el mismo gesto probablemente sería leído y sancionado como violencia.

EL CUERPO

- **Saber hacer con el cuerpo (marco de cuatro registros):** lo corporal se presenta relacionalmente, no se posee individualmente. Esto se observa en: ejecución, presentación, disposición afectiva hacia el propio cuerpo y legitimidad por otros.
- **Cartografía corporal:** el cuerpo se trabaja explícitamente como objeto de indagación pedagógica. En dicho ejercicio se hace evidente que la legibilidad corporal es primero desde el género y su comportamiento antes que desde otras categorías como lo étnico o la clase social.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- **Nominación móvil:** nombrar a alguien como "otro" no lo deja fijo en esa posición para siempre: puede cambiar según el momento, el espacio, la situación y eso se observa explícitamente.
- **La escuela nombrándose a sí misma como "la otra":** la institución se posiciona discursivamente como "la otra" frente al sistema educativo general. Es una otredad institucional, no interpersonal.
- **Familias nombradas desde la distancia epistémica y temporal:** cuando docentes y directivos hablan de las familias, muchas veces las posicionan como "de otro tiempo" respecto al proyecto pedagógico de la escuela (distancia temporal) o como quienes "no entienden" lo que la escuela busca (distancia epistémica).
- **Brecha entre inclusión declarada y practicada:** hay carteles, discursos, señalética que dicen "todos somos bienvenidos" — pero en la práctica cotidiana hay exclusión por diferencia, sobre todo en relación con la discapacidad.

EL AULA (INTERACCIONES PEDAGÓGICAS)

- **Co-regulación en el aula:** se observa el puntaje de filas como estrategia pedagógica que evita el señalamiento unidireccional entre la profesora y el estudiante que suele requerir llamados de atención.
- **Invitación a la colaboración y el reconocimiento de la diferencia:** hay una apuesta por el trabajo colaborativo, el trabajo en grupos, y el lenguaje de la inclusión, que parece quedarse más en lo discursivo o en la imposición.
- **Diálogo con el espacio exterior**: hay un esfuerzo por parte de algunas asignaturas de llevar a estudiantes a espacios específicos de la ciudad, como también traer invitados para que conozcan otras realidades.

La construcción del otro en la escuela culturas escolares y diversidad

Mesa ampliada

22 de julio de 2026

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

EQUIPO

Equipo IDEP

Andrés Mauricio Castillo
Director
Nisme Yurani Pineda Báez
Subdirectora Académica
Liliana Patricia Torres
Asesora de Dirección

Investigador principal
Ramiro Andrés Lara

Co-Investigadora
Maritza Díaz

Asistentes de Investigación
Camila Gaviria
Andrés Forero
Daniel Bustos

AGENDA

1. Cronograma y actividades en curso

2. Avances

   2.1. Estructura de análisis (matriz, tablero)
   2.2. Sociodemografías - espacialización
   2.3. Pistas para las conclusiones
   2.4. Valoración de instrumentos de campo
   2.5. Material pedagógico
   2.6. Estructura preliminar del informe final

3. Actividades de socialización

4. Varios

Cronograma

Feb | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago

Fase 1 · Feb

Marco teórico y conceptual
Encuadre metodológico
Focos analíticos: juego, cuerpo, lenguaje, aula

✓ **Completada**

Fase 2 · Mar

Selección de IED participantes
Diseño de instrumentos
Convocatoria docentes y estudiantes

✓ **Completada**

Fase 3 · Trabajo de campo · Abr–22 jun 2026

Gestión institucional y socialización del plan en las tres IED
Registros etnográficos y diarios de campo
OBEE con estudiantes co-investigadores
Talleres de mismidad y otredad
Cartografías sociales y corporales
Entrevistas con docentes, directivos y comunidad
Co-creación de materiales pedagógicos

Fase 4 · Jun–jul 2026

Sistematización de diarios de campo y fichas
Construcción de matriz analítica
Categorías emergentes del trabajo de campo
Primeros análisis parciales

↻ **En curso**

Fase 5 · Ago

Triangulación teórico-empírica
Redacción del informe final
Devolución a las comunidades educativas

Proyectada

- Reunión diligenciamiento conjunta de ficha asistentes de investigación: miércoles 9 de 8:00 am - 12:00 m

- Presentación de la ficha de campo a investigadores: martes 14 en reunión interna

Objetivos

General

Comprender cómo las culturas escolares configuran la noción del otro y las formas de inclusión y exclusión de la diversidad junto **con estudiantes, docentes y familias para hacer posible la práctica pedagógica.**

Específicos

(1) Representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión.

(2) Agenciamiento de la diversidad por niños, niñas y adolescentes

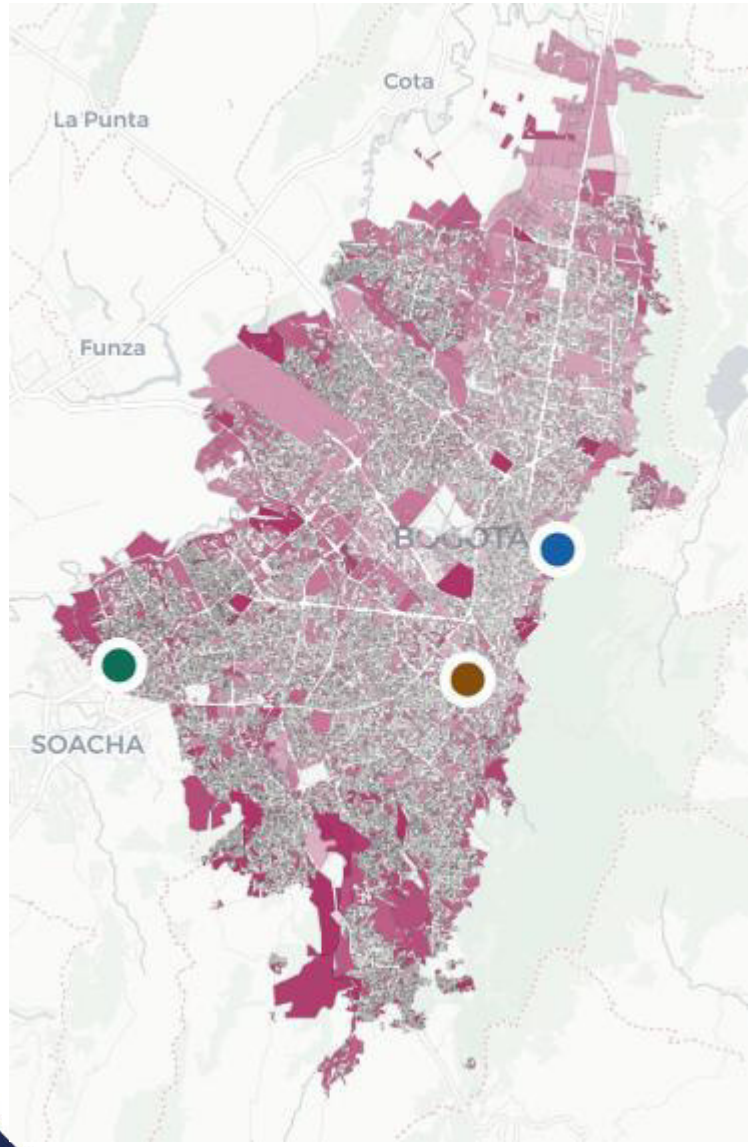
(3) Experiencias de reconocimiento.

(4) Fortalecimiento de materiales pedagógicos.

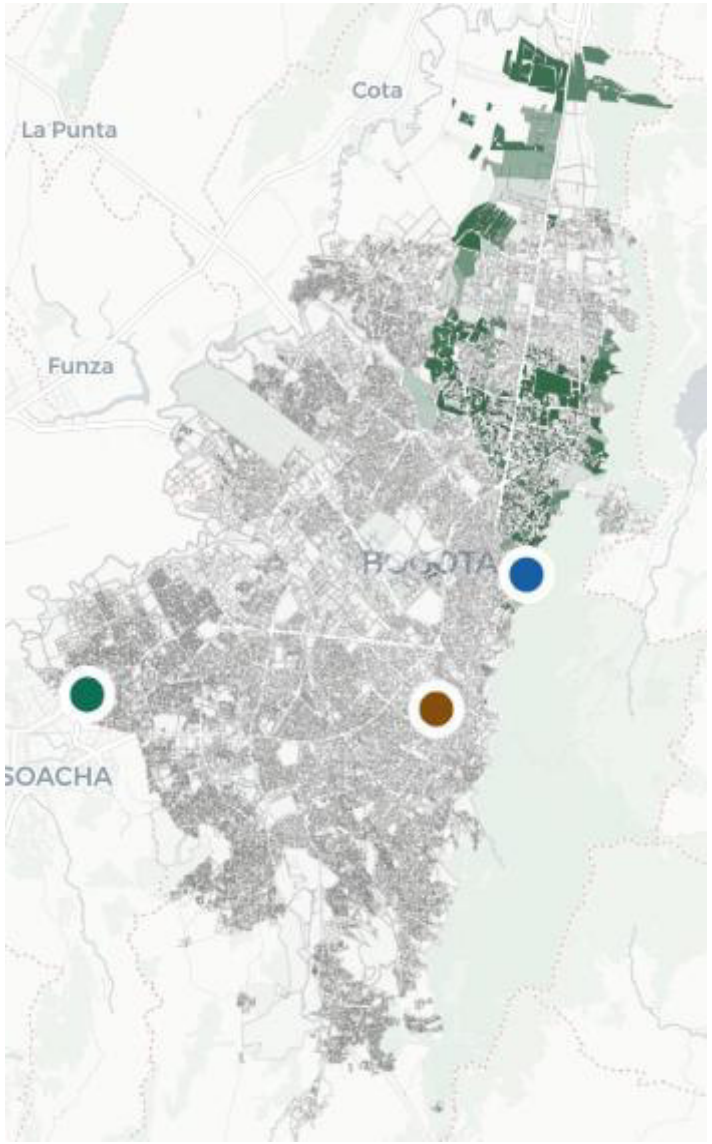
(5) Comprender, junto con docentes y estudiantes, la producción del Otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico

Socio-demografías

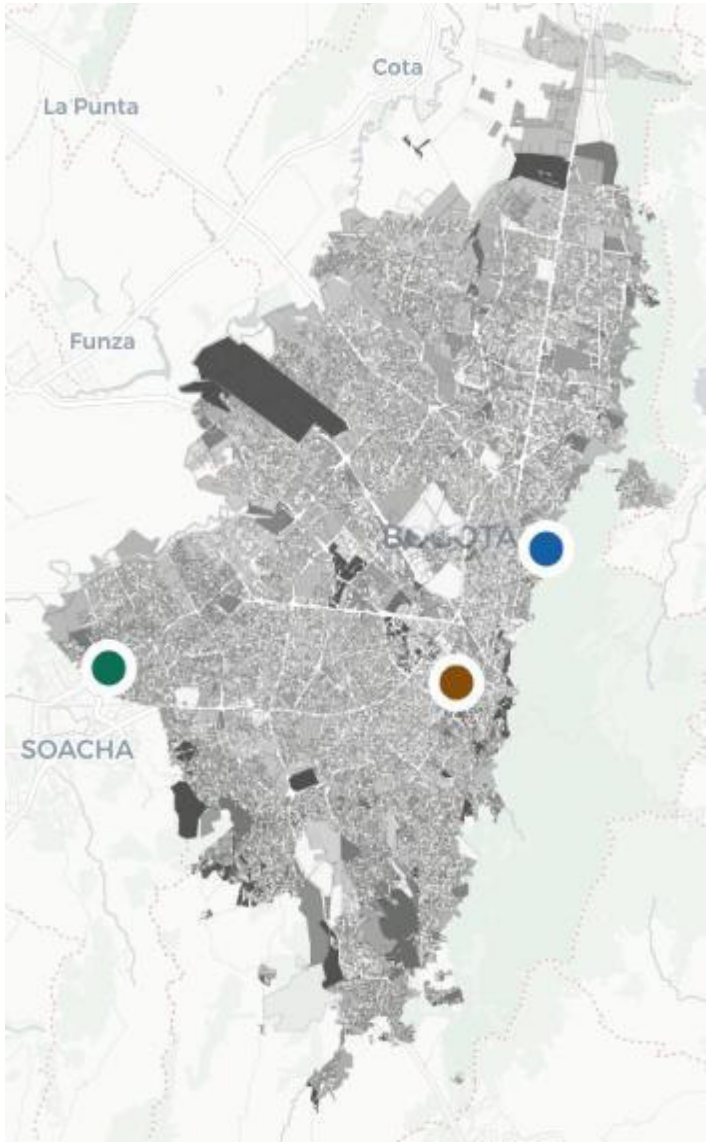
Niños y niñas 0 a 9 años



Estratos 5 y 6

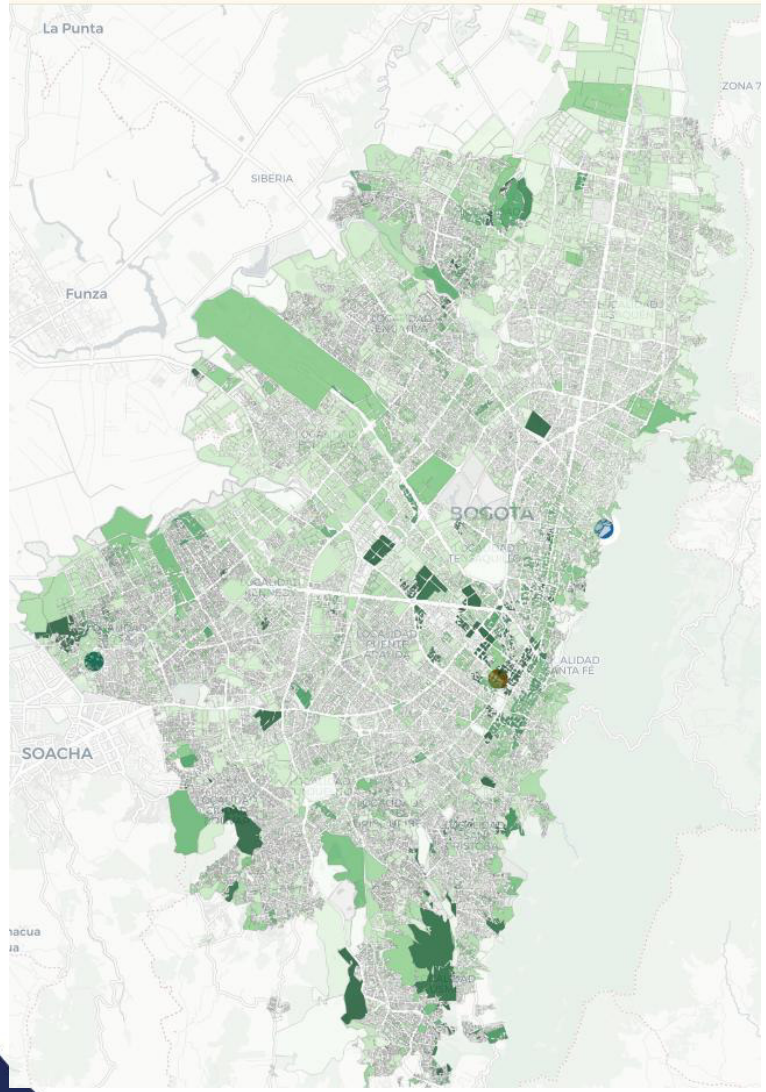


Personas sin nivel educativo

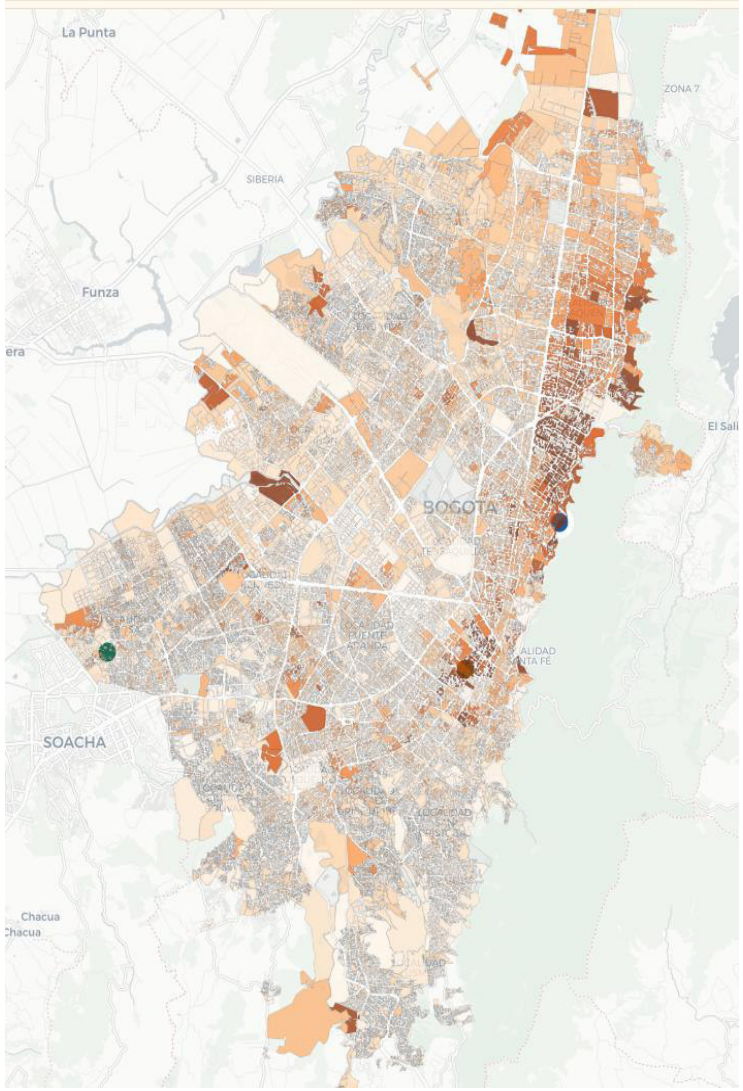


Socio-demografías

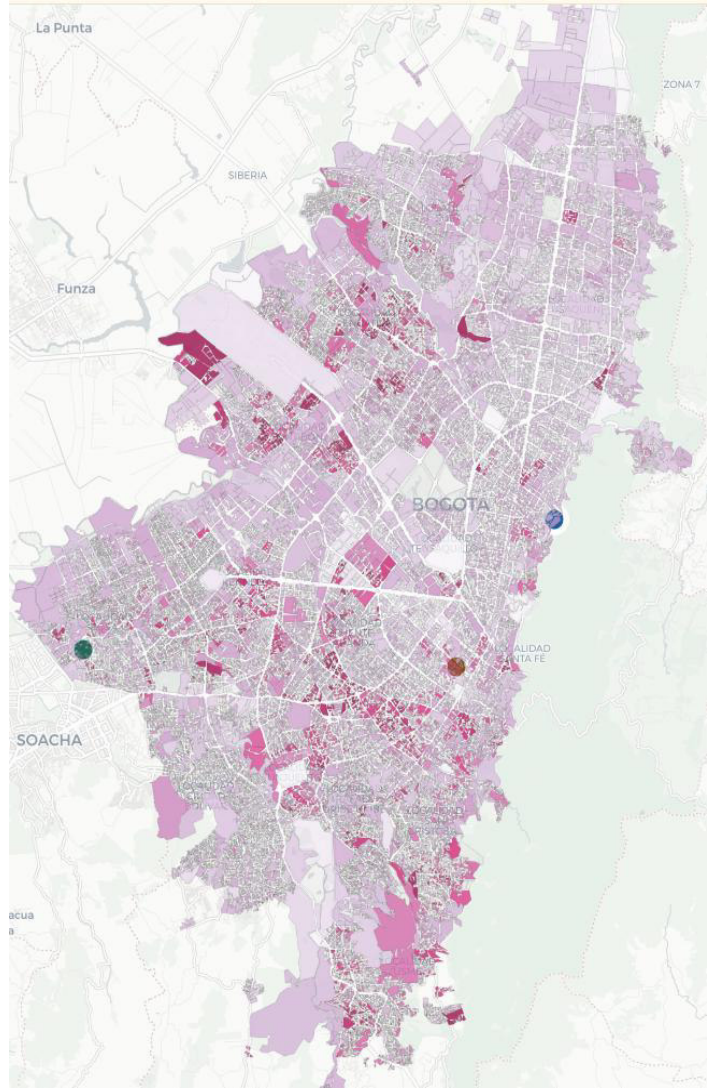
Étnica



Migrantes internacionales



Discapacidad



Estructura de análisis

1. Finalización de los registros de campo

2. Matriz de sistematización de los registros de campo:
https://eduidep-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/camila_gaviria_idep_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BDA1646D9-773B-4248-A9CA-D7268A2B16B4%7D&file=estructuraAnaisisCodificada.xlsx&action=default&mobileredirect=true

3. Tablero de análisis de la información de campo:
https://genuine-alfajores-65db13.netlify.app/

Valoración de los instrumentos de campo

Instrumento / Material	Nivel de aplicación	Calidad de la información aportada	Limitaciones / Falencias / Ajustes	Sugerencias a futuro
Registro etnográfico (diarios de campo de investigadores)	Distribución variada: en el Kimi Pernía 70% aula y 30% otros espacios (con resistencia del coordinador); en San Martín de Porres 40% aula, 40% espacios comunes y 20% entorno barrial (balanceado por tamaño reducido); en Manuel Elkin Patarroyo concentración mayoritaria en aula y pocas incursiones externas (consideraciones de inseguridad).	Alta riqueza y densidad interpretativa; integra la dimensión normativa (PEI, manuales) con la práctica cotidiana; permite captar tensiones, contradicciones, silencios y emociones que trascienden el análisis documental.	Cobertura débil en el entorno barrial y comunitario; resistencia institucional que limitó la "presencia flotante"; agotamiento del investigador por repetición y sobrecarga de estímulos al facilitar talleres; dificultad recurrente para pasar de la enunciación al análisis profundo.	Fortalecer la observación en espacios externos al aula; gestionar con mayor antelación la confianza y los permisos institucionales; alternar tiempos de observación con momentos exclusivos de registro para evitar saturación; incluir pautas de análisis reflexivo in situ para superar la mera descripción.
Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE)	Implementado en los tres colegios: en San Martín se consolidó grupo estable de 12 autopostulados; en Manuel Elkin Patarroyo se integró a la clase de proyectos (grupo estable); en Kimi Pernía se aplicó con dos grupos (72 estudiantes), con asistencia irregular y sin continuidad de participantes.	Alta potencia heurística y reflexiva; coloca la voz estudiantil en el centro; genera diálogos horizontales y elaboración de sí mismos; permite explorar identidad, pertenencia, exclusión y conflictos cotidianos con densidad significativa.	Funcionó más como más como grupo focal que como observatorio etnográfico estricto. entendiendo esto como un atepara incial. La mirada fue predominantemente reflexiva (hacia sí mismos) y no sistemática hacia el otro externo; se evidenció brecha entre discurso y práctica (ej. fútbol); participación docente variable (nula en San Martín, periférica en Patarroyo, activa en Kimi); baja entrega de diarios escritos.	Ampliar el tiempo para consolidar las fases de co-investigación; incorporar formatos creativos (podcast, visual, oral) desde el diseño inicial; entrenar a los estudiantes en técnicas de observación externa y registro del entorno; Fortalecer un mayor acercamiento, compromiso y acuerdos de participación docente ante este tipo de investigaciones, tanto al interior de las insituciones y como por parte de los equipos investigativos desde el inicio del proceso.
Diarios de campo escritos para estudiantes	Baja respuesta general: en San Martín (6 de 12 entregaron); en Kimi Pernía (mínima, pese a los 70 estudiantes); en Manuel Elkin Patarroyo (apenas 1 diario recuperado).	Aportan al desarrollo de habilidades escritas y de sistematización, en algunos casos a pesar de una participación muy limitada, ofrecen información valiosa a manera de estudio de caso .	El formato tradicional escrito no estuvo alineado con los hábitos de escritura entre los estudiantes: no se ajusta a sus disposiciones de tiempo, ritmos y preferencias expresivas; depende en gran medida de la motivación y la hábilidad escritural de cada joven.	Complementar el diario escrito con formatos versátiles y creativos (podcast, video corto, audio, dibujo narrativo); ofrecer al estudiante la posibilidad de elegir su medio de registro; diseñar guías breves y atractivas que no generen carga excesiva.
Cartografías	Realizadas en Kimi Pernía (cartografía espacial dentro del OBEE) y en Manuel Elkin Patarroyo (cartografía corporal, adaptada a la clase de ética); en San Martín se integraron de manera complementaria.	Herramienta poderosa para expresar percepciones sobre espacio, tiempo, cuerpo y relaciones de poder; permite identificar zonas de conflicto, encuentro y distribución por género; genera insumos concretos y visuales para el análisis.	En el Manuel Elkin Patarroyo, la actividad estuvo delimitada por una actividad predefinida de la docente, lo que redujo el margen de co-creación; en algunos casos requiere una segunda fase de sistematización para extraer categorías analíticas más allá de lo gráfico.	Posicionar la cartografía y más formas de expresión artísticas como alternativa principal al diario escrito, especialmente en grados intermedios; diseñar guías específicas para cartografía corporal, espacial y emocional; destinar tiempo para la socialización y narrativa de los mapas creados.
Actividad de Mismidad (Transición a 3er grado)	Completada en San Martín de Porres (2 sesiones), Kimi Pernía (1 sesión) y Manuel Elkin Patarroyo (ejercicio de máscaras); se logró la estructura central con ajustes menores sugeridos por las docentes.	Información valiosa sobre nociones incipientes del otro; las niñas y niños identifican diferencias, similitudes y emociones vinculadas a "ser como se es" y a la posición del otro; se evidencian exclusiones tempranas con acompañamiento intencionado de las maestras.	El cuento previsto estuvo muy largo para los de transición, pero adecuado para 2 y 3ro. El tiempo originalmente calculado fue muy corto. Las docentes de preescolar y primeros grados aportaron para hacer los ajustes necesarios.	Fortalecer el cubrimiento de los grados 4° a 7° para cubrir el "bache" identificado en la investigación; diseñar versiones adaptadas para diferentes edades; articular con el área de ética y valores para darle continuidad curricular.
Creaciones artísticas (podcast, máscaras, líneas de tiempo, dibujos)	Alta participación en los tres colegios: podcast colectivo en San Martín; líneas de tiempo + cartografías corporales y máscaras en Patarroyo; dibujos ("cómo me ven y cómo me veo"), máscaras de Jano y cartografías en Kimi.	Niveles de creatividad elevados; permiten una conexión emocional y experiencial con la otredad y la mismidad; facilitan la expresión de narrativas que el formato escrito no logra capturar; generan gran involucramiento durante la creación.	Los estudiantes muestran apatía o desinterés cuando se les pide sistematizar, exponer o explicar sus creaciones; los productos se encuentran dispersos en carpetas de trabajo de campo sin un repositorio organizado.	Mantener un repositorio curado y categorizado (con nombres claros y descripciones); destinar tiempo específico para la exposición y narrativa de lo creado; utilizar estas creaciones como eje central de las socializaciones y la devolución a las comunidades.
Materiales co-elaborados para perdurar (Dispositivo estadístico-etnográfico, Mapas que caminan, Museo virtual)	Creado un dispositivo por colegio: San Martín (dispositivo de registro etnográfico con estadísticas); Manuel Elkin Patarroyo ("Mapas que caminan"); Kimi Pernía (museo virtual en proceso de curaduría).	Constituyen el legado significativo de la investigación; trascienden el periodo contractual; están anclados en dinámicas concretas y preguntas genuinas de los actores; ejemplifican el paso de una ética mínima a una ética máxima de reconocimiento.	Su adopción y continuidad dependen de la voluntad y permanencia de los docentes aliados; requieren guías claras e instructivos paso a paso para que otras y otros educadores puedan implementarlos sin acompañamiento del equipo investigador.	Asegurar la difusión de los materiales con guías pedagógicas detalladas (objetivos, pasos, niveles educativos, fundamentación); realizar talleres de inducción con los docentes; establecer un seguimiento post-investigación para evaluar su uso y realizar ajustes colaborativos.

Pistas para las conclusiones

1. La otredad escolar es un atributo dinámico construido sobre un efecto relacional que se produce y se transforma según el dispositivo, el espacio y el actor con quien se interactúa. El mismo cuerpo, la misma palabra o la misma posición pueden ser motivo de exclusión en un escenario y de reconocimiento en otro, lo que obliga a leer la otredad como movimiento antes que como categoría fija.

2. Los docentes y las familias son participantes que van más allá de la mirada externa. La docencia oscila de manera constante entre la alteridad y la regulación vigilante, y esa misma persona puede, en momentos distintos, ejercer ambos roles. La familia, por su parte, participa sobre todo por mediación moldeando disposiciones y condiciones más que interviniendo de forma directa y deliberada en la vida escolar cotidiana.

3. El cuerpo y el lenguaje demarcan tensiones que se agudizan alrededor del color de piel, la orientación sexual y el género, mientras que la nacionalidad, a pesar de la fuerte presencia de estudiantes migrantes, tiende a naturalizarse con mayor facilidad en la vida cotidiana del juego y del aula.

4. La comunidad y el territorio son una extensión de la escuela: el barrio, sus liderazgos, sus advertencias y sus memorias entran a la institución y se entraman con las dinámicas escolares de inclusión y exclusión. La construcción del otro en la escuela involucra una dimensión relacional, afectiva y ontológica más amplia, que solo el trabajo etnográfico sostenido en el tiempo permite hacer visible.

5. La dimensión ontológica de la investigación se confirma de manera transversal: entidades no humanas -fantasmas, animales, objetos, espacios, naturaleza- participan activamente en la delimitación de fronteras entre el nosotros y el otro, en igual medida que los actores humanos.

6. El juego produce identidades en el mismo acto lúdico. La mismidad se declara de forma performativa «yo soy el Hombre Araña», «soy un tiburón»— o se dibuja en máscaras y firmas, y el nosotros lúdico se administra con criterios propios de los y las estudiantes antes que con categorías adultas.

Participantes de la investigación

No	IED	Estudiantes	Docentes	Orientadores	Padres de familia	Comunidad	Directivos	Total
1	**Manuel Elkin Patarroyo**	81	4	0	1	1	1	88
2	**Kimi Pernía Domicó**	105	2	0	2	0	2	112
3	**San Martín de Porres**	55	4	0	1	2	2	64
	Total	**241**	**10**	**0**	**4**	**3**	**5**	**264**

Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela

¿Qué es?

Es un dispositivo metodológico que convierte la estadística en una herramienta para leer cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en tres momentos:

(1) *El registro de la mirada* — los estudiantes observan y registran patrones cotidianos (quién circula, quién se aísla, quién es vigilado) mediante dos instrumentos con guía y tabla; (

2) *La alquimia del dato* — los registros individuales se computan colectivamente para identificar frecuencias y tensiones espaciales;

(3) *Materializar el excedente* — los datos se traducen en visualizaciones tridimensionales tipo pop-up que revelan las fronteras de la cultura escolar.

¿Por qué es perdurable?

Está diseñado para ser apropiable, modificable y acumulativo: sus categorías son ejes flexibles que permiten agregar variables o cambiar soportes sin perder su lógica. Tiene baja dependencia tecnológica (papel, observación directa, técnicas manuales), por lo que se sostiene con presupuesto mínimo. Al repetirse cada año genera datos comparables, convirtiéndose en un sistema de monitoreo participativo de la convivencia.

Material pedagógico co-construido
San Martín de Porres





Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela

[Video 1.1]

[Video 1.2]

GRUPO 1: Atlas de las miradas y las presencias

Nombre: 20 de mayo
Fecha: Día 1

Variable	Entrada	Recreo	Salida
Personas mirando desde afuera	3	3	8
Profesores mirando desde el edificio	2	6	9
Vigilantes, aseadoras, PAE recorriendo espacios	1	4	10
Personas haciendo llamados de atención	6	0	11
Estudiantes en puntos ciegos	4	2	2
Estudiantes con variación del uniforme	8	3	1
Estudiantes solitarios	9	6	0
Estudiantes en grupos cerrados	10	7	2

GRUPO 2: Índice de cercanías

Nombre: Christoper castillo jimenez
Fecha: Día 1

Variable	Entrada	Salida	Casa gatos	Patio futbol	Patio gradas	Baños	Escaleras
Estudiantes dándoles de comer a los gatos	0	0	0	0	0	0	0
Interacciones cariñosas con los gatos	0	1	0	0	0	0	0
Gatos descansando en la escuela	0	1	0	0	0	0	0
Juego de contacto amigable estudiantes	0	0	0	0	0	0	0
Juego de contacto brusco estudiantes	0	0	0	10	0	0	0
Peleas	0	0	0	0	0	0	0

Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela

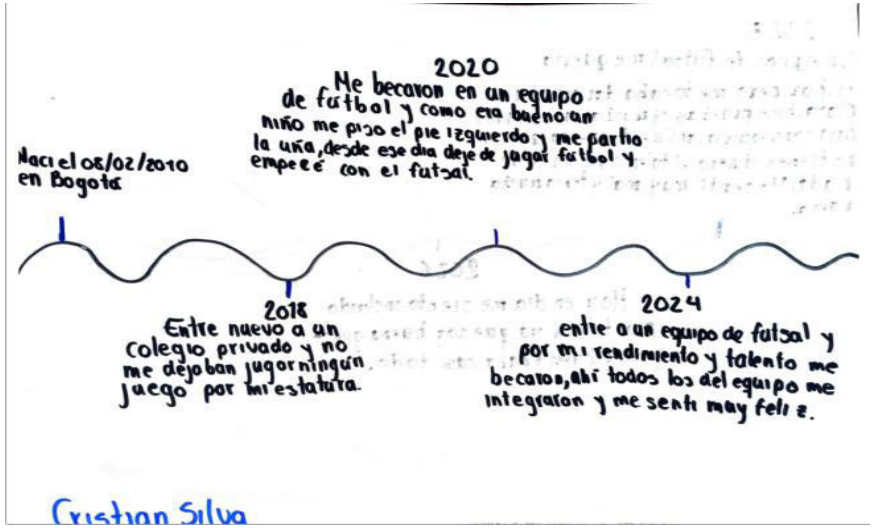
¿Cómo fue cocreado?

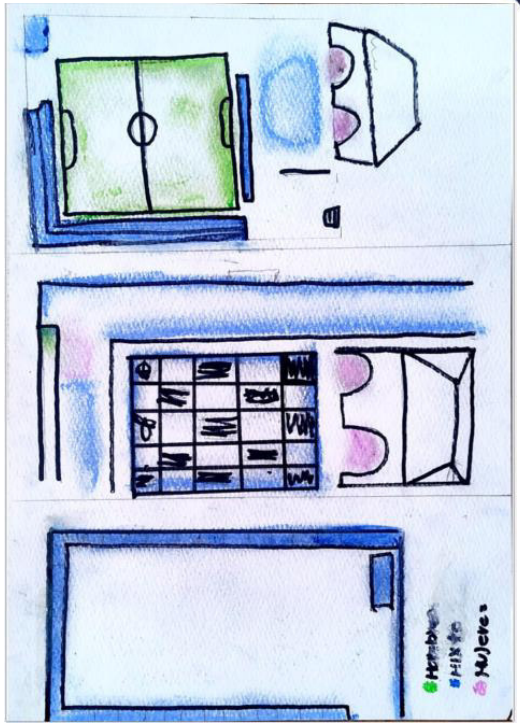
Parte de una lógica democrática: los estudiantes definen las categorías, recolectan los datos, los computan colectivamente y deciden cómo representarlos. Las categorías se diseñaron con la profesora de español y el equipo de investigación, y se validaron con los estudiantes. Los docentes y estudiantes no son «aplicadores» sino co-diseñadores: la investigación se hace *con* ellos, no *sobre* ellos, eliminando la distancia entre quien evalúa y quien es evaluado.

Lectura pedagógica: implicaciones para el maestro

- El maestro deja de transmitir contenidos para convertirse en facilitador de una práctica situada que vuelve a los estudiantes investigadores de su propia realidad.
- Enseña la estadística como «tecnología cultural» para leer las relaciones sociales, integrando varias dimensiones formativas: cognitiva (observación, pensamiento crítico), emocional (empatía), social (deconstrucción de la otredad), espacial (lectura del territorio) y lingüística (construcción de un metalenguaje).
- El maestro se vuelve multiplicador: puede replicar y ajustar el método de forma autónoma, sin depender de un investigador externo.

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo





¿Qué es?

Es un dispositivo pedagógico que convierte la narración biográfica y la cartografía escolar en herramienta para reconocer cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en dos momentos:

(1) La línea que no es recta — cada estudiante traza su propia línea de tiempo y marca con color los momentos de su vida, fuera y dentro del colegio, donde sintió que encajaba y los lugares donde se sintió diferente.

(2) El mapa que camina — sobre el plano del colegio, ubica fichas que señalan dónde pertenece sin esfuerzo, dónde debe demostrar algo para pertenecer y dónde se siente fuera de lugar, y compara su mapa con el de sus compañeros.

(3) ¿Qué cambió? — con sus propias convenciones (un color, un símbolo, una palabra corta), cada estudiante señala sobre su línea y su mapa los puntos donde algo cambió, y nombra brevemente qué cambió y por qué: ¿la edad?, ¿el curso?, ¿el espacio?, ¿las personas? No hay una convención correcta: cada uno inventa la suya y la explica en una frase.

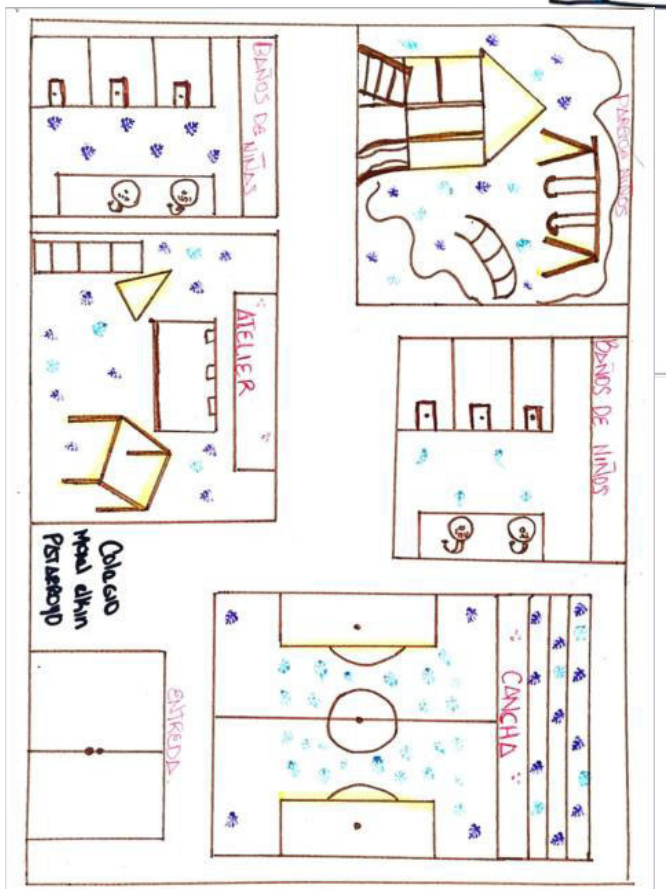
¿Por qué es perdurable?

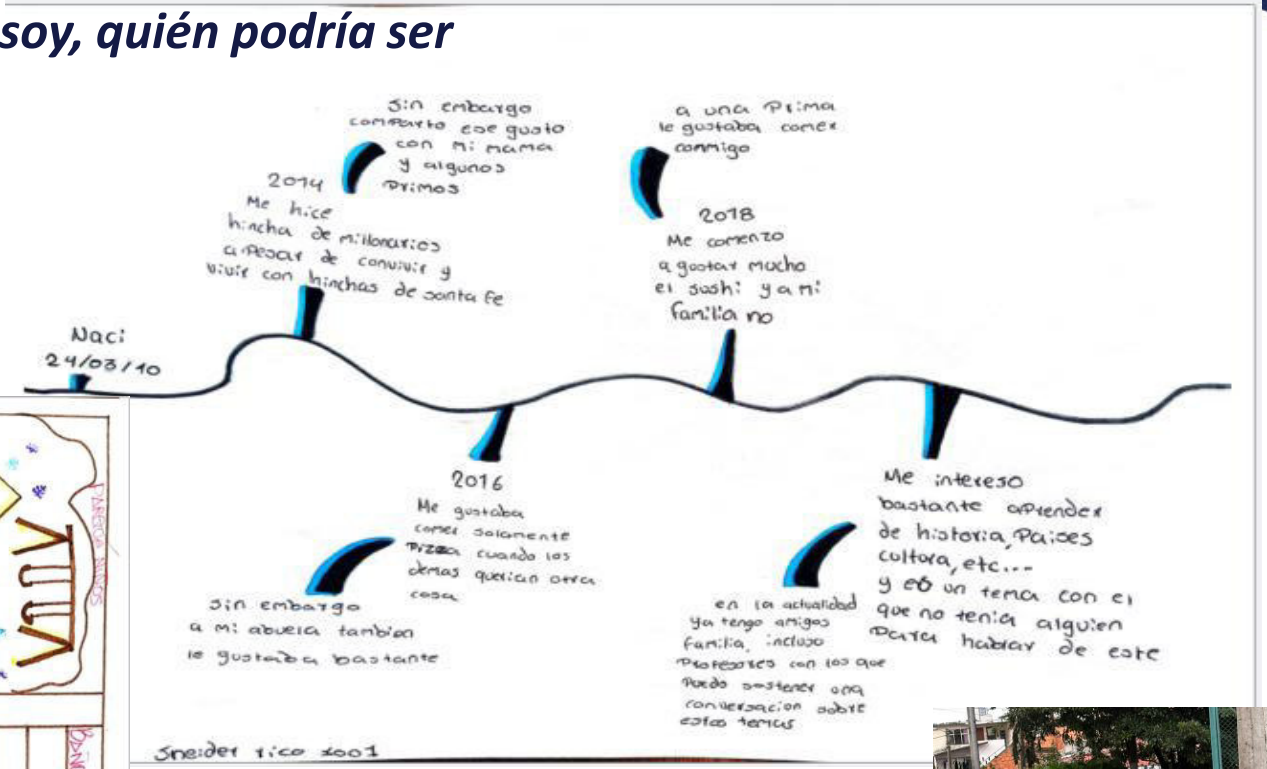
Está diseñado para quedar físicamente en la institución: el producto final es un mapa-mural colectivo, que el/la docente puede retomar con diferentes grados y en diferentes momentos de la trayectoria de un/a estudiante en el colegio.

Tiene baja dependencia tecnológica —papel kraft, marcadores, fichas movibles. Puede repetirse cada año con nuevos grupos, generando un archivo progresivo de las cartografías de pertenencia del colegio.

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo

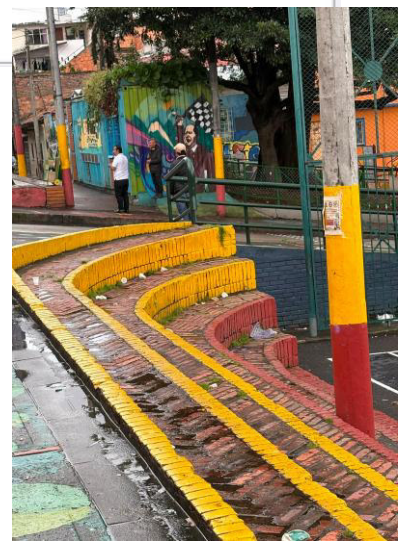




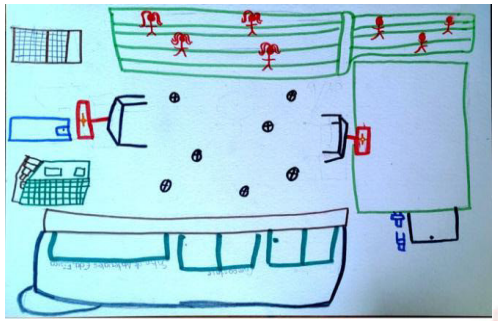








Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo



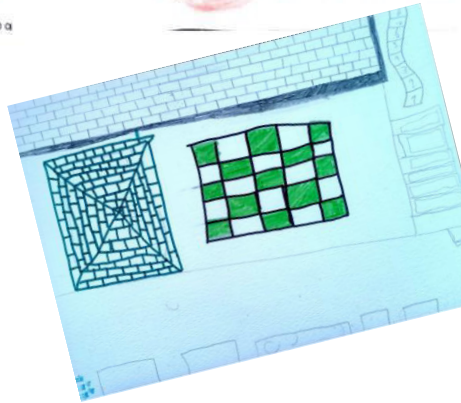


Lectura pedagógica:

•La línea de tiempo y la cartografía, leídas juntas, permiten al estudiante reconocer que haber sido «el/a otro/a» o haber sido incluido/a no es un rasgo fijo de su persona, sino una posición relacional que cambia según el lugar y el momento: el cronotopo que habita cada cuerpo escolar.
•El/a docente deja de transmitir una categoría y pasa a sostener una pregunta: acompaña al/a estudiante a mirar su propio recorrido, sin corregir ni interpretar en voz alta lo que cada uno/a marca como pertenencia o extrañeza.
•El ejercicio no depende de la presencia del equipo investigador: el mural queda en la institución y el/la docente puede retomarlo de forma autónoma con nuevos grupos.

¿Cómo fue cocreado?

Esta experiencia nace de cruzar dos lecturas del mismo cuerpo: una biográfica (la línea de tiempo) y otra espacial (el mapa que camina). Juntas la trayectoria de un cuerpo que se mueve tanto en el tiempo como en el espacio escolar. Por eso permite lecturas colectivas entre cursos, reconociendo transformaciones en la vida personal (cambio de gustos, cambio de cuerpo, cambio de edad, de voz), transformaciones en el curso (cambio de amistades, personas nuevas y personas que se van) y transformaciones en la escuela.



Museo virtual de la otredad: narrativas estudiantiles sobre la construcción del otro en la escuela

¿Qué es?

Es un dispositivo que convierte la museografía virtual en herramienta para narrar cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en tres momentos:

(1) La pregunta que orienta la mirada — los estudiantes conducen una investigación guiada en torno a un concepto elegido por ellos mismos: la identidad, y proponen formas de visualizar sus hallazgos.

(2) La curaduría colectiva — los materiales se agrupan en «salas» que construyen una narrativa sobre la otredad (Sala de la mismidad, Sala territorio y el otro) y se elaboran rótulos de manera colectiva.

(3) Habitar el museo — la narrativa se traduce en una exposición virtual creada en Metastep, un ambiente museográfico digital recorrible que hace públicas las reflexiones de los estudiantes.

¿Por qué es perdurable?

Está diseñado para ser apropiable, modificable y acumulativo: su estructura por salas permite agregar nuevas piezas y narrativas sin perder su lógica museográfica. Al ser digital y gratuito, se sostiene sin presupuesto y permanece disponible en línea, abierto a la edición en cualquier momento. Con cada nuevo grupo, el museo puede sumar salas, convirtiéndose en un archivo vivo de las reflexiones estudiantiles sobre la identidad y la otredad.





Material pedagógico co-construido
Kimi Pernia Domicó

Museo virtual de la otredad: narrativas estudiantiles sobre la construcción del otro en la escuela



Material pedagógico co-construido
Kimi Pernia Domicó

¿Cómo fue co-creado?

El dispositivo nació de aprovechar el interés genuino de los estudiantes por lo digital. Fueron ellos quienes eligieron el concepto central —la identidad—, y esa pregunta se volvió el eje de la curaduría: desde allí propusieron cómo organizar las salas y qué materiales las habitarían, haciéndose parte de la sistematización.

El proceso no estuvo libre de tensiones: los ejercicios escritos generaron apatía en varios estudiantes, y aunque se logró recoger el material y construir la exposición, queda abierta la pregunta por cómo motivar mejor su participación. Reconocerlo hace parte del ejercicio: co-crear exige seguir buscando formas de encontrarse con los intereses de los muchachos.

Lectura pedagógica: implicaciones para el maestro

El museo ha sido históricamente un lugar de disputa: allí se exponen identidades, se instalan narrativas y se decide qué entra y qué queda por fuera. Llevar a los estudiantes a curar su propia exposición es voltear ese ejercicio del poder: comprender que escoger una cosa sobre otra nunca es neutro, y que en esas decisiones también se construye al otro.

- El maestro acompaña a los estudiantes a reconocer los ejercicios de poder implícitos en toda curaduría: qué se muestra, qué se silencia, quién narra y quién es narrado.
- Abre el diálogo con otros lenguajes: lo textual se complementa con la imagen, que habilita reflexiones que exceden lo que se puede controlar, un potencial valioso para fomentar la expresión y el pensamiento crítico.

Propuesta de estructura del informe final

1. Introducción
2. Objetivos
3. Marco teórico y metodológico

Perspectivas teóricas

Categorías clave: diversidad, inclusión/exclusión, agenciamiento, reconocimiento, dispositivo pedagógico.

Focos de estudio: juego, cuerpo, lenguaje, interacciones pedagógicas.

Estrategias metodológicas: etnografía colaborativa, entrevistas, talleres, cartografías, análisis documental. **Contexto**

o

4. Socio-demografías, selección de instituciones educativas -

5. **Hallazgos por objetivo específico**

Desglosados según los focos de estudio: juego, cuerpo, lenguaje, interacciones pedagógicas, transformación, descritos a partir de:

Representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión.

Agenciamiento de la diversidad por niños, niñas y adolescentes.

Experiencias de reconocimiento.

Producción del "otro" en el dispositivo pedagógico.

6. Análisis

7. Conclusiones

Síntesis interpretativa.

Aportes al campo pedagógico y a la política educativa.

8. Recomendaciones

Para la práctica pedagógica.

Para la formación docente.

Para la política pública.

9. Referencias bibliográficas

10. Anexos

Instrumentos utilizados.

Cartografías y producciones artísticas.

ACTA No. 9

Fecha: Lunes, 6 de julio de 2026
Hora: 14:00
Lugar: Reunión virtual (Microsoft Teams)
Tema: Reunión de seguimiento.
Tipo: Ordinaria.

Asistentes:

Liliana Patricia Torres Luna
Maritza Díaz Barón
Ramiro Andrés Lara Rodríguez
Andrés Forero Rueda
Camila Gaviria Grisales
Daniel Sebastián Bustos Echeverry

Invitados:

No aplica.

Ausentes: Nisme Pineda (se excusa: atiende reunión con la directora encargada, Patricia Niño, sobre los temas de la subdirección académica).

Orden del día:

1. Cronograma y actividades en curso.
2. Avances: análisis sociodemográfico, estructura de análisis y avances por colegio.
3. Actividades de socialización.
4. Varios y fechas de reunión.

Desarrollo:

1. **Cronograma y actividades en curso**

Ramiro Andrés Lara presentó el cronograma e indicó que el proyecto se encuentra al día en tiempos y actividades. Se inició en pleno la fase de sistematización del trabajo de campo (completitud de los diarios y fichas de campo). Se confirmó la reunión de alistamiento conjunta de Camila Gaviria, Andrés Forero y Daniel Bustos el miércoles 9 de julio para consolidar la ficha de análisis, y la presentación de dicha ficha el martes 14 de julio en reunión interna del equipo.

Se solicita precisar el porcentaje de avance en trabajo de campo para cada colegio: Daniel Bustos terminó el trabajo de campo y estima un avance del 90 %, quedando pendiente únicamente la socialización; Andrés Forero se sumó a la misma cuantificación, indicando que el diálogo con el colegio se centra ahora en espacios de retorno; Camila Gaviria informó el cumplimiento de todas las

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

actividades del proyecto, quedando pendientes la socialización y un espacio de co-creación de material pedagógico con dos profesoras interesadas.

2. **Avances: análisis sociodemográfico, estructura de análisis y avances por colegio**

a) Análisis sociodemográfico. Ramiro Andrés Lara presentó un tablero de control con indicadores del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, a escala de secciones urbanas y georreferenciados en el entorno de los tres colegios: concentración poblacional (0–9 y 10–19 años), estratos socioeconómicos, nivel educativo y marcadores de diversidad (población étnica, migrantes internacionales y discapacidad). Resaltó la colindancia del colegio San Martín con zonas de estratos 5 y 6 y las concentraciones de población migrante y étnica en el entorno de los colegios. Maritza Díaz valoró el panorama georreferenciado y preguntó por la posibilidad de desagregar por grupo étnico, nacionalidad de los migrantes y migración interna; Ramiro confirmó que lo étnico puede desagregarse en los cinco marcadores y que explorará la desagregación de la población migrante. Se advirtió que los datos del censo 2018 pueden estar desactualizados frente a la configuración actual de los territorios.

Andrés Forero propuso construir un cuadro en Excel con los datos cuantitativos de los PEI de los tres colegios (relativamente recientes) para cruzarlos con la demografía urbana; la propuesta fue acogida por el equipo. Camila Gaviria señaló que en la carpeta de sistematización ya existe un primer ejercicio de caracterización cuantitativa con porcentajes de presencia/ausencia de los marcadores poblacionales por colegio, relacionado con los PEI, y propuso una sesión conjunta para priorizar las categorías con mayor fuerza en cada colegio. Ramiro planteó, adicionalmente, articular los datos del SIMAT 2024.

b) Estructura de análisis. Ramiro presentó el marco conceptual y metodológico del proceso de sistematización (dimensiones éticas y filosóficas, perspectivas de análisis, fases de la investigación e instrumentos), como estructura flexible que se nutrirá con la ficha de campo la próxima semana. Maritza indicó que el cuadro de seguimiento se articula con la ficha (información por actores: estudiantes, familia, comunidad y maestros) y debe incluir la valoración metodológica: alcance de lo co-investigativo y del observatorio, sostenibilidad y recomendaciones a los colegios, materiales co-construidos y repositorio de creaciones artísticas.

Se acordó registrar en la matriz de seguimiento lo que no se logró realizar y sus razones (por ejemplo, el ejercicio de transporte previsto en el colegio Kimi Pernía no se realizó, y una sesión de coevaluación en el colegio Manuel Elkin se transformó frente a la agenda prevista). Liliana solicitó consolidar una base de datos de participantes por colegio (docentes, directivos, orientadores y estudiantes) al cierre del trabajo de campo.

c) Avances por colegio (énfasis pedagógico).
Andrés Forero (colegio Kimy Pernía) destacó: el escenario deportivo como espacio central de socialización, con juego reglado no exclusivo de lo masculino, jerarquías, formas de mediación de conflictos y validación de la humillación competitiva, así como el prestigio de la indumentaria deportiva del colegio; el consumo musical como marcador de otredad (lo "emo" como categoría del otro radical, frente a géneros aceptados como la guaracha y la salsa); juegos espontáneos de azar, juego de contacto físico entre niños y niñas, y liderazgos en juegos de dibujo y fantasía; en el cuerpo,

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

un régimen heteronormativo, la valoración social del cuerpo amplificada por redes sociales y la proliferación de piercings, expansiones y tatuajes, con una lectura fina de la norma escolar y del discurso de la libertad de expresión; en el lenguaje, expresiones de tinte homofóbico socialmente aceptadas, la clase como base de mismidad (con sanción entre pares a los intentos de diferenciación de clase) y eufemismos para lo étnico-racial ("tonalidades", "ambientes"), tramitado mediante humor, silencios o voz baja, sin constituir un factor central de conflicto; y, en lo pedagógico, actividades de cabildo y murales, baja conflictividad atribuida a la convivencia cotidiana en un contexto diverso, trabajo del cuidado y la emocionalidad en primaria, y la negociación de un régimen emocional basado en acuerdos y humor de las maestras como transición de la autoridad.

Daniel Bustos (colegio San Martín) presentó: la regulación por parte de los profesores de las otredades del entorno escolar; la relación rolo–venezolano invertida por la composición demográfica del colegio (mayoría venezolana y autoexclusión de los estudiantes rolos, asociada también a un rechazo estético de las formas de habla venezolanas y costeñas, percibidas como violentas); la cancha como espacio de fricción de género, donde el discurso "a nosotras no nos dejan jugar" resulta contradicho por la observación; la autoimagen de brusquedad y violencia refutada por los registros de los propios estudiantes, que encontraron más interacciones amorosas que peleas y diferenciaron el juego brusco de la violencia; lo abyecto (los mocos) en los más pequeños como marcador de mismidad; el cabello largo como referente de pureza y belleza femenina; la asociación entre la guaracha y el consumo de tusi referida por algunos estudiantes; estudiantes neurodivergentes asumidos como pares y facilitadores de las actividades en el aula; y la percepción externa del colegio en el barrio (como violento, "para pobres" y "muy venezolano") como marcador de diferencia. La metodología está respaldada con datos y hallazgos registrados por los propios estudiantes.

Camila Gaviria (colegio Manuel Elkin) expuso: el cuidado de los estudiantes mayoritariamente a cargo de abuelas y abuelos, con una distancia epistémica frente al proyecto pedagógico; la brecha entre las expectativas de castigo de las familias y el debido proceso y las conciliaciones institucionales; la brecha entre la inclusión declarada (carteles, señalética y discursos) y la inclusión practicada (exclusión cotidiana de la persona con discapacidad); en el aula, ejercicios de corregulación entre estudiantes y de reconocimiento de capacidades, junto con una indisposición o incapacidad para el trabajo en grupo pese a la invitación discursiva a la colaboración; y el peso del contexto exterior (configuración familiar, microtráfico y familiares privados de la libertad), que condiciona el relacionamiento y las prohibiciones entre estudiantes, de modo que los conflictos entre familias se tramitan también en el colegio.

Maritza Díaz señaló que la ubicación de los hallazgos en las categorías (juego, cuerpo, lenguaje e interacciones pedagógicas) es una manera de situarlos, pero el análisis de fondo está en responder las preguntas de la ficha acordadas en los comités ampliados; recomendó observar la correlación entre lo individual y lo colectivo (yo–nosotros–otro) y el ejercicio de ciudadanía, incluir en la ficha ejemplos con cita textual del diario de campo junto con el análisis, y evidenciar la coherencia o distancia entre el PEI y las dinámicas observadas. Ramiro sugirió ilustrar los análisis con ejemplos y cartografías.
Conclusión: Hay avances sustantivos en el análisis sociodemográfico, en la estructura conceptual y en los hallazgos de los tres colegios; la ficha de campo es el insumo clave para desplegar el análisis y la disertación de los próximos informes.

Compromisos: Ramiro Lara desagregará los marcadores étnicos y explorará la desagregación de migrantes, y articulará los datos del SIMAT 2024; el equipo de campo construirá el cuadro de datos

cuantitativos de los PEI y realizará una sesión de priorización de categorías a partir del ejercicio ya disponible en la carpeta de sistematización; se consolidará la base de datos de participantes por colegio; se registrará en la matriz de seguimiento lo no realizado y sus razones; la ficha de campo incluirá ejemplos con cita textual del diario de campo y su análisis, para presentarse el martes 14 de julio.

3. **Actividades de socialización**

Considerando que los contratos de Andrés Forero y Daniel Bustos van hasta el 6 de agosto, se acordó que la socialización en cada colegio será a la vez el cierre y la despedida del proceso. En ella se presentarán: el proceso adelantado, los hallazgos y elementos de análisis (incluido un componente comparativo entre los tres colegios), la valoración de los coparticipantes (representantes de estudiantes y docentes y, de ser posible, de familias) sobre lo que significó participar en la investigación, el material coconstruido y el repositorio de creaciones artísticas.
Se planteó la posibilidad de invitar a un representante de otro de los colegios a cada cierre. El espacio colectivo entre los tres colegios con invitados externos podría realizarse en agosto; no se descarta, pero no es prioritario.

Las socializaciones se realizarán en la semana del 27 de julio (con margen para que Camila Gaviria lo realice la semana siguiente, sólo si es necesario), dejando la primera semana de agosto libre para ajustes finales. Liliana Torres recordó actualizar el documento de socialización de la investigación de acuerdo a las acciones que se hagan particularmente con los colegios y precisó los entregables específicos del último pago: informe ejecutivo (Andrés Forero) e infografía (Daniel Bustos), como aportes para Maritza Díaz.

Conclusión: La socialización en cada colegio es innegociable y hará las veces de cierre del proceso; se priorizará su realización antes de la finalización de los contratos.

Compromisos: Gestionar con cada colegio la socialización-cierre en la semana del 27 de julio; el equipo evaluará la invitación cruzada de representantes entre colegios y lo comunicará por el chat del grupo.

4. **Varios y fechas de reunión**

Reunión ampliada: no se realizará el lunes 13 de julio por ser festivo. Se propone el miércoles 22 de julio en la mañana; Liliana Torres verificará la disponibilidad del equipo ampliado y confirmará la agenda.

Reunión de supervisión y CvLAC: Camila Gaviria solicitó retomar el paso a paso para el registro de los productos en el CvLAC, obligación contractual del equipo. Liliana indicó que este tema se abordará en una reunión de supervisión, y que averiguará si es posible contar con un acompañamiento como el del año anterior. Liliana continuará buscando la fecha y la confirmará al equipo.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

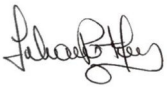
Convocatoria: reunión interna miércoles 9 de julio de 2026: reunión de alistamiento de la ficha de campo (Camila Gaviria, Andrés Forero y Daniel Bustos). Martes 14 de julio de 2026: reunión interna para la presentación de la ficha de campo. Miércoles 22 de julio de 2026 (por confirmar): reunión ampliada.

Elaboró:



Nombre: Andrés Forero Rueda
Cargo: Contratista
Área: Subdirección Académica

Aprobó:



Nombre: Liliana Patricia Torres
Cargo: Asesora de Dirección
Área: Dirección General

Anexos: Asistencia Teams; PPT de la reunión.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

La construcción del otro en la escuela culturas escolares y diversidad

Mesa de seguimiento

6 de julio de 2026

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

EQUIPO

Equipo IDEP

Andrés Mauricio Castillo
Director
Nisme Yurani Pineda Báez
Subdirectora Académica
Liliana Patricia Torres
Asesora de Dirección

Investigador principal
Ramiro Andrés Lara

Co-Investigadora
Maritza Díaz

Asistentes de Investigación
Camila Gaviria
Andrés Forero
Daniel Bustos

AGENDA

1. Cronograma y actividades en curso

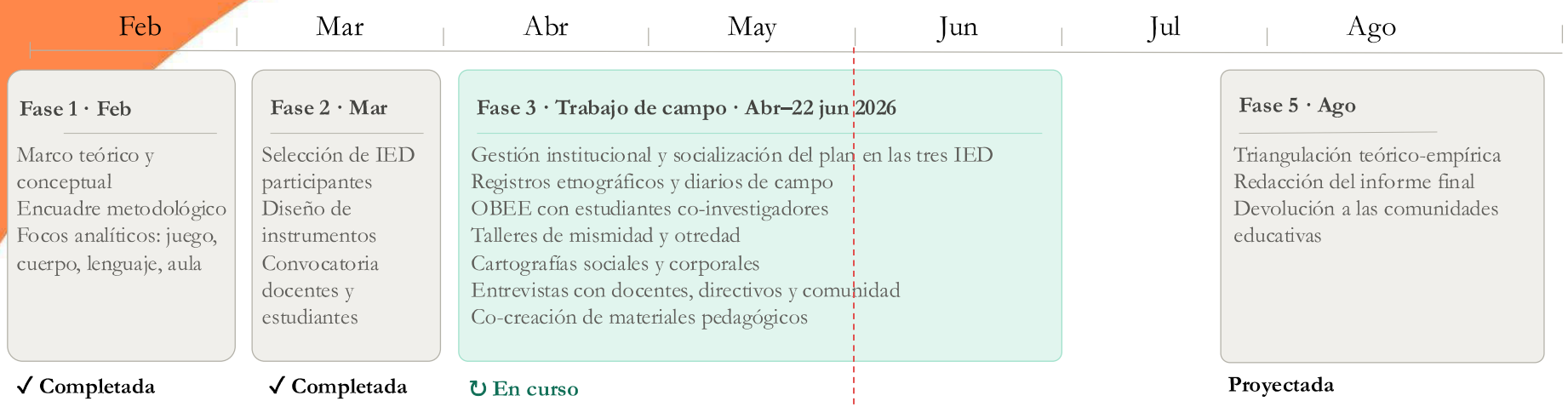
2. Avances

2.1. Socio-demografías
2.2. Estructura parcial de análisis
2.3. Avances por colegio

3. Actividades de socialización

4. Varios – fechas de reunión

Cronograma

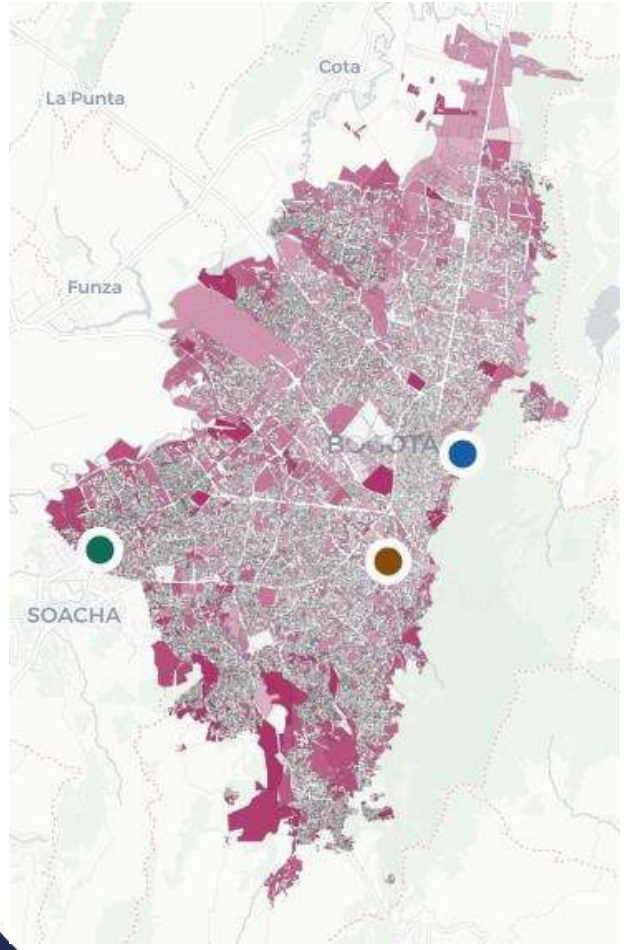


- Reunión diligenciamiento conjunta de ficha asistentes de investigación: miércoles 9 de 8:00 am - 12:00 m

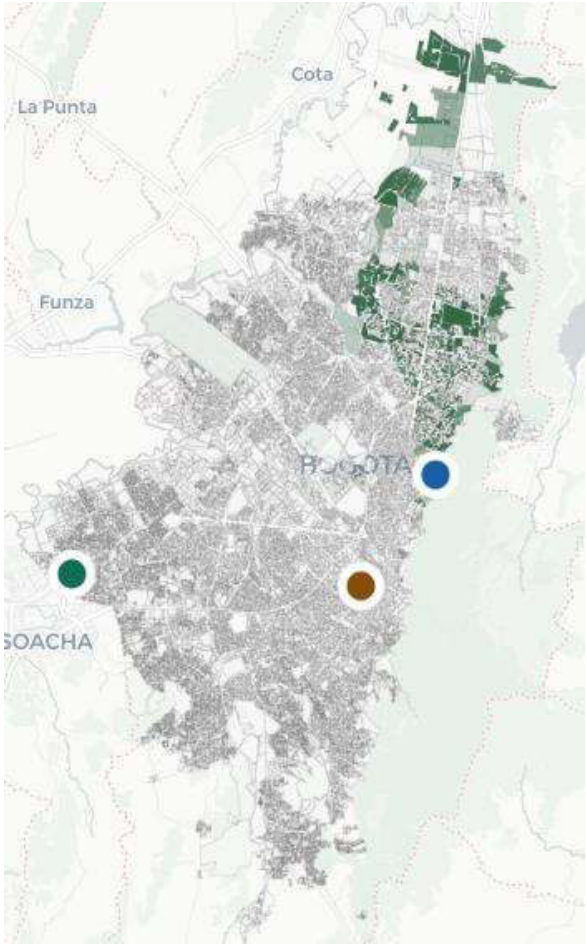
- Presentación de la ficha de campo a investigadores: martes 14 en reunión interna

Socio-demografías

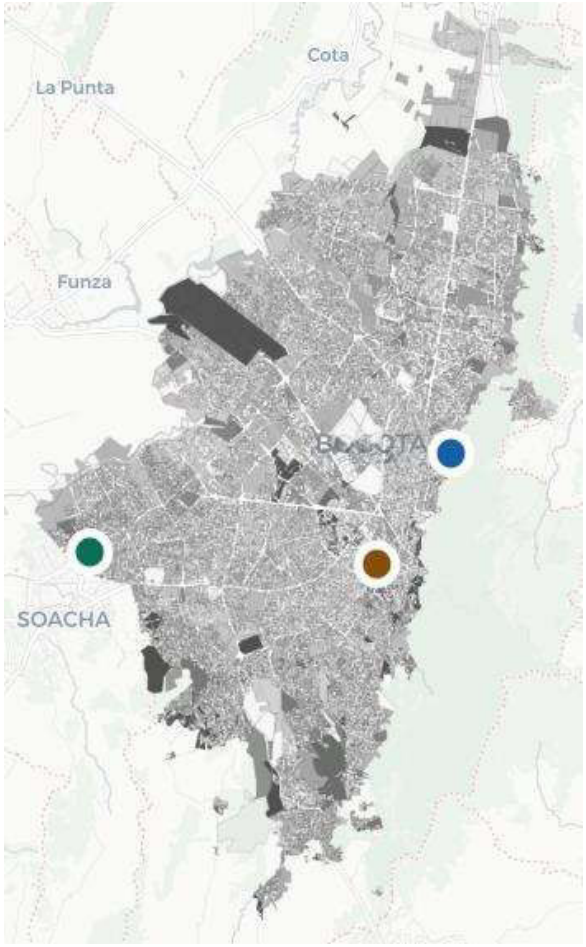
Niños y niñas 0 a 9 años



Estratos 5 y 6

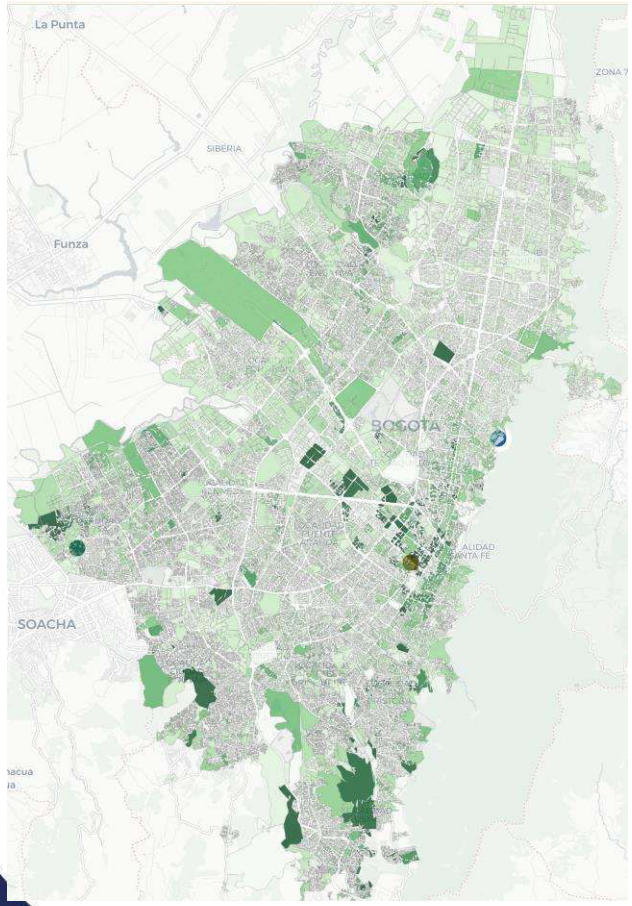


Personas sin nivel educativo

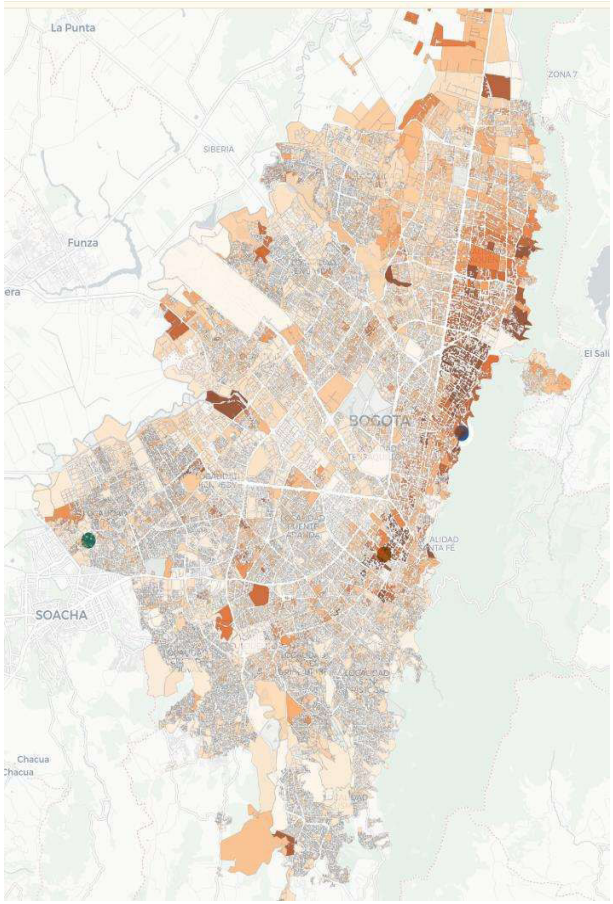


Socio-demografías

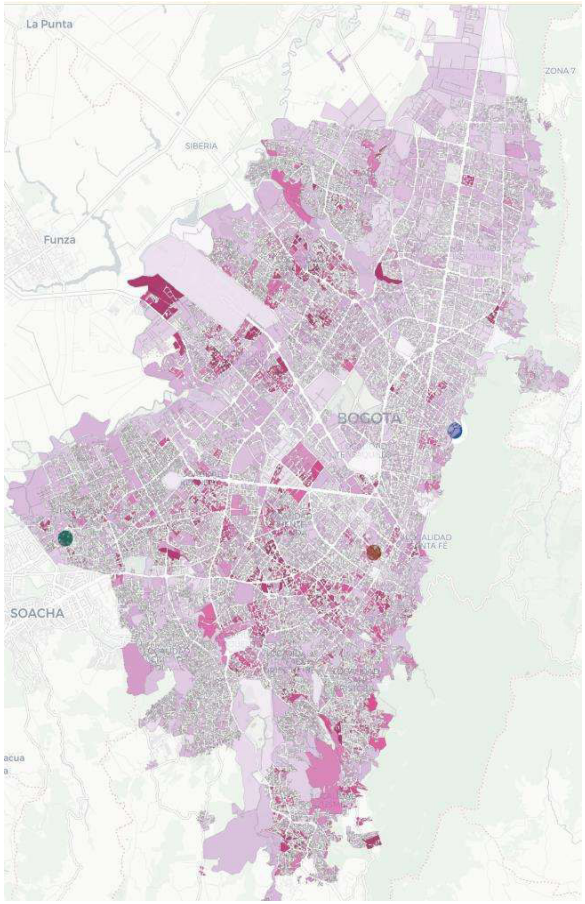
Étnica



Migrantes internacionales



Discapacidad



Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Del marco teórico y conceptual a los resultados

La caja de herramientas conceptual y el método etnográfico se despliegan, en el territorio, en los hallazgos de cada colegio.

Marco teórico

- **Gramática de la escolaridad** Tyack & Cuban
- **Arqueología de la escuela** Varela & Álvarez-Uría
- **Gramática del Saber Escolar** Álvarez Gallego

Marco metodológico: preguntas guía

Etnografía colaborativa, investigar **con** la comunidad. Cuatro esferas de observación:

- **Juego**
- **Cuerpo**
- **Lenguaje**
- **Aula exp.**

Kimy Pernía Domicó Bosa

La edad y la raza como fronteras invisibles

- Extraedad: eje de exclusión desde los 8 años
- Racismo velado tras justificaciones de comportamiento
- Zona de ajedrez: exclusión espacial tácita

Manuel Elkin Patarroyo Santafé

Habilidad deportiva y espacios de refugio

- El fútbol otorga capital simbólico de pertenencia
- Discapacidad (9,1%): aislamiento e inclusión entre pares
- El atelier como único espacio seguro señalado

San Martín de Porres Chapinero

Giro ontológico: migración, gatos y fantasmas

- 50,9% migrantes: la otredad se define por procedencia
- Fantasma institucional y 8 gatos. Giro ontológico
- Cerdo Mocón: lo abyecto transformado en identidad

Análisis del trabajo de campo
Kimi Pernia Domicó

EL JUEGO

- **Inclusión/exclusion en el deporte:** El espacio de juego y deporte funciona como lugar clave de socialización, pero también de jerarquías, diferencias y conflictos.
- **Mismidad e intersubjetividad en las subculturas:** consumo lúdico de la musica (emo, guaracha, salsa) emerge como un diacrítico clave de diferencia para los estudiantes.
- **Liderazgo:** el dibujo y el juego de fantasía son espacios donde emergen liderazgo, imitación y competencia desde primaria.

EL CUERPO

- **Inclusión y exclusion a través de la masculinidad:** preguntas como "¿por qué no tiene novia?" reflejan que el cuerpo masculino se valora por su capacidad de atraer al sexo opuesto.
- **Regimen de otredad corporal:** la apariencia física es criterio de valor social, amplificado por redes sociales y TikTok y el uso de un lenguaje complejo de lecturas de posturas y formas corporales como las "vibras".
- **Intersubjetividad negociada:** piercings, gorras y tatuajes expresan resistencia; el cuerpo se disputa entre control y expresión libre.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- **Régimen heteronormativo:** La homosexualidad sigue siendo objeto de exclusión para muchos estudiantes, expresada en insultos como "lesbiana", "gay" o "marica".
- **Clase como base de la mismidad:** Conciencia compartida de pertenencia de clase, donde los estudiantes denuncian intentos de diferenciación social.
- **Otredad/alteridad:** la diferencia étnico-racial se nombra como "tonalidades" o "ambiente" o se se enuncia con tonos de humor o silencios.

EL AULA (INTERACCIONES PEDAGÓGICAS)

- **Negociación del regimen emocional:** Se sustituye la autoridad impuesta por acuerdos y humor cercano para mediar las relaciones con los estudiantes.
- **Pluralidad desde las emociones:** se trabaja la consciencia sobre la emocionalidad del otro como base para la construcción del cuidado mutuo a nivel de primaria.
- **Experiencias de diversidad-pluralidad:** se atribuye la baja conflictividad etnico-racial a la convivencia diaria, más que a las intervenciones pedagógicas directas.

Análisis del trabajo de campo
San Martín de Porres

EL JUEGO

- Inclusión/exclusión en la cancha: principal territorio de fricción. La disputa fútbol vs. voleibol tiene componente de género, aunque la observación matiza el relato de que "no dejan jugar a las niñas".
- Juego brusco vs. violencia como diacrítico regional: los estudiantes desmontan el estigma de que "solo pelean"; lo registrado como peleas era juego brusco, expresividad caribeña y migrante leída como conflicto por el filtro andino.
- Solidaridad y liderazgo: compartir un zapato para no dañar el del compañero revela reciprocidad; los "parches cerrados" estructuran jerarquías desde el patio.

EL CUERPO

- Mocos y lo abyecto como mismidad (transición): el "Cerdo Mocón" introduce lo abyecto que desafía lo higienista; el moco crea vínculo y a la vez margen autoimpuesto ("si tengo mocos no juegan conmigo").
- Uniforme y otredad corporal: la variación crece de entrada a salida; se oculta lo "no reglamentario" bajo vigilancia y se libera después, identidad performativa y contextual.
- Cabello y referentes: el pelo largo marca "pureza" femenina y la aceptación afro avanza desigual; tatuajes y gorras de artistas inscriben el "ritmo de vida" en el cuerpo.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- Régimen heteronormativo: la homosexualidad es exclusión radical, sostenida incluso por quienes son otros por nacionalidad; la fisura la abre una estudiante afro-venezolana.
- Otredad nacional en el habla: tono alto e insultos caribeños se malinterpretan como agresión; "venezolano", "costeño" y "rolo" son categorías móviles según la mayoría del aula.
- Lenguaje y vínculo: la rivalidad octavo–noveno se enuncia con categorías morales ("lacras"), pero el habla dura puede ser código de amistad brusca tolerada.
- Inversión de la otredad: la institución nombra al vzl como el otro por defecto, pero la demografía invierte la norma. Los propios estudiantes reconocen que la minoría "rola" se autoexcluye del núcleo por no compartir el estilo relacional (bulla, gritos, conflicto), y el colombiano andino termina sintiéndose "apuñalado". La hegemonía en el aula no es administrativa sino relacional y situada.

EL AULA (INTERACCIONES PEDAGÓGICAS)

- Cuidado frente a la precariedad: la docente compensa el aula oscura, los cortes de luz y la falta de insumos con comida compartida y vínculo afectivo.
- Inclusión relacional: roles activos al estudiante neurodivergente y acompañamiento a la estudiante afro con talento dan agencia en vez de aislar al "otro".
- Del objeto al sujeto co-creador: la metodología se construyó de forma colaborativa, pasando de objetos a coautores que rebaten el estigma del "otro violento". Un hallazgo emergente: se registró cariño hacia los gatos, el otro animal se vuelve refugio afectivo ante la exclusión.
- El aula funciona como una tecnología de contención ontológica (la docente como "ventrílocua ontológica" que decide qué existe en el colegio y qué se calla). Muestra que el control del aula no se agota en vigilar cuerpos (uniforme, filas, llamados de atención): también regula lo invisible y define las fronteras de lo real para los estudiantes. Solo ella y el vigilante saben de la existencia del fantasma.

Análisis del trabajo de campo
Manuel Elkin Patarroyo

EL JUEGO

- **Cartografía de género del espacio de recreo:** la apropiación espacial durante el recreo se distribuye según dinámicas de género, edad y capacidad, configurando zonas legítimas e ilegítimas de circulación para distintos cuerpos.
- **El Atelier como dispositivo de refugio:** espacio de juego y creación que funciona como refugio, alojando a quienes no participan de otros espacios de juego y sin un reconocimiento institucional claro.
- **El juego "brusco" como marcador de mismidad**: "Solo nos pegamos entre quienes somos amigos." La mismidad (ser amigos) es la condición que habilita esa lectura como juego y no como agresión. Sin ese vínculo previo, el mismo gesto probablemente sería leído y sancionado como violencia.

EL CUERPO

- **Saber hacer con el cuerpo (marco de cuatro registros):** lo corporal se presenta relacionalmente, no se posee individualmente. Esto se observa en: ejecución, presentación, disposición afectiva hacia el propio cuerpo y legitimidad por otros.
- **Cartografía corporal:** el cuerpo se trabaja explícitamente como objeto de indagación pedagógica. En dicho ejercicio se hace evidente que la legibilidad corporal es primero desde el género y su comportamiento antes que desde otras categorías como lo étnico o la clase social.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

- **Nominación móvil:** nombrar a alguien como "otro" no lo deja fijo en esa posición para siempre: puede cambiar según el momento, el espacio, la situación y eso se observa explícitamente.
- **La escuela nombrándose a sí misma como "la otra":** la institución se posiciona discursivamente como "la otra" frente al sistema educativo general. Es una otredad institucional, no interpersonal.
- **Familias nombradas desde la distancia epistémica y temporal:** cuando docentes y directivos hablan de las familias, muchas veces las posicionan como "de otro tiempo" respecto al proyecto pedagógico de la escuela (distancia temporal) o como quienes "no entienden" lo que la escuela busca (distancia epistémica).
- **Brecha entre inclusión declarada y practicada:** hay carteles, discursos, señalética que dicen "todos somos bienvenidos" — pero en la práctica cotidiana hay exclusión por diferencia, sobre todo en relación con la discapacidad.

EL AULA (INTERACCIONES PEDAGÓGICAS)

- **Co-regulación en el aula:** se observa el puntaje de filas como estrategia pedagógica que evita el señalamiento unidireccional entre la profesora y el estudiante que suele requerir llamados de atención.
- **Invitación a la colaboración y el reconocimiento de la diferencia:** hay una apuesta por el trabajo colaborativo, el trabajo en grupos, y el lenguaje de la inclusión, que parece quedarse más en lo discursivo o en la imposición.
- **Diálogo con el espacio exterior**: hay un esfuerzo por parte de algunas asignaturas de llevar a estudiantes a espacios específicos de la ciudad, como también traer invitados para que conozcan otras realidades.

1. Resumen

Título de la reu	Reunión Técnica Ampliada "Construcción del otro"
Participantes (	7
Hora de inicio	7/06/26, 1:57:58 PM
Hora de finaliz	7/06/26, 4:12:08 PM
Duración de la	2 h 14 min 9s
Tiempo medio	1 h 53 min 55s

2. Participantes

Nombre	Primera entrac	Última salida	Duración de la	Correo electró	Id. de participa	Rol
LILIANA PATRI	7/06/26, 2:00:	7/06/26, 4:07:	2 h 7 min 17s	liliana.torres@	liliana.torres@	Organizador
ANDRES FORE	7/06/26, 1:58:	7/06/26, 4:07:	2 h 9 min 12s	andres.forero(	andres.forero(	Moderador
RAMIRO ANDR	7/06/26, 2:00:	7/06/26, 4:12:	2 h 12 min 3s	ramiro.lara@ic	ramiro.lara@ic	Moderador
Maritza Díaz B	7/06/26, 2:00:	7/06/26, 4:12:	2 h 11 min 22s	maritza.diaz@	maritza.diaz@	Moderador
read.ai meetin	7/06/26, 2:02:	7/06/26, 3:00:	58 min 3s			Moderador
CAMILA GAVIR	7/06/26, 2:02:	7/06/26, 4:07:	2 h 4 min 34s	camila.gaviria(	camila.gaviria(	Moderador
DANIEL SEBAS	7/06/26, 2:32:	7/06/26, 4:07:	1 h 34 min 52s	daniel.bustos(	daniel.bustos(	Moderador

3. Actividades de la reunión

Nombre	Hora de entrac	Hora de salida	Duración	Correo electró	Rol
LILIANA PATRI	7/06/26, 2:00:	7/06/26, 4:07:	2 h 7 min 17s	liliana.torres@	Organizador
ANDRES FORE	7/06/26, 1:58:	7/06/26, 4:07:	2 h 9 min 12s	andres.forero(	Moderador
RAMIRO ANDR	7/06/26, 2:00:	7/06/26, 4:12:	2 h 12 min 3s	ramiro.lara@ic	Moderador
Maritza Díaz B	7/06/26, 2:00:	7/06/26, 4:12:	2 h 11 min 22s	maritza.diaz@	Moderador
read.ai meetin	7/06/26, 2:02:	7/06/26, 3:00:	58 min 3s		Moderador
CAMILA GAVIR	7/06/26, 2:02:	7/06/26, 4:07:	2 h 4 min 34s	camila.gaviria(	Moderador
DANIEL SEBAS	7/06/26, 2:32:	7/06/26, 4:07:	1 h 34 min 52s	daniel.bustos(	Moderador

4. Interacción en la reunión

Nombre	Tipo de compr	Tiempo
LILIANA PATRI	Audio activad	7/06/26, 2:00:37 PM
LILIANA PATRI	Audio activad	7/06/26, 2:00:55 PM
LILIANA PATRI	Cámara encen	7/06/26, 2:00:58 PM
LILIANA PATRI	Audio activad	7/06/26, 2:08:43 PM
LILIANA PATRI	Reacción envi	7/06/26, 2:10:24 PM
LILIANA PATRI	Cámara encen	7/06/26, 2:24:57 PM
LILIANA PATRI	Cámara encen	7/06/26, 3:29:15 PM
ANDRES FORE	Cámara encen	7/06/26, 1:58:11 PM
ANDRES FORE	Audio activad	7/06/26, 2:00:58 PM
ANDRES FORE	Cámara encen	7/06/26, 2:01:17 PM
ANDRES FORE	Audio activad	7/06/26, 2:20:55 PM
RAMIRO ANDR	Cámara encen	7/06/26, 2:01:05 PM
RAMIRO ANDR	Audio activad	7/06/26, 2:01:15 PM
RAMIRO ANDR	Audio activad	7/06/26, 2:35:29 PM

RAMIRO ANDR	Cámara encen	7/06/26, 3:39:31 PM
Maritza Díaz B	Cámara encen	7/06/26, 2:00:50 PM
Maritza Díaz B	Manos levanta	7/06/26, 2:18:39 PM
Maritza Díaz B	Audio activadc	7/06/26, 2:18:44 PM
Maritza Díaz B	Audio activadc	7/06/26, 2:20:58 PM
Maritza Díaz B	Cámara encen	7/06/26, 3:09:38 PM
Maritza Díaz B	Cámara encen	7/06/26, 3:34:04 PM
Maritza Díaz B	Manos levanta	7/06/26, 3:48:47 PM
CAMILA GAVIR	Cámara encen	7/06/26, 2:03:23 PM
CAMILA GAVIR	Audio activadc	7/06/26, 2:03:29 PM
CAMILA GAVIR	Audio activadc	7/06/26, 2:03:48 PM
CAMILA GAVIR	Manos levanta	7/06/26, 2:26:35 PM
CAMILA GAVIR	Cámara encen	7/06/26, 2:55:40 PM
CAMILA GAVIR	Cámara encen	7/06/26, 3:45:24 PM
CAMILA GAVIR	Manos levanta	7/06/26, 3:54:08 PM
CAMILA GAVIR	Manos levanta	7/06/26, 4:02:46 PM
DANIEL SEBAS	Audio activadc	7/06/26, 2:36:59 PM
DANIEL SEBAS	Manos levanta	7/06/26, 2:37:01 PM
DANIEL SEBAS	Audio activadc	7/06/26, 2:37:07 PM
DANIEL SEBAS	Audio activadc	7/06/26, 3:08:27 PM

Interacción: R	Interacción: R	Interacción: R	Interacción: R	Interacción: R	Interacción: C	Interacción: M
		1			3	
					2	
					2	
					3	2
					3	3
						1

Interacción: Audio activado

3

2

2

2

2

3

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

ACTA No. 5

Fecha: 22 de julio de 2026
Hora: 8:30 a.m.
Lugar: IDEP: Edificio Colseguros, Piso 16
Tema: Reunión Mesa Técnica Ampliada
Tipo: Ordinaria

Asistentes:

Nisme Yurani Pineda
Liliana Patricia Torres Luna
Linamaría López Niño
Maritza Díaz
Andrés Ramiro Lara
Camila Gaviria Grisales
Andrés Forero
Daniel Bustos

Invitados: No aplica

Ausentes: No aplica

Orden del día:

1. Verificación de asistencia y apertura de la sesión.
2. Cronograma y actividades en curso.
3. Avances del proyecto: estructura de análisis; sociodemografías y espacialización; pistas para las conclusiones; valoración de los instrumentos de campo; material pedagógico co-construido; estructura preliminar del informe final.
4. Actividades de socialización.
5. Varios.

Desarrollo:

1. Apertura
Se dio apertura a la sesión agradeciendo la asistencia y señalando que el proyecto se encuentra en la recta final del proceso, con una fase intensa de análisis y organización de la información. El investigador principal presentó la agenda de la sesión conforme al orden del día.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co
BOGOTÁ

2. Cronograma y actividades en curso

El equipo informó que se concluyó la consolidación de las fichas y diarios de campo: cada investigador e investigadora elaboró su ficha de análisis y, a partir de ellas, se construyó una ficha de campo consolidada del proyecto que se materializó en una estructura analítica. Con la fase 4 (sistematización) en curso, el proyecto ingresa a la fase 5, orientada a la triangulación teórico-empírica y a la redacción del informe final.

3. Sociodemografías y espacialización

Se presentó un tablero de análisis que enlaza información del Censo Nacional de Población y Vivienda (por sección urbana) con variables socioeconómicas y con marcadores de diferencia cultural (población étnica, indígena, rrom, raizal, palenquera, afro, migrante internacional y personas con discapacidad), georreferenciando los tres colegios participantes y el conjunto de instituciones educativas de Bogotá, en diálogo con los indicadores del SIMAT de cada colegio.

Entre los contrastes destacados se señaló que el colegio San Martín de Porres se ubica en una frontera urbana entre población migrante internacional y sectores de estratos 5 y 6, y que en la etnografía la población migrante ocupa con mayor fuerza el lugar del “otro” que la diferencia de estrato, pese a ser esta última una condición más estructural. En el Kimi Pernía Domicó se evidenció la colindancia con territorio de presencia indígena y una transformación reciente en el peso de lo indígena en la vida institucional; en el Manuel Elkin Patarroyo resulta significativa la presencia de personas con discapacidad en su entorno (localidades de Los Mártires y Santa Fe). Igualmente, se discutió el índice de viviendas de estratos 1 y 2 como condición estructurante que emerge en los relatos de los y las estudiantes.

Ante la pregunta de si esta capa de información aporta a los relatos del trabajo de campo, el equipo mostró que los contrastes territoriales sí emergen en la narrativa cualitativa de estudiantes y docentes. Se acordó que este componente de espacialización se lea en el informe en clave de contexto, articulado con el análisis de los proyectos educativos institucionales.

4. Estructura del análisis de la información

El equipo presentó la estructura analítica construida a partir del cierre del trabajo de campo. Esta se organiza en cinco categorías de análisis definidas desde el inicio del proyecto —mismidad e intersubjetividad; inclusión y exclusión; movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro; régimen emocional y autoridad; y diversidad y pluralidad— cruzadas con las dimensiones metodológicas de observación (juego, cuerpo, lenguaje y aula) y con los actores (estudiantes, docentes, familias y comunidad), clasificadas por colegio.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

La matriz de sistematización relaciona, para cada cruce, el marco teórico, la pregunta metodológica, una definición de trabajo producida por el equipo y las citas de campo que la sustentan, con sus fuentes anonimizadas (diarios de campo y entrevistas). Se reportaron alrededor de 130 fuentes de información y 480 citas de campo, seleccionadas mediante un filtro de significatividad y no repetición. El dispositivo permite trazar la conexión entre lo que afirmará el informe final y su respaldo empírico y conceptual, y podría escalarse a una base de datos relacional. En la escritura se sumará una capa de diálogo con el documento de segundo orden y con el programa Pedagogías que Transforman.

5. Pistas para las conclusiones

Se presentaron las pistas analíticas que orientarán las conclusiones, entre ellas: la otredad escolar como atributo dinámico y relacional que se produce y transforma según el dispositivo, el espacio y el actor; la oscilación de la docencia entre la alteridad y la regulación vigilante, y la participación de la familia principalmente por mediación; las tensiones del cuerpo y el lenguaje alrededor del color de piel, la orientación sexual y el género, frente a una mayor naturalización de la nacionalidad en la vida cotidiana; la comunidad y el territorio como extensión de la escuela; la dimensión ontológica transversal, en la que entidades no humanas (animales, fantasmas, objetos, espacios) participan en la delimitación de fronteras entre el nosotros y el otro; y el juego como productor de identidades en el propio acto lúdico.

6. Valoración de los instrumentos de campo

Se presentó el balance de los instrumentos empleados (registros etnográficos, observatorio escolar, diarios de campo de investigadores y estudiantes, cartografías, actividad de mismidad de transición a tercer grado, creaciones artísticas y materiales co-elaborados), valorando nivel de aplicación, calidad de la información, limitaciones, ajustes y sugerencias. Todos los instrumentos resultaron pertinentes. Entre las principales lecciones metodológicas se destacaron:

- La flexibilidad es la norma y no la excepción en el trabajo etnográfico escolar.
- Los formatos escritos tradicionales tienen menor aceptación entre estudiantes que las formas de expresión artísticas, visuales y auditivas; la participación estudiantil en la formulación de preguntas evidenció potencial de co-investigación.
- La reflexividad estudiantil es potente, pero requiere procesos de más largo plazo; el observatorio escolar alcanzó un nivel de grupo focal y de etnografía reflexiva, y su instalación sostenible exige mayor tiempo, apoyo institucional y docentes comprometidos.
- La alianza docente es un factor crítico, con contrastes marcados entre docentes y directivos aliados y otros distantes.
- Las barreras institucionales y logísticas se comprenden como síntoma de la gramática escolar.
- La co-creación de materiales es una vía efectiva de apropiación.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

- Se identificó un vacío en los grados cuarto a séptimo: el trabajo se concentró en transición a tercero y de octavo a undécimo, por la dinámica de la convocatoria abierta; se recomienda abordar ese tránsito en futuras investigaciones por su relevancia en la conformación del otro.
- El trabajo etnográfico en equipo exige una gestión articulada y comporta demandas emocionales, en particular al combinar la conducción de talleres con la observación participante y el registro posterior.

7. Participación en la investigación

Se reportó la participación total de 264 personas en el proyecto, distribuidas así:

IED	Estudiantes	Docentes	Padres	Comunidad	Directivos	Total
Manuel Elkin Patarroyo	81	4	1	1	1	88
Kimi Pernía Domicó	105	2	2	0	2	112
San Martín de Porres	55	4	1	2	2	64
Total	**241**	**10**	**4**	**3**	**5**	**264**

8. Material pedagógico co-construido

IED San Martín de Porres – Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela. Presentado por Daniel Bustos. Con la profesora de español y estudiantes de grado octavo se co-construyó un dispositivo que convierte la estadística en herramienta para leer la construcción del otro, en tres momentos: El registro de la mirada (registro de patrones cotidianos durante seis días con formatos por estudiante), la alquimia del dato (cómputo y análisis colectivo) y la materialización del excedente (visualizaciones tridimensionales tipo pop-up elaboradas con la profesora de artes).

Entre los hallazgos de los propios estudiantes se destacaron la comparación entre infracciones al uniforme y llamados de atención —y su flexibilización a lo largo de la jornada—, el contraste entre los registros de peleas (156) y los de juego brusco (505), juego amigable (525) y ternura con los gatos (743), que matiza la percepción de violencia del colegio, y la lectura del gato como “otro disponible” que funciona como refugio para estudiantes solitarios o aislados.

El dispositivo es perdurable, de baja dependencia tecnológica, replicable anualmente por el colegio y cuenta con guía paso a paso. Como aprendizajes se señalaron la inviabilidad del

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

trabajo extraescolar en casa y el papel del maestro como facilitador y multiplicador del método.

IED Manuel Elkin Patarroyo – Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser. Presentado por Camila Gaviria. Con estudiantes de grado décimo del observatorio de etnografía escolar y la docente de proyecto de investigación se construyó un dispositivo que articula la narración biográfica (una línea de tiempo "que no es recta", con momentos de inclusión y exclusión dentro y fuera del colegio) con la cartografía escolar (el "mapa que camina", que ubica lugares de pertenencia con y sin esfuerzo, con un enfoque de género visible en la ocupación diferenciada de los espacios del descanso). Quedó co-diseñada, aunque sin alcanzar a implementarse, una tercera fase ("¿qué cambió?"). El dispositivo permite comprender la otredad como posición relacional y no como rasgo fijo, es perdurable como mapa-mural colectivo institucional, de baja dependencia tecnológica y retomable de forma autónoma por la docente con nuevos grupos. Se destacó el interés de la rectora —con 30 años en la institución— por su potencial para leer transformaciones en el tiempo.

IED Kimi Pernía Domicó – Museo virtual de la otredad: narrativas estudiantiles sobre la construcción del otro en la escuela. Presentado por Andrés Forero. Con la profesora de sociales y dos grupos de aceleración (cerca de 70 estudiantes) se desarrolló un dispositivo museográfico en tres momentos: la pregunta que orienta la mirada (los estudiantes eligieron "identidad" como concepto articulador), la curaduría colectiva por salas y la traducción a una exposición virtual en Metastep, software gratuito, abierto y modificable. Se compartieron las dificultades del proceso: la apatía frente a los ejercicios escritos, los retos de participación del grupo y el cruce de fechas que impidió la exposición física prevista, lo que llevó al formato virtual. Se resaltó la reflexión pedagógica sobre el museo como institución de poder —qué se muestra, qué se silencia, quién narra— y el valor de la formación posgradual de la docente aliada para el desarrollo del ejercicio.

En el diálogo sobre estos materiales se abordó la relación entre identidad y otredad: la identidad emergió como la categoría más disponible para los y las estudiantes, con potencial tanto de exclusión (chovinismo, prejuicio) como de apertura a la diversidad y la pluralidad. Asimismo, se precisó la distinción conceptual entre "el otro" (un sujeto distinto) y "la otredad" (una condición y un proceso relacional), distinción que cobra relevancia analítica frente al propio título de la investigación y que orientará las recomendaciones hacia la construcción de la otredad.

9. Estructura del informe final: observaciones y acuerdo

El equipo presentó la propuesta de estructura del informe final, coherente con las orientaciones institucionales impartidas a los equipos y con las entregas previas: (1) introducción; (2) objetivos; (3) marco teórico y metodológico (perspectivas teóricas,

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

categorías clave, focos de estudio y estrategias metodológicas); (4) sociodemografías y selección de instituciones; (5) hallazgos por objetivo específico, desglosados según los focos de estudio; (6) análisis; (7) conclusiones; (8) recomendaciones (para la práctica pedagógica, la formación docente y la política pública); (9) referencias; y (10) anexos.

La Subdirectora Académica solicitó ajustes a la estructura presentada, en los siguientes términos:

- Informe sustancial, no descriptivo. Dado el volumen de información sistematizada, el informe no debe reproducir de manera literal el contenido de las matrices ni presentar los hallazgos como un listado de enunciados, sino ofrecer una lectura integrada y analítica.

- Reubicación de los capítulos de hallazgos, análisis y conclusiones (numerales 5, 6 y 7). Se solicitó integrar descripción y análisis en un solo cuerpo, organizado por categorías analíticas —las cinco categorías ya trabajadas por el equipo: mismidad e intersubjetividad; inclusión y exclusión; movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro; régimen emocional y autoridad; y diversidad y pluralidad—, articulando en cada una los focos de estudio (juego, cuerpo, lenguaje e interacciones pedagógicas), de modo que de allí se deriven las principales conclusiones. No se abrirán nuevas categorías; lo territorial se tratará como categoría transversal.

- Hilo narrativo. La narrativa del informe debe responder a la pregunta central por cómo se configura la noción del otro —y de la otredad— en las culturas escolares, mostrando los “cómos”: en qué espacios, de qué maneras y a través de qué interacciones, incluyendo los dispositivos pedagógicos co-construidos como formas de esos procesos reflexivos.

- Sociodemografías como contexto. El componente de espacialización y sociodemografías (numeral 4) se leerá en clave de contexto y como lente que acompaña el análisis, no como capítulo de resultados.
- Lenguaje accesible. Sin sacrificar el rigor, la forma narrativa debe permitir la aproximación de maestros y maestras, destinatarios principales del informe.

- Énfasis en la transformación. En atención al carácter de investigación participativa del estudio, se solicitó condensar con fuerza —especialmente en conclusiones y recomendaciones— los elementos que generaron desplazamientos o transformaciones en los actores de las comunidades educativas frente a la construcción del otro.

- Orientación de las recomendaciones. Las recomendaciones se orientarán hacia la construcción de la otredad, en coherencia con la precisión conceptual discutida en la sesión.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Acuerdo: el equipo de investigación manifestó su conformidad y se comprometió a reestructurar la propuesta de informe final conforme a estas orientaciones, las cuales quedan registradas como acuerdo de la mesa y trazan la expectativa de la supervisión sobre el documento final.

Adicionalmente, la Subdirectora Académica destacó el valor de la propuesta metodológica del proyecto como una suerte de "laboratorio metodológico-pedagógico" y propuso: (i) evaluar, mediante una mesa técnica con el equipo de gestión del conocimiento y sin generar cargas adicionales al equipo, la incorporación de la propuesta metodológica y sus guías e instrumentos a la Caja de Herramientas del IDEP; y (ii) explorar escenarios de intercambio posteriores, tales como programas posgraduales de universidades formadoras de maestros, agendas territoriales con direcciones locales de educación y programas de la Secretaría de Educación del Distrito.

10. Actividades de socialización

Se abordó la programación de las socializaciones con las tres instituciones educativas participantes, considerando que los contratos de los asistentes de investigación Daniel Bustos y Andrés Forero terminan el 6 de agosto de 2026, razón por la cual estas jornadas deben realizarse antes de esa fecha. Se precisó que se trata de una socialización del proceso y de las pistas analíticas que conducirán al informe final —no de resultados definitivos, que aún no se tienen—, acompañada de la devolución de los materiales a los colegios, y que constituye además un cierre del proceso con las comunidades por parte de quienes realizaron el trabajo de campo.
En cada jornada se hará explícita la aclaración de que se comparte un avance y que los resultados finales serán entregados posteriormente.

Como fechas tentativas se mencionaron el 31 de julio y el 3 de agosto, con una fecha adicional en revisión (se descartaron el 6 de agosto, día cívico, y el 7 de agosto, festivo). Frente a la inquietud por el alcance contractual, se aclaró que la obligación de socialización se cumple con estos escenarios de socialización del proceso; no obstante, la mesa ratificó —como se había conversado en la reunión anterior— el compromiso ético de realizar posteriormente una presentación de resultados, posiblemente virtual, que convoque como mínimo a los tres colegios participantes.

Para el cubrimiento de las jornadas se acordó la siguiente ruta: (1) confirmar las fechas programadas con los colegios; (2) consultar con la Oficina de Comunicaciones, en coordinación con Carolina Basto, la disponibilidad para acompañar las jornadas con grabación y registro fotográfico —sesiones estimadas de 45 minutos a una hora—, evaluando también el posible apoyo del equipo de gestión del conocimiento; y (3) una vez confirmada la disponibilidad, consultar la anuencia de cada colegio y diligenciar los formatos

de autorización de toma de imágenes; si algún colegio no está de acuerdo, se prescindirá del registro sin inconveniente. Se enfatizó que el registro debe ser genuino y no requerir preparación adicional ni restar espontaneidad a las jornadas.

Finalmente, se planteó el interés de socializar la investigación con los demás equipos de investigación y subdirecciones del IDEP. Se descartó hacerlo en el Comité Académico próximo por limitaciones tiempos y quedó por definir una sesión aparte, posiblemente virtual, para este propósito.

11. Cierre

Agotado el orden del día y en atención a los compromisos de agenda de las y los asistentes, se dio por terminada la Mesa Ampliada alrededor de las 10:30 a. m.

12. Resumen de compromisos

Compromiso	Responsable	Plazo
Reorganización de los capítulos de hallazgos, análisis y conclusiones del informe final conforme a las orientaciones acordadas (informe sustancial organizado por categorías analíticas).	Equipo de investigación	Entrega del informe final (agosto de 2026)
Confirmar las fechas de las jornadas de socialización con las tres IED (fechas tentativas: 31 de julio y 3 de agosto de 2026).	Asistentes de investigación	Semana del 27 de julio de 2026
Consultar con la Oficina de Comunicaciones la disponibilidad para el cubrimiento (grabación y registro fotográfico) de las jornadas de socialización en los colegios.	Subdirección Académica / Asesoría de Dirección (coordinación con Carolina)	Previo a las jornadas
Una vez confirmada la disponibilidad de Comunicaciones, consultar la anuencia de cada colegio y diligenciar los formatos de autorización de toma de imágenes.	Asistentes de investigación	Previo a las jornadas
Programar la presentación de resultados (posiblemente virtual) que convoque a las tres IED participantes, posterior a la socialización del proceso.	Equipo de investigación / supervisión del proyecto	Por definir

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
Bogotá DC - Colombia
idep@idep.edu.co
www.idep.edu.co

Realizar mesa técnica con el equipo de gestión del conocimiento para evaluar la incorporación de la propuesta metodológica y sus guías a la Caja de Herramientas del IDEP.	Subdirección Académica y equipo de investigación	Posterior a la entrega del informe final
Definir el escenario de socialización interna de la investigación con los demás equipos y subdirecciones del IDEP (sesión aparte, posiblemente virtual).	Subdirección Académica	Por definir

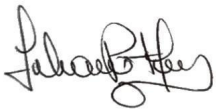
Convocatoria: por definir.

Elaboró:



Nombre: Andrés Forero Rueda
Cargo: Contratista
Área: Subdirección Académica

Aprobó:



Nombre: Liliana Patricia Torres
Cargo: Asesora de Dirección
Área: Dirección General

Anexos: PPT Reunión Mesa de Seguimiento. Lista de asistencia.
Copia: No aplica.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP
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

REGISTRO DE ASISTENCIA

Fecha:	22/07/2026	Hora inicio:	8:30 a.m	Hora de finalización:	10:00 am
Dependencia que convoca el evento:	IDEP				
Nombre responsable:					
Tema:	Reunión Ampliada - Construcción del Otro				
Lugar:	EDIFICIO COLSEGUROS - Piso 22				

No	NOMBRE COMPLETO	INSTITUCION O DEPENDENCIA	CARGO	CORREO ELECTRONICO	FIRMA
1	Andrés Forero	IDEP	Contratista	andres.forero@idep.edu.co	
2	Liliana P. Torres	IDEP	Asesora Direcc.	liliana.torres@idep.edu.co	
3	Marita Díaz B	IDEP	contatista	marita.diaz@idep.edu.co	
4	Raúl Bulbo E	IDEP	"	raul.bulbo@idep.edu.co	
5	Camilo Lara	IDEP	"	camilo.lara@idep.edu	
6	Camila Saavedra	IDEP	Contratista	camila.saavedra@idep.edu.co	
7	Nhome Pineda	Idep	subdirectora	nhome.pineda@idep.edu.co	
8	Inamaria López N	IDEP	Asesora Dirección	Inamaria.lopez@idep.edu.co	
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Powered by CamScanner

La construcción del otro en la escuela culturas escolares y diversidad

Mesa ampliada

22 de julio de 2026

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

EQUIPO

Equipo IDEP

Andrés Mauricio Castillo
Director
Nisme Yurani Pineda Báez
Subdirectora Académica
Liliana Patricia Torres
Asesora de Dirección

Investigador principal
Ramiro Andrés Lara

Co-Investigadora
Maritza Díaz

Asistentes de Investigación
Camila Gaviria
Andrés Forero
Daniel Bustos

AGENDA

1. Cronograma y actividades en curso

2. Avances

   2.1. Estructura de análisis (matriz, tablero)
   2.2. Sociodemografías - espacialización
   2.3. Pistas para las conclusiones
   2.4. Valoración de instrumentos de campo
   2.5. Material pedagógico
   2.6. Estructura preliminar del informe final

3. Actividades de socialización

4. Varios

Cronograma

Feb | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago

Fase 1 · Feb

Marco teórico y conceptual
Encuadre metodológico
Focos analíticos: juego, cuerpo, lenguaje, aula

✓ **Completada**

Fase 2 · Mar

Selección de IED participantes
Diseño de instrumentos
Convocatoria docentes y estudiantes

✓ **Completada**

Fase 3 · Trabajo de campo · Abr–22 jun 2026

Gestión institucional y socialización del plan en las tres IED
Registros etnográficos y diarios de campo
OBEE con estudiantes co-investigadores
Talleres de mismidad y otredad
Cartografías sociales y corporales
Entrevistas con docentes, directivos y comunidad
Co-creación de materiales pedagógicos

Fase 4 · Jun–jul 2026

Sistematización de diarios de campo y fichas
Construcción de matriz analítica
Categorías emergentes del trabajo de campo
Primeros análisis parciales

↻ **En curso**

Fase 5 · Ago

Triangulación teórico-empírica
Redacción del informe final
Devolución a las comunidades educativas

Proyectada

- Reunión diligenciamiento conjunta de ficha asistentes de investigación: miércoles 9 de 8:00 am - 12:00 m

- Presentación de la ficha de campo a investigadores: martes 14 en reunión interna

Objetivos

General

Comprender cómo las culturas escolares configuran la noción del otro y las formas de inclusión y exclusión de la diversidad junto **con estudiantes, docentes y familias para hacer posible la práctica pedagógica.**

Específicos

(1) Representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión.

(2) Agenciamiento de la diversidad por niños, niñas y adolescentes

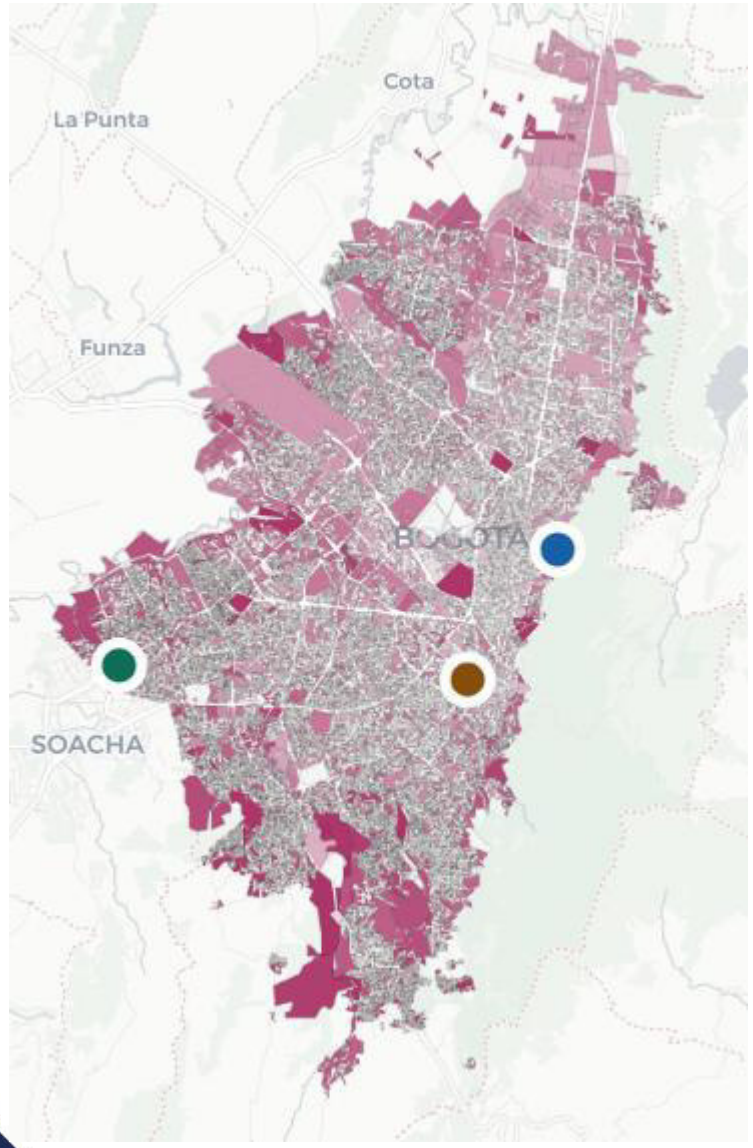
(3) Experiencias de reconocimiento.

(4) Fortalecimiento de materiales pedagógicos.

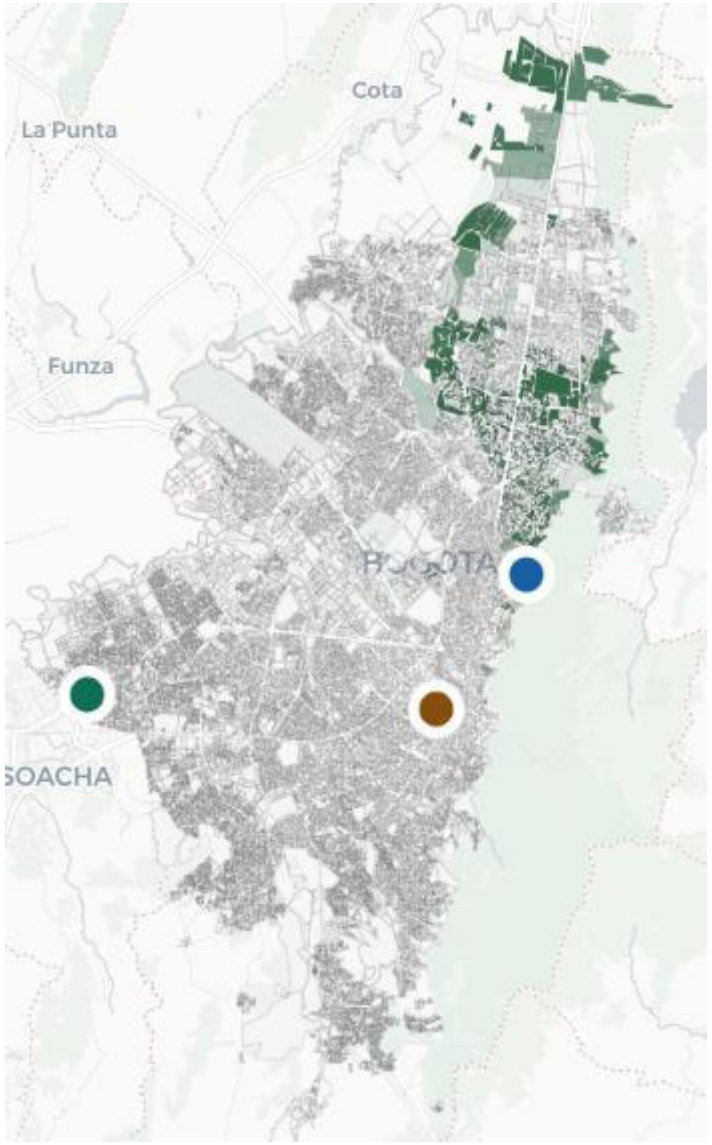
(5) Comprender, junto con docentes y estudiantes, la producción del Otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico

Socio-demografías

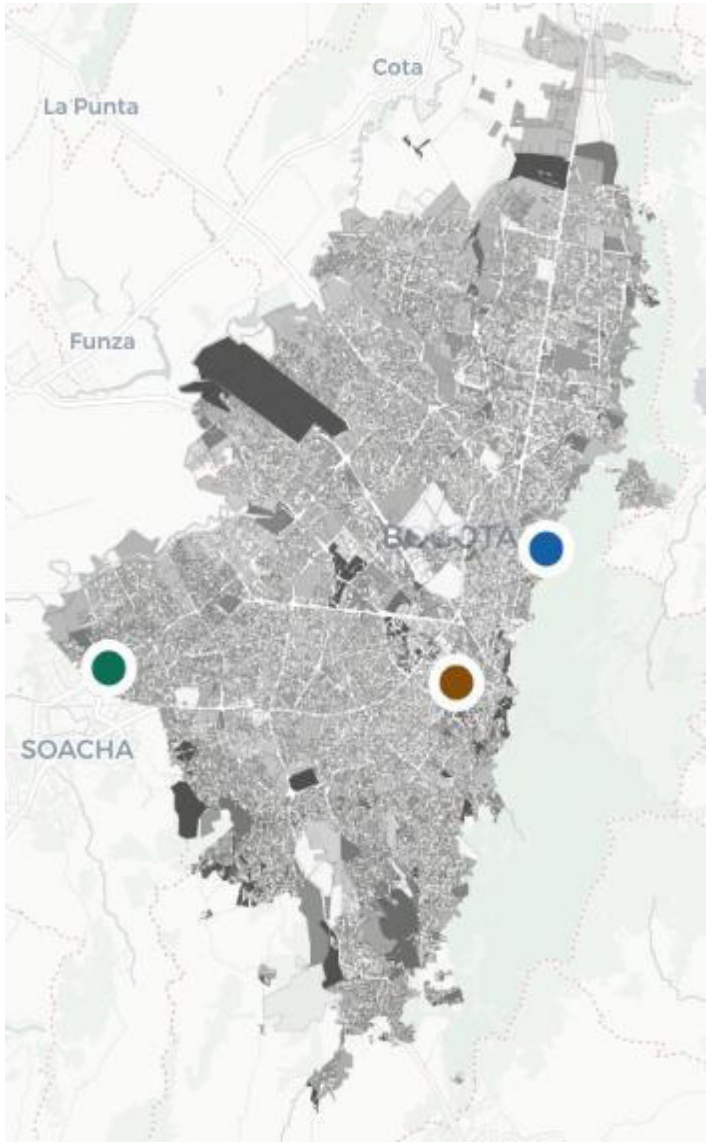
Niños y niñas 0 a 9 años



Estratos 5 y 6



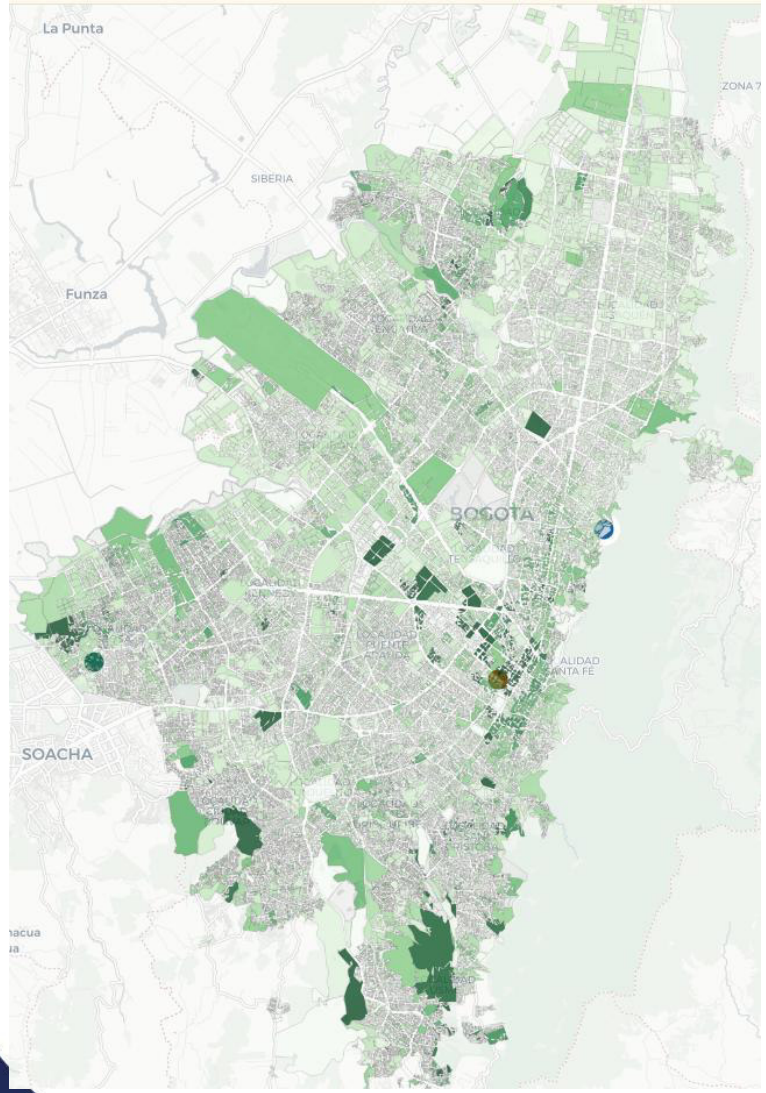
Personas sin nivel educativo



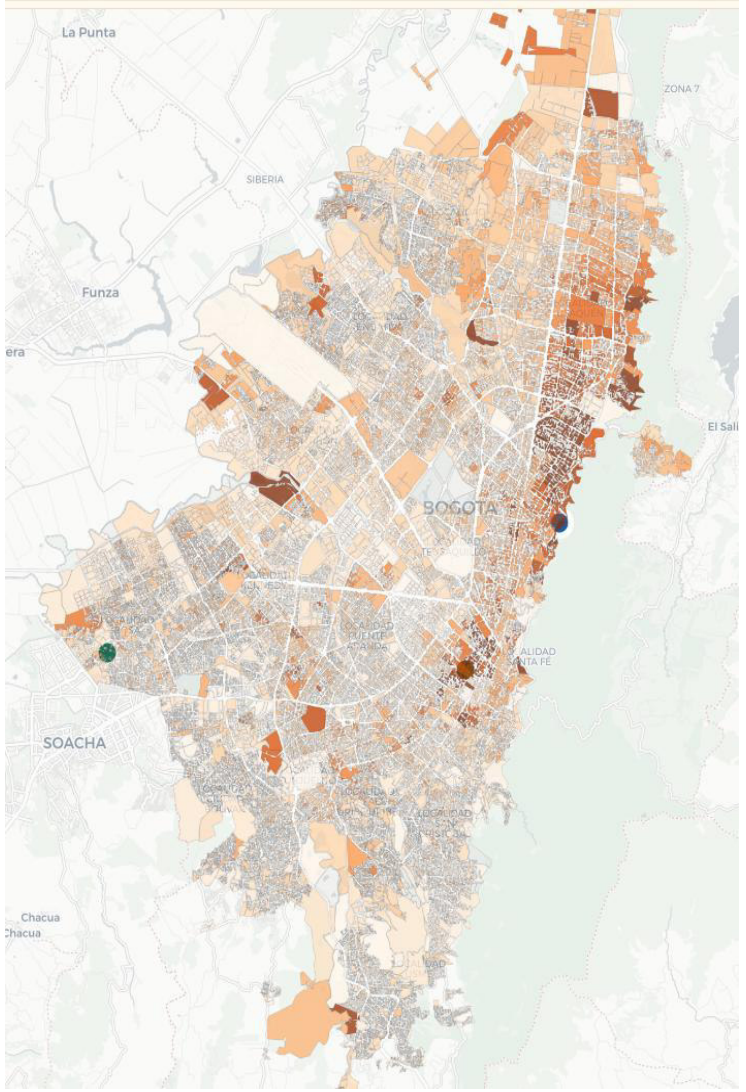
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Socio-demografías

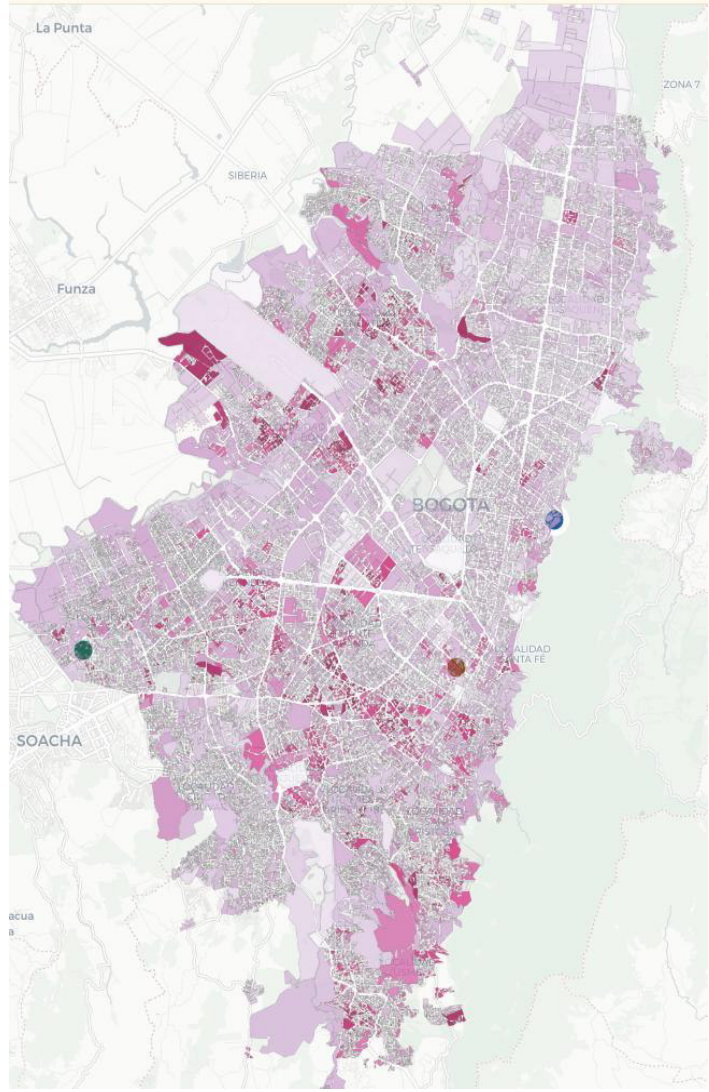
Étnica



Migrantes internacionales



Discapacidad



Estructura de análisis

1. Finalización de los registros de campo

2. Matriz de sistematización de los registros de campo:
https://eduidep-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/camila_gaviria_idep_edu_co/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7BDA1646D9-773B-4248-A9CA-D7268A2B16B4%7D&file=estructuraAnaisisCodificada.xlsx&action=default&mobileredirect=true

3. Tablero de análisis de la información de campo:
https://genuine-alfajores-65db13.netlify.app/

Valoración de los instrumentos de campo

Instrumento / Material	Nivel de aplicación	Calidad de la información aportada	Limitaciones / Falencias / Ajustes	Sugerencias a futuro
Registro etnográfico (diarios de campo de investigadores)	Distribución variada: en el Kimi Pernía 70% aula y 30% otros espacios (con resistencia del coordinador); en San Martín de Porres 40% aula, 40% espacios comunes y 20% entorno barrial (balanceado por tamaño reducido); en Manuel Elkin Patarroyo concentración mayoritaria en aula y pocas incursiones externas (consideraciones de inseguridad).	Alta riqueza y densidad interpretativa; integra la dimensión normativa (PEI, manuales) con la práctica cotidiana; permite captar tensiones, contradicciones, silencios y emociones que trascienden el análisis documental.	Cobertura débil en el entorno barrial y comunitario; resistencia institucional que limitó la "presencia flotante"; agotamiento del investigador por repetición y sobrecarga de estímulos al facilitar talleres; dificultad recurrente para pasar de la enunciación al análisis profundo.	Fortalecer la observación en espacios externos al aula; gestionar con mayor antelación la confianza y los permisos institucionales; alternar tiempos de observación con momentos exclusivos de registro para evitar saturación; incluir pautas de análisis reflexivo in situ para superar la mera descripción.
Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE)	Implementado en los tres colegios: en San Martín se consolidó grupo estable de 12 autopostulados; en Manuel Elkin Patarroyo se integró a la clase de proyectos (grupo estable); en Kimi Pernía se aplicó con dos grupos (72 estudiantes), con asistencia irregular y sin continuidad de participantes.	Alta potencia heurística y reflexiva; coloca la voz estudiantil en el centro; genera diálogos horizontales y elaboración de sí mismos; permite explorar identidad, pertenencia, exclusión y conflictos cotidianos con densidad significativa.	Funcionó más como más como grupo focal que como observatorio etnográfico estricto. entendiendo esto como un atepara incial. La mirada fue predominantemente reflexiva (hacia sí mismos) y no sistemática hacia el otro externo; se evidenció brecha entre discurso y práctica (ej. fútbol); participación docente variable (nula en San Martín, periférica en Patarroyo, activa en Kimi); baja entrega de diarios escritos.	Ampliar el tiempo para consolidar las fases de co-investigación; incorporar formatos creativos (podcast, visual, oral) desde el diseño inicial; entrenar a los estudiantes en técnicas de observación externa y registro del entorno; Fortalecer un mayor acercamiento, compromiso y acuerdos de participación docente ante este tipo de investigaciones, tanto al interior de las insituciones y como por parte de los equipos investigativos desde el inicio del proceso.
Diarios de campo escritos para estudiantes	Baja respuesta general: en San Martín (6 de 12 entregaron); en Kimi Pernía (mínima, pese a los 70 estudiantes); en Manuel Elkin Patarroyo (apenas 1 diario recuperado).	Aportan al desarrollo de habilidades escritas y de sistematización, en algunos casos a pesar de una participación muy limitada, ofrecen información valiosa a manera de estudio de caso .	El formato tradicional escrito no estuvo alineado con los hábitos de escritura entre los estudiantes: no se ajusta a sus disposiciones de tiempo, ritmos y preferencias expresivas; depende en gran medida de la motivación y la hábilidad escritural de cada joven.	Complementar el diario escrito con formatos versátiles y creativos (podcast, video corto, audio, dibujo narrativo); ofrecer al estudiante la posibilidad de elegir su medio de registro; diseñar guías breves y atractivas que no generen carga excesiva.
Cartografías	Realizadas en Kimi Pernía (cartografía espacial dentro del OBEE) y en Manuel Elkin Patarroyo (cartografía corporal, adaptada a la clase de ética); en San Martín se integraron de manera complementaria.	Herramienta poderosa para expresar percepciones sobre espacio, tiempo, cuerpo y relaciones de poder; permite identificar zonas de conflicto, encuentro y distribución por género; genera insumos concretos y visuales para el análisis.	En el Manuel Elkin Patarroyo, la actividad estuvo delimitada por una actividad predefinida de la docente, lo que redujo el margen de co-creación; en algunos casos requiere una segunda fase de sistematización para extraer categorías analíticas más allá de lo gráfico.	Posicionar la cartografía y más formas de expresión artísticas como alternativa principal al diario escrito, especialmente en grados intermedios; diseñar guías específicas para cartografía corporal, espacial y emocional; destinar tiempo para la socialización y narrativa de los mapas creados.
Actividad de Mismidad (Transición a 3er grado)	Completada en San Martín de Porres (2 sesiones), Kimi Pernía (1 sesión) y Manuel Elkin Patarroyo (ejercicio de máscaras); se logró la estructura central con ajustes menores sugeridos por las docentes.	Información valiosa sobre nociones incipientes del otro; las niñas y niños identifican diferencias, similitudes y emociones vinculadas a "ser como se es" y a la posición del otro; se evidencian exclusiones tempranas con acompañamiento intencionado de las maestras.	El cuento previsto estuvo muy largo para los de transición, pero adecuado para 2 y 3ro. El tiempo originalmente calculado fue muy corto. Las docentes de preescolar y primeros grados aportaron para hacer los ajustes necesarios.	Fortalecer el cubrimiento de los grados 4° a 7° para cubrir el "bache" identificado en la investigación; diseñar versiones adaptadas para diferentes edades; articular con el área de ética y valores para darle continuidad curricular.
Creaciones artísticas (podcast, máscaras, líneas de tiempo, dibujos)	Alta participación en los tres colegios: podcast colectivo en San Martín; líneas de tiempo + cartografías corporales y máscaras en Patarroyo; dibujos ("cómo me ven y cómo me veo"), máscaras de Jano y cartografías en Kimi.	Niveles de creatividad elevados; permiten una conexión emocional y experiencial con la otredad y la mismidad; facilitan la expresión de narrativas que el formato escrito no logra capturar; generan gran involucramiento durante la creación.	Los estudiantes muestran apatía o desinterés cuando se les pide sistematizar, exponer o explicar sus creaciones; los productos se encuentran dispersos en carpetas de trabajo de campo sin un repositorio organizado.	Mantener un repositorio curado y categorizado (con nombres claros y descripciones); destinar tiempo específico para la exposición y narrativa de lo creado; utilizar estas creaciones como eje central de las socializaciones y la devolución a las comunidades.
Materiales co-elaborados para perdurar (Dispositivo estadístico-etnográfico, Mapas que caminan, Museo virtual)	Creado un dispositivo por colegio: San Martín (dispositivo de registro etnográfico con estadísticas); Manuel Elkin Patarroyo ("Mapas que caminan"); Kimi Pernía (museo virtual en proceso de curaduría).	Constituyen el legado significativo de la investigación; trascienden el periodo contractual; están anclados en dinámicas concretas y preguntas genuinas de los actores; ejemplifican el paso de una ética mínima a una ética máxima de reconocimiento.	Su adopción y continuidad dependen de la voluntad y permanencia de los docentes aliados; requieren guías claras e instructivos paso a paso para que otras y otros educadores puedan implementarlos sin acompañamiento del equipo investigador.	Asegurar la difusión de los materiales con guías pedagógicas detalladas (objetivos, pasos, niveles educativos, fundamentación); realizar talleres de inducción con los docentes; establecer un seguimiento post-investigación para evaluar su uso y realizar ajustes colaborativos.

Pistas para las conclusiones

1. La otredad escolar es un atributo dinámico construido sobre un efecto relacional que se produce y se transforma según el dispositivo, el espacio y el actor con quien se interactúa. El mismo cuerpo, la misma palabra o la misma posición pueden ser motivo de exclusión en un escenario y de reconocimiento en otro, lo que obliga a leer la otredad como movimiento antes que como categoría fija.

2. Los docentes y las familias son participantes que van más allá de la mirada externa. La docencia oscila de manera constante entre la alteridad y la regulación vigilante, y esa misma persona puede, en momentos distintos, ejercer ambos roles. La familia, por su parte, participa sobre todo por mediación moldeando disposiciones y condiciones más que interviniendo de forma directa y deliberada en la vida escolar cotidiana.

3. El cuerpo y el lenguaje demarcan tensiones que se agudizan alrededor del color de piel, la orientación sexual y el género, mientras que la nacionalidad, a pesar de la fuerte presencia de estudiantes migrantes, tiende a naturalizarse con mayor facilidad en la vida cotidiana del juego y del aula.

4. La comunidad y el territorio son una extensión de la escuela: el barrio, sus liderazgos, sus advertencias y sus memorias entran a la institución y se entraman con las dinámicas escolares de inclusión y exclusión. La construcción del otro en la escuela involucra una dimensión relacional, afectiva y ontológica más amplia, que solo el trabajo etnográfico sostenido en el tiempo permite hacer visible.

5. La dimensión ontológica de la investigación se confirma de manera transversal: entidades no humanas -fantasmas, animales, objetos, espacios, naturaleza- participan activamente en la delimitación de fronteras entre el nosotros y el otro, en igual medida que los actores humanos.

6. El juego produce identidades en el mismo acto lúdico. La mismidad se declara de forma performativa «yo soy el Hombre Araña», «soy un tiburón»— o se dibuja en máscaras y firmas, y el nosotros lúdico se administra con criterios propios de los y las estudiantes antes que con categorías adultas.

Participantes de la investigación

No	IED	Estudiantes	Docentes	Orientadores	Padres de familia	Comunidad	Directivos	Total
1	**Manuel Elkin Patarroyo**	81	4	0	1	1	1	88
2	**Kimi Pernía Domicó**	105	2	0	2	0	2	112
3	**San Martín de Porres**	55	4	0	1	2	2	64
	Total	**241**	**10**	**0**	**4**	**3**	**5**	**264**

Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela

¿Qué es?

Es un dispositivo metodológico que convierte la estadística en una herramienta para leer cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en tres momentos:

(1) *El registro de la mirada* — los estudiantes observan y registran patrones cotidianos (quién circula, quién se aísla, quién es vigilado) mediante dos instrumentos con guía y tabla; (

2) *La alquimia del dato* — los registros individuales se computan colectivamente para identificar frecuencias y tensiones espaciales;

(3) *Materializar el excedente* — los datos se traducen en visualizaciones tridimensionales tipo pop-up que revelan las fronteras de la cultura escolar.

¿Por qué es perdurable?

Está diseñado para ser apropiable, modificable y acumulativo: sus categorías son ejes flexibles que permiten agregar variables o cambiar soportes sin perder su lógica. Tiene baja dependencia tecnológica (papel, observación directa, técnicas manuales), por lo que se sostiene con presupuesto mínimo. Al repetirse cada año genera datos comparables, convirtiéndose en un sistema de monitoreo participativo de la convivencia.

Material pedagógico co-construido
San Martín de Porres





Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela

[Video 1.1]

[Video 1.2]

GRUPO 1: Atlas de las miradas y las presencias

Nombre: 20 de mayo
Fecha: Día 1

Variable	Entrada	Recreo	Salida
Personas mirando desde afuera	3	3	8
Profesores mirando desde el edificio	2	6	9
Vigilantes, aseadoras, PAE recorriendo espacios	1	4	10
Personas haciendo llamados de atención	6	0	11
Estudiantes en puntos ciegos	4	2	2
Estudiantes con variación del uniforme	8	3	1
Estudiantes solitarios	9	6	0
Estudiantes en grupos cerrados	10	7	2

GRUPO 2: Índice de cercanías

Nombre: Christoper castillo jimenez
Fecha: Día 1

Variable	Entrada	Salida	Casa gatos	Patio futbol	Patio gradas	Baños	Escaleras	S
Estudiantes dándoles de comer a los gatos	0	0	0	0	0	0	0	
Interacciones cariñosas con los gatos	0	1	0	0	0	0	0	
Gatos descansando en la escuela	0	1	0	0	0	0	0	
Juego de contacto amigable estudiantes	0	0	0	0	0	0	0	
Juego de contacto brusco estudiantes	0	0	0	10	0	0	0	
Peleas	0	0	0	0	0	0	0	

Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del otro en la escuela

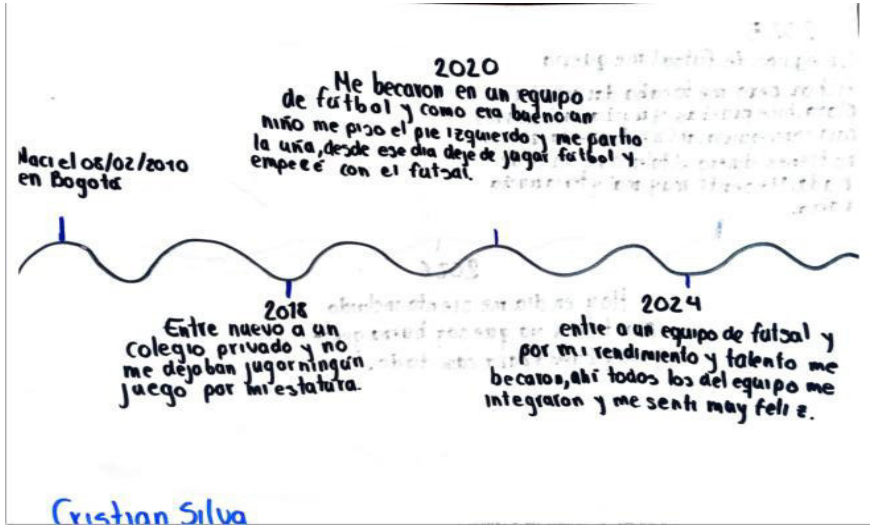
¿Cómo fue cocreado?

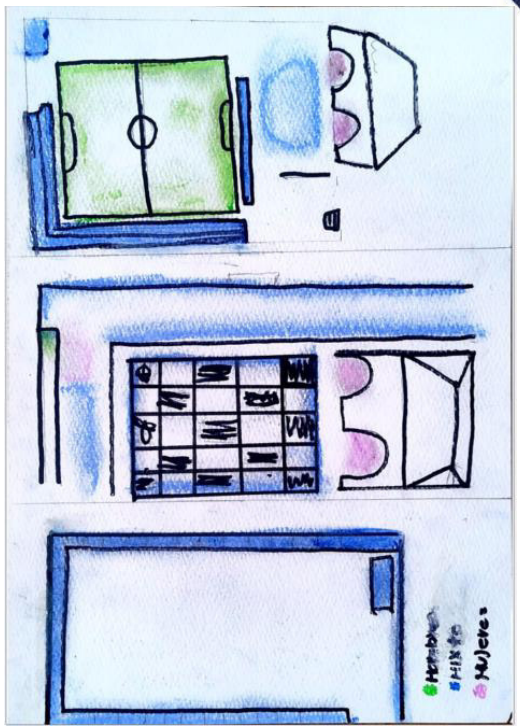
Parte de una lógica democrática: los estudiantes definen las categorías, recolectan los datos, los computan colectivamente y deciden cómo representarlos. Las categorías se diseñaron con la profesora de español y el equipo de investigación, y se validaron con los estudiantes. Los docentes y estudiantes no son «aplicadores» sino co-diseñadores: la investigación se hace *con* ellos, no *sobre* ellos, eliminando la distancia entre quien evalúa y quien es evaluado.

Lectura pedagógica: implicaciones para el maestro

- El maestro deja de transmitir contenidos para convertirse en facilitador de una práctica situada que vuelve a los estudiantes investigadores de su propia realidad.
- Enseña la estadística como «tecnología cultural» para leer las relaciones sociales, integrando varias dimensiones formativas: cognitiva (observación, pensamiento crítico), emocional (empatía), social (deconstrucción de la otredad), espacial (lectura del territorio) y lingüística (construcción de un metalenguaje).
- El maestro se vuelve multiplicador: puede replicar y ajustar el método de forma autónoma, sin depender de un investigador externo.

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo





¿Qué es?

Es un dispositivo pedagógico que convierte la narración biográfica y la cartografía escolar en herramienta para reconocer cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en dos momentos:

(1) La línea que no es recta — cada estudiante traza su propia línea de tiempo y marca con color los momentos de su vida, fuera y dentro del colegio, donde sintió que encajaba y los lugares donde se sintió diferente.

(2) El mapa que camina — sobre el plano del colegio, ubica fichas que señalan dónde pertenece sin esfuerzo, dónde debe demostrar algo para pertenecer y dónde se siente fuera de lugar, y compara su mapa con el de sus compañeros.

(3) ¿Qué cambió? — con sus propias convenciones (un color, un símbolo, una palabra corta), cada estudiante señala sobre su línea y su mapa los puntos donde algo cambió, y nombra brevemente qué cambió y por qué: ¿la edad?, ¿el curso?, ¿el espacio?, ¿las personas? No hay una convención correcta: cada uno inventa la suya y la explica en una frase.

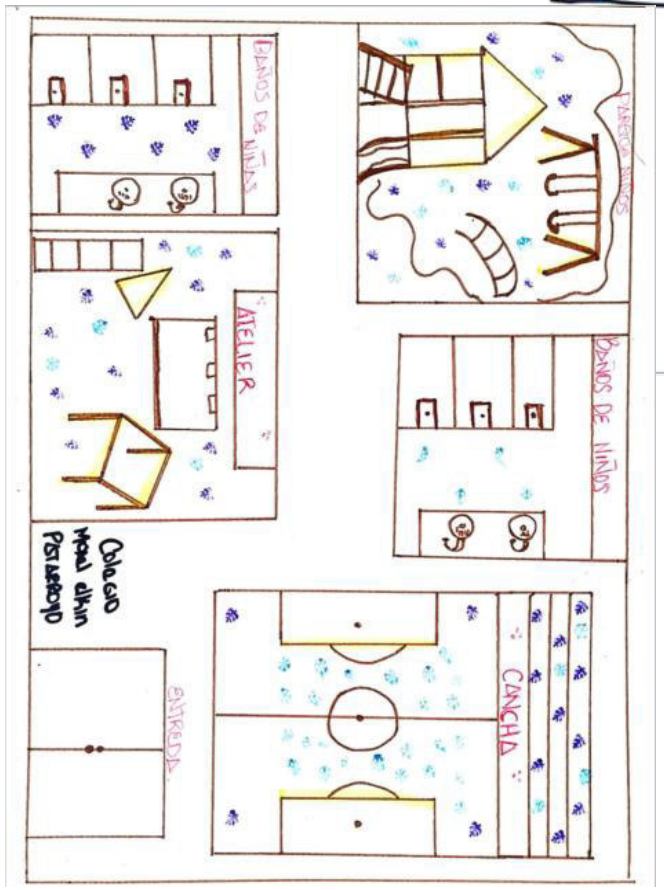
¿Por qué es perdurable?

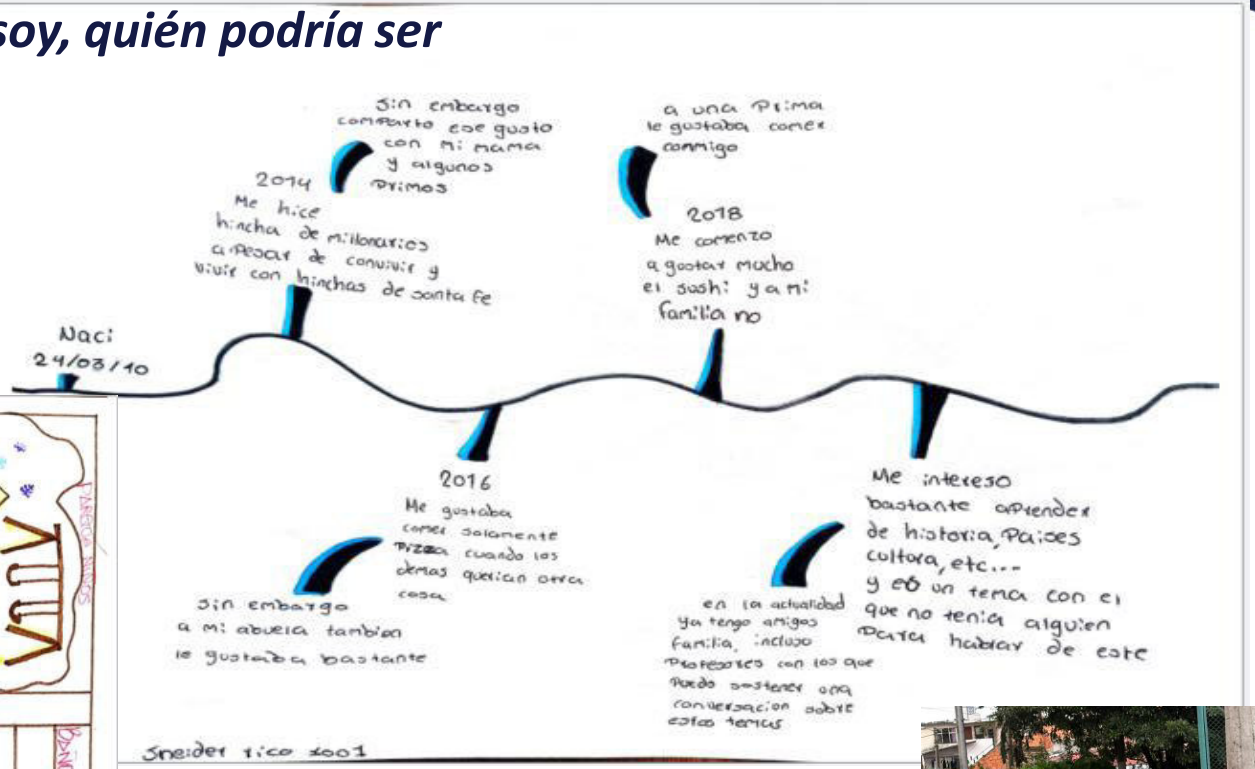
Está diseñado para quedar físicamente en la institución: el producto final es un mapa-mural colectivo, que el/la docente puede retomar con diferentes grados y en diferentes momentos de la trayectoria de un/a estudiante en el colegio.

Tiene baja dependencia tecnológica —papel kraft, marcadores, fichas movibles. Puede repetirse cada año con nuevos grupos, generando un archivo progresivo de las cartografías de pertenencia del colegio.

Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo

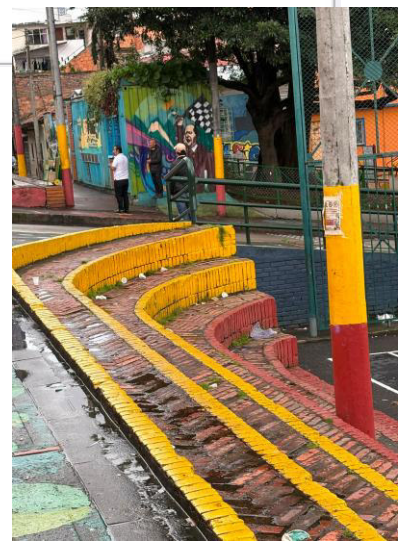




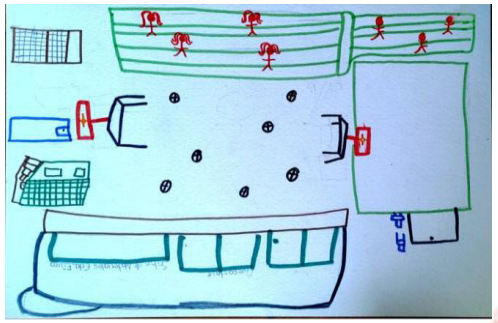








Mapas que caminan: quién he sido, quién soy, quién podría ser
Material pedagógico co-construido
Manuel Elkin Patarroyo



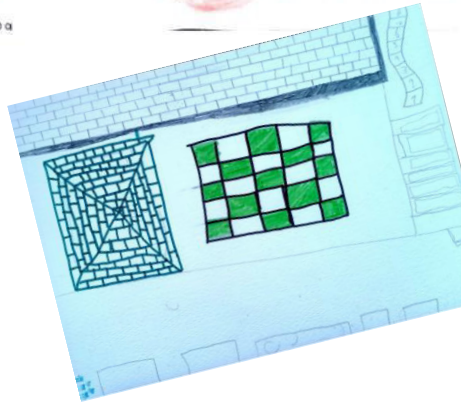


Lectura pedagógica:

•La línea de tiempo y la cartografía, leídas juntas, permiten al estudiante reconocer que haber sido «el/a otro/a» o haber sido incluido/a no es un rasgo fijo de su persona, sino una posición relacional que cambia según el lugar y el momento: el cronotopo que habita cada cuerpo escolar.
•El/a docente deja de transmitir una categoría y pasa a sostener una pregunta: acompaña al/a estudiante a mirar su propio recorrido, sin corregir ni interpretar en voz alta lo que cada uno/a marca como pertenencia o extrañeza.
•El ejercicio no depende de la presencia del equipo investigador: el mural queda en la institución y el/la docente puede retomarlo de forma autónoma con nuevos grupos.

¿Cómo fue cocreado?

Esta experiencia nace de cruzar dos lecturas del mismo cuerpo: una biográfica (la línea de tiempo) y otra espacial (el mapa que camina). Juntas la trayectoria de un cuerpo que se mueve tanto en el tiempo como en el espacio escolar. Por eso permite lecturas colectivas entre cursos, reconociendo transformaciones en la vida personal (cambio de gustos, cambio de cuerpo, cambio de edad, de voz), transformaciones en el curso (cambio de amistades, personas nuevas y personas que se van) y transformaciones en la escuela.



Museo virtual de la otredad: narrativas estudiantiles sobre la construcción del otro en la escuela

¿Qué es?

Es un dispositivo que convierte la museografía virtual en herramienta para narrar cómo se construye «el otro» en la vida escolar. Funciona en tres momentos:

(1) La pregunta que orienta la mirada — los estudiantes conducen una investigación guiada en torno a un concepto elegido por ellos mismos: la identidad, y proponen formas de visualizar sus hallazgos.

(2) La curaduría colectiva — los materiales se agrupan en «salas» que construyen una narrativa sobre la otredad (Sala de la mismidad, Sala territorio y el otro) y se elaboran rótulos de manera colectiva.

(3) Habitar el museo — la narrativa se traduce en una exposición virtual creada en Metastep, un ambiente museográfico digital recorrible que hace públicas las reflexiones de los estudiantes.

¿Por qué es perdurable?

Está diseñado para ser apropiable, modificable y acumulativo: su estructura por salas permite agregar nuevas piezas y narrativas sin perder su lógica museográfica. Al ser digital y gratuito, se sostiene sin presupuesto y permanece disponible en línea, abierto a la edición en cualquier momento. Con cada nuevo grupo, el museo puede sumar salas, convirtiéndose en un archivo vivo de las reflexiones estudiantiles sobre la identidad y la otredad.





Material pedagógico co-construido
Kimi Pernia Domicó

Museo virtual de la otredad: narrativas estudiantiles sobre la construcción del otro en la escuela



Material pedagógico co-construido
Kimi Pernia Domicó

¿Cómo fue co-creado?

El dispositivo nació de aprovechar el interés genuino de los estudiantes por lo digital. Fueron ellos quienes eligieron el concepto central —la identidad—, y esa pregunta se volvió el eje de la curaduría: desde allí propusieron cómo organizar las salas y qué materiales las habitarían, haciéndose parte de la sistematización.

El proceso no estuvo libre de tensiones: los ejercicios escritos generaron apatía en varios estudiantes, y aunque se logró recoger el material y construir la exposición, queda abierta la pregunta por cómo motivar mejor su participación. Reconocerlo hace parte del ejercicio: co-crear exige seguir buscando formas de encontrarse con los intereses de los muchachos.

Lectura pedagógica: implicaciones para el maestro

El museo ha sido históricamente un lugar de disputa: allí se exponen identidades, se instalan narrativas y se decide qué entra y qué queda por fuera. Llevar a los estudiantes a curar su propia exposición es voltear ese ejercicio del poder: comprender que escoger una cosa sobre otra nunca es neutro, y que en esas decisiones también se construye al otro.

- El maestro acompaña a los estudiantes a reconocer los ejercicios de poder implícitos en toda curaduría: qué se muestra, qué se silencia, quién narra y quién es narrado.
- Abre el diálogo con otros lenguajes: lo textual se complementa con la imagen, que habilita reflexiones que exceden lo que se puede controlar, un potencial valioso para fomentar la expresión y el pensamiento crítico.

Propuesta de estructura del informe final

1. Introducción
2. Objetivos
3. Marco teórico y metodológico

Perspectivas teóricas

Categorías clave: diversidad, inclusión/exclusión, agenciamiento, reconocimiento, dispositivo pedagógico.

Focos de estudio: juego, cuerpo, lenguaje, interacciones pedagógicas.

Estrategias metodológicas: etnografía colaborativa, entrevistas, talleres, cartografías, análisis documental. **Contexto**

o

4. Socio-demografías, selección de instituciones educativas -

5. **Hallazgos por objetivo específico**

Desglosados según los focos de estudio: juego, cuerpo, lenguaje, interacciones pedagógicas, transformación, descritos a partir de:

Representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión.

Agenciamiento de la diversidad por niños, niñas y adolescentes.

Experiencias de reconocimiento.

Producción del "otro" en el dispositivo pedagógico.

6. Análisis

7. Conclusiones

Síntesis interpretativa.

Aportes al campo pedagógico y a la política educativa.

8. Recomendaciones

Para la práctica pedagógica.

Para la formación docente.

Para la política pública.

9. Referencias bibliográficas

10. Anexos

Instrumentos utilizados.

Cartografías y producciones artísticas.

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

ACTA No. 04

22/07/2026

Hora: 10:30 - 11:30 a.m.
Lugar: Piso 16, IDEP
Tema: Reunión de supervisión
Tipo: Ordinaria

Asistentes:

Daniel Bustos Echeverry - contratista
Ramiro Andrés Lara - contratista
Andrés Forero - contratista
Maritza Díaz - contratista
Camila Gaviria - contratista
Liliana Patricia Torres - asesora de dirección 105 - 02

Invitados: N/A

Ausentes: N/A

Orden del día:

1. Entregables
2. Tiempos
3. Paz y salvo
4. Varios

Desarrollo:

1. Entregables:

Se revisan los entregables pendientes y su naturaleza, precisando que algunos tienen carácter de aportes o insumos, dado que los productos finales aún están en su último periodo de elaboración.

Aportes e insumos:

- Andrés Forero y Daniel Bustos entregan documentos con carácter de aportes/insumos conforme a lo que solicita en contrato. Andrés Forero entrega un documento con aportes al resumen ejecutivo, y Daniel Bustos entrega un documento con insumos técnicos para la construcción de la infografía 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

BOGOTÁ

- Se retoma el compromiso de consolidar el reporte de socializaciones en los colegios: Se acuerda complementar y cerrar este documento, teniendo en cuenta el alcance como pistas de los resultados encontrados en cada colegio, dado que dos de los tres asistentes de investigación terminan el contrato antes del 06 de agosto, antes de que se tengan los resultados finales de la investigación. Este mismo podrá incluir del cierre del proceso general y de esa manera dar cuenta del ultimo momento del ejercicio investigativo en el que se participa.

Aclaración de la distribución de productos finales:

- Informe final: a cargo de Andrés Lara. Recibe aportes de Camila Gaviria.
- Resumen ejecutivo: a cargo de Maritza Díaz. Recibe aportes de Andrés Forero.
- Artículo derivado del estudio: a cargo de Andrés Lara. Recibe aportes de Camila Gaviria.
- Infografía: a cargo de Maritza Díaz. Recibe aportes de Daniel Bustos.

Sobre la infografía:

- Se aclara que Daniel Bustos no entrega la infografía como pieza gráfica terminada, sino insumos técnicos para su construcción, según las orientaciones del equipo investigador y la supervisión.
- Se acuerda que la infografía no debe ser un resumen del proyecto, sino que debe identificar uno o dos aspectos especialmente relevantes o significativos del proceso para resaltar. Se sugiere que lo metodológico podría tener fuerza y mostrarse de manera destacada.
- Se aclara que, por tratarse de un insumo y no de la elaboración final, la infografía no requiere plantilla ni template institucional en esta etapa; el diseñador se encargará posteriormente.

Coordinación entre investigadores:

- Se acuerda que Andrés Lara, Maritza Díaz y Camila Gaviria realicen su entrega para el martes 28 de julio en la mañana o mediodía, de modo que la supervisora pueda revisar los informes.
- Se recuerda que, aunque el informe final y el artículo derivado comparten elementos, deben entregarse como documentos separados, definiendo bien los aportes a cada uno para no cruzar insumos.
- Se acuerda hacer llegar a Andrés Lara el documento de segundo orden (derivado del taller con Juan Carlos), que recoge la perspectiva teórica, para mantener alineación conceptual.

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. Tiempos:

- Maritza Díaz se compromete a entregar su aporte pedagógico el lunes 27 de julio (mañana o mediodía) para que Andrés Lara pueda integrarlo en su informe a tiempo.
- Daniel Bustos y Andrés Forero tienen fechas posteriores; su pago se radica en agosto.
- La supervisora Liliana Torres acompañará el proceso hasta el 31 de julio. Se aclara que los radicados y validaciones deben quedar el 31 de julio. Posteriormente, la aprobación del informe quedará a cargo de quien asuma supervisión.

3. Paz y salvo:

- El paz y salvo se tramita a través de la señora Bethy Blanco, quien orientará el procedimiento (diligenciar un formulario/link que genera los documentos).
- Certificado laboral y certificado de ingresos también se solicitan a través de Bethy Blanco; se consultará con ella si es necesario enviar correo o cómo se gestiona.

4. Varios:

Registro en CvLAC / productos de ciencia, tecnología e innovación:

- Se recuerda la obligación de registrar los productos de ciencia, tecnología e innovación generados en la investigación en el CvLAC.
- Se consultará con Bethy Blanco para orientar el proceso de registro, dado que ella acompañó a algunas personas el año anterior. Se aclara que cuando Andrés Lara realice el reporte del informe final, quedará la trazabilidad de la participación del equipo.

Gestión de archivo documental:

- Se recuerda la obligación de adelantar la gestión del archivo documental resultante de la investigación y realizar su entrega a la supervisión.
- Se identifica que la carpeta documental digital debe estar disponible en el Drive de la investigación (donde se guardan las actas) y no en el usuario personal de un integrante. Se acuerda migrar la carpeta a ese usuario/Drive compartido para que la supervisión pueda verificarla.
- En la obligación correspondiente (último pago de cada uno), cada investigador debe anexar la carpeta del colegio en que trabajó, debidamente organizada y comprimida si es muy pesada.

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

Invitación al grupo de investigación:

- Se aclara que la invitación a hacer parte del grupo de investigación del instituto (derivada del proyecto del año anterior) no es obligatoria.

Convocatoria: No aplica

Elaboró:

Daniel Bustos E

Nombre: Daniel Bustos Echeverry
Cargo: Contratista
Área: Subdirección Académica

Aprobó:

Nombre: Liliana Patricia Torres
Cargo: Asesor de Dirección 105 - 02
Área: Dirección General

Anexos: Listado de asistencia.

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

REGISTRO DE ASISTENCIA

Fecha:	22 Jul 26	**Hora inicio:**	10:30 a.m.	**Hora de finalización:**	11:30 a.m.
Dependencia que convoca el evento:	IDEP				
Nombre responsable:	Liliana Torres				
Tema:	Reunión de Supervisión.				
Lugar:	Piso 16, IDEP				

No	NOMBRE COMPLETO	INSTITUCION O DEPENDENCIA	CARGO	CORREO ELECTRONICO	FIRMA
1	Daniel Bustos Echeverry	IDEP	Contratista	daniel.bustos@idep.gov.co	
2	[illegible]	IDEP	Contratista	laura.[illegible]@idep.edu.co	
3	Andrés Forero	IDEP	Contratista	andres.[illegible]	
4	Maritza Diaz B	IDEP	contratista	maritza.diaz@idep.edu.co	
5	Liliana P. Torres	IDEP	Asesora	liliana.torres@idep.edu.co	
6	Camila Gaviria	IDEP	Contratista	camila.gaviria@idep.edu.co	
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Investigación
La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad

Entregable 5

Documento con insumos correspondientes para la construcción del artículo de investigación derivado del estudio

Camila Gaviria Grisales
Contrato: IDEP-CPS-No-42-2026

Julio 2026

La construcción del otro en la escuela: notas metodológicas sobre un diseño colaborativo

1. Introducción

La pregunta por cómo se construye la otredad en las culturas escolares fue una pregunta metodológica que atravesó el desarrollo de la investigación. ¿Cómo indagar algo que no es un atributo fijo de las personas sino un efecto relacional, móvil, que se produce, y se transforma según el dispositivo, el espacio y el actor con quien se interactúa? Cualquier instrumento que fije demasiado pronto sus categorías (poblacionales, por ejemplo) corre el riesgo de reproducir, en el propio acto de investigar, la misma operación de fijación que la investigación busca comprender y cuestionar.

Este artículo tiene por objeto poner en discusión las decisiones metodológicas que hicieron posible esa investigación, con la convicción de que el diseño metodológico, desde los aciertos, sus ajustes y sus tensiones no resueltas, constituye en sí mismo un aporte al campo de la etnografía colaborativa y la comprensión de la cultura escolar desde las concepciones de diversidad y otredad.

La idea central del artículo podría abordarse desde dos partes conectadas entre sí. El primer componente corresponde a que el proyecto, desde el inicio, se propuso estudiar la otredad sin optar por definirla de antemano con categorías que vienen desde afuera de la experiencia escolar real. Es decir, sin decir primero "la otredad es esto", para luego ir a buscarla, sino dejando que el trabajo de campo de cuenta de cómo emerge la otredad desde cada contexto en particular. El segundo componente, tiene que ver con lo que ocurre en las observaciones colectivas que se desarrollan en los Observatorios de Etnografía Escolar (OBEE). Cuando son las y los propios estudiantes quienes observan, registran y producen conocimiento sobre su institución. Ese ejercicio de coproducción deja de ser únicamente una técnica de recolección de datos para el equipo investigador, e incluso para la institución misma, y se perfila como algo de mayor alcance: una plataforma potencial de coordinación institucional. Toda escuela distrital recibe, de manera simultánea y frecuentemente desarticulada, un número considerable de programas, estrategias e intervenciones externas, cuya pertinencia puede no conectarse con lo que la propia comunidad educativa identifica como prioritario. Un ejercicio sostenido de observación y coproducción estudiantil, si se consolida en el tiempo, podría operar como el espacio donde esas intervenciones se anclan y se coordinan en función de lo que la institución quiere fortalecer y de lo que las y los estudiantes, desde su propio ejercicio de observación, señalan como necesario. Este artículo no reporta ese uso como un hallazgo ya consolidado, sino que lo plantea como una posibilidad metodológica que se desprende directamente del diseño del proyecto y que se explora con mayor profundidad más adelante.

2. Antecedentes y posicionamiento epistemológico

2.1. Elementos centrales del marco teórico:

La investigación se inscribe en el programa de investigación Pedagogías que Transforman del IDEP, cuyo marco general ya identifica en la gramática del saber escolar una vía privilegiada para descifrar las realidades escolares de los colegios de la ciudad.

• La Gramática del Saber Escolar (Álvarez Gallego, 2020) concibe la escuela no como un dispositivo de dominación cerrado ni como un sistema estático de reglas, sino como un entramado atravesado por el tiempo vivo, los afectos abiertos, funciones intersectadas y un excedente —aquello que la escuela produce sin proponérselo— que hace de la otredad un efecto contingente y, en principio, transformable.

• La arqueología de la escuela (Varela y Álvarez-Uría, 1991), que ofrece una genealogía socio-histórica de la escuela moderna y permite comprender al otro escolar no como una identidad preexistente que la institución simplemente registra, sino como una producción histórica de dispositivos de poder con una duración que excede ampliamente el tiempo de cualquier investigación puntual.

• La gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001), que documenta con rigor institucionalista la resistencia estructural de la escuela al cambio, y permite leer al otro como aquel o aquella que no se ajusta a la gramática estándar del sistema.

La siguiente tabla, construida a partir del marco teórico del proyecto, aplica las tres perspectivas a cada una de las cuatro esferas de observación (juego, cuerpo, lenguaje, aula expandida) y funciona como matriz de lectura transversal a lo largo de todo el trabajo de campo:

Esfera	GSE (Álvarez Gallego)	Arqueología (Varela y Álvarez-Uría)	Gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban)
Juego	Los afectos abiertos producen al «otro» en la interacción lúdica; el excedente emerge cuando el grupo modifica espontáneamente una regla para incluir a alguien	Espacio de reproducción de jerarquías de clase y género, pero también de resistencia cotidiana a la normalización	La organización del recreo como parte de la gramática escolar no escrita: quién tiene derecho al espacio central, quién queda relegado a los márgenes
Cuerpo	Los afectos abiertos como fuerzas pre-individuales que desbordan las normas; el cuerpo como territorio del excedente	El cuerpo como superficie histórica de inscripción normativa: posturas, vestimenta, castigos corporales como tecnologías de producción del otro	El cuerpo disciplinado por horarios, pupitres y espacios estandarizados que no se adaptan a la diversidad corporal
Lenguaje	El excedente: una palabra inesperada o un gesto de reconocimiento abre un diálogo antes imposible	El lenguaje como marcador histórico de distinción de clase; los códigos restringidos y elaborados (Bernstein, 1990) como mecanismo de exclusión	El lenguaje como parte del currículo estandarizado; acentos y variedades no estándar como marcadores de otredad ignorados por la gramática oficial
Aula expandida	Tiempo vivo: lo que ocurre en el aula desborda siempre sus fronteras institucionales hacia el patio, el pasillo, el comedor	El aula como espacio histórico de disciplinamiento: el pupitre, las filas, el examen, dispositivos con genealogía precisa al servicio de la normalización	El aula autocontenida como unidad básica de la gramática escolar: maestro único, grado homogéneo, espacio que no admite diferencias de ritmo ni de saber

Fuente: elaboración con apoyo de la IA y basado en el Marco teórico y metodológico del proyecto (2026) y el documento sobre Gramática del saber escolar de la co-investigadora.

2.2. La tensión mismidad-otredad-alteridad como horizonte ético-político

La pregunta por el otro en la escuela inicia en un debate filosófico de largo aliento que sienta las bases para que el proyecto se resista a operacionalizar la otredad como una lista cerrada

de categorías demográficas (migración, discapacidad, etnia, orientación sexual) y opta, en cambio, por instrumentos —diarios de campo, cartografías, talleres— diseñados para captar el movimiento relacional de la otredad antes que para clasificarla. Se trata de una tensión presente a lo largo del estudio, en la que se va y viene en un intento de comprensión mixta de la otredad con indicadores sociodemográfico que permiten la selección inicial de las IED y su posterior contextualización.

Fernández Parma (2020) introduce, en este mismo horizonte, la dimensión afectiva del encuentro con el otro en la escuela, que no puede abordarse únicamente desde el registro cognitivo; y Arboleda (2026) propone pensar la configuración del otro en la escuela desde un «modo de ser éticamente presencial», noción que el equipo retoma como orientación para el trabajo de campo mismo: la presencia etnográfica sostenida en el tiempo no es solo una técnica de recolección de datos, sino una postura ética frente a las comunidades educativas con las que se investiga.

2.4. La escuela como encrucijada de culturas

Para situar empíricamente esta tensión filosófica, el proyecto recupera la noción de «encrucijada de culturas» de Pérez Gómez (1998), en diálogo con Viñao (2002) y con la propuesta de Haraway (1995) sobre las culturas que conviven y se disputan sentido dentro de la vida escolar: la cultura pública o académica, la cultura crítica, la cultura escolar en sentido estricto y la cultura experiencial de cada estudiante. Esta última —la cultura experiencial— adquiere en el marco del proyecto un estatuto conceptual propio: no es un obstáculo a superar en el camino hacia el saber legítimo, sino un lugar legítimo de enunciación desde el cual observar cómo se produce al otro.

De acuerdo con Pérez Gómez y Álvarez Gallego (2020) el saber escolar no es neutral ni universal, aunque parten de tradiciones distintas.

2.5. Coproducción de conocimiento como principio metodológico y como plataforma institucional

La investigación no se limita a observar a las y los estudiantes, sino que habilita instrumentos —centralmente el Observatorio Escolar Estudiantil— donde son ellos y ellas quienes observan, registran y analizan su propia vida escolar. Este principio dialoga directamente con la tradición de la Investigación Acción Participativa (Fals Borda) y con la etnografía colaborativa (Rappaport, 2007; Lassiter, 2005): investigar con la comunidad educativa y no únicamente sobre ella.

Lo distintivo de este proyecto, y lo que este artículo quiere subrayar con especial énfasis, es que la coproducción no se agota en su valor como técnica de generación de datos más ricos o más legítimos. Si las y los estudiantes desarrollan, de manera sostenida en el tiempo, la capacidad de observar y sistematizar lo que ocurre en su escuela —quién circula, quién se aísla, qué genera conflicto, qué genera encuentro—, ese ejercicio puede convertirse en un dispositivo permanente de la institución, no solo en un insumo transitorio para la investigación. Un dispositivo así tendría la función de ofrecer a la escuela un criterio propio, producido desde dentro y con la voz de sus estudiantes, para decidir cómo se articulan las

múltiples intervenciones externas que recibe con lo que la institución misma quiere fortalecer y con lo que sus estudiantes, desde su propia observación, señalan como prioritario. La coproducción, leída así, no es solo una decisión metodológica coherente con el marco teórico de la otredad como relación móvil (porque evita que sea siempre la mirada adulta y externa la que defina qué cuenta como diferencia relevante); es también, potencialmente, una infraestructura de coordinación institucional que documenta los materiales pedagógicos co-construidos, diseñados explícitamente para perdurar sin acompañamiento del equipo investigador.

3. Diseño metodológico: una arquitectura de dos escalas

El diseño metodológico del proyecto se despliega en cinco fases entre febrero y agosto de 2026: una fase de fundamentación teórica y conceptual (Fase 1, febrero), una fase de encuadre metodológico, selección institucional y diseño de instrumentos (Fase 2, marzo), el trabajo de campo propiamente dicho (Fase 3, abril a junio), la sistematización de diarios y fichas y la construcción de la matriz analítica (Fase 4, junio-julio), y finalmente la redacción del informe y la devolución a las comunidades educativas (Fase 5, agosto).

Lo que interesa destacar en este artículo, más que la secuencia temporal de fases —que es, al fin y al cabo, la de cualquier proyecto de investigación educativa bien planeado—, es la arquitectura de dos escalas que atraviesa el diseño desde su fase inicial: una escala macro, cuantitativa, que opera sobre el universo completo de instituciones educativas oficiales de Bogotá para seleccionar con criterio trazable las tres instituciones participantes; y una escala micro, cualitativa y etnográfica, que profundiza en esas tres instituciones con una intensidad y un tiempo de permanencia que solo es posible sostener en un número reducido de casos. La siguiente sección desarrolla la primera de estas dos escalas. Esta información habría que documentarla mejor para que no se asuma como una contradicción entre ambos escenarios.

- El procedimiento cuantitativo de selección de instituciones

La selección de las tres instituciones educativas distritales (IED) participantes —Kimy Pernía Domicó (Bosa), Manuel Elkin Patarroyo (Santa Fe) y San Martín de Porres (Chapinero) inició de un procedimiento cuantitativo construido sobre el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del año 2024, que cubre el universo completo de 407 instituciones educativas oficiales de la ciudad.

El procedimiento se desarrolló en tres pasos. Primero, se clasificaron las 407 instituciones según su tamaño, definido por el número total de estudiantes matriculados, en categorías que van de «muy pequeña» (entre 6 y 708 estudiantes) hasta las de mayor matrícula, con el fin de que el tamaño institucional no se confundiera con el grado de diversidad de su población. Segundo, se construyeron cinco «marcadores de diferencia» a partir de las variables disponibles en el SIMAT: el porcentaje de estudiantes en estrato socioeconómico bajo (1 y 2), el porcentaje de población étnica, el porcentaje de estudiantes migrantes, el porcentaje de estudiantes víctimas del conflicto armado, y el porcentaje de estudiantes con discapacidad reportada. Tercero, estos cinco marcadores se integraron en un índice de diversidad compuesto (0 a 100 puntos), mediante estandarización min-max de cada componente —con la inversión correspondiente del marcador de estrato, dado que una mayor concentración en

estrato bajo no representa mayor sino menor diversidad socioeconómica— y un promedio simple no ponderado de los cinco componentes estandarizados.

La media distrital de este índice, sobre el universo de 407 instituciones, fue de 19,2 puntos. Las tres instituciones finalmente seleccionadas se ubican por encima de esa media, aunque con perfiles de diversidad marcadamente distintos entre sí:

Indicador	Kimy Pernía Domicó	Manuel Elkin Patarroyo	San Martín de Porres	Media Bogotá
Localidad	Bosa	Santa Fe	Chapinero	—
Matrícula total	3.076	409	532	1.784
% Estrato bajo (1 y 2)	84,1%	78,5%	90,0%	72,2%
% Población étnica	2,5%	0,5%	1,5%	1,7%
% Migrantes	30,1%	26,4%	50,9%	17,7%
% Víctimas del conflicto armado	13,8%	5,1%	5,5%	7,6%
% Discapacidad	2,9%	9,1%	2,1%	3,1%
Índice de diversidad (0–100)	**26,1**	**19,7**	**26,0**	**19,2**

Fuente: elaboración propia con base en SIMAT (2024).

Cada institución aporta así un perfil de diversidad diferenciado dentro del conjunto: Manuel Elkin Patarroyo, la más pequeña en matrícula, destaca por su proporción de estudiantes con discapacidad, la más alta de las tres; San Martín de Porres, por una proporción de estudiantes migrantes que casi triplica la media distrital; y Kimi Pernía Domicó, única institución de tamaño grande entre las tres, por la mayor proporción de estudiantes víctimas del conflicto armado.

Las variables del SIMAT capturan condiciones estructurales de la matrícula —quién está matriculado, bajo qué categorías administrativas—, pero no capturan la experiencia, la voz, el cuerpo ni la trayectoria de quienes habitan cotidianamente la escuela. El índice de diversidad no es, entonces, un predictor de los hallazgos cualitativos ni un sustituto de ellos. El propio marco metodológico es explícito en este punto: el criterio definitivo de selección fue la apertura de las comunidades educativas al proyecto, la disposición de directivos y docentes a recibir un proceso de investigación colaborativa, y la voluntad institucional de convertir la investigación en una oportunidad de desarrollo pedagógico propio. La participación voluntaria de las tres instituciones, más allá de si cumplían o no con determinado umbral en los indicadores cuantitativos, fue lo que permitió sostener un trabajo de campo de la profundidad que este proyecto requería: sin esa disposición previa, ninguna puntuación en el índice habría bastado para habilitar meses de observación participante, talleres, cartografías y un observatorio estudiantil sostenido en el tiempo.

El índice de diversidad, junto con la apertura institucional y los vínculos previos con el IDEP, resuelve la pregunta de qué instituciones estudiar y por qué estas y no otras, pero no resuelve la pregunta de cómo esa institución seleccionada podría, hacia adelante, seguir leyendo su propia diversidad una vez concluida la investigación. La observación estudiantil es un ejercicio que la propia institución puede apropiar y sostener con sus propios recursos, sin depender de un acompañamiento externo ni de una relación previa con el IDEP. Las escalas del diseño metodológico convergen así en una posibilidad más modesta en su alcance

estadístico, pero más sostenible institucionalmente: que sea la propia escuela, a través de sus estudiantes, quien continúe leyendo su diversidad y su otredad hacia el futuro, incluso en instituciones que no cuenten con el vínculo previo que hizo posible este proyecto en particular.

4. Los instrumentos de producción de información

Los instrumentos diseñados en el marco del proyecto responden a un conjunto de herramientas articuladas que proporcionan insumos para la consolidación de las actividades del OBEE. Esta sección describe cada instrumento según su lógica propia y su público específico, y cierra con el balance crítico —fortalezas, límites y ajustes— que el propio equipo produjo tras su aplicación en las tres instituciones.

El punto de partida no es un instrumento de recolección sino un marco epistemológico: la guía del método etnográfico adopta explícitamente el enfoque de la etnografía colaborativa, que propone una relación horizontal entre investigadores y participantes. Bajo este marco, el saber local de estudiantes, docentes y familias se declara tan legítimo como el saber académico: no se investiga sobre la comunidad educativa, sino con ella. Esta declaración de principio tiene una consecuencia metodológica que este artículo quiere subrayar desde ya, porque es la que hace posible el argumento que se desarrolla más adelante en torno al OBEE: si los participantes se constituyen, desde el diseño mismo del método, como coinvestigadores que interpretan, aportan y co-construyen sentido sobre lo que ocurre en su institución, entonces la coproducción no es un añadido posterior ni una técnica más.

4.1. El Diario de Campo: registro dual de la experiencia etnográfica

El Diario de Campo es el instrumento de registro primario de la observación participante, aplicado por cada investigador o investigadora después de cada jornada en el aula, la biblioteca, los espacios de artes, el recreo, el comedor, la ruta escolar o el entorno inmediato del colegio. Su estructura en dos columnas responde a la doble lógica de la experiencia etnográfica: en la columna izquierda se consigna la descripción de los hechos sin adjetivar —espacio, tiempo, objetos, actores, actividades, relaciones observadas, sentimientos expresados y citas textuales—, incluyendo las preguntas formuladas a los actores para que expliquen lo que hacen o sienten, cuyas respuestas constituyen las categorías nativas que los propios sujetos dan a sus acciones; en la columna derecha, quien investiga anota sus percepciones, sensaciones, reflexiones incipientes y primeras conexiones conceptuales. Un sistema de convenciones de denominación —que combina rol, grado, sexo y pertenencia étnico-racial (por ejemplo, EST-6TO-M-AFR para una estudiante de sexto grado, mujer, afrodescendiente)— protege la identidad de los participantes sin sacrificar la capacidad analítica del registro.

4.2. La Ficha de Campo: síntesis y primera categorización

Los diarios de campo no se analizan directamente. Su información pasa primero por la Ficha de Campo, instrumento que media entre los diarios individuales y la matriz de análisis colectiva: se elabora después de acumular un conjunto de diarios comparables sobre una misma esfera de observación —juego, cuerpo, lenguaje o aula expandida— y organiza los

hallazgos según las categorías relacionales del marco metodológico (marcadores de mismidad e intersubjetividad, inclusión/exclusión y liderazgos, movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro, régimen emocional de la otredad-alteridad, y diversidad-pluralidad). Las fichas se elaboran y revisan de manera colectiva en las reuniones periódicas del equipo, lo que garantiza coherencia interpretativa entre los tres colegios.

4.3. El Observatorio Escolar Estudiantil: la coproducción como centro

Si el diario de campo y la ficha organizan la mirada del equipo investigador, el Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE) invierte la pregunta: ¿qué ocurre cuando son las y los propios estudiantes quienes observan, registran y analizan su institución? El OBEE es una estrategia de etnografía colaborativa dirigida a estudiantes de grados 8° a 11°, organizada en cuatro sesiones con objetivos progresivos —inducción y auto-reconocimiento; visibilización y empoderamiento mediante la incursión al tiempo vivo del campo; socialización de hallazgos y agencia; y proyección y co-creación—, en las que los estudiantes producen registros etnográficos propios (fichas de campo, mapas de saberes, relatorías) que alimentan la matriz de análisis con perspectivas que los investigadores adultos difícilmente captarían por sí solos. El principio que sostiene el instrumento es explícito en el propio marco metodológico del proyecto: las y los estudiantes, en tanto actores directos de la vida escolar, son quienes mejor pueden reconocer las formas sutiles en que se configura la otredad en los recreos, las aulas, las redes sociales y los espacios informales que ningún adulto observa de la misma manera.

El balance de aplicación confirma tanto el potencial como el estado incipiente del instrumento. Se implementó en los tres colegios, con una participación desigual: en San Martín se consolidó un grupo estable de 12 estudiantes autopostulados; en Manuel Elkin Patarroyo se integró a la clase de proyectos como grupo estable; en Kimy Pernía Domicó se aplicó con dos grupos de 72 estudiantes en total, aunque con asistencia irregular y sin continuidad de participantes. La valoración cualitativa del equipo es elocuente sobre lo que el instrumento logró y lo que aún le falta recorrer: coloca la voz estudiantil en el centro, genera diálogos horizontales y de elaboración de sí mismos, y permite explorar identidad, pertenencia, exclusión y conflictos cotidianos con densidad significativa; pero, en su primera aplicación, «funcionó más como grupo focal que como observatorio etnográfico estricto» —una mirada predominantemente reflexiva hacia dentro (los propios estudiantes sobre sí mismos) más que sistemática hacia el entorno externo—, con participación docente variable entre los tres colegios (nula en San Martín, periférica en Patarroyo, activa en Kimy Pernía) y baja entrega de los registros escritos correspondientes.

La brecha entre lo que el OBEE ya demuestra y lo que todavía no alcanza a ser es el centro de reflexión del documento. El propio equipo entiende el estado actual del OBEE como una «etapa inicial», y las sugerencias a futuro que emergen del balance de instrumentos apuntan exactamente en la dirección de consolidarlo como algo más sostenido: ampliar el tiempo para consolidar las fases de co-investigación, incorporar formatos creativos desde el diseño inicial, entrenar a los estudiantes en técnicas de observación externa y registro del entorno, y fortalecer el acompañamiento, el compromiso y los acuerdos de participación docente, tanto al interior de las instituciones como en los propios equipos investigativos, desde el inicio del proceso. Estas no son solo recomendaciones técnicas para mejorar un instrumento de recolección de datos: son, leídas en conjunto, la hoja de ruta para que el OBEE deje de ser

un ejercicio acotado al tiempo de la investigación y se convierta en una capacidad instalada de la institución. Un OBEE consolidado —con continuidad más allá de una sola cohorte, con participación docente activa y sistemática, con formatos de registro que los propios estudiantes puedan sostener sin depender del acompañamiento de un equipo externo— dejaría de ser únicamente un instrumento de producción de datos para la investigación y se convertiría en la infraestructura que la escuela necesita para leer, de manera continua y desde sus propios estudiantes, cuáles son sus prioridades reales frente a la multiplicidad de programas e intervenciones que recibe. La distancia entre el OBEE actual y esa posibilidad no es una falla del diseño metodológico: es, precisamente, la evidencia de que el diseño apunta en esa dirección y de que el camino para llegar allí ya está identificado en el propio balance que el equipo hizo de su primera aplicación.

4.5. El taller de mismidad y otredad:

Dirigido a los grados de transición a tercero, este taller parte de una premisa psicopedagógica clara: para estos niveles de desarrollo, los instrumentos externos abstractos —encuestas, entrevistas estructuradas— resultan improcedentes, mientras que el juego y los lenguajes artísticos constituyen los espacios seguros donde niñas y niños expresan simbólicamente lo que viven, incluso cuando todavía no pueden verbalizarlo. El taller se articula en dos sesiones alrededor del cuento Stella Luna de Janell Cannon, que explora la tensión entre ser uno mismo y ser diferente del grupo, mediante la construcción de máscaras expresivas (la cara real y la cara esperada), el juego de espejos y la conversación sobre el cuento. Estas actividades son simultáneamente dispositivos pedagógicos y dispositivos etnográficos: mientras los niños participan, quien investiga realiza observación participante con registro en el diario de campo, siguiendo los cuatro focos de la matriz. El instrumento fue diseñado para que sea la docente de aula quien facilite la experiencia, mientras el investigador o investigadora asiste y observa —una inversión de roles que, en menor escala, anticipa el mismo principio de coproducción que organiza el OBEE: es la maestra, no el equipo externo, quien sostiene el vínculo pedagógico con el grupo.

El balance de aplicación documenta un desajuste temporal significativo —el cuento resultó demasiado extenso para transición, aunque adecuado para 2° y 3°— resuelto gracias a los ajustes que las propias docentes de preescolar y primeros grados aportaron sobre la marcha, otro ejemplo de coproducción operando en el nivel más cotidiano de la implementación.

4.6. La cartografía social:

La cartografía social es un dispositivo pedagógico y etnográfico que permite leer el territorio escolar desde la experiencia de quienes lo habitan. Titulada «Del cuerpo al cosmos», propone una secuencia multiescalar que va desde el cuerpo propio hasta el barrio, la localidad, la ciudad y el universo, pasando por los espacios concretos de la escuela —el aula, el patio, el pasillo, el comedor—, en tres momentos: construcción colectiva de convenciones simbólicas (para representar la amistad, el miedo, el juego, el peligro, la pertenencia), elaboración de cartografías individuales que convergen en un mapa colectivo, y socialización a la comunidad educativa. El mapa resultante no pretende ser una representación técnica del espacio, sino un dispositivo narrativo que hace visible dónde, cómo y con qué intensidad se produce la otredad en el territorio escolar. Realizada en Kimy Pernía (cartografía espacial dentro del OBEE) y

en Manuel Elkin Patarroyo (cartografía corporal, adaptada a la clase de ética), el balance señala una tensión que interesa a este artículo por su paralelismo con el OBEE: en Patarroyo, la actividad estuvo delimitada por una consigna predefinida por la docente, lo cual redujo el margen de co-creación con los estudiantes — un recordatorio de que la coproducción no es automática ni se garantiza solo por el diseño del instrumento, sino que depende de cuánto margen efectivo se cede en cada aplicación concreta.

4.7. El flujo de sistematización: de la observación individual a la coproducción colectiva

El conjunto de instrumentos descritos responde a una lógica de escalamiento analítico en dos momentos que se superponen y retroalimentan durante el trabajo de campo. El primero es la producción en campo, donde operan simultáneamente la observación participante con registro en el diario, los instrumentos participativos (OBEE, talleres, cartografía social) y las entrevistas y encuentros con docentes y familias; todo este material constituye el corpus primario que alimenta el diario de campo. El segundo es la síntesis y categorización, que se materializa en la Ficha de Campo y se revisa colectivamente en las reuniones periódicas del equipo, garantizando coherencia interpretativa entre los tres colegios y fidelidad al marco conceptual.

El flujo observación individual, síntesis, puesta en común colectiva es estructuralmente análogo al que tendría que sostener un OBEE consolidado como plataforma institucional: observación estudiantil individual, síntesis con acompañamiento docente, y puesta en común con la institución sobre qué prioridades emergen. El ecosistema de instrumentos que el equipo investigador ya usa para sí mismo es, en ese sentido, un prototipo replicable de lo que la escuela podría sostener con sus propios estudiantes una vez concluida la investigación.

5. La Gramática del Saber Escolar y las categorías relacionales:

5.1. Las cuatro reglas de la GSE

La Gramática del Saber Escolar (GSE), tercera de las tres perspectivas trianguladas presentadas en la Sección 2, ocupa un lugar particular en el diseño metodológico: no describe la escuela como un dispositivo de dominación cerrado, ni como una gramática institucional rígida, sino como un acontecimiento de saber abierto, contingente e impredecible. Su productividad analítica no proviene de fijar categorías, sino de identificar cuatro reglas que estructuran ese acontecimiento y que operan, en este proyecto, como las categorías centrales para leer los hallazgos empíricos:

- El tiempo vivo capta el devenir contingente e histórico de la escuela: lo que hoy se lee como inclusión pudo leerse ayer como segregación, y viceversa. Las categorías de «normal» y «diferente», «incluido» y «excluido», no son eternas ni naturales, sino producidas históricamente y, por lo tanto, transformables.

- Los afectos abiertos son la dimensión no discursiva —gestos, silencios, gritos, vergüenza, risas, rabia, ternura— que opera como fuerza incontrolable. El otro emerge aquí como quien interrumpe, con su sola afectividad, la normalidad planificada: la exclusión o la

acogida no se juegan solo en discursos explícitos o políticas de inclusión, sino en el régimen emocional cotidiano.

- Las funciones intersectadas reconocen que un mismo estudiante puede ser tratado simultáneamente como cuerpo a disciplinar, como capital humano, como sujeto de derechos y como aprendiz con dificultades —funciones que no se suceden linealmente sino que se mezclan y entran en tensión en la práctica escolar cotidiana.

- El excedente como posibilidad es lo que la escuela produce sin proponérselo: aprendizajes no previstos, gestos de solidaridad inesperados, amistades inter-étnicas, transformaciones de una norma por iniciativa de los propios estudiantes. Es, en palabras del marco teórico del proyecto, el lugar donde puede emerger la alteridad positiva, y el que permite pasar de una ética mínima de tolerancia a una ética máxima de reconocimiento.

5.2. Las cuatro esferas como dispositivos pedagógicos

Para operacionalizar el análisis empírico y evitar un abordaje meramente negativo de la otredad, el proyecto organiza la observación de campo en cuatro esferas, entendidas como dispositivos pedagógicos en el sentido foucaultiano —conjuntos heterogéneos de prácticas, discursos, espacios, tiempos, normas y relaciones que producen efectos de saber y subjetivación—:

- El juego es un territorio de alta intensidad afectiva donde se observan formas de inclusión y exclusión, marcadores de mismidad (códigos lúdicos compartidos, jergas, gestos de pertenencia), jerarquización simbólica (quién propone el juego, quién arbitra) y el régimen emocional de la otredad.

- El cuerpo es la superficie de inscripción de las normas escolares y, a la vez, lugar de resistencia y de excedentes afectivos: posturas, gestos, formas de vestir y marcadores de mismidad corporal revelan cómo la escuela disciplina o acoge la diversidad corporal —esfera que dialoga directamente con Butler (1990, 1993) y Connell (1995, 1997, 2002) para leer las performatividades de género.

- El lenguaje participa de las funciones intersectadas: puede ser instrumento de dominación, de cuidado, de desarrollo cognitivo o de control disciplinario, o bien de inclusión, cuando una palabra inesperada o un pronombre no previsto abre una relación antes imposible —esfera anclada en Foucault y en los códigos restringidos y elaborados de Bernstein (1990).

- El aula expandida se concibe no como el salón de clase en sentido estricto, sino como cualquier espacio-tiempo escolar donde ocurren interacciones pedagógicas intencionadas o emergentes: el salón, el patio, el pasillo, el comedor, la ruta escolar y la exterioridad misma de la institución.

Esta organización en cuatro esferas es, además, la que estructura el diario de campo, la ficha de campo y buena parte de los instrumentos participativos descritos previamente.

La categoría de «movimiento relacional» (Bourdieu) es, en rigor, la formulación teórica más precisa de lo que en la propuesta original de este artículo llamamos «movilidad de la otredad» —situacional y biográfica—; conviene, en la versión final, hacer explícito ese enlace terminológico para que el artículo dialogue con precisión con el vocabulario propio del marco metodológico. Segunda: la categoría de «inclusión-exclusión y liderazgos» (Goffman) es la que mejor anticipa, desde la teoría, el hallazgo empírico de la participación docente variable documentado en el balance de instrumentos (Sección 4.4): quién lidera, quién acompaña y quién permanece al margen de un instrumento como el OBEE no es un dato meramente logístico, sino la manifestación concreta, en el propio equipo y las propias instituciones, de la misma dinámica de inclusión-exclusión que la investigación busca comprender en los estudiantes.

Ninguna de estas categorías —ni las cuatro reglas de la GSE, ni las cuatro esferas, ni las categorías relacionales— se presenta a los participantes en su formulación técnica durante los talleres o las socializaciones. Esta es una decisión metodológica deliberada, no una omisión: el vocabulario analítico interno del equipo cumple una función distinta del vocabulario que efectivamente llega a estudiantes, docentes y familias en el taller de mismidad y otredad, en el OBEE o en la cartografía social. Mientras el primero organiza la mirada del equipo investigador —permite comparar, sistematizar y poner en diálogo lo observado en tres instituciones distintas—, el segundo debe hablar en el lenguaje de quienes participan: un cuento, una máscara, un mapa, una pregunta abierta sobre cómo se ven y cómo son vistos. Mantener esta separación estricta entre hechos observados y actos discursivos, y entre categoría analítica interna y experiencia vivida por el participante, es coherente con el principio de coproducción desarrollado en la Sección 2.5: el saber académico del equipo investigador no se impone como marco explicativo sobre la experiencia de los participantes, sino que se construye después, a partir de lo que la experiencia —libre de la carga de un vocabulario técnico ajeno— permite decir.

9. Reflexiones y algunas ideas de conclusiones (en bullets — para revisión y desarrollo posterior)

Sobre el diseño metodológico en general - El proyecto demuestra que es posible investigar la otredad —un fenómeno que la propia teoría define como móvil y relacional— sin fijarla prematuramente, mediante un diseño que articula reducción cuantitativa, apertura institucional y profundización etnográfica, en lugar de resolver la tensión a favor de una sola escala.

La secuencia lineal teoría → método → campo que este artículo usa para exponer el proyecto es una construcción narrativa útil para la escritura, pero no refleja el proceso real, que fue simultáneo y recursivo.

Sobre la selección de instituciones - El índice de diversidad (SIMAT) es un aporte replicable, pero las conclusiones deben ser honestas en subrayar que no fue el criterio decisivo: la apertura institucional y los vínculos previos con esta reflexión. Esto es una lección metodológica en sí misma para quien quiera replicar el diseño en otros contextos sin ese vínculo previo.

El OBEE, en su estado actual, es una promesa parcialmente cumplida: alta densidad analítica cuando funciona, pero dependiente de una participación docente que fue desigual entre los tres colegios.

Sobre los instrumentos - El contraste entre formatos escritos (baja adherencia) y formatos creativos/co-construidos (alta participación) es, para las conclusiones, más que un dato operativo: sugiere que la otredad y la mismidad se expresan mejor en registros no textuales, lo cual tiene implicaciones para el diseño de cualquier instrumento futuro con población escolar. - Los materiales pedagógicos co-construidos (Mapas que caminan, Museo virtual, dispositivo estadístico-etnográfico) ya son, en sí mismos, una prueba de que algo puede perdurar en la institución sin acompañamiento externo — el OBEE consolidado sería la versión "viva" y continua de ese mismo principio.

Sobre la reflexividad del equipo - Vale la pena que las conclusiones incluyan, aunque sea brevemente, la práctica de que el propio equipo investigador narrara su experiencia de otredad antes de salir a campo — es un aporte metodológico transferible y poco común de mencionar explícitamente en artículos de este tipo.

10. Referencias

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones (C. Olivares Mansuy, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado en 2004)

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

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

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.

Buber, M. (2022). Yo y Tú (7.ª ed.). Editorial Caparrós. (Trabajo original publicado en 1923)

Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge.

Butler, J. (1993). Bodies that matter: On the discursive limits of "sex". Routledge.

Connell, R. W. (1995). Masculinities. University of California Press.

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

Connell, R. W. (2002). Gender. Polity Press.

Fernández Parma, G. (2020a). Otro 2: Mismidad y Otredad [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1DJu2QspHOY

Fernández Parma, G. (2020b). Otro 1: El pathos del Otro [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=j3CiNhBVHaA

Foucault, M. (1988). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

Goffman, E. (2006). Estigma: La identidad deteriorada. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1963)

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

IDEP. (2025). Pedagogías que transforman: Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Jung, C. G. (1968). Aion: Researches into the phenomenology of the self (2.ª ed.). Princeton University Press. (Trabajo original publicado en 1951)

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

Lara Rodríguez, R. A., Díaz Barón, M., Vásquez Alape, L. E., Vargas Álvarez, L. M., Gaviria Grisales, C., Forero Rueda, A., & Bustos Echeverry, D. S. (2026). Marco teórico y metodológico. La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad [Entregable 3, contrato IDEP-CPS 29-2026]. IDEP.

Lassiter, L. E. (2005). The Chicago guide to collaborative ethnography. University of Chicago Press.

Levinas, E. (2015). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad (6.ª ed.). Sígueme. (Trabajo original publicado en 1961)

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

Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología, 43, 197–229.

Ricoeur, P. (2015). Sí mismo como otro (5.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1990)

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Rose, N. (1999). Powers of freedom: Reframing political thought. Cambridge University Press.

Secretaría de Educación del Distrito. (2024). Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) [Base de datos]. Alcaldía Mayor de Bogotá. — fuente de datos administrativos, no referencia bibliográfica convencional; incluida aquí para trazabilidad del índice de diversidad (Sección 3bis).

Tyack, D., & Cuban, L. (2001). En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1995)

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

Investigación
La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad

Entregable 5

Documento con insumos correspondientes para la construcción del informe final de investigación

Camila Gaviria Grisales
Contrato: IDEP-CPS-No-42-2026

Julio 2026

1. Introducción:

El presente documento reúne algunos de los insumos necesarios para la construcción del informe final de la investigación La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad. La estructura hasta la fecha definida corresponde al siguiente índice:

1. Introducción
2. Objetivos
3. Marco teórico y metodológico
4. Perspectivas teóricas

- Categorías clave: diversidad, inclusión/exclusión, agenciamiento, reconocimiento, dispositivo pedagógico.
- Focos de estudio: juego, cuerpo, lenguaje, interacciones pedagógicas.
- Estrategias metodológicas: etnografía colaborativa, entrevistas, talleres, cartografías, análisis documental. Contexto

5. Socio-demografías, selección de instituciones educativas –
6. **Hallazgos por objetivo específico**

- **Desglosados según los focos de estudio: juego, cuerpo, lenguaje, interacciones pedagógicas, transformación, descritos a partir de:**
- **Representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión.**
- **Agenciamiento de la diversidad por niños, niñas y adolescentes.**
- **Experiencias de reconocimiento.**
- **Producción del "otro" en el dispositivo pedagógico.**

7. Análisis
8. Conclusiones

- Síntesis interpretativa.
- Aportes al campo pedagógico y a la política educativa.

9. Recomendaciones

- Para la práctica pedagógica.
- Para la formación docente.
- Para la política pública.

10. Referencias bibliográficas

11. Anexos

- Instrumentos utilizados.
- Cartografías y producciones artísticas.

Los hallazgos, desglosados por foco de estudio son los elementos en los que se centra la información aquí consignada y sobre los que se busca aportar al análisis de las representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión que se producen o reproducen en la escuela, las formas de agenciamiento de la diversidad por niños, niñas y adolescentes y las experiencias de reconocimiento y de producción del "otro" en el dispositivo pedagógico.

Para ello, este documento tiene en cuenta tres insumos que previamente han sido construidos y revisados de manera colaborativa por el equipo de investigadores. El primero es la Ficha de Campo, donde se reúnen por foco de estudio (cuerpo, lenguaje, juego e interacciones en el aula) y por actor (estudiantes, docentes, comunidad, y familias) los principales hallazgos encontrados y co-producidos con cada una de las IED. Dichos hallazgos se interpretan a partir de cinco categorías de análisis: a. marcadores de mismidad e intersubjetividad, b. Inclusión/exclusión y liderazgos; c. movimiento relacional entre el "yo", el "nosotros" y el "otro", d. régimen emocional de la otredad/alteridad y e. diversidad/pluralidad. El segundo, correspondiente, al entregable que contiene Aportes al tercer informe de avance con la 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. De este documento se toma el marco de ambivalencia constitutiva de la otredad escolar y su lectura afirmativa de los hallazgos de campo. Finalmente, en tercer lugar, el Marco teórico, metodológico y conceptual de la investigación, desde el cual se retoman puntualmente conceptos como afectos abiertos, excedente y funciones intersectadas para formular la premisa de cada foco y para leer algunos hallazgos.

2. **Avances analíticos por foco de estudio:**

Con la información ya consolidada en la ficha de campo para las cuatro esferas de observación (juego, cuerpo, lenguaje y aula expandida), se presenta a continuación un avance analítico organizado por foco de estudio, con dos componentes en cada uno: (a) una síntesis transversal que cruza las voces de estudiantes, docentes, familias y comunidad dentro de cada foco y (b) su articulación explícita con el marco de ambivalencia.

2.1 Juego

Premisa / pregunta guía:

Investigar la interacción lúdica en la escuela es acercarse a un espacio de alta intensidad relacional. Desde la gramática escolar, el juego es un territorio privilegiado de los afectos abiertos (la risa que excluye, la vergüenza del que no sabe jugar, la frustración del que siempre "se la queda") y del excedente (cuando el grupo modifica una regla para incluir a alguien). Los indicadores de otredad en el juego incluyen: formas de inclusión/exclusión diferencial (quién puede jugar y quién no, con qué condiciones); marcadores de mismidad

(códigos lúdicos compartidos, jergas, gestos de pertenencia); jerarquización simbólica (quién propone el juego, quién arbitra, quién es "el que se la queda"); y régimen emocional de la otredad (vergüenza, indiferencia, frustración, alegría compartida). ¿Cómo se definen la "mismidad" (self), quiénes conforma el "nosotros" lúdico y el/la "otro/a"?

Hallazgo 1:

En el juego reglado (deportes formales) que tiene lugar en la cancha de fútbol, el género se enuncia como un determinante para el uso colectivo del espacio. En las cartografías, la cancha aparece como un espacio principalmente ocupado por varones, cuya convivencia se justifica precisamente en la actividad ("porque juegan fútbol"), mientras que, en la observación etnográfica, aunque se detecta participación femenina, esta es visiblemente inferior a la masculina. El género opera, así como un marcador de otredad relevante en las distribuciones lúdicas del espacio escolar.

Mismidad: en el juego se observa una construcción del yo abordada desde el género en donde se refuerza la idea de la participación del yo femenino bajo el rechazo del juego brusco.

Inclusión/Exclusión: se observa que, si bien empieza a darse una dinámica de participación femenina en el juego, esta sigue sujeta a condiciones comprendidas de forma tácita o explícita: ya sea la posesión de un cuerpo femenino valorado positivamente ('alta', 'guapa', 'buen cuerpo'), o la mediación de una figura de autoridad que garantice que el juego no sea tan 'brusco. De igual forma, se observan instancias de interseccionalidad en la que el género además es cruzado con otras formas de identidad como la pertenencia regional y la nacionalidad.

Movimiento relacional entre el yo, yo-nosotros, el otro: ciertas corporalidades femeninas (altas y atractivas) ponen en jaque la exclusión basada en género y se vuelven como capitales a apriori que permiten la participación de los cuerpos atravesados por el género (femenino) en el juego/deporte masculino. En la corporalidad masculina también se presentan movimientos relacionales que cuestionan la participación de hombres solo por ser hombres en el espacio de la cancha. Ciertas características del cuerpo como ser gordo significan una desventaja en el campo de juego.

Régimen emocional de la otredad/alteridad: Se observa que las estudiantes cuya expresión de feminidad no pasa por la participación en el deporte masculinizado empiezan a percibirse como blanco potencial de bullying y a incorporar esa distancia como autocalificación negativa. No obstante, persisten construcciones de género en el ámbito deportivo, donde el fútbol es comúnmente asociado a la masculinidad, mientras que el voleibol se vincula con la feminidad. Estas percepciones generan un escenario de tensiones y disputas simbólicas, en el que se despiertan emociones e intereses relacionados con el desarrollo y la legitimación de uno u otro deporte en determinados contextos.

Diversidad y pluralidad: La interacción lúdica favorece el reconocimiento del otro como un participante legítimo, donde las diferencias no constituyen barreras para la relación, sino oportunidades para construir experiencias compartidas. Además, mediante la negociación de espacios, reglas e intereses, el juego fortalece formas de convivencia que hacen de la

diversidad una condición para la construcción del sujeto escolar y no un problema que deba gestionarse.

Hallazgo 2:

Se identifica un acuerdo institucional en el uso de los espacios de recreo. La edad y el grado al que se pertenece determina la asignación de las zonas para el juego: pre-escolar cuenta con su zona, mientras que primaria y bachillerato comparten el mismo territorio, pero en horarios distintos. Esta designación de los espacios no solo se presenta como un mandato institucional, sino que hay una apropiación por parte de las y los estudiantes de cuándo y quienes pueden utilizar dicho espacio. Esto implica una separación clara entre quien es bienvenido a participar en un tiempo y espacio específico del uso de un recurso común como lo es la cancha, el sofá, el ajedrez, etc.

Inclusión/Exclusión: La edad y el tamaño físico configuran una dinámica de inclusión/exclusión en la que 'ser grande' funciona como identidad performada, actuada mediante demostraciones de fuerza y poderío, que jerarquiza el espacio escolar: excluye hacia abajo sin necesidad de disputa e incluye hacia adentro bajo condición de demostración, constituyendo el marcador de otredad más naturalizado de la vida escolar.

Movimiento Relacional: Las posiciones de la jerarquía etaria se muestran situacionales y reversibles: los menores subordinados en la cancha lideran en el comedor el juego brusco y el desorden mediante otros medios (el lanzamiento de comida), mientras los mayores se retiran; el dominio no pertenece a los sujetos sino a la relación entre grupo, espacio y recursos, confirmando que la otredad es una posición que se invierte de territorio en territorio.

Estas situaciones sugieren que el uso y acceso al espacio deportivo está atravesado por tensiones relacionadas con la saturación y el control institucional. La escasez de espacio disponible y las restricciones sobre su uso convierten la cancha en un recurso disputado.

Hallazgo 3:

Los útiles escolares u otros objetos requeridos para la participación en el juego emergen como objetos en torno a los cuales se configuran dinámicas de liderazgo e inclusión/exclusión: la apropiación con prerrogativa del recurso común por parte del grupo legitimado (los 'juiciosos'), que traduce el estatus escolar en acceso preferente a los materiales; la economía moral de la vigilancia entre pares que la escasez activa ('ella no te lo ha devuelto', 'ella lo utilizó mucho tiempo'), donde señalar al que incumple produce la figura del otro-transgresor y posiciona al denunciante como sujeto correcto ante la autoridad; y la imitación cromática como código de afiliación al liderazgo ('pintan parecido' como razón de la amistad).

Inclusión/Exclusión: El material escolar condensa así la gramática social del aula: quién dispone de él revela la jerarquía, quién vigila su circulación administra las fronteras y quién imita sus usos declara pertenencia.

La comida es un campo de gestión de relaciones más complejas en las que en diversas situaciones parece que se establecen marcos d permisividad sobre lo que es permitido o no

con la comida. No obstante, su uso lúdico genera un llamado de atención o exotización hacia los niños o jóvenes que lo usen en marcos lúdicos.

Hallazgo 4:

En el juego espontáneo (no reglado) suger un espacio de juego donde prima el contacto físico (toques, persecuciones, pisotones, jalones de pelo). En ocasiones adquiere un carácter de género, niños tocando a niñas y viceversa, y que también se observa entre varones. Este idioma táctil configura formas diversas de entender la relación con el otro: el mismo repertorio puede sellar complicidad cuando el pacto lúdico es compartido, quedar en disputa cuando una de las partes no consintió el marco de 'esto es juego', u operar como tanteo de aproximación afectiva en el contacto intergénero. El juego de toque es así un espacio de aprendizaje relacional de doble filo, donde se ensayan la reciprocidad y los límites, pero también se naturalizan asimetrías sobre quién puede tocar a quién y quién define la frontera entre juego y agresión.

Exclusión/inclusión: En las interacciones lúdicas espontáneas, la pertenencia al "nosotros" no depende de reglas formalizadas, sino de la capacidad de los participantes para reconocer y sostener códigos relacionales implícitos.

Régimen emocional: El juego espontáneo de contacto físico expone un régimen emocional preciso: la risa funciona como la moneda que sella el pacto lúdico y habilita la respuesta en el mismo idioma, mientras que el silencio y la mirada fija son la única vía disponible para rehusarlo. Quien inicia el toque presupone el consentimiento e intenta obligar al otro a ingresar en el marco del humor; la burla que lo acompaña ('maltratadora') clausura emocionalmente la situación invirtiendo las posiciones y deslegitimando el reclamo. El malestar de quien no consintió queda así sin cauce expresivo legítimo, confinado a lo no verbal. El régimen emocional distribuye desigualmente los recursos afectivos, la risa y la burla como emociones públicas autorizadas que definen la situación; la incomodidad como emoción sin estatuto, y configura una forma temprana de otredad: aquel cuyo sentir no cuenta en la definición de lo que está pasando.

Movilidad relacional: la movilidad relacional evidencia que la otredad se configura en el curso de la interacción y no como un atributo estable de los estudiantes. En relación con las interacciones físicas estas puedes generar inclusión o exclusión de acuerdo al ciclo de vida en quienes se presentan, pueden leerse como violencia o como complicidad de amistad.

Hallazgo 5:

El juego, expresado en prácticas corporales como el baile o en expresiones artísticas opera como un dispositivo pedagógico que suspende temporalmente las categorías desde las cuales suele organizarse la diferencia en la escuela.

Exclusión/inclusión: La diferencia opera como marcador de otredad que se gestiona conscientemente en el espacio lúdico mediante señales explícitas y performativas de inclusión: gestos que incorporan al otro al juego al precio de reafirmar, en el mismo acto, la diferencia que buscan superar.

Movilidad relacional: Las posiciones de otredad no permanecen fijas, sino que se transforman de acuerdo con las dinámicas relacionales que emergen en cada escenario lúdico.

Diversidad/Pluralidad: los campos de expresión artística o corporal son leídos como si fueran espacios posibles de integrar las diversas expresiones de alteridad. Se leen como posibles campos apolíticos que su vez pueden ser el remedio para la gestión de la diferencia entre los estudiantes.

Hallazgo 6:

Se observa una afirmación de la subjetividad sustentada en la autovaloración que produce la participación destacada en el deporte, dinámica que los propios padres de familia detectan, nombran y buscan fortalecer. El desempeño deportivo funciona como fuente de refuerzo positivo reconocida por múltiples actores: los estudiantes lo señalan explícitamente como uno de sus 'espacios de motivación', el reconocimiento entre pares y las familias identifican en él un eje de valoración del propio hijo.

Mismidad: De este modo, el deporte no opera únicamente como criterio de inclusión o exclusión en el espacio lúdico, sino como un dispositivo de construcción del yo: la habilidad demostrada en la cancha se traduce en estatus, el estatus en reconocimiento, y el reconocimiento en una autoimagen positiva que el estudiante incorpora a su identidad. La mismidad, en este sentido, se afirma en el circuito entre el rendimiento corporal, la mirada aprobatoria de los otros y su ratificación en el ámbito familiar.

Movimiento relacional: El desempeño deportivo propone una forma de transformación del yo: frente a un nosotros marcado por la clase social y la pertenencia territorial ('todos somos estrato menos dos'), el talento en el deporte aparece como vía imaginada para transformar la condición material de la identidad y 'salir' del sector asociado a la precariedad; el cuerpo hábil se configura como el capital capaz de reescribir la posición social heredada.

Diversidad-Pluralidad: en el escenario comunitario la inclusión no se configura mediante la creación de espacios diferenciados para poblaciones específicas, sino a través de la construcción de escenarios compartidos donde la participación colectiva desactiva las fronteras identitarias previamente establecidas (ciclo de vida, género y barrio).

2.2 Cuerpo

Premisa / pregunta guía:

El cuerpo es la superficie de inscripción de las normas escolares y también el lugar de resistencia y de excedente afectivo. La gramática escolar considera los afectos abiertos como fuerzas pre-individuales que desbordan las normas. En el dispositivo corporal, se rastrean: posturas, gestos, formas de vestir, marcadores de mismidad corporal (tatuajes, peinados, perforaciones); régimen emocional de la otredad (la vergüenza motriz, el orgullo por la propia corporalidad, la indiferencia hacia cuerpos diferentes); "cuerpos vividos" (emociones adheridas a la corporalidad); y formas en que la escuela disciplina, normaliza o, por el contrario, acoge la diversidad corporal (capacidades diferentes, expresiones de

género, tallas, colores de piel). ¿Cómo el cuerpo marca, expresa o subvierte la pertenencia o el rechazo?

Hallazgo 7:

Se identifica una gramática de lectura corporal que opera sobre las dimensiones fijas del cuerpo: el espacio que el cuerpo ocupa. A diferencia del cuerpo intervenido (peinado, modificaciones, estilo), estas dimensiones como talla, contextura, estatura, rasgos fenotípicos y, en algunos casos, marcadores étnico-raciales, son productos de elementos que los otros leen a priori sobre el sujeto y resulta más compleja su gestión por parte de quien las porta, pero son leídas por los demás con igual o mayor intensidad clasificatoria.

Inclusión/Exclusión: el cuerpo funciona como un texto socialmente leído e interpretado, sobre el cual se inscriben atributos físicos, capacidades, rasgos étnicos, formas de conocimiento y condiciones de discapacidad que pueden habilitar o restringir el reconocimiento de los sujetos. En este sentido, la mismidad y la alteridad se configuran a partir de lecturas corporales que producen tanto procesos de exclusión, estigmatización y distanciamiento, como posibilidades de liderazgo, reconocimiento e identificación, evidenciando que el cuerpo es un territorio donde se disputan los significados de pertenencia dentro de la escuela. No obstante, ante la pregunta explicita de que si los cuerpos tienen rasgos de liderazgos fijos, los actores escolares son más dadas a proponer una relativización del “cuerpo líder” en el ámbito escolar.

Régimen emocional: El material evidencia un régimen emocional que regula qué cuerpos pueden ponerse públicamente ‘en juego’ y qué emociones puede manifestar cada uno. Existe una narrativa colectiva operante: los marcadores étnico-raciales quedaron protegidos por la sanción discursiva, pero el cuerpo dado (contextura, estatura, talla) permanece disponible como blanco legítimo, y la licencia para nombrarlo pertenece al centro jerárquico, el líder con estética legitimada, no a los márgenes. Las emociones se distribuyen asimétricamente: la burla circula abierta, en voz alta y sin costo; la herida solo dispone del silencio y la mirada fija, y la queja verbal del señalado no detiene al grupo. La expresión y la apariencia corporal constituyen una preocupación recurrente para los docentes. Por un lado, observan con inquietud que algunos estudiantes manifiestan emociones de tristeza, rechazo o incluso odio hacia sus propios cuerpos. Los profesores comprenden que estas emociones no surgen de manera aislada, sino que están relacionadas con presiones sociales, estéticas y relacionales que afectan la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos. Por otro lado, interpretan estas manifestaciones como síntomas de problemáticas más profundas, que trascienden al individuo y revelan fallas del contexto social, familiar e institucional en la generación de condiciones de reconocimiento, bienestar y cuidado para los estudiantes.

Hallazgo 8:

La elección de cómo llevar el cuerpo aparece marcada por la relación con ciertos consumos culturales que funcionan como formas de estilización corporal. El disponer del cuerpo articula diversos “saberes-haceres” de manejo de referentes estéticos, formas de combinación de la ropa, las modificaciones corporales (tatuaje y piercing principalmente) y estilización del peinado en el cual se muestra códigos que los estudiantes entienden como marcadores de pertenencia, otredad y estrategia de afirmación de la identidad.

Mismidad: Los estudiantes pasan la lectura del yo por el cuerpo en tanto superficie de expresión de sus gustos y su subjetividad: el cuerpo con el que se identifican es el cuerpo intervenido mediante los elementos que pueden decidir, peinado, accesorios, estilización de la ropa, que operan como recursos de autoría sobre sí mismos. La incomodidad surge cuando no pueden mostrarse como quisieran: no incomoda la exposición en sí, sino la exposición sin los apoyos de la propia decisión. Por eso el cuerpo desnudo o despojado avergüenza mientras el estilizado se exhibe con orgullo: en el primero el estudiante queda expuesto como cuerpo dado; en el segundo, como sujeto que se ha hecho a sí mismo. La subjetividad se afirma en el margen de decisión estética sobre el propio cuerpo, y se vulnera cuando ese margen desaparece.

Exclusión/inclusión: en la escuela, el cuerpo se configura como una superficie escrita donde convergen expresiones de identidad y mecanismos de regulación social. Aunque el uniforme pretende homogeneizar la apariencia, las y los estudiantes producen marcas de diferenciación mediante la forma de vestir, Elementos que funcionan como signos de reconocimiento, popularidad y pertenencia entre pares. Paralelamente, la institución y los adultos inscriben sobre esos mismos cuerpos normas de presentación y orden y sancionando públicamente aquello que se considera fuera de sus reglas de presentación.

Diversidad/pluralidad: Cuando quien ocupa el lugar del otro intenta alterar el curso del juego institucional de las normas sobre el cuerpo, la reacción del grupo revela su estatuto como interlocutor. Los portadores de identidades corporales disidentes no padecen la norma ni la transgreden clandestinamente: la negocian, desplegando un conocimiento fino de los límites del dispositivo, y esa negociación constituye en sí misma una propuesta de cambio del juego.

Régimen emocional: Las emociones se inscriben corporalmente y regulan las formas de proximidad que las y los estudiantes consideran legítimas dentro de la vida escolar.

Hallazgo 9:

La construcción de la otredad en la escuela ocurre también mediante un proceso permanente de nombramiento del cuerpo. Las y los estudiantes producen y reproducen categorías corporales, “gordo”, “flaco”, “alto”, “bajito”, “feo”, “bonita”, “juicioso”, “desjuiciado”, entre otras, que exceden la descripción física para convertirse en formas de interpretación moral y social de las personas. El cuerpo deja de ser únicamente una materialidad visible y pasa a constituirse como un texto leído colectivamente, donde cada atributo corporal adquiere significados sobre el carácter, el comportamiento, el valor o el lugar que cada estudiante ocupa dentro del grupo. Estas denominaciones no solo clasifican, sino que organizan relaciones de cercanía, liderazgo, aceptación y rechazo, configurando formas cotidianas mediante las cuales el “otro” es producido y sostenido dentro de la vida escolar.

Mismidad: estudiantes construyen su identidad corporal mediante procesos de apropiación o distanciamiento respecto de las categorías que circulan en la escuela. La forma como son nombrados influye en la manera como llegan a comprenderse a sí mismos, aceptando, resistiendo o resignificando las etiquetas que recaen sobre sus cuerpos.

Exclusión/Inclusión: los nombres corporales funcionan como mecanismos cotidianos de regulación social. Determinadas características físicas o comportamentales se convierten en criterios para facilitar la integración al grupo o producir procesos de estigmatización que restringen la participación y el reconocimiento entre pares.

Diversidad/Pluralidad: las categorías corporales evidencian que la diferencia no reside exclusivamente en los cuerpos, sino en las interpretaciones sociales que se elaboran sobre ellos. Cuando estas categorías son cuestionadas, negociadas o resignificadas por los propios estudiantes, emergen posibilidades de ampliar las formas legítimas de habitar el cuerpo escolar.

Régimen emocional: las nominaciones corporales producen efectos emocionales persistentes. El orgullo, la vergüenza, la inseguridad o la confianza se inscriben progresivamente en los cuerpos a partir de la reiteración de miradas, comentarios y formas de reconocimiento que terminan configurando la autoestima y el sentido de pertenencia escolar.

Hallazgo 10:

La alteridad escolar también se construye a partir de las capacidades que el cuerpo demuestra en la acción. Bailar, correr, pintar, dibujar, jugar fútbol, cantar o resolver determinadas actividades constituyen formas de saber-hacer corporal mediante las cuales los estudiantes adquieren reconocimiento entre sus pares. De manera simultánea, quienes son identificados como “torpes”, “lentos”, “malos para dibujar”, “los que siempre se caen” o “los que no saben jugar” ocupan posiciones de menor legitimidad dentro de múltiples escenarios escolares. Así, el cuerpo no solo es observado por su apariencia, sino evaluado permanentemente por aquello que puede hacer, convirtiendo la competencia corporal en un criterio cotidiano de producción de liderazgo, prestigio y alteridad. Las habilidades corporales funcionan como capitales relacionales que reorganizan continuamente quién ocupa el centro del grupo y quién permanece en sus márgenes.

Mismidad: la identidad corporal se configura alrededor de los saberes que los estudiantes reconocen como propios. El dominio de determinadas habilidades fortalece sentimientos de autoeficacia y pertenencia, mientras que la reiteración del fracaso puede convertirse en un componente central de la imagen que construyen sobre sí mismos.

Exclusión/Inclusión: las competencias corporales operan como criterios implícitos de acceso a múltiples espacios escolares. Los cuerpos considerados hábiles son convocados, elegidos o lideran actividades, mientras que quienes son percibidos como menos competentes experimentan formas sutiles o explícitas de exclusión.

Diversidad/Pluralidad: las habilidades corporales no poseen un valor universal; adquieren reconocimiento según el contexto específico. Un estudiante puede ocupar posiciones de liderazgo en escenarios artísticos y de marginalidad en escenarios deportivos, evidenciando que el valor del cuerpo depende de los regímenes de reconocimiento que organizan cada práctica escolar.

Régimen emocional: Las experiencias reiteradas de reconocimiento o descalificación de las capacidades corporales producen emociones duraderas. La satisfacción, el orgullo y la confianza, así como la frustración, el miedo al ridículo o la evitación de determinadas actividades, se inscriben corporalmente y condicionan futuras formas de participación.

2.3 Lenguaje

Premisa / pregunta guía:

En el lenguaje escolar, las emociones circulan como fuerzas performativas que no describen un estado interior sino que lo producen en el acto de enunciarlo. Un “no te preocupes” dicho con tono indiferente, un apodo cariñoso que encubre una jerarquía, un silencio prolongado después de una intervención o un “siempre el mismo” cargado de fastidio configuran narrativas emocionales que orientan la vida cotidiana. Estas prácticas lingüísticas determinan hacia quién se dirigen las palabras de consuelo o de descalificación, con qué consecuencias para la autoestima y la participación, y quién puede expresar abiertamente tristeza, miedo o indignación sin ser etiquetado como “débil” o “problemático”. La repetición de estas emociones verbalizadas o silenciadas tiene efectos directos sobre la salud mental de los estudiantes: la internalización de la crítica constante, la dificultad para nombrar el malestar propio o la sensación de que la propia voz no merece ser escuchada suelen anclarse en esa gramática emocional que el lenguaje escolar reproduce cada día.

¿Cómo se establece una gramática silenciosa y hablada que construye inclusiones o exclusiones?

Hallazgo 11:

Se identifica una gramática que regula diferencialmente qué marcadores de otredad pueden enunciarse, cómo y a qué volumen: una jerarquía de lo decible. Los marcadores étnico-raciales se encuentran bajo sanción discursiva: solo circulan en cuchicheo, entre risas, o llegan primero a la escritura privada (el diario) antes que al habla pública. Las categorías de clase están plenamente disponibles en el léxico (‘ñeros’, ‘gomelos’) pero son neutralizadas mediante fórmulas de nivelación que convierten la posición subalterna compartida en argumento de igualdad interna, mientras las fórmulas aprendidas de la inclusión (‘todos somos iguales pero diferentes’) conviven con el señalamiento cotidiano.

Mismidad: El lenguaje se encarga de reafirmar elementos en común, que pueden ser nociones de clase, pertenencias compartidas (equipos, clubes, gustos) o la complicidad en el uso de un sobrenombre. Este lenguaje es claro y explícito en su función: marca nociones de nosotros.

Inclusión/Exclusión: Se observa un lenguaje compartido mediante complicidades: gestos, risas compartidas ante la palabra usada. Algunas otredades no se enuncian sino solo en grupos donde se piensa que su enunciación será aceptada; otras, cuando el grupo las considera otredades legítimas, se enuncian de forma clara, y se usan diversas estrategias para ir naturalizando esas diferencias.

Marcadores emocionales: quien es nombrado a través de marcadores poblacionales reacciona normalmente de manera pasiva: a través de gestos o silencios que advierten que registró el señalamiento, pero decidiendo no reaccionar. La reacción o no reacción depende, sin embargo, de la confianza del estudiante y de su capacidad de tener una respuesta que lanzar ante quien denomina su otredad.

Diversidad-pluralidad: las categorías de origen (acento, nacionalidad, región) aparecen desactivadas en la convivencia cotidiana pero disponibles como recurso de burla y estereotipo; verbalizar el estereotipo en dispositivos guiados lo vuelve objeto examinable y las categorías se resquebrajan al ser dichas por múltiples voces. La pluralidad lingüística exigiría poder nombrar la diferencia sin que funcione como frontera ni requiera el susurro, la risa o el papel.

Hallazgo 12:

En las conversaciones espontáneas entre estudiantes se observa un lenguaje que despliega un repertorio de nominaciones, apodos y calificativos, que se entrecruzan con el género, la clase, la sexualidad y el lugar de origen. Estas nominaciones no se usan solo para interpelar directamente al otro: también cuando los estudiantes narran el mundo lo califican con estos apelativos.

Mismidad: el derecho a nombrar la propia mismidad está jerárquicamente distribuido: el grupo legitimado puede autodenominarse sin sanción y en voz alta; otro grupo que intentó el mismo calificativo es descalificado con burlas. La mismidad no hegemónica en la jerarquía del lenguaje tiene otras formas de expresarse que no son necesariamente la denominación en voz alta.

Inclusión/Exclusión: Se denotan expresiones aforas y comparaciones que van naturalizando ciertas diferencias, que terminan por fijarse en el cuerpo o en la subjetividad del otro, materializando así la exclusión y la inclusión.

Marcadores emocionales: Los estudiantes reconocen la necesidad de regular con el lenguaje la posible reacción a la otredad nombrada, ya sea expresando cuál debería ser la reacción normalizada (‘eso no es para tanto’) o intentando contextualizar de dónde vino el uso de determinada categoría de otredad.

Régimen emocional: el uso de los eufemismos para no nombrar ciertas diferencias que pueden aparecer como jerárquicas o excluyentes se parte del ejercicio de regulación del lenguaje.

Hallazgo 13:

Los docentes y estudiantes se apropian de un uso del lenguaje que es propio del vocabulario asociado al comportamiento esperado en la gramática escolar (‘el juicioso’, ‘el fastidioso’, ‘el cansón’, entre otras denominaciones), y lo utilizan para calificarse en su relación con respecto a la autoridad escolar, con diferencias en cómo opera según los distintos ciclos de edad.

Mismidad: La mismidad escolar se construye con palabras con la relación al desempeño escolar: el estudiante se narra en el vocabulario que la institución produjo para evaluarlo, y aun la reapropiación orgullosa (‘soy habladora’) confirma su centralidad: para afirmarse contra la etiqueta hay que pasar por ella. Con la edad cambia la relación: de querer ser lo que la palabra premia, a negociar con lo que la palabra dice de uno.

Inclusión/Exclusión: Estas denominaciones distribuyen posiciones y privilegios: el ‘juicioso’ obtiene confianza y prerrogativas; el etiquetado de ‘cansón’ queda expuesto a la sanción (‘la culpa al primero que ven’). La exclusión no necesita nombrar la diferencia: le basta el idioma aparentemente neutro de la conducta.

Régimen emocional: La etiqueta funciona como filtro emocional: la misma conducta se recibe con paciencia o fastidio según quién la ejecute, y saberse leído como ‘fastidioso’ condiciona la propia respuesta: el estudiante actúa desde el lugar emocional que la palabra le asignó, alimentando el ciclo que lo fijó allí.

Hallazgo14:

La familia o la comunidad de donde proviene el estudiante constituye un otro que en algunos casos potencia el proceso de la gramática escolar y en otros se convierte en el principal obstáculo para el proyecto escolar. Constantemente, los distintos actores que participaron en la investigación aluden a ese ámbito exterior, lo que comúnmente se denomina ‘el entorno escolar’, y particularmente la familia, como un lugar donde suceden diversas situaciones que impactan al estudiante. Ese ámbito externo está calificado con lenguajes propios para valorarlo: todo un vocabulario escolar dedicado a nombrar y calificar al ‘otro-familia’.

Mismidad: La familia es aludida como instancia constitutiva del ser: el sujeto mismo recurre a ella para definirse, como ámbito de las relaciones formadoras centrales de la subjetividad. Opera en doble registro: como lo más valioso y como la fuerza que configuró un yo-otro que persiste a pesar del esfuerzo escolar por revertirlo. El yo escolar llega ya constituido en otra parte: su primera gramática fue escrita en casa.

Exclusión/Inclusión: las formas de nombrar a las familias generan distintos niveles de reconocimiento y participación. Algunas son concebidas como aliadas legítimas del proceso escolar, mientras otras quedan situadas como responsables de los problemas del estudiante, dificultando relaciones de confianza y corresponsabilidad.

Diversidad/Pluralidad: la investigación evidencia que las familias son frecuentemente interpretadas desde categorías homogéneas que simplifican la diversidad de trayectorias, configuraciones familiares y condiciones sociales. Cuando estas categorías son cuestionadas, se amplían las posibilidades de reconocer múltiples formas de acompañamiento y vinculación con la escuela.

Otros: si bien la familia emerge como este espacio de formación de valores deseable, se observa que en lo material la familia se puede constituir como espacio de experiencias complejas para los niños.

2.4 Interacciones en el aula

Premisa / pregunta guía:

El aula más allá del salón de clase, es entendida como cualquier espacio-tiempo escolar donde ocurren interacciones pedagógicas intencionadas o emergentes, se producen saberes, se negocian normas y se configuran subjetividades. Es el cronotopo escolar por excelencia: el espacio-tiempo donde se materializan todas las tensiones de las culturas escolares y donde las reglas de la gramática escolar se hacen visibles. Desde tiempo vivo, el aula es el lugar de lo imprevisible: lo que ocurre en el aula no es controlable, siempre hay excedente. Desde funciones intersectadas, el aula muestra cómo un mismo docente clasifica, asigna valor, jerarquiza, a veces de manera contradictoria. Los indicadores incluyen: clasificaciones docentes (explícitas o tácitas); asignación de valor diferencial (quién recibe más atención, quién es ignorado); formas de nombrar al “diferente” (el “lento”, el “distraído”, el “migrante”, el “niño con necesidades especiales”); y la emergencia de lo no previsto (un diálogo que se desvía del plan de clase, un gesto de solidaridad inesperado, una pregunta que descoloca al docente).

¿Cómo se definen las dinámicas de quién tiene participación, quién es clasificado como “otro” y quién es reconocido?

Hallazgo15:

La participación en el aula no se distribuye únicamente a partir del desempeño académico o del comportamiento de los estudiantes, sino que constituye una práctica cotidiana mediante la cual el docente produce reconocimiento. En las situaciones observadas, la invitación constante a participar se orienta hacia aquello que cada estudiante sabe hacer, desplazando el énfasis desde el déficit hacia las capacidades disponibles. La palabra otorgada, la validación de las respuestas y el reconocimiento de los logros funcionan como formas de inscripción simbólica que fortalecen la confianza y amplían las posibilidades de intervenir en la vida de la clase. Así, la participación deja de ser únicamente un mecanismo para evaluar aprendizajes y se convierte en una práctica relacional mediante la cual el estudiante es reconocido como interlocutor legítimo, independientemente de las dificultades que pueda presentar en otros ámbitos de su experiencia escolar.

Mismidad: La posibilidad de participar reiteradamente fortalece la construcción de una identidad basada en las propias capacidades. El estudiante comienza a reconocerse como alguien que tiene algo valioso que aportar al grupo a cuenta de sus inseguridades. Quien se aísla de la clase, también encuentra una distracción propia que reafirma su interés.

Exclusión/Inclusión: La distribución de la palabra constituye un mecanismo cotidiano de inclusión. Al privilegiar las fortalezas antes que las limitaciones, la docente amplía las oportunidades de reconocimiento y reduce la producción de posiciones marginales dentro del aula. Sin embargo, si se presenta una competencia por quien habla primero y quien se desanima por tener que esperar.

Diversidad/Pluralidad. La participación en clase sigue atendiendo a lógicas sedimentadas, de estar bien sentados en la silla, levantar la mano y participar con un idea clara, pertinente y no repetida. No se encuentras formatos que reconozcan otras formas de participación

Régimen emocional El reconocimiento pedagógico favorece emociones asociadas con la confianza, la seguridad y el deseo de participar. La reiteración de estas experiencias fortalece la autoestima académica y disminuye el temor al error o a la exposición pública.

Hallazgo 16:

Las experiencias de trabajo colaborativo muestran que la construcción del “nosotros” en el aula no emerge espontáneamente entre los estudiantes, sino que depende en gran medida de la mediación permanente del docente. Predomina una lógica de trabajo individual donde cada estudiante busca visibilizar su propio aporte y obtener reconocimiento por lo que realizó personalmente. En este contexto, la colaboración aparece fragmentada y requiere intervenciones constantes de la profesora para distribuir tareas, resolver conflictos y promover la participación conjunta. Más que consolidarse como una práctica relacional entre pares, el trabajo en equipo se sostiene sobre una autoridad externa que regula la interacción y procura construir acuerdos que difícilmente emergen de manera autónoma.

Mismidad: las y los estudiantes tienden a construir su identidad escolar desde el logro individual y la apropiación personal de los resultados, privilegiando el reconocimiento de “lo que hice yo” sobre la producción colectiva.

Exclusión/Inclusión: la dificultad para colaborar limita las oportunidades de construir vínculos horizontales entre pares. La inclusión dentro del grupo depende frecuentemente de la intervención docente más que de la disposición espontánea de los estudiantes. Acá se observan liderazgos que mandan/dictan qué debe hacer cada persona.

Diversidad/Pluralidad: la diversidad de capacidades y formas de trabajar no siempre se convierte en un recurso colectivo. Con frecuencia, las diferencias generan fragmentación antes que complementariedad, haciendo necesaria la mediación pedagógica para articularlas.

Régimen emocional: a competencia por el reconocimiento individual favorece tensiones relacionadas con el protagonismo, la frustración y el conflicto por la autoría de las tareas, dificultando la construcción de confianza mutua entre compañeros.

Hallazgo 17:

Las situaciones de conflicto en el aula no concluyen necesariamente con la sanción, sino que abren espacios para la reconstrucción de los vínculos mediante prácticas de cuidado y reparación. Conversaciones posteriores a las peleas, reflexiones colectivas promovidas por la docente, acuerdos entre los estudiantes y acciones compartidas para el cuidado del salón constituyen estrategias orientadas a restablecer la convivencia y reconfigurar las relaciones deterioradas. En estas experiencias, la autoridad pedagógica no opera únicamente como instancia disciplinaria, sino como mediadora en la reconstrucción del reconocimiento mutuo. El cuidado deja de entenderse como una acción individual para convertirse en una práctica colectiva mediante la cual el grupo reafirma su capacidad para convivir, asumir responsabilidades compartidas y reconocer nuevamente al otro como parte de la comunidad escolar.

Mismidad: los procesos de reparación permiten que los estudiantes reconstruyan la imagen que tienen de sí mismos, no únicamente como quienes cometen errores, sino también como sujetos capaces de reconocer el daño, asumir responsabilidades y restablecer vínculos.

Exclusión/Inclusión: las prácticas restaurativas interrumpen procesos de exclusión derivados del conflicto y generan oportunidades para que quienes se han distanciado del grupo puedan reincorporarse a la vida colectiva. No obstante, procesos de reparacón mal enunciados o a los que no se les hace seguimiento pueden profundizar diferencia fortaleciendo escenarios de exclusión.

Diversidad/Pluralidad: la resolución dialogada de los conflictos reconoce la legitimidad de perspectivas distintas y promueve formas de convivencia donde las diferencias pueden tramitarse sin producir necesariamente rupturas permanentes.

Régimen emocional: Las acciones de cuidado favorecen la expresión y regulación de emociones como la rabia, la tristeza, la culpa o el miedo, transformándolas en oportunidades para fortalecer la confianza, la empatía y el sentido de pertenencia al grupo.

Bogotá D.C., 31 de julio de 2026

Cuenta de Cobro No. 5
Contrato No. IDEP-CPS-42-2026

EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO – IDEP CON NIT 830.007.738-1

DEBE A:

DATOS DEL CONTRATISTA:

Nombre completo: Camila Gaviria Grisales
Cédula de ciudadanía: 1018480480523 de Bogotá D.C.
Dirección: Carrera 5 #34-13
Teléfono: 3114775481
Correo electrónico: camila.gaviria@idep.edu.co
Número de cuenta: 57136511442
Entidad Bancaria: Bancolombia
Tipo de cuenta: Ahorros

VALOR A COBRAR

La suma de: **SIETE MILLONES DE PESOS M/CTE (7.000.000)**

POR CONCEPTO DE:

Pago correspondiente al objeto contractual: ***"1. Prestar servicios profesionales como Asistente de investigación 1 de la investigación "La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad"***" ejecutado durante el periodo del 02 de julio al 01 de agosto de 2026.

El presente documento constituye cuenta de cobro conforme a la normativa vigente.

Cordialmente,

_____

Nombre del contratista: Camila Gaviria Grisales
C.C. 1018480523 expedida en Bogotá D.C.

aportes en línea

Planilla Resumen

DATOS GENERALES DEL APORTANTE

Identificación	dv	Razon Social	Clase Aportante	Sucursal Principal	Direccion	Ciudad-Departamento	Teléfono	Exonerado SENA e ICBF
CC 1018480523		GAVIRIA GRISALES CAMILA	INDEPENDIENTE	PRINCIPAL	CRA 5 #34-13	BOGOTA-BOGOTA D.E.	7188773	No

DATOS GENERALES DE LA LIQUIDACION

Periodo		Clave		Tipo	Fecha		Pago		
Pensión	Salud	Pago	Planilla	Planilla	Limite	Pago	Banco	Dias Mora	Valor
2026-07	2026-07	523816921	9508895498	I	2026/08/10	2026/07/30	BANCOLOMBIA	0	$812,700

LIQUIDACION DETALLADA DE APORTES

EMPLEADO			NOVEDADES														PENSION				SALUD				CCF				RIESGOS					PARAFISCALES				
No.	Identificación	Nombre	ing	ret	tde	tae	tdp	tap	vsp	cor	vst	sln	ige	lma	vac	avp	vct	irl	vip	Codigo	Dias	IBC	Aporte	Codigo	Dias	IBC	Aporte	Codigo	Dias	IBC	Aporte	Codigo	Dias	IBC	Tarifa	Aporte	Dias	IBC	Aporte	Exonerado SENA e ICBF	Total Aportes
SUCURSAL: PRINCIPAL (1 Afiliados)																						$2,800,000	$448,000			$2,800,000	$350,000			$0	$0			$2,800,000		$14,700		$0	$0		$812,700
Centro de Trabajo: PRINCIPAL (1 Afiliados)																						$2,800,000	$448,000			$2,800,000	$350,000			$0	$0			$2,800,000		$14,700		$0	$0		$812,700
Ciudad: BOGOTA Depto: BOGOTA D.E. (1 Afiliados)																						$2,800,000	$448,000			$2,800,000	$350,000			$0	$0			$2,800,000		$14,700		$0	$0		$812,700
1	CC	1018480523 GAVIRIA CAMILA																		25-14	30	$2,800,000	$448,000	EPS005	30	$2,800,000	$350,000		0	$0	$0	14-11	30	$2,800,000	0.522%	$14,700	0	$0	$0	No	$812,700
Total	**Afiliados(1)**																					$2,800,000	$448,000			$2,800,000	$350,000			$0	$0			$2,800,000		$14,700		$0	$0		$812,700

aportes en línea

Planilla Resumen

RESUMEN DE PAGO

RIESGO	CODIGO	NIT	DV	AFILIADOS	VALOR LIQUIDADO	INTERESES MORA	SALDOS E INCAPACIDADES	VALOR A PAGAR
AFP (ADMINISTRADORAS: 1)				1	$448,000	$0	$0	$448,000
COLPENSIONES	25-14	900,336,004	7	1	$448,000	$0	$0	$448,000
ARL (ADMINISTRADORAS: 1)				1	$14,700	$0	$0	$14,700
ARL SURA	14-11	890,903,790	5	1	$14,700	$0	$0	$14,700
EPS (ADMINISTRADORAS: 1)				1	$350,000	$0	$0	$350,000
SANITAS	EPS005	800,251,440	6	1	$350,000	$0	$0	$350,000
TOTAL				**1**	**$812,700**	**$0**	**$0**	**$812,700**