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: **3-2026-2399**
Fecha: **09/09/2026** - Anexos:
Destino: **SUBDIR.ADM.FIN**

Para:	NELSON RICARDO CORREDOR CRUZ SUBDIRECCION ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA
De:	LISETH ESTHER VALENCIA GALVAN SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA
Asunto:	AUTORIZACIÓN DEL SÉPTIMO DESEMBOLSO CONTRATO IDEP-CPS-41-2026 MARITZA DÍAZ BARÓN.

Respetado Nelson,

Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en el Contrato IDEP-CPS-41-2026, suscrito con **Maritza Díaz Barón**, el cual tiene por objeto: ***"Prestar servicios profesionales como coinvestigador para el desarrollo del estudio "La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad",*** me permito autorizar el **PAGO N. 07**, por valor de **diez millones de pesos m/cte ($10.000.000).**

Valor inicial del Contrato:	$70.000.000
Valor adicionado:	$0
Valor total cancelado a la fecha:	$60.000.000
Valor a cancelar:	$10.000.000
Saldo adeudado:	$0

Cordialmente,

LISETH ESTHER VALENCIA GALVAN
PROFESIONAL ESPECIALIZADO CÓDIGO 222 GRADO 05

c.c.e.:
Anexo: N/A
Anexos Digitales: 6
Elaboró: MARITZA DIAZ BARON-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA
Revisó: BETHY BLANCO-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA |
Aprobó: LISETH ESTHER VALENCIA GALVAN-SUBDIRECCION GENERAL ACADEMICA

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

Documento Electrónico: e8e86c6d-2a63-4413-9764-44c2433ee0a0

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., 01 de septiembre de 2026

Señora
Liseth Esther Valencia Galván
Profesional especializado código 222– grado 05
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
Ciudad

Referencia: Entrega del séptimo informe Contrato IDEP-CPS-41-2026.

Cordial saludo,

Me permito hacer entrega del séptimo informe de trabajo realizado entre el 02 de agosto y el 1 de septiembre de 2026, cumpliendo así con las obligaciones que aparecen en el contrato IDEP-CPS-41-2026, celebrado entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y Maritza Díaz Barón.

Cordialmente,



Maritza Díaz Barón
c.c. 35.463.281
Contratista

FECHA DE TRÁMITE **1 de septiembre del 2026**

CONTRATO No IDEP – CPS-41 del 2026

CONTRATISTA Maritza Díaz Barón

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

SUPERVISOR Liseth Esther Valencia Galván

INFORME No. No.7 Correspondiente al período comprendido entre el 02 de agosto-2026 y el 1 de septiembre -2026.

DESEMBOLSO No. 07

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 7ta, relacionada con la “Forma de Pago”, en los siguientes términos:

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE - EVIDENCIAS
1. Definir y presentar plan de trabajo con su respectivo cronograma, a los cinco (5) días hábiles de iniciado el plazo de ejecución del contrato, el cual debe ser concertado y aprobado por la supervisión del mismo. Dicho cronograma podrá ser ajustado conforme a las necesidades y desarrollo de la investigación.	Se entregó en el tiempo establecido	**Radicado número:** 1-2026-218
2. Aportar insumos para la realización de la propuesta teórica, conceptual, metodológica, y de comunicación – socialización de la investigación La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad– 2026.	Se entregó en el tiempo establecido	**Radicado número:** 3-2026-953
3. Elaborar informes que den cuenta de la interlocución con instituciones participantes, colaboradoras y otras entidades clave, para la visibilización del desarrollo de la investigación.	Se entregó en el tiempo establecido	**Radicado número:** 3-2026-1559
4. Participar en la realización de las diferentes fases de la investigación La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y	Como parte de la Fase 7: se participó en dos reuniones de socialización con las instituciones educativas y una reunión interna de equipo	**Anexo 4.1** – ayuda de memoria 03-08-2026 socialización San Martín de

OBLIGACIONES ESPECÍFICAS DEL CONTRATISTA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	DOCUMENTO SOPORTE - EVIDENCIAS
diversidad - 2026, incluyendo recolección de información, elaboración de documentos y materiales, trabajo de campo y análisis de datos necesarios para el desarrollo del estudio.		Porres IED **Anexo 4.2 -** ayuda de memoria reunión interna 04-08-2026
5. Aportar insumos técnicos, para los informes de avance de la ejecución de la investigación, de acuerdo al momento de la investigación, los acuerdos con el equipo investigador y las indicaciones del supervisor del contrato.	Los aportes al balance del proceso como insumo técnico al informe final fueron presentados en el entregable 6 ya radicado	**Radicado 3-2026- 2112**
6. Elaborar resumen ejecutivo de la investigación, así como infografía que sintetice el proceso y resultados de la investigación.	Se elaboró un resumen ejecutivo de la investigación Se elaboró una infografía de la investigación	**Anexo 6.1** resumen ejecutivo **Anexo 6.2** infografía
7. Reportar en la aplicación CvLac dentro de la plataforma ScienTI-Colombia (MinCiencias) los entregables acordados en el marco del contrato, para proceder con la respectiva vinculación de los resultados en el grupo del IDEP.	Se reportó en la aplicación CvLac el proyecto y productos acordados en el marco del contrato.	**Anexo 7.1.** Constancia CvLAC de reporte de participación en el proyecto
8. Adelantar la gestión de archivo documental resultante del proceso de investigación y realizar la entrega respectiva a la Supervisión del contrato.	Se adelantaron aportes a la organización de documentos, ayudas de memoria y actas que harán parte del archivo documental final.	**ANEXO 8.1.** Aportes a la organización de documentos, ayudas de memoria y actas que harán parte del archivo documental final.
9. Realizar actas de las reuniones convocadas por la dirección del Instituto, la subdirección académica o la supervisión, que se deriven de las actividades relacionadas con su objeto contractual.	Se aportó con la elaboración y la revisión interna de acta de reunión convocadas por la supervisión.	**Anexo 9.1 - Acta 10** de reunión de seguimiento /supervisión -19- 08-2026.
10. Elaborar y hacer entrega de los informes de actividades y entregables pactados en el contrato, junto con sus soportes, conforme al plan de trabajo aprobado e indicaciones brindadas por la supervisión del contrato.	Se realiza informe número 7, correspondiente al período 02-08-2026 y el 01-09-2026, junto con las evidencias descritas y acordadas.	Informe de actividades 7
11. Las demás que le sean asignadas por el supervisor del contrato y que tengan relación con el objeto contractual.	No se solicitaron acciones distintas a las ya reportadas.	N/A

PRODUCTOS Y/O ENTREGABLES PACTADOS:

PRODUCTOS	ESTADO DE AVANCE DE LOS PRODUCTOS
PRODUCTO 1 Documento académico de aportes a la propuesta teórica, conceptual, metodológica, de la investigación La construcción del otro en la escuela: cultura escolar y diversidad– 2026.	100% de avance Radicado número 1-2026-364

PRODUCTO 2 Documento que contenga aportes a la estructura preliminar del informe final de investigación y los entregables académicos derivados, especialmente el informe ejecutivo e infografía.	100% de avance Radicado número 3-2026-953
PRODUCTO 3 Documento de aportes al primer informe de avance que contenga marco teórico, conceptual, metodológico e informe de la interlocución con instituciones participantes.	100% de avance Radicado 3-2026-1268
PRODUCTO 4 Documento de aportes al segundo informe de avance que contenga: descripción de la implementación de acuerdo a las fases o momentos establecidos para la investigación, así como las acciones adelantadas en territorio, recolección de información, materiales utilizados, y demás asuntos concernientes al desarrollo investigativo.	100% de avance Radicado 3-2026-1559
PRODUCTO 5 Documento de aportes al tercer informe de avance que contenga: descripción de la implementación de acuerdo a las fases o momentos establecidos para la investigación, así como las acciones adelantadas en territorio, como interlocución con comunidades, orientación en el trabajo de campo, recolección de información, materiales utilizados, adelanto del análisis de la información y demás asuntos concernientes al desarrollo investigativo.	100% de avance Radicado 3-2026-1803
PRODUCTO 6 Documento de aportes al informe final preliminar de la investigación, que contenga: implementación de las fases o momentos establecidos para la investigación, acciones adelantadas en territorio relacionadas con la interlocución con comunidades y socialización del proyecto, orientación en el trabajo de campo, recolección y análisis de información, materiales utilizados, demás asuntos concernientes al desarrollo investigativo.	100% de avance Radicado 3-2026- 2112
PRODUCTO 7 Documentos conclusivos del proyecto de investigación: 1. Documento que contenga las conclusiones respecto del desarrollo y recomendaciones finales de la investigación, como apartado integral del informe final, 2. Resumen ejecutivo de la investigación, 3. infografía del proceso y resultados de la investigación.	100% de avance

El presente informe se encuentra acompañado de los siguientes documentos: el entregable 7, 1 infografía del proceso y resultados de la investigación, 1 resumen ejecutivo de la investigación, 1 acta de reunión de seguimiento/supervisión y 3 ayudas de memoria.

Cordialmente,



MARITZA DÍAZ BARÓN
C.C.35.463.281

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 a satisfacción: El contratista previa verificación, cumplió con los requerimientos pedidos a satisfacción de conformidad con lo plasmado en el contrato. Igualmente, se revisó las garantías del contrato las cuales se encuentran ajustadas incluido modificaciones si hay lugar.

El informe de ejecución del contratista junto con los soportes se puede verificar en la plataforma SECOP II, así mismo los documentos que hacen parte de la carpeta contractual.

- **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 IDEP – CPS-41 del 2026

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

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

- **Elementos adquiridos que ingresan al almacén:**

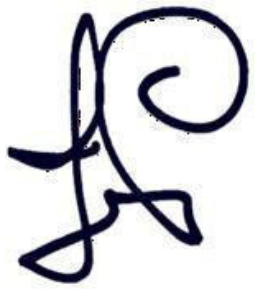
ELEMENTOS ADQUIRIDOS	CUMPLIÓ	NO CUMPLIÓ
Especificaciones Técnicas:	N/A	N/A
Calidad:	N/A	N/A
Funcionalidad:	N/A	N/A

- **Concepto del Supervisor:**

Una vez revisados y verificados el informe de actividades No. 7, el entregable 7 (que incluye las conclusiones y recomendaciones finales de la investigación, el resumen ejecutivo y la infografía), así como las evidencias anexas (acta de reunión de seguimiento y ayudas de memoria), la supervisión otorga **CONCEPTO FAVORABLE** y aprueba a satisfacción la

ejecución contractual correspondiente al período comprendido entre el 02 de agosto de 2026 y el 01 de septiembre de 2026. Se autoriza el trámite del desembolso No. 07.

Cordialmente,



LISETH ESTHER VALENCIA GALVÁN
CARGO: PROFESIONAL ESPECIALIZADA
No. de CONTRATO: IDEP – CPS-41 del 2026

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

AYUDA DE MEMORIA

Fecha: 03/08/2026

Hora: 10:30 a.m. - 12:00 p.m.
Lugar: Presencial
Tema: Socialización CSMP
Tipo: Ordinaria

Asistentes:

Daniel Bustos Echeverry - Contratista IDEP
Ramiro Andrés Lara - Contratista IDEP
Maritza Díaz Barón - Contratista IDEP
María Fernanda Torres
Sandra Patricia Martih - Coordinadora CSMP
Diego Rodríguez - Rector CSMP
Viviana Hincapié - Profesora CSMP

Invitados:

N/A

Ausentes:

N/A

Orden del día:

1. Socialización de hallazgos preliminares de la investigación *La construcción del otro en la escuela* en el Colegio San Martín de Porres.
2. Objetivos de la investigación.
3. Población y análisis sociodemográfico.
4. Enfoque metodológico e instrumentos.
5. Análisis del PEI.
6. Pistas de hallazgos (otredad demográfica, juego, cuerpo, aula, lenguaje, lo no humano).
7. Instrumentos co-creados: observatorio estudiantil y dispositivo de visualización estadística.
8. Conclusiones, próximos pasos y entrega de materiales.

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

Desarrollo:

Encuadre y objetivos:
Se aclaró que se trata de hallazgos provisionales, no finales, ya que la investigación aún está en la fase de identificar hallazgos generales de los tres colegios participantes (Kimi Pernía, Manuel Elkin Patarroto y San Martín de Porres). La entrega se hace de manera anticipada porque el contrato del enlace finaliza pronto. El objetivo general es 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. Los objetivos específicos apuntan a identificar representaciones y mecanismos de inclusión/exclusión, comprender cómo niños y adolescentes viven y agencian la construcción de la diversidad, documentar experiencias institucionales de reconocimiento y comprender la producción del otro como parte del dispositivo pedagógico.

Población y contexto:
El equipo presentó un análisis sociodemográfico y espacial. El colegio, ubicado en Chapinero (cerros orientales, reserva forestal), se sitúa como una “frontera” entre viviendas de estratos 5 y 6 y una población mayoritariamente de estratos 1 y 2 (cerca del 90%, frente al 84% y 78% de los otros dos colegios). Destaca la presencia de población migrante y de grupos afrocolombianos. A diferencia de los otros colegios, con mayor presencia de población indígena, San Martín se caracteriza por la alta migración caribeña y latina.

Enfoque metodológico e instrumentos:
El enfoque parte de la idea de culturas escolares y de una “gramática del saber escolar”, evitando abordar la investigación desde la carencia y reconociendo que cada institución produce una cultura propia. Se combinaron métodos cualitativos y cuantitativos en tres estudios de caso con prospección aplicada, buscando que los resultados se concreten en un material que perdure. El estudio se organizó en cuatro focos: juego y creatividad; cuerpo y corporeidad; lenguaje y comunicación; e interacciones pedagógicas en el aula (entendida como toda interacción con intencionalidad pedagógica). Entre los instrumentos: registros y diarios de campo sistematizados en fichas, análisis cuantitativo, entrevistas a docentes y familias, talleres de cartografía, creaciones artísticas, análisis documental, codiseño de material pedagógico y un observatorio estudiantil escolar con los grados superiores.

Análisis del PEI:
Se reconoció que San Martín tiene un PEI fuerte, con directrices y concepciones ricas, en el que el otro aparece como un ser único, irrepetible y mediador del conocimiento, con enfoque en derechos y debido proceso. Se identificó que los proyectos PIER y EcoRubi canalizan la diferencia hacia la relación con el territorio natural más que hacia la diversidad étnica o migrante. El propósito del informe final es cruzar el PEI con los

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

resultados y proponer su fortalecimiento, evidenciando que la diferencia también se juega en la diversidad y en lo inmigrante.

Pistas de hallazgos *otredad* demográfica:
mientras el PEI construye al otro como categoría ética, los estudiantes lo viven como proporción demográfica. En el observatorio de noveno estimaron 60% venezolanos, 30% costeños y 10% "rolos" (bogotanos), cifra cercana a los datos oficiales. Esto invierte el orden esperado: el estudiante bogotano pasa a ocupar el lugar de minoría en varios espacios informales (música, códigos de grupo, estética).

- Juego: el juego no expresa identidades previas, las produce y desplaza en tiempo real. La nacionalidad se disuelve en la cancha, mientras el género persiste como frontera espontánea (autogrupación no mixta en todos los grados).
- Género: en noveno se identificó una brecha de género en el discurso (los niños se asumen como los "rudos" que se apoderan del espacio), aunque en la práctica observada son las niñas quienes marcan territorio y ejercen liderazgo (dos años seguidos con roles de gobierno escolar en mujeres). El colegio diversificó los descansos para equilibrar el uso de los espacios.
- Cuerpo: funciona como texto de doble filtro; se oculta en la entrada (máxima vigilancia) y se despliega en el recreo y la salida. La heteronorma aparece como el umbral de exclusión más radical en el corpus, por encima de nacionalidad, etnia o discapacidad, con episodios de comentarios homofóbicos y también voces estudiantiles que disputan esa jerarquía desde el propio curso.
- Aula: la pertenencia no se distribuye por criterio académico, sino por afinidad sonora, estética y de "bando" (música, marca de ropa, curso). La posición dentro de los grupos es móvil y cambiante entre los mismos estudiantes.
- Lenguaje: en transición, el género ya está inscrito en el lenguaje no verbal (colores de la ropa: rosado para niñas, oscuro para niños). El caso del "cerdo mocón" mostró cómo un rasgo antes excluyente (los mocos) fue resignificado y celebrado colectivamente a través del juego.
- Lo no humano: la coexistencia con los gatos del colegio (categoría analítica, no anecdótica) reveló que se registró más cariño hacia los gatos que entre los propios estudiantes; el otro radicalmente distinto resulta más fácil de querer. Apareció además la figura del "fantasma", administrada como secreto entre adultos, interpretada como un duelo no elaborado.

Instrumentos co-creados:

- *Observatorio estudiantil:* los estudiantes de noveno realizaron su propia indagación y eligieron como producto un podcast ("Poco Visaje y Mucho Bololo") que sintetiza los problemas del género, la autoexclusión de los "rolos", la presión demográfica y el espacio. El trabajo se desarrolló en cuatro sesiones, con apoyo del profesor de Cátedra de Paz.
- *Dispositivo de visualización estadística*: con los estudiantes de octavo y la profesora Gladys se co-crearon categorías, se recolectaron y computaron datos y

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

se representaron mediante pop-ups tridimensionales. Un hallazgo relevante desmontó la percepción de que los estudiantes son muy violentos: frente a 156 peleas en 6 días, se registraron 1.773 momentos de ternura, contacto amigable y juego brusco (proporción cercana a 11 a 1). El dispositivo se deja al colegio para su aplicación anual.

Después de la exposición, los integrantes compartieron sus observaciones. El rector reconoció como un descubrimiento el hecho de asumirse como minoría en tanto "rolos" y señaló que lo estético y el relacionamiento operan como barrera, planteando la necesidad de que los docentes revisen cómo se están vinculando con los estudiantes. La coordinadora Sara valoró especialmente que la investigación hiciera explícito lo que el colegio ya venía haciendo —una riqueza que se manifiesta en las acciones aunque no siempre esté escrita— y destacó el reconocimiento del espacio de la ternura dentro de la institución, en contraste con la imagen de violencia que suele proyectarse de los colegios; subrayó también los retos de trabajar con las familias y con las dinámicas particulares de liderazgo y poder de las niñas, y celebró que estudiantes y docentes puedan reconocerse desde lo que hacen bien. Desde el IDEP, María Fernanda resaltó la brecha entre el discurso y la práctica, valorando que sean los propios estudiantes quienes, a través de los dispositivos, identifiquen que son distintos a lo que creen ser y ajusten sus comportamientos con el conocimiento que ellos mismos generan; planteó seguir explorando la identidad de género y su trasfondo cultural (más marcado, posiblemente, en la población migrante) y llamó la atención sobre la figura de los gatos como un "otro" no humano capaz de generar dinámicas de convivencia más sanas, un hallazgo que valdría la pena rastrear en otras instituciones. Maritza añadió que las condiciones creadas por el colegio tienen un enorme potencial para instalar una ética de la alteridad —transitar de la diversidad a la pluralidad y a relaciones de equidad, también en lo relativo al género— y Daniel aclaró, respondiendo a una pregunta, que los estudiantes involucrados en el comentario homofóbico eran venezolanos, lo que sugiere un trasfondo cultural adicional al de género. Finalmente, la profesora Viviana relató, desde su experiencia en preescolar a lo largo de cuatro años, el cambio en la composición de la población (de niños extranjeros a niños colombianos de familias venezolanas) y los ajustes culturales que ello ha implicado, como pasar de entonar los dos himnos a entonar solo el colombiano, resaltando la importancia de leer estos cambios históricos para comprender la actuación de los niños.

Acuerdos y compromisos:

- Entregar el informe final de la investigación al colegio, cruzando los hallazgos con el PEI y formulando recomendaciones de política pública y pedagogía.
- Dejar en el colegio el dispositivo de visualización estadística sobre la construcción del otro (metodología, fundamentación teórica, bibliografía y guías) para su uso continuado.

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

- Entregar la carpeta digital con la socialización, el dispositivo, las guías, los registros escaneados de los estudiantes (grupos 1 y 2) y las fotos de los pop-ups.
- Dejar disponible la presentación de la socialización para conocimiento del colegio.
- Continuar el ejercicio de autoinvestigación institucional y avanzar en la sistematización de la experiencia como buena práctica de inclusión.
- Revisar, desde el equipo docente, el relacionamiento con el estudiante bogotano ("rolo") reconocido como minoría, y las barreras estéticas y de relación.

Conclusión:

La reunión permitió socializar los hallazgos provisionales y reconocer que el colegio viene desarrollando, con anterioridad a la investigación, prácticas valiosas de inclusión que muchas veces no están explícitas.
El equipo directivo destacó especialmente el reconocimiento del espacio de la ternura, la necesidad de trabajar con familias y con las dinámicas de liderazgo de las niñas, y el valor de que los propios estudiantes identifiquen la brecha entre su discurso y su práctica. Se subrayó el potencial del colegio para transitar de la diversidad a la pluralidad y construir una ética de la alteridad basada en relaciones de equidad.
Como líneas por seguir explorando quedaron el trabajo con los grados de cuarto a séptimo (no cubiertos en esta fase), la profundización en identidad de género y su trasfondo cultural, y la figura de lo no humano (los gatos) como dispositivo de convivencia replicable en otras instituciones.
La sesión cerró con agradecimiento mutuo, valorando la mirada externa como aliada para identificar sesgos propios, y con el compromiso del IDEP de entregar el informe final y los materiales co-construidos.

Convocatoria siguiente reunión:

No aplica

La presente Ayuda de Memoria fue elaborada el 04 de agosto.

Elaboró:

Daniel Bustos E

Daniel Sebastián Bustos Echeverry
Asistente de Investigación
Subdirección Académica - Proyecto La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad.

Anexos: Lista asistencia y presentación
Copia: N/A

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:	03-08-26	Hora inicio:	10:30 a.m.	Hora de finalización:	12:00 m
Dependencia que convoca el evento:	IDEP				
Nombre responsable:	Daniel Bustos E				
Tema:	Socialización CSMP				
Lugar:	Rectoría CSMP				

No	NOMBRE COMPLETO	INSTITUCION O DEPENDENCIA	CARGO	CORREO ELECTRONICO	FIRMA
1	Daniel Bustos	IDEP	Contratista	[illegible]	[illegible]
2	Sandra Patricia Martín L	San Martín de Porres	Coordinadora	spmartin@educacion bogota.edu.co	[illegible]
3	Diego F. Rodríguez	San Martín de Por	Rector	drodriguez@educacion bogota.edu.co	[illegible]
4	Marita Díaz B	con IDEP	contratista	marita.diaz@idep.edu.co	[illegible]
5	Mamon Fernanda Pres	particular	visitante	[illegible]	[illegible]
6	Ramiro Andrés Lara Rodríguez	IDEP	Contratista	ramiro.lara@idep.edu.co	[illegible]
7	Viviana Patricia Hincapié E	San Martín de Porres	Docente	vphincapie@educacion bogota.edu.co	[illegible]
8					
9					
10					
11					
12					
17					
18					

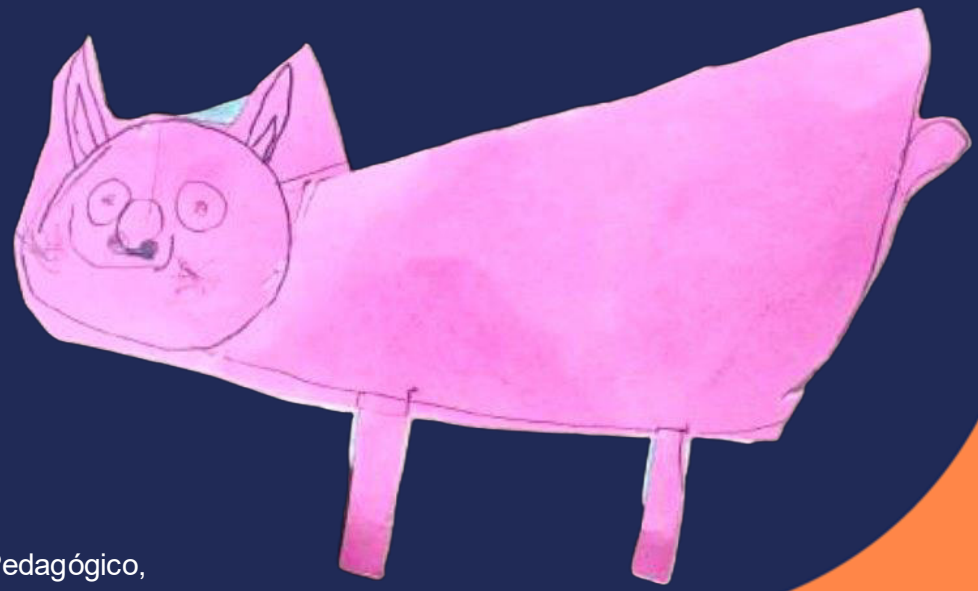
La construcción del otro en la escuela, culturas escolares y diversidad

Hallazgos provisionales de investigación conjunta con la comunidad de la **IED**

San Martín de Porres

Programa *Pedagogías que transforman*

03 de agosto de 2026



Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

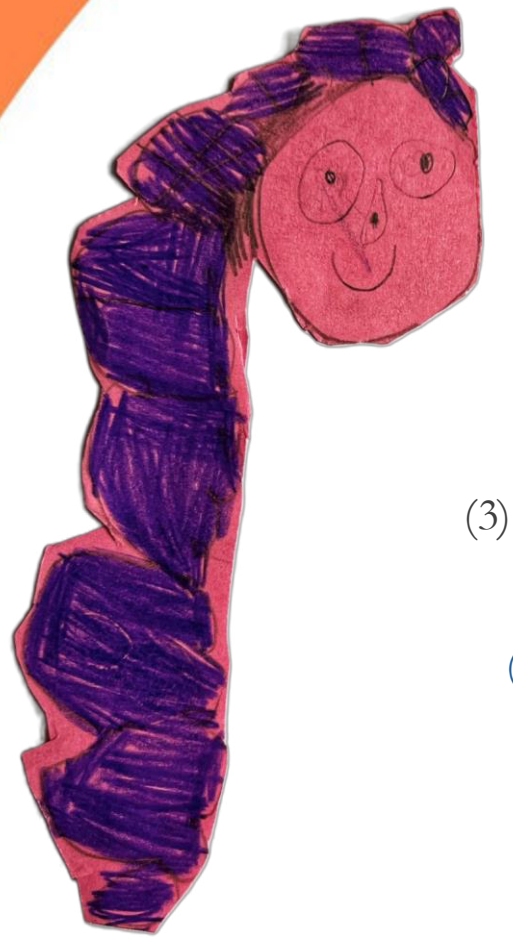
AGENDA

1. Objetivos
2. Población
3. Enfoque metodológico
4. Análisis del PEI
5. Pista de Hallazgos
6. Instrumentos
7. Co-creación
8. ¿Qué sigue?

1. 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

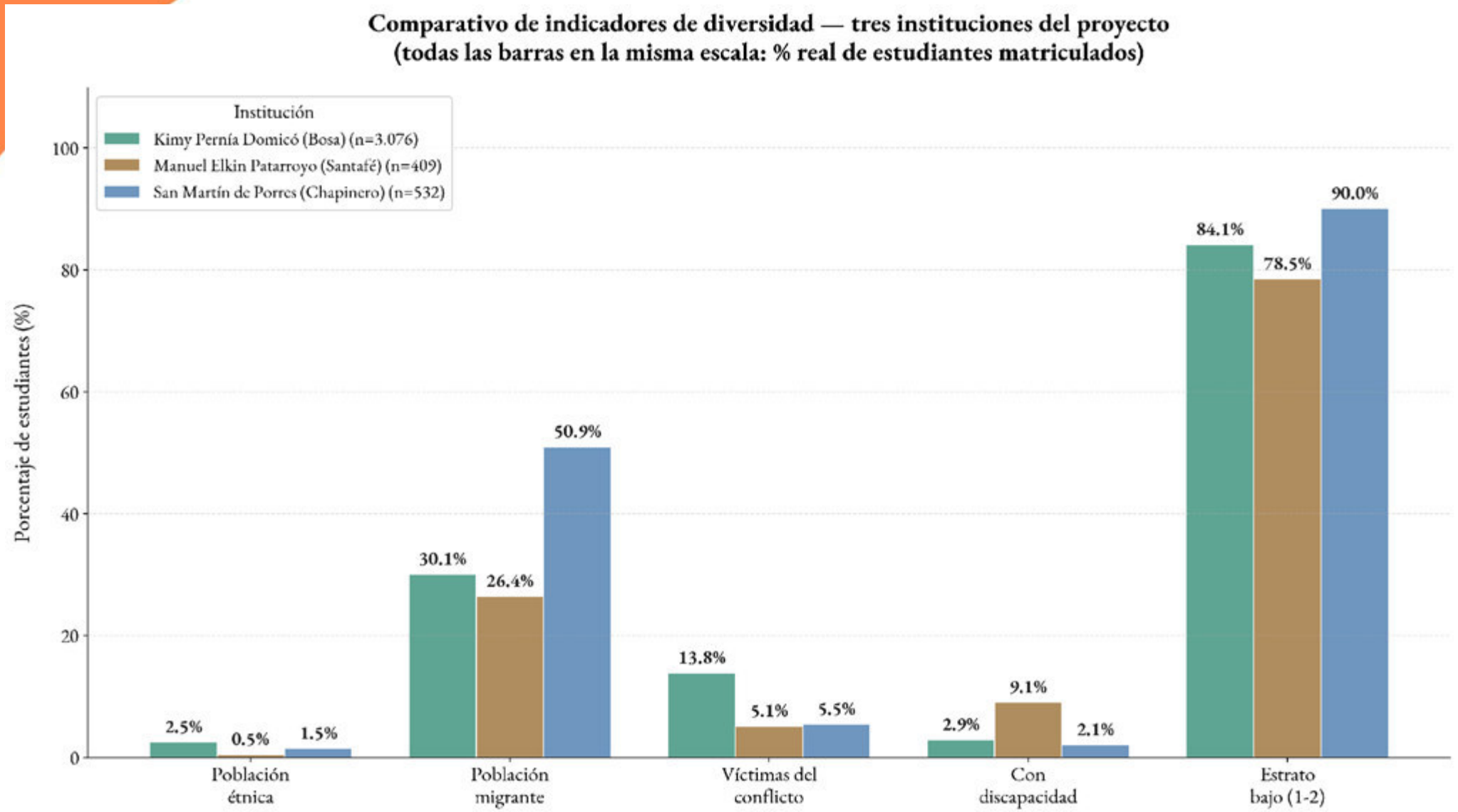
(1) Identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión

(2) Comprender los modos en que las niñas, los niños y los adolescentes viven y agencian procesos de construcción de la diversidad

(3) Documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad en la escuela

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

2. Población



Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

3. Enfoque metodológico

Focos de estudio

- Juego y creatividad
- Cuerpo y corporeidad
- El lenguaje y la comunicación
- Interacciones pedagógicas en el aula

Métodos y estrategias

- Etnografía clásica
- Observatorio Estudiantil Escolar
- Análisis cuantitativo
- Entrevistas con docentes y familias
- 3 talleres de cartografía
- Expresiones creadoras y artísticas
- Análisis documental
- Co-diseño de material pedagógico

Cualitativo-cuantitativo –trayectorias
Sociodemografías de los espacios de socialización

Plan operativo

Principios éticos

4. Análisis del PEI

- Ubicado en Chapinero (cerros orientales/reserva forestal), barrio fundado por dominicos, con alta población venezolana (30%), afro (7,5%), desplazados y discapacidad cognitiva.
- Concibe al otro como «ser único e irrepetible» y mediador del conocimiento. Enfoque de derechos centrado en debido proceso (presunción de inocencia, defensa, favorabilidad).
- Reconoce familias en contexto rural/periferia con necesidades económicas altas. Convivencia basada en libertad de conciencia y mecanismos de debido proceso
- Proyectos como PIER (entorno natural: cerros, quebrada Las Delicias) y ECORUBI (ecoturismo rural bilingüe) canalizan la «diferencia» hacia la relación con el territorio natural (cerros, quebradas) en vez de hacia la diversidad étnica/migrante de la población real.


CHAPINERO



5.1. Pista de hallazgo: la otredad demográfica frente al PEI

- El PEI construye la otredad como categoría ética y pedagógica, sin embargo, son los propios estudiantes quienes calculan y viven la diversidad como una proporción demográfica muy concreta que invierte el orden esperado: seis de cada diez estudiantes serían venezolanos, tres costeños y solo uno «rolo». Cifra que coincide con nuestros datos cerca del 50,9% de estudiantes nacidos fuera de Colombia, la proporción más alta del sistema escolar bogotano y que supera el registro del PEI 30%).
- Esta presión demográfica produce una paradoja que el PEI todavía no nombra: aunque «el otro» institucional sigue siendo, por defecto, el venezolano, en la práctica cotidiana es el estudiante bogotano o «rolo» quien ha pasado a ocupar el lugar de minoría —tanto numérica como, en varios espacios informales del aula (música, códigos de grupo), cultural.

«Profe, en las formaciones han dicho que más de la mitad de la población del colegio son venezolanos» — tras votar a mano alzada, el grupo acordó: «el 10% de la población del colegio es rola, el 30% es costeña y el 60% es venezolana» (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026).

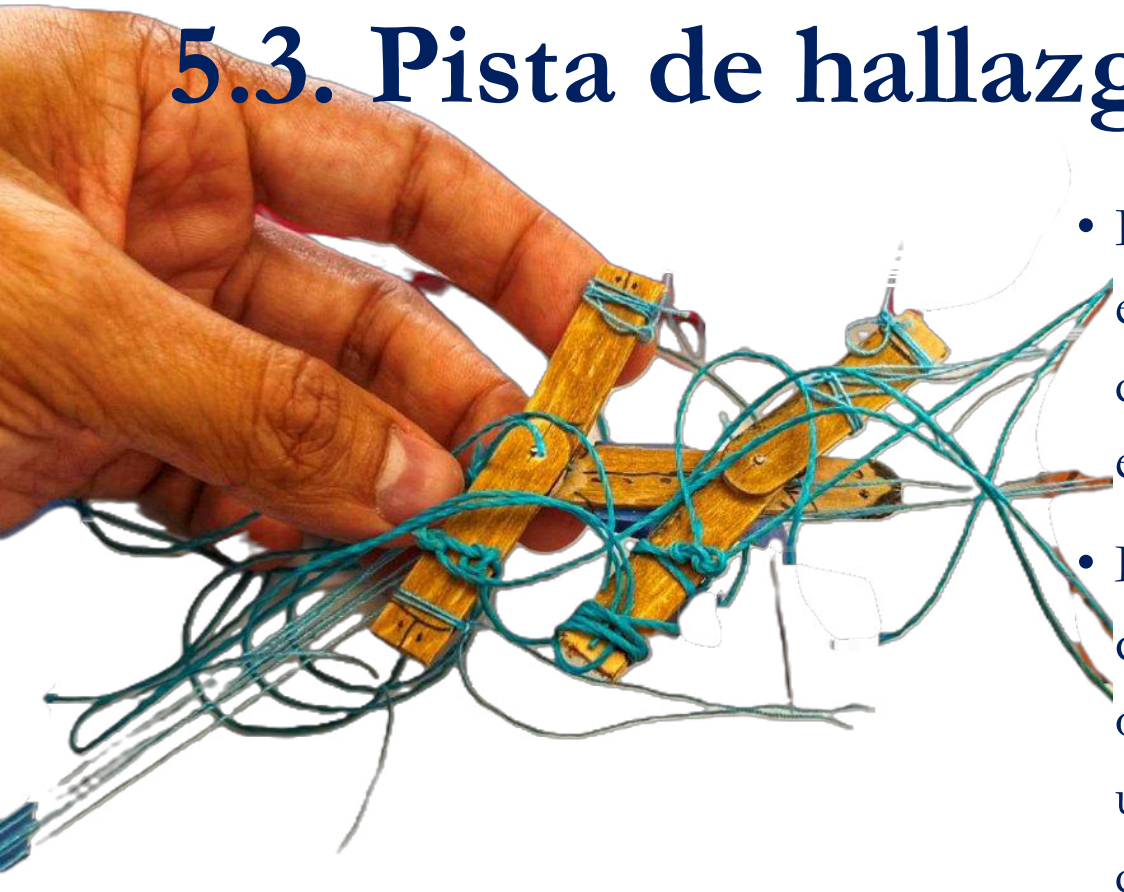
5.2. Pista de hallazgo: el juego



- El juego no expresa identidades previas: las produce y las desplaza en tiempo real. La nacionalidad se ha disuelto casi por completo como frontera en la cancha («jugamos todos en un mundo»), mientras el género permanece como la única frontera espontánea y sistemática: la autoagrupación no mixta se repite en todos los grados observados.
- Frente al relato instalado en el colegio de que «las niñas no pueden jugar» en la cancha, el registro directo del 4 y 12 de junio mostró justamente lo contrario: niñas ocupando activamente la cancha con voleibol mientras los niños quedaban con un espacio reducido o nulo —una observación que contradice, un supuesto que circula informalmente entre docentes y estudiantes.

«Cualquier juego, todos nos vienen a la hoja. Como yo quería jugar voleibol, patean el balón de nosotras […] y nos dan golpes a nosotras por solamente quitarnos de la cancha. ¿Eso es justo?» (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026).

5.3. Pista de hallazgo: el cuerpo



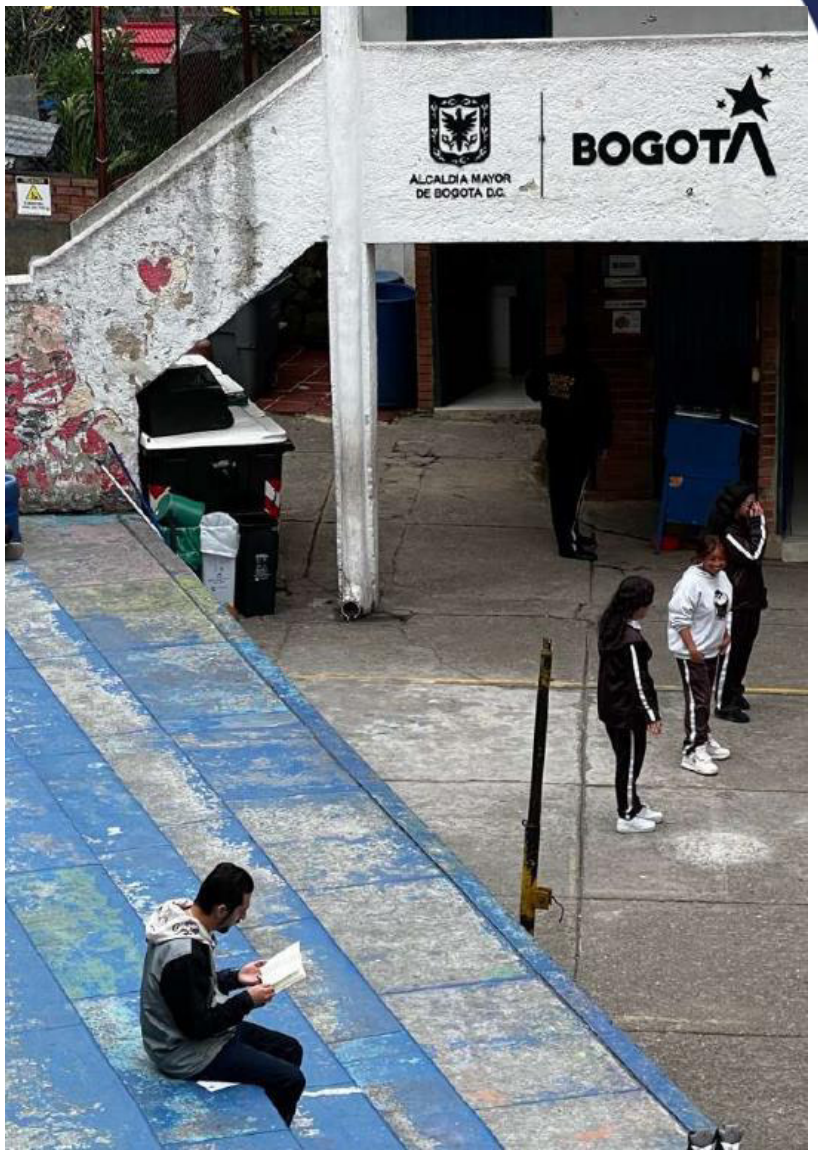
- El cuerpo funciona como texto de doble filtro: se oculta en la entrada (momento de máxima vigilancia institucional) y se despliega en el recreo y la salida, mostrando que la norma no elimina la diferencia sino que la administra por horario.
- La heteronorma opera como el umbral más radical de otredad corporal en todo el corpus —más que la nacionalidad, la etnia o la discapacidad—, y es también el único eje donde aparece una voz estudiantil que disputa activamente la jerarquía desde dentro del propio curso.

«Vi a dos niños varones besándose. Ellos son muy homosexuales y eso no es normal. Normal es que yo me bese con mi compañera» (EST5-8°-H-NOET); «Sí, un beso de dos niños en la boca es un problema. Es que ya se pasan, eso se ve mal esos maricones» (EST6-8°-H-NOET) — frente a la réplica de EST7-8°-M-AFR: «Para mí sí es normal un beso entre dos niños o entre dos niñas. Yo no veo ningún problema, es que ellos son homofóbicos» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026).

5.4. Pista de hallazgo: el aula

- La pertenencia en el aula no se distribuye por criterio académico sino por afinidad sonora, estética y de bando (música, marca de ropa, curso); cualquier intervención centrada solo en el rendimiento deja intacto el verdadero mecanismo de inclusión/exclusión.
- La otredad es radicalmente móvil dentro de un mismo sujeto y en cuestión de días: la posición de «mejor amiga» puede convertirse en «traidora» sin que cambie ningún atributo propio del estudiante, solo la configuración de bandos.

«Yo ya no quiero pelear más con los de octavo, aunque los de octavo son muy problemáticos y muy peleoneros. Yo ya quiero estar en paz con todos» — y sobre una compañera: «A ella, por ejemplo, ya no le hablan los otros de octavo, cuando antes era su mejor amiga. Ya no forma parte de su grupo porque los de octavo pelean con nosotros y se sienten traicionados por ella» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, EST5-9°-H-NOET).



Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

5.5. Pista de hallazgo: el lenguaje



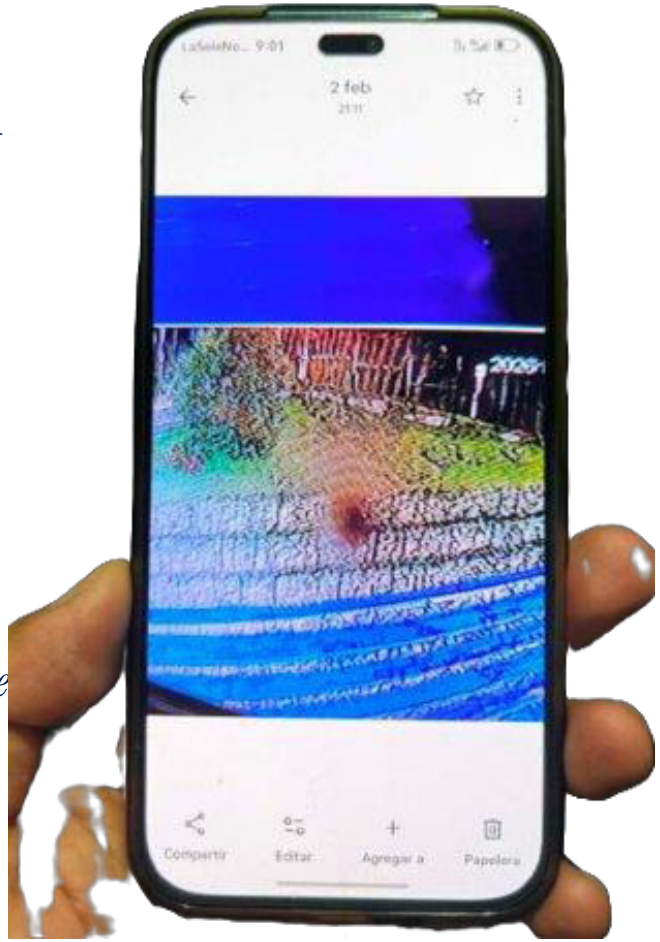
- En transición, el mismo rasgo que en un primer momento amenazó una amistad «no puedo tener mocos porque si no, no juegan conmigo», fue nombrado, semanas después, en el «Cerdo Mocón», y celebrado colectivamente con risa: la nominación pasó de excluir a incluir lo que antes se borraba.
- El género ya está inscrito en el lenguaje no verbal de transición antes de cualquier instrucción explícita del colegio: la ropa elegida en casa (rosado para las niñas, oscuros para los niños) opera como un «pronombre hecho color» que organiza la autoagrupación no mixta desde los primeros grados.

DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026 → DCAMPO-IED03-T3-TR-12-May-2026: EST4-T-H-NOET primero borra los mocos de su autorretrato («no puedo tener mocos porque si no, no juegan conmigo») y en la segunda sesión los reivindica en el «Cerdo Mocón», logrando que los pares que antes borraban su dibujo lo celebren con carcajadas: «Son mocos» — nota de INV-H-NOET: «el estudiante introduce elementos de lo abyecto que desafían las nociones higienistas […] el "otro", antes rechazado por su diferencia, fue integrado y celebrado colectivamente a través de la mediación del juego».

5.6. Pista de hallazgo: Lo no-humano

- La coexistencia interespecie no es un dato anecdótico sino una categoría analítica productiva: el hallazgo de que los estudiantes registran más cariño hacia los gatos que entre ellos mismos revela que el otro radicalmente distinto —no humano, sin competencia ni jerarquía— resulta paradójicamente más fácil de querer que el par.
- La figura del «fantasma» institucional —administrada en secreto por los adultos— funciona como un duelo no elaborado y se convierte en la única narrativa corporal compartida entre generaciones de adultos del colegio.

«Profe, ¿por qué registramos más cariño hacia los gatos que entre nosotros mismos? Los gatos son autónomos y no son pegajosos como los perros, pero yo registré más interacción cariñosa con los gatos que entre nosotros mismos» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST7-8°-M-AFR).




REPUBLICA DE COLOMBIA
HUERTA
ESCOLAR
VOCES
DEL
CERRO


San Martín

6.1. Instrumento: Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE) - El podcast

- El podcast estudiantil no es un producto aislado de divulgación: es el resultado directo de la cuarta sesión del instrumento OBEE, aplicado con el grado noveno, que sustituyó deliberadamente la vía de «acción» administrativa tradicional por un producto sonoro propio.
- El escenario de grabación —un círculo bajo un árbol, a las afueras del salón, guion armado en el celular— resultó coherente con el lugar marginal y periférico que los propios estudiantes se atribuyen dentro de la institución: el formato elegido replica, en su forma, el contenido de lo que denuncia.

PODCAST :)





6.2. Instrumento: Dispositivos de visualización estadística sobre la construcción del *otro* en la escuela



- El instrumento desplaza la estadística de su lugar técnico convencional hacia una práctica situada de co-creación: son los propios estudiantes quienes definen las categorías, recolectan, computan colectivamente y deciden la forma de representar los datos, invirtiendo momentáneamente la jerarquía investigador-investigado.
- Las guías de visualización pop-up traducen cruces de variables en mecanismos físicos manipulables —por ejemplo, la relación entre 1.112 variaciones de uniforme y 409 llamados de atención en seis días—, mostrando que la escuela «ve» 2,72 veces más de lo que efectivamente nombra: la exclusión no siempre es frontal, opera en micromecanismos temporales.

7. La cocreación de la metodología: devolver la autoría del dato

- De los 26 estudiantes de grado octavo, 20 entregaron sus formatos de registro completos durante la semana de observación (seis días de recolección), lo que permitió sistematizar dos matrices estadísticas —Grupo 1, *Atlas de las miradas y las presencias*; Grupo 2, *Índice de cercanías*— y preparar, a partir de su cruce, 26 ejemplos posibles de visualización.
- De esos 26 ejemplos se seleccionaron y desarrollaron 5 guías definitivas para la construcción de los pop-up —cada una traduciendo un cruce de variables en un mecanismo físico manipulable—. Entre ellas, una guía traduce la brecha entre la percepción docente del juego como violencia y lo que el propio instrumento registró: frente a 156 peleas contabilizadas en seis días, se registraron 1.773 momentos de ternura, contacto amigable y juego brusco no agresivo —una proporción de casi 11 a 1—. El dispositivo pop-up representa esta desproporción como un «fantasma» que casi no aparece (la pelea, pequeña y pálida en la estructura) frente a un cúmulo desbordante de gestos afectivos, invitando a los estudiantes a preguntarse por qué la narrativa adulta sobre el patio no coincide con lo que el patio, en números, efectivamente contiene.



Video





8. ¿Qué sigue?





- Cruce de hallazgos con IED Manuel Elkin Patarroyo e IED Kimi Pernía
- Informe final — fase de escritura
- Recomendaciones de política pública y pedagogía

Gracias

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico,
IDEP

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

Acta No. 10

Fecha: 19/08/2026

Hora: 2:00 p.m. – 3:30 p.m.

Lugar: Reunión virtual – plataforma Microsoft Teams

Tema: Reunión de seguimiento y supervisión – Proyecto "La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad"

Asistentes:

- Liseth Esther Valencia Galván
- Ramiro Andrés Lara Rodríguez
- Maritza Díaz Barón
- Camila Gaviria Grisales
- Bethy Blanco Sandoval

Orden del día:

1. Presentación de la nueva supervisión del proyecto y contexto del proceso de transición.
2. Socialización del estado general de la investigación (objetivos, metodología, fases y resultados).
3. Revisión del cronograma de entrega y ruta de radicación de los productos finales.
4. Reporte semanal de actividades solicitado por la Dirección del IDEP.
5. Precisiones sobre el formato de entrega del informe final y entregables finales (RAE, anexos, licencia de autorización).

Desarrollo:

1. Presentación de la supervisión y contexto

- **Liseth Esther Valencia Galván** se presentó como la nueva profesional administrativa encargada de la supervisión del proyecto. Comentó que proviene de la Secretaría de Educación de Bucaramanga (área de cobertura) y que asumió la supervisión desde el 1 de junio de 2026, en medio de la transición de la anterior supervisora.
- Señaló que, por la premura de dicha transición, no ha sido fácil acceder al acta de entrega ni a los documentos y archivos de la supervisión anterior, pese a haberlos solicitado formalmente por escrito y por correo.

- Compartió el cronograma con las fechas de entrega de los informes finales, las devoluciones de la supervisión y la radicación ante el SIGA.

2. Socialización del estado general de la investigación

- El equipo investigador presentó el contexto general del proyecto: los objetivos generales y específicos, cada una de las cinco fases del proyecto: (1-2) diseño, marco teórico-metodológico y selección de las instituciones educativas; (3) trabajo de campo, entre abril y el 22 de junio de 2026; (4) sistematización y análisis de la información; y (5) triangulación, redacción del informe y socialización de resultados (actual).
- Durante el desarrollo del proyecto se sostuvieron tres instancias de seguimiento: reuniones periódicas con los asesores de la Dirección, reuniones ampliadas mensuales con el equipo directivo del IDEP y reuniones internas del equipo de investigación, documentadas en actas y ayudas de memoria respectivamente.
- En la ejecución un total de 264 personas: 241 estudiantes, 10 docentes, 5 directivos y 5 padres, madres o miembros de la comunidad. Se aclaró que no existe una base de datos consolidada de participantes por razones de confidencialidad; se cuenta con listados escaneados y consentimientos informados archivados por colegio en las carpetas correspondientes.
- Materiales cocreados: se presentaron los tres productos cocreados con los colegios —un museo virtual (Kimi Pernía), la cartografía "Mapas que caminan" (Manuel Elkin Patarroyo) y un dispositivo de visualización de datos estadísticos sobre la construcción del otro (San Martín de Porres)—, cada uno con una guía de uso y reproducción para el colegio.

3. Cronograma de entrega, revisión y radicación de los productos finales

- Se confirmaron las siguientes fechas: entrega de los informes finales por parte del equipo (entregable 7 de Maritza y Andrés; entregable 6 de Camila, y sus respectivos informes de actividades final) el martes 25 de agosto; devolución de observaciones por parte de la supervisión el jueves 27 de agosto; entrega de la versión definitiva y ajustada 31 de agosto; y radicar los informes finales en el SIGA el martes 1 de septiembre de 2026.
- Se aclaró que se mantiene el mismo esquema de entrega utilizado en ciclos anteriores: carta de presentación, informe de actividades y entregables correspondientes sin firma y en versión Word para revisión y devolución ya firmado/aprobado en PDF por parte de la supervisora, y anexos identificados con la nomenclatura ya conocida por el equipo en la carpeta ZIP.

4. Reporte semanal de actividades a la Dirección

- Liseth Esther Valencia Galván informó que, mientras se da cierre a los tiempos de la investigación, la Dirección del IDEP está solicitando un reporte semanal de actividades del equipo, con corte los viernes a mediodía, que posteriormente se socializa el lunes en un espacio de seguimiento con la Subdirección Académica.

- Explicó la estructura del reporte (actividad, porcentaje de avance, resultado y objetivo estratégico) y aclaró que, por ahora, es un ejercicio en construcción que se irá afinando de cara a los proyectos del próximo año.
- El equipo acordó reportar como actividades de la semana la redacción de los productos finales, la elaboración de esta ayuda de memoria y la asistencia a la presente reunión de seguimiento.

5. Precisiones sobre el formato de entrega del informe final

- Se aclaró que el Resumen Analítico Especializado (RAE) lo diligencia el investigador principal.
- Se recordó que el formato de licencia de autorización debe ser firmado por todo el equipo, incluidos los asistentes que ya finalizaron contrato.
- Se precisó que el informe de actividades mensual mantiene el mismo formato utilizado hasta ahora, y que es distinto del informe final consolidado de la investigación (a cargo de Andrés Lara, que integra el informe ejecutivo y el artículo académico) y del informe ejecutivo individual de Maritza (máximo 25 páginas, más infografía).

6. Socialización final de resultados

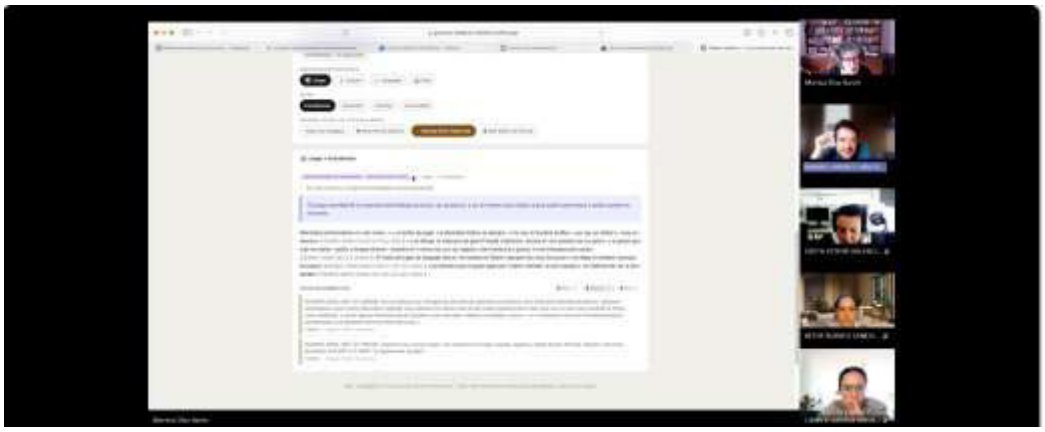
- Se reportó que las socializaciones externas con los tres colegios ya se realizaron (Manuel Elkin Patarroyo y San Martín de Porres en Agosto; Kimi Pernía en julio;) las cuales fueron acompañadas por el equipo entrante y quedaro con sus respectivos soportes dentro de la invetsigación.
- Quedó pendiente definir si es posible realizar una socialización interna final de resultados en el IDEP con el equipo directivo. La supervisora se comprometió a consultar la viabilidad, dada la transición administrativa en curso, y a informar al equipo con la debida anticipación.

7. Asuntos administrativos y contractuales

- Se comentaron demoras puntuales en el trámite de pagos, asociadas a una revisión documental más exhaustiva de la nueva administración; la supervisora indicó que se trata de una situación excepcional de este mes, que se está presentando con todo el equipo de contratistas del Instituto.
- Bethy Blanco Sandoval recordó que, para la liquidación de los contratos, se requiere la planilla de aportes correspondiente al 1 de septiembre y la respectiva cuenta de cobro o factura de ese mes.
- Quedó pendiente confirmar con la Oficina Jurídica, a través de la mesa de ayuda GLPI, el procedimiento para el paz y salvo de cierre de contrato.

Acuerdos:

6. Mantener el cronograma acordado para la entrega, revisión y radicación de los informes finales: entrega el 25 de agosto, devolución de observaciones el 27 de agosto, entrega definitiva el 29 y 30 de agosto, y radicación en el SIGA el 1 de septiembre de 2026.
7. Conservar el esquema de entrega de informes y anexos utilizado en ciclos anteriores.

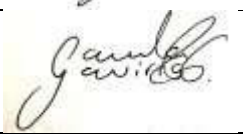


Conclusión:

La reunión permitió a la nueva profesional a cargo de la supervisión, Liseth Esther Valencia Galván, conocer de manera general el proceso, los objetivos, la metodología y los resultados de la investigación "La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad", así como aclarar el cronograma y los formatos para la entrega, revisión y radicación de los productos finales. Se definió el esquema del reporte semanal de actividades solicitado por la Dirección del IDEP y quedaron pendientes de confirmación la socialización interna final de resultados y algunos trámites administrativos asociados al cierre de los contratos, previsto para el 1 de septiembre de 2026.

Citación: No se programó una fecha específica para una próxima reunión de seguimiento y supervisión; el equipo continuará la comunicación por WhatsApp y correo electrónico mientras se surte el proceso de cierre de los contratos, previsto para el 1 de septiembre de 2026.

Asistente	Firma
Liseth Esther Valencia Galván	
Ramiro Andrés Lara Rodríguez	
Maritza Díaz Barón	

Bethy Blanco Sandoval	
Camila Gaviria Grisales (elaboró el acta)	

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

AYUDA DE MEMORIA
Fecha: 04/08/2026

Hora: 5:00 pm. – 6:10 p.m.
Lugar: Reunión interna - teams
Tema: Reunión semanal equipo interno
Asistentes: Andrés Lara Maritza Díaz B., Camila Gaviria Grisales, Andrés Forero, Daniel Bustos

Invitada: N.A.
Ausentes: N.A.

Orden del día:

1. Preparación para la reunión de supervisión con la nueva supervisora (Lizeth/Alexandra).
2. Revisión de aspectos organizativos y administrativos de la última etapa de la investigación (CBELAC, informes, entregables).
3. Discusión y puesta en consideración de los ejes analíticos para el informe final.

Desarrollo:

1. Preparación para la reunión de supervisión del 5 de agosto

Se discutió la convocatoria a una reunión de supervisión programada para el día siguiente (5 de agosto) a las 9:00 a.m., de carácter virtual. El equipo dedujo que el objetivo principal sería coordinar el cierre de la supervisión de los contratos. Se mencionó que los asistentes se dividirían en dos grupos según sus supervisoras: Alexandra (para Andrés Forero y Daniel Bustos) y Liseth Esther valencia Galván (para Andrés Lara, Maritza y Camila).

2. Revisión de aspectos organizativos y administrativos

- **Estado de informes y entregables:** Se revisaron los avances de los informes. Maritza destacó que el informe ejecutivo está muy avanzado y solo requiere agregar los resultados del análisis final. Adicionalmente, se discutió cómo trabajar con el gráfico en formato HTML que Daniel compartió para la

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

infografía, acordando que se debe abrir con un navegador web (Safari, Chrome, etc.) para su visualización.

- **Actualización de CvLAC y Paz y Salvo:** Andrés Forero explicó el procedimiento para vincular la investigación a los CvLAC de cada miembro. El investigador principal (Andrés Lara) vincula a los demás en su CvLAC. Para que el proyecto aparezca en los CVLAX individuales, cada investigador (Maritza, Camila, Daniel y el mismo Andrés Forero) debe ingresar manualmente la misma información del proyecto en su propio perfil. Andrés Forero se ofreció a compartir los datos necesarios (nombre del proyecto, resumen, monto, acto administrativo, fecha) por WhatsApp.
- **Próximos pasos administrativos:** Se acordó que el día viernes 21 de agosto se destinará un momento para que todos actualicen sus CvLAC. Camila, como responsable del entregable, incluirá los enlaces a los CvLAC de cada uno. También se mencionó la posibilidad de gestionar el paz y salvo, aunque el procedimiento aún no está completamente definido, según información de Bethy Blanco.

3. Discusión de ejes analíticos para el informe final (ampliado)

Maritza Díaz Barón propuso una estructura analítica que vaya más allá de la mera presentación de categorías, con el fin de dotar al informe de una profundidad interpretativa que vincule los hallazgos empíricos con un marco teórico crítico. La discusión giró en torno a los siguientes ejes:

3.1. La asimetría y la jerarquía como principios estructurantes de la exclusión

Maritza planteó que, en todas las interacciones observadas, la exclusión se fundamenta en relaciones de asimetría y jerarquía. Señaló que estas jerarquías no son fijas ni rígidas, sino que se manifiestan de manera dinámica en distintos niveles: estructural, institucional e interaccional. Puso como ejemplo el colegio San Martín de Porres, donde la figura de los "gatos" permite subvertir esas jerarquías porque los gatos no se inscriben en una lógica de poder, sino en una lógica de afecto y reciprocidad, lo que genera dinámicas de inclusión alternativas.

Camila Gaviria Grisales expresó su reserva con el uso del término "jerarquía", pues lo asocia con estructuras rígidas y poco permeables. En su lugar, propuso hablar de "movilidad de gustos" o "tendencias", ya que lo que se valora como importante o "cool" cambia constantemente, lo que genera inclusiones y exclusiones móviles. También cuestionó si realmente se puede hablar de "subversión" en el contexto

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

escolar, dado que las jerarquías institucionales (docente-estudiante, rectora-profesor) permanecen intactas. Para ella, la clave está más en identificar qué prácticas logran mitigar los efectos de esas jerarquías que en afirmar que se subvierten.

Maritza respondió que la jerarquía y la asimetría son conceptos distintos y que, aunque pueden ir juntos, no son lo mismo. Puso el ejemplo de la jerarquía de género: en el San Martín, se dice que "las mujeres no juegan deportes", pero las estudiantes han tomado las canchas de manera empoderada, lo que constituye una subversión de esa jerarquía. Para Maritza, este tipo de contradicciones entre el discurso institucional y las prácticas reales son precisamente lo que debe analizarse, porque muestran los espacios de agencia dentro de estructuras asimétricas. Propuso abordar el fenómeno desde una perspectiva ecosistémica, distinguiendo niveles macro (estructura social), meso (institución escolar) y micro (interacciones cotidianas), para mostrar cómo la asimetría opera en cada escala y cómo, en algunas, se generan contra-movimientos que la cuestionan.

Andrés Forero complementó señalando que, en el trabajo de campo, encontró que los actores escolares reconocen estas jerarquías pero las atribuyen a factores externos, especialmente a la familia. Mencionó el caso de una madre que se refirió a los estudiantes como provenientes de "ambientes de muchas tonalidades", un eufemismo para decir que vienen de contextos familiares que no se alinean con el proyecto de inclusión del colegio. También citó a una profesora que, al hablar del lenguaje homofóbico, lo justificó diciendo que los estudiantes "cargan" esas actitudes desde sus hogares, e incluso señaló a otros profesores por tener comportamientos machistas que contradicen el proyecto escolar. Esto evidencia que la jerarquía no solo se da entre estudiantes, sino que también atraviesa al cuerpo docente y se legitima mediante la atribución a agentes externos.

3.2. La "gramática familiar" como contrapunto y dispositivo de agencia

Maritza introdujo el concepto de "gramática de la familia" como un eje analítico que permite comprender cómo los hogares construyen sus propias normas, valores y prácticas, en diálogo o tensión con lo que ocurre en la escuela. Argumentó que, aunque el contexto externo (medios de comunicación, música, estereotipos) ejerce una presión constante, las familias no son receptáculos pasivos: deciden qué consumen, qué toleran y qué cuestionan. Puso como ejemplo su propia práctica de no dejar pasar chistes machistas o racistas en su entorno familiar, lo que construye una "gramática" interna que modera la influencia externa.

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 Lara coincidió con esta perspectiva y aportó un elemento adicional: durante la socialización con la rectora de uno de los colegios, ella misma reflexionó sobre cómo el contexto externo (noticias, violencia, discriminación) impregna la práctica pedagógica, y cómo el proyecto escolar representa una "semillita" para contrarrestar esas lógicas. Esto refuerza la idea de que la escuela, al igual que la familia, tiene capacidad de agencia y puede construir su propia gramática, aunque sea en medio de condiciones adversas.

Maritza profundizó señalando que este enfoque permite pasar de una narrativa de victimización ("somos víctimas del sistema") a una de empoderamiento ("tenemos márgenes de decisión"). Propuso que el informe final muestre cómo las escuelas, a través de sus dispositivos pedagógicos, pueden fortalecer su propia gramática institucional, así como recomendar a los PEIs (Proyectos Educativo Instotucional) que no solo integren el juego, el cuerpo y el lenguaje en sus prácticas, sino que también promuevan mecanismos que refuercen la autonomía normativa de las comunidades educativas.

Andrés Forero añadió que en el Colegio Kimy también observó dinámicas similares, donde los espacios de juego lograban subvertir oposiciones marcadas (como la de venezolanos vs. rolos), generando momentos de simetría que contrastaban con las jerarquías cotidianas. Esto confirma que la escuela puede ser un escenario donde se ensayan formas de relación más horizontales, aunque sean temporales y localizadas.

Camila Gaviria, retomó el hilo, señalando que, más allá de la jerarquía de género, existe una exclusión estructural en torno a la discapacidad que merece atención. En los tres colegios, los estudiantes con discapacidad tienden a ser aislados y su interacción se limita al vínculo con el docente, sin una verdadera integración con sus pares. Esto responde a un criterio de "funcionalidad" (que no interrumpan, que sean "manejables"), lo que refuerza una jerarquía basada en la utilidad dentro del sistema. Maritza recogió esta observación y la vinculó con el concepto de "familia funcional", mostrando cómo la idea de funcionalidad opera como un dispositivo de normalización y exclusión.

Acuerdos y compromisos

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

Compromiso	Responsable(s)	Fecha límite
Actualizar la información del proyecto en los CVLAC personales con los datos proporcionados por Andrés Forero.	Quienes faltan del equipo por finalizar el registro: Andrés L., Maritza, Camila), con apoyo de Andrés F.	Viernes 21 de agosto
Incluir los enlaces a los CvLAC de cada integrante en el entregable correspondiente.	Camila Gaviria Grisales	Fecha de entrega final (25 de agosto)
Tener la versión final del informe listo para su revisión.	Todo el equipo que sigue en contrato	Viernes 14 de agosto

Conclusión
La reunión permitió alinear al equipo sobre los aspectos administrativos y organizativos para el cierre del proyecto, como la reunión con la nueva supervisora y la actualización de los CVLAX. El punto central fue la discusión teórica sobre los ejes analíticos del informe final, logrando un consenso sobre la importancia de abordar la asimetría y la jerarquía como elementos estructurales de la exclusión, así como el papel de la "gramática familiar" como un contrapunto significativo en la configuración de la otredad en el entorno escolar. Se establecieron compromisos y fechas clave para cumplir con los plazos de entrega.

Anexo: N.A.
Citación: por definir

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

Instituto para la Investigación educativa y Desarrollo Pedagógico
IDEP

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

Entregable 7

Conclusiones respecto del desarrollo y recomendaciones finales de la investigación como apartado integral del informe final

Contratista: Maritza Díaz Barón
Contrato: IDEP – CPS-41 del 2026

Agosto 2026

1. ESTUDIO DE HALLAZGOS Y ANÁLISIS 3

2. CONCLUSIONES 36

3. RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LA CONFIGURACIÓN DEL OTRO COMO ASPECTO CONSTITUTIVO DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO 46

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 55

1. Estudio de hallazgos y análisis

La base analítica de la presente investigación está apoyada en la información etnográfica, sociodemográfica y de los hallazgos documentados en las fichas de campo del proyecto *La construcción del otro en la escuela*, a la luz de las reflexiones teórico-conceptuales del marco de investigación y de los debates suscitados en la memoria del taller de análisis de segundo orden del Programa Pedagogías que Transforman. El propósito es explorar cómo las categorías relacionales que organizan la observación del aula a nivel de *la 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*, permiten captar la complejidad viva de la escuela como escenario de producción del otro.

Retomando la perspectiva desarrollada en el -Taller de segundo orden- que aporta elementos claves para el proyecto de Pedagogías que Transforman del IDEP, se entiende que la escuela no es una institución plenamente racionalizada ni un sistema cerrado, sino un *sistema vivo*, caracterizado por el *caos creativo*, la *contingencia permanente* y un devenir en el que lo imprevisible y lo excedente son constitutivos de su ontología (IDEP. 2026, pg. 2). Esta perspectiva dialoga directamente con la perspectiva teórico-conceptual del proyecto, que asume la escuela como una *encrucijada de culturas* (Pérez Gómez, 1998) y un *dispositivo de producción del otro* donde las reglas del saber escolar en el tiempo vivo, afectos abiertos, funciones intersectadas y excedentes que configuran las posiciones de otredad (Álvarez Gallego, 2020).

En adelante presentan los hallazgos organizados en las categorías antes mencionadas, para los 3 colegios.[1] Ellas, estructuran la sistematización de la información, articulando los la información empírica con las premisas conceptuales, las fuentes metodológicas y las preguntas guía que orientan cada dimensión, el contraste analítico con los PEIs, que se recogen en unas consideraciones finales y recomendaciones.

1.1. Mismidad e intersubjetividad: el yo escolar como producción relacional

La premisa que guía esta categoría sostiene que el sujeto escolar no se constituye en soledad para luego relacionarse, sino que emerge en y a través de la intersubjetividad: el reconocimiento mutuo, la afectación recíproca y la construcción compartida con el otro son condiciones primarias de la identidad. La pregunta que la atraviesa interroga cómo se configura el sí mismo del sujeto escolar en las interacciones cotidianas del aula ampliada, considerando que la mismidad no es un dato previo sino un efecto del vínculo: ¿Se configura el sí mismo del sujeto escolar en y a través de las interacciones intersubjetivas cotidianas del aula ampliada, considerando que el reconocimiento mutuo, la afectación recíproca y la construcción compartida con el otro son condiciones primarias y no derivadas de la identidad?

[1] Las referencias a los colegios en los registros etnográficos guardan las siguientes convenciones: IED 01- Colegio Manuel Elkin Patarroyo; IED 02-Kimi Pernía Demicó; IED 03- San Martín de Porres.

Como desarrolla Guido Fernández Parma (2020a) la identidad no preexiste a la relación con lo otro, sino que se constituye en y por esa relación. El planteamiento central sostiene que **para definir quiénes somos (identidad/mismidad), necesitamos diferenciarnos de aquello que no somos otro.** Esto implica que la identidad no es una esencia preexistente, sino una construcción relacional que se define cultural, social y filosóficamente a través de la figura del "otro". Sin un "otro" que funcione como límite o como contraste, el sí mismo carecería de contornos definidos. Además, el otro no es una propiedad absoluta, sino ***relacional y reversible*****:** quien hoy es el "mismo" puede ser el "otro" en otra relación o desde otra perspectiva. Mismidad y el otro se **co-constituyen mutuamente**: no hay identidad individual que no sea referida a una identidad colectiva (otredad).

El sí mismo del sujeto escolar se configura fundamentalmente como una producción relacional en la que la identidad no preexiste al encuentro con los otros, sino que emerge en la tensión entre la autoimagen y la mirada ajena. Los estudiantes se describen a sí mismos con categorías escolares positivas, pero cuando representan cómo creen que son vistos por los demás, aparecen calificativos marcadamente distintos

> En la IED02, los estudiantes se describen a sí mismos con categorías escolares positivas *juiciosos, buenos estudiantes, disciplinados, inteligentes,* pero cuando representan cómo creen que son vistos por los demás, emergen calificativos radicalmente distintos: “fastidiosos”, “habladores”, “marihuaneros”, “groseros”, “brutos” (DCAMPO_OBEE1_IED02_6to-7mo_4-mayo-2026), evidenciando que la mismidad se define en el espejo de la otredad. Esta dinámica opera en todos los actores: los docentes producen sujetos al nombrarlos y reconocerlos mediante categorías como «juicioso», «participativo» o «colaborador» (DCAMPO_IED01_MOT_S1_190526; DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026); **las familias** llegan al aula a través de descripciones que anteceden la voz del propio estudiante, como los corazones de los acudientes que definen a sus hijos como «amable, servicial, leal» o «inteligente» (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026); y **la comunidad extendida** sostiene trayectorias de pertenencia que exceden la escuela, como el caso de una exalumna que mantiene vínculos y realiza trabajos universitarios en el colegio (ENT_IED01_COM_030626).
>
> El yo escolar no es una identidad individual previa al encuentro, sino una producción relacional sostenida por reconocimientos, juicios y reapropiaciones mutuas que se actualizan en cada interacción. La música, por ejemplo, articula la mismidad grupal: el reggaetón opera como territorio común, la champeta demarca al «nosotros» costeño, y la guaracha o el rock delimitan pertenencias venezolanas o rolas (DCAMPO-IED03-OBEE1-ESP-9°-25-May-2026; DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026), mostrando que la identidad se negocia y se expresa a través de prácticas culturales compartidas.

Desde la perspectiva filosófica que nutre el marco teórico-conceptual de las Pedagogías que transforman del IDEP, esta dinámica resuena con la tesis de Ricoeur (2015) de que «el sí mismo es un otro» (pg. 11):

- Aparece una **relación corporal** asociada al rendimiento, construcción de la mismidad.. El desempeño deportivo, por ejemplo, funciona como fuente de refuerzo positivo reconocida por múltiples actores: las y 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.

  Este proceso no se agota en el reconocimiento intersubjetivo, sino que, la mirada aprobatoria de los otros y su ratificación en el ámbito familiar. 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.

- El **cómo llevar el cuerpo** peinado, accesorios, ropa, modificaciones corporales también opera como un recurso de autoría sobre sí mismo. Las y 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. 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.
- **La identidad no se reduce a la mismidad**, sino que se constituye en la narrativa compartida con los otros. La escuela, en este sentido, es el territorio donde esa narrativa se escribe y se reescribe constantemente. La mismidad, es un acontecimiento relacional que ocurre cada vez que un estudiante es nombrado, reconocido o interpelado por otro.

  > Una rectora lo expresa de manera intuitiva cuando afirma que el colegio es “como diferente”, con “formas diferentes de actuar” (DCAMPO_IED01_OETNO_090426), sugiriendo que la propia identidad institucional se define por contraste con otras.

- **La escuela como sistema vivo no es un agregado de individuos preconstituidos**, sino un espacio donde «los sujetos se constituyen en y por las relaciones con los otros» (IDEP. 2026. Pg. 2). Desde esta perspectiva, el caos que se provoca invita a reconsiderar el aula no como un sistema lineal y predecible, sino como un entorno dinámico donde pequeñas variaciones en la intervención docente pueden generar trayectorias de aprendizaje significativamente diferentes (Gleick, 1987). Aquí, el caos no tiene connotación de déficit, sino que es una complejidad constitutiva de la escuela como entidad viva, con una connotación creativa y estructurante en la que la alegría y el deseo constituyen aspectos de primer orden en la experiencia educativa. Esto implica

que lo que es percibido como caos desde una mirada foránea debe ser comprendido como un modo propio de ser de la escuela.

> En la IED03, un estudiante de octavo se sitúa a sí mismo como *observador* al recibir un formato de registro, desplazando su posición habitual en el aula: «Yo me hacía con el formato en una esquina y el trabajo era verlo todo y anotar» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST3-8°-H-NOET). El yo se reconfigura en el momento mismo en que es convocado por una práctica investigativa. Aquí, el «nosotros» como conocedor defiende sus propias categorías de percepción del espacio frente a la mirada externa, mostrando cómo la mismidad grupal se afirma en la disputa por la definición de lo real. Esta fluidez de la mismidad es la condición de posibilidad de la experiencia educativa, y también su desafío más profundo.

- **La configuración relacional del yo está profundamente atravesado por el género:** no es neutra en términos de poder. Opera como uno de los dispositivos más tempranos y persistentes de clasificación y producción de subjetividades. El género, entendido no como una esencia biológica o un rol fijo, sino como un "*hacer*" performativo y relacional (Butler, 2007), constituye una gramática fundamental a través de la cual los sujetos escolares son nombrados, reconocidos, valorados y excluidos.

  > Los hallazgos de campo revelan que la construcción de la mismidad no es ajena a las normas de género, las cuales se manifiestan en las interacciones cotidianas del aula, muchas veces de manera implícita y naturalizada. La asignación de valor diferencial y la configuración de liderazgos, por ejemplo, se articulan frecuentemente con atributos de género. En la IED02, una niña de tercero se autodenomina líder porque es "inteligente y bonita" (DCAMPO_MISMIDAD_IED02_3ero_12-mayo-2026), una afirmación que vincula su posición de poder a una performatividad de género femenino que debe ser validada estéticamente. Simultáneamente, otros estudiantes señalan que esta misma niña recurre al castigo físico ("le pegaba cuando no le hacía caso") para mantener su liderazgo, mostrando cómo las formas de ejercer autoridad también están generizadas y pueden ser sancionadas o toleradas de manera diferencial. Este liderazgo femenino aparece, entonces, como una posición ambivalente que debe negociar constantemente entre la inteligencia, la apariencia y la capacidad de coerción.
  >
  > Del mismo modo, los materiales y objetos del aula se convierten en vectores de una cultura material generizada. La anotación de campo sobre la IED01, donde "los materiales abundantes (escarcha, stickers, estrellitas) aparecen asociados a las niñas" (DCAMPO_IED01_CART_S2_300426), evidencia cómo la escuela, a través de la distribución de recursos y la asignación de tareas, contribuye a la producción de un "nosotros" femenino ligado a lo ornamental y lo decorativo. Esta diferenciación no es inocua; es una práctica de *intersubjetividad generizada* que enseña a las y los estudiantes , desde edades tempranas, cuáles son los espacios, objetos y roles que "corresponden" a cada género, configurando así las expectativas sobre sus propias habilidades y sobre las de los demás. El sujeto escolar, en este sentido, emerge no

solo como un yo en relación con otros, sino como un **yo generizado** que aprende a ser "niña" o "niño" a través de las interacciones, los gestos, los objetos compartidos y las jerarquías que el aula sanciona.

En la IED03, esta lógica se profundiza en la gestión de los afectos y el trabajo institucional. La observación de que "la carga emocional es feminizada dentro y fuera" del colegio, personificada en la docente a la que se le delega el manejo de confrontacioness con familias "complicadas" (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026), revela que la división generizada del trabajo no solo atraviesa al estudiantado, sino que también organiza el quehacer docente. La misma norma que asigna a las mujeres la responsabilidad de "lidiar con lo afectivo" refuerza la construcción de una otredad femenina como más apta para el cuidado, una noción que los propios estudiantes internalizan al identificar el reconocimiento como "que se parchen con uno en el descanso" (DCAMPO_OBEE3_IED02_8vo-9no_10-junio-2026), una forma de vínculo afectivo que puede ser leída como un aprendizaje de la socialización femenina.

La construcción del otro en **relación con el género** se manifiesta, además, en las violencias y exclusiones que se ejercen en nombre de la norma. La docente de ciencias sociales de la IED02 identifica la homofobia como una frontera persistente "especialmente entre algunos grupos de varones". (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026), mostrando cómo la masculinidad hegemónica se construye en la escuela a través de la exclusión de todo aquello que se percibe como femenino o disidente. Esta dinámica no es un accidente, sino una manifestación de cómo la gramática de la alteridad está generizada: el "otro" no solo es el migrante, el lento o el distraído, sino también aquel o aquella que no cumple con las expectativas de género. Así, la mismidad, lejos de ser una categoría neutral, se define también en la frontera de lo que es "propio de hombres" y "propio de mujeres", una frontera que el aula, como cronotopo escolar, reproduce y, en ocasiones, disputa.

DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST5-8°-H-NOET: «Vi a dos niños varones besándose. Ellos son muy homosexuales y eso no es normal. Normal es que yo me bese con mi compañera»; EST6-8°-H-NOET: «Sí, un beso de dos niños en la boca es un problema. Es que ya se pasan, eso se ve mal esos maricones»; y EST5: «si yo voy por la calle y yo veo a dos hombres besándose, yo me mato». La heteronorma describe y esencializa qué cuerpos y qué contactos son legítimos, construyendo al homosexual como otro radical.

DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST7-8°-M-AFR: «Profe, para mí sí es normal un beso entre dos niños o entre dos niñas. Yo no veo ningún problema, es que ellos son homofóbicos». Contra-descripción que disputa desde dentro la jerarquía corporal, nombrando la exclusión.

En el juego espontáneo, "los grupos se armaron claramente en grupos de niños y de niñas, ninguno mixto" (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026). Además, los

estudiantes de décimo del IED03, describen la segregación por sexo en baños y cancha "de forma totalmente explícita y sin ambigüedad ni crítica: 'depende su sexo… varía la ubicación del baño'" (DCAMPO_IED01_OBEE_S3_120526). Esto evidencia que el género opera como una frontera tan naturalizada que los propios estudiantes no la cuestionan, sino que la reproducen como un hecho dado.

Los hallazgos muestran que **el yo escolar** no preexiste al encuentro ante la otredad, sino que emerge en la tensión entre la autoimagen y la mirada del otro. Esta expresión dialoga con la noción de cultura experiencial (Pérez Gómez, 1998) y con la idea de que el sí mismo se constituye en la relación con la alteridad. Desde la perspectiva de Mockus (2011), la construcción de la identidad en la escuela requiere de una *interacción intensificada* que permita a las y los estudiantes reconocerse mutuamente no como amenazas, sino como interlocutores legítimos. La regulación cultural de la pertenencia quién es "de los nuestros" opera con frecuencia al margen de la ley y de la ética individual, produciendo inclusiones y exclusiones que la escuela no siempre logra interrogar. Fomentar espacios donde el yo pueda narrarse y ser escuchado es una condición para que la mismidad no sea un destino impuesto, sino un logro intersubjetivo abierto a la transformación. En concordancia con Suarez (2017), los dispositivos identificados en las escuelas podrían interpretarse como parte de un continuo cuyos dos extremos estarían constituidos por dinámicas internas: las imágenes sociales sobre hombres y mujeres que circulan en la escuela, o las más individuales que provienen de las construcciones de cuerpo según las pautas de 'lo femenino' y 'lo masculino'.

- **Mismidad e intersubjetividad en tres registros: la norma (PEI), la acción y lo narrado**

Los PEIs de las tres instituciones declaran una concepción del sujeto como ser social y relacional. Kimi Pernía Demicó-IED01, desde la pedagogía dialogante, postula dimensiones cognitiva, afectiva y práxica que se construyen en interacción, y concibe al estudiante como un ser social con potencialidades que se desarrollan en diálogo con el contexto. San Martín de Porres IED-03, desde el modelo histórico-cultural, afirma que el aprendizaje es colaborativo y que el otro es indispensable para la construcción del conocimiento, mientras que el Manuel Elkin Patarroyo-IED02, desde el constructivismo, enfatiza la autonomía, la solidaridad y el respeto a las diferencias como principios *Elkinistas*. Sin embargo, estas declaraciones permanecen en un nivel abstracto; los PEIs no explicitan mecanismos concretos para que la mismidad emerja efectivamente de la intersubjetividad más allá del discurso.

Los PEI declaran una identidad relacional pero no ofrecen dispositivos para que las y los estudiantes experimenten la mismidad como logro intersubjetivo. La etnografía muestra que el yo emerge en la tensión entre la autoimagen y la mirada ajena las y los estudiantes se describen como «juiciosos» pero creen ser vistos como «fastidiosos» y que prácticas como el deporte, la música y la estilización corporal construyen identidad al margen del currículo. Las voces confirman que el yo se reconfigura según la práctica que lo convoca.

El contraste revela un desfase entre la declaración normativa, que requiere de mecanismos reales de intervención sobre la construcción de la mismidad.

1.2. Inclusión, exclusión y liderazgos: las jerarquías simbólicas del aula

La premisa de esta categoría plantea que en el aula se activan mecanismos implícitos y explícitos de inclusión y exclusión, así como dinámicas de liderazgo que emergen construyendo al otro como igual y digno o como inferior, peligroso o ajeno. ¿Se asignan valores simbólicos de jerarquía (rendimiento, evaluación, género, comportamiento, procedencia, etnia), con carga valorativa, que definen quién es digno de atención y participación y quién queda invisibilizado?

- Los mecanismos de exclusión que operan van más allá de las intenciones explícitas de los actores.

  En la IED01, la dinámica de exclusión se manifiesta de manera particularmente nítida en el caso de E-11-M, un estudiante que había sufrido bullying severo en su colegio anterior «le metieron la cabeza en el sanitario» y que, tras ser recibido inicialmente por el grupo, vuelve a ser excluido cuando transgrede las normas éticas implícitas: «empieza a pegarle a los demás compañeros» (DCAMPO_IED01_CART_090426). La pertenencia, entonces, no es un estado adquirido de una vez y para siempre, sino que debe ser renovada constantemente mediante el cumplimiento de normas no escritas. En la misma línea, durante la elaboración de criaturas fantásticas, varios grupos dividen el trabajo para evitar construir una producción colectiva y justifican esta decisión señalando que «ellos no me entienden», «no nos podemos poner de acuerdo» o «yo quiero trabajar con mi compañera» (DCAMPO_IED01_MOT_S2_270526). La dificultad para construir un «nosotros» cohesionado lleva a la fragmentación y a la reafirmación de fronteras internas.

  En la IED02, dos estudiantes solicitan una hoja aparte para no trabajar con un grupo que los ha llamado «inútiles», y cuando presentan su producción, otros compañeros la califican de «fea» (DCAMPO_MISMIDAD_IED02_3ero_02-junio-2026). La exclusión no solo es verbal, sino que se materializa en la evaluación estética del producto del otro. El grupo de los «juiciosos» se apropia de la caja de colores sin consultar a los demás, transformando una categoría ética en una posición de privilegio dentro del trabajo colectivo (DCAMPO_MISMIDAD_IED02_3ero_02-junio-2026). Aquí, la inclusión en el «nosotros» no es automática ni democrática: está mediada por jerarquías que los propios estudiantes construyen y sostienen.

  En la IED03, la desproporción entre liderazgo formal y composición demográfica aparece como factor para establecer asimetrías con base al

dominio por cantidad. Los hallazgos señalan que las y los estudiantes calculan que "el 10% de la población del colegio es rola, el 30% es costeña y el 60% es venezolana", pero los liderazgos formales están concentrados en la minoría rola: "el líder de once es rolo; la líder de décimo, venezolana; el líder de noveno, rolo; los de octavo y séptimo, venezolanos" (DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026). La apreciación del investigador es clave: "minoría numérica no equivale automáticamente a minoría política; cabe preguntarse si el liderazgo formal funciona como nicho disponible para el perfil 'centrado y reservado' […] mientras el liderazgo informal del parche queda en manos de la mayoría". Esto evidencia cómo la institución reproduce un capital simbólico andino aunque los cuerpos ya no lo sean.

- En la distribución de **los recursos materiales y en el uso del espacio**, también se actualiza la gramática de la inclusión y la exclusión. 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). 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 (DCAMPO_CG_JUEGO_H3).
- Por su parte, 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. 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 (DCAMPO_CG_JUEGO_H2).

  Las posiciones de esta 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.

- **El liderazgo**, por su parte, se apoya en capacidades académicas, corporales y relacionales, al tiempo que en condiciones éticas,.

En la IED01, Liam monopoliza las decisiones sobre la cartelera grupal, y una compañera expresa: «Liam no nos deja hacer lo que queremos» (DCAMPO_IED01_MOT_S2_270526). El liderazgo se legitima mediante la imposición silenciosa, no mediante el consenso. En la IED02, una niña reconocida como líder afirma serlo porque es «inteligente y bonita», mientras otros señalan que se enfada o golpea cuando no hacen lo que ella quiere (DCAMPO_MISMIDAD_IED02_3ero_12-mayo-2026). El liderazgo aparece así como una *posición disputada* que combina reconocimiento social, capacidad de coerción y rasgos estéticos. En la IED03, esta complejidad se profundiza: un docente describe cómo el estudiante que cumple la norma es rechazado como «sapo», «lambón», «nerdo», «estúpido», mientras que quien «no le entra al juego de la agresión física» también queda excluido; en contraste, «quien maltrata, quien pega, es el de seguir, el maloso entre todos» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, DOC-8°-M-NOET). Esta taxonomía invertida muestra que el aula castiga tanto la conformidad excesiva como la pasividad, y premia la fuerza, revelando una gramática ética que la institución no reconoce ni aborda.

- **El cuerpo estudiantil** en relación con las jerarquías simbólicas del aula, es superficie de escritura (gorras, uñas, ombligueras, maletas negras, tatuajes deseados), objeto de descripción esencializante (el cuerpo «normal» heterosexual, el cuerpo «feo», el cuerpo fuerte) y territorio de inscripción emocional (dormirse, empujar, ocultarse, besar). La identidad corporal es performativa y temporal («la gente se transforma»), y las transformaciones más potentes provienen de gestos de reciprocidad (zapatos compartidos) y de cuerpos que cruzan fronteras (el beso inter-cursos, la voz de EST7-8°-M-AFR). Las docentes leen y producen cuerpos: clasifican el cabello (pureza), el maquillaje (liderazgo femenino), la fuerza (liderazgo masculino) y la destreza (asignación de tareas), a la vez que vigilan desde arriba y desplazan sillas.

  DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, descripción de INV-H-NOET: «el mismo estudiante, EST3-8°-H-MIG, lo empujó esta vez al pasar por su lado, sin mediar palabra. EST2-8°-H-NEU no reaccionó de vuelta ni se quejó, simplemente siguió con lo que estaba haciendo». El empujón y la no-reacción son emociones hechas cuerpo, leídas socialmente al instante.

  Ante el cuerpo estudiantil aparece una forma de "taxonomía invertida" del aula. En la lectura de una docente: "hay dos tipos de otros: está el juicioso, el que cumple la norma [...] Ese es el rechazado; es el sapo, es el lambón, es el nerdo, es el estúpido. El segundo es el que no le entra al juego de la agresión física [...] quien maltrata, quien pega, es el de seguir, el maloso entre todos" (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026). Este hallazgo es central porque invierte el orden moral oficial: la escuela castiga la conformidad y premia la fuerza, y ninguna política de convivencia puede ser efectiva si no reconoce esta gramática ética invertida.

- **El cuerpo docente** ejerce poder principalmente por la voz y la mirada, pero también transforma: valida el afro, alimenta y acerca cuerpos marginados al centro del aula. El

> «deber ser» corporal que enuncian convive con una tolerancia selectiva de la transgresión estudiantil. El cuerpo de las familias entra al colegio por los bordes: la reja (comida, miradas), la citación (papá por papá), la irrupción violenta (la madre que hala la ropa) y la logística silenciosa (traer materiales). Los diarios muestran que las familias inscriben sobre los cuerpos estudiantiles tanto cuidado (alimento cultural) como violencia, y que la institución administra esos cuerpos familiares con más citaciones que protocolos efectivos.

Así, se puede afirmar que el cuerpo funciona como semiótica portátil de origen, clase y pertenencia. El 'deber ser' corporal se esencializan por uniforme, piel, pelo, talla y sexo; el cuerpo enfermo es aislado; la apariencia se mide contra fenotipos nacionales imaginados Los puentes existen: la reciprocidad material del zapato compartido y la reflexividad del grupo observador. Las emociones se leen en actos corporales públicos: la patada a la silla de las niñas el empujón en la fila, la rabia del cuerpo mojado, la alteración docente y el agotamiento final. Las narrativas resultantes definen qué cuerpos soportan la agresión (los femeninos, en la dramatización) y qué emociones puede expresar quién y cuándo (el insulto autorizado solo en la ficción).

Ante el otro que propone algo distinto, el grupo reacciona primero con hostilidad y confrontación con el grupo que escribía, exclusión, pero emergen éticas de reconocimiento: el nombramiento del machismo por los propios estudiantes, la pertenencia plena del cuerpo rolo integrado y la horizontalidad corporal del círculo. La pluralidad corporal aparece como horizonte en construcción, no como logro consolidado. El hallazgo transversal es la asimetría: los cuerpos estudiantiles son visibles y vigilables desde afuera, mientras el «afuera» permanece opaco para ellos; los únicos cuerpos externos plenamente integrados al aula son los de los gatos y su cuidadora.

- Las **funciones intersectadas** pueden leerse a la luz de la noción de las dinámicas gramática del saber escolar de Álvarez Gallego (2020), donde un mismo estudiante puede ser tratado simultáneamente como *cuerpo a disciplinar*, *capital humano* o *sujeto de derechos*, y estas lógicas múltiples entran en contradicción en la práctica cotidiana.

  > La exclusión del niño con discapacidad en la IED01 la profesora toma la decisión de no dejarlo participar en el Observatorio de Etnografía Escolar «porque no sabe leer ni escribir» (DCAMPO_IED01_OBEE_S1_270426) es un ejemplo elocuente de cómo la función cognitiva (evaluación de competencias) anula la función paido-céntrica (reconocimiento del sujeto). La institución proclama inclusión en sus carteles, pero la práctica cotidiana administra la diferencia desplazando al otro a un lugar donde no genera fricción (DCAMPO_IED01_PRES_S1_090426; DCAMPO_IED01_CART_S2_300426). La rectora del IED01 confirma esta tensión cuando afirma que «los profes todavía […] dicen: 'es que no hacemos nada con ellos, no sé qué, es mejor que los tengan aparte'» (ENT_IED01_DIREC_110626), a pesar del discurso institucional de inclusión.

Es de destacar lo significativo del reposicionamiento de los pares como protectores ante la violencia familiar. Un registro consigna el caso de una madre que maltrata a su hija en público; los compañeros, lejos de ignorarlo, estudiantes se acercan al adulto y dicen: "teníamos que hacer algo porque la mamá de la niña siempre la maltrata" (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026). Esto muestra claramente que se activa espontáneamente un mecanismo para favorecer la inclusión y el cuidado, que aquí emergen desde el grupo de pares cuando la ruta institucional no responde en el tiempo necesario.

Los hallazgos evidencian que **la escuela es un campo de fuerzas** donde las jerarquías se legitiman mediante códigos éticas, estéticos y de rendimiento. Esta dinámica confirma que la escuela no solo refleja desigualdades externas, sino que las recrea en su interior. Las jerarquías informales del aula expresan un ***divorcio entre ley, ética y cultura***: lo que la institución proclama como inclusión (ley) no siempre es aceptado por las culturas estudiantiles (cultura), ni responde a convicciones éticas compartidas. La exclusión del niño con discapacidad o el rechazo al "sapo" o al "nerdo" son ejemplos de cómo la regulación cultural del grupo puede premiar la transgresión y castigar la norma. Para avanzar hacia una escuela más inclusiva, se requiere no solo modificar las leyes o los manuales, sino **intervenir en la regulación cultural** que sostiene esas jerarquías, promoviendo espacios de diálogo donde los propios estudiantes puedan interrogar sus criterios de pertenencia y liderazgo.

De esta manera, se perfila **la escuela como campo paradojal** conjuga elementos disímiles de homogeneización y heterogeneidad, flexibilidad y estructura, culturas infantiles y adultas, y es precisamente en esa paradoja donde se juega la inclusión o exclusión del otro (IDEP. 2026., Pg. 3). La transformación de la escuela, desde esta perspectiva, no puede ser pensada sin fortalecer su autonomía y sin reconocer que las jerarquías simbólicas no son un déficit a eliminar sino una *tensión constitutiva* que debe ser interrogada y negociada colectivamente.

- **Inclusión, exclusión y liderazgo: la norma (PEI), la acción y lo narrado**

Los PEI hacen una importante mención a la inclusión y la diversidad, que requiere abordar las jerarquías informales: la etnografía documenta que la exclusión opera mediante códigos éticos, estéticos y de rendimiento no previstos: el grupo de los «juiciosos» monopoliza recursos, el liderazgo se legitima por atributos físicos y estéticos, y la *taxonomía invertida* premia al transgresor y castiga al que cumple la norma. Las voces revelan que docentes desarrollan estrategias improvisadas de reconocimiento, pero el PEI no ofrece un marco sistemático. El contraste evidencia un divorcio entre ley, ética y cultura (Mockus): lo que la norma prescribe no es respaldado por las culturas estudiantiles..

Al tiempo, se revela un vacío institucional en torno a la llamada ***gramática del saber familiar***. Mientras los PEIs enuncian a la familia como corresponsable y aliado, no desarrollan una comprensión de cómo la escuela, en la práctica, construye a las familias como un "otro" deficitario clasificándolas, patologizándolas y excluyéndolas

simbólicamente, ni ofrecen dispositivos para interrogar esa producción de otredad. Es importante retomar las potencias que los PEIs que reconocen que las familias portan un saber situado sobre el barrio y sus hijos, generar medios concretos para que que la escuela lo integre con mayor. Reconocer estas potencias exige interrogar los supuestos clasificatorios y patologizantes que operan en la práctica de la gramática escolar y reescribirla para que la familia deje de ser un "otro" adversario y se convierta en parte constitutiva del "nosotros" escolar, un desafío que los PEIs actuales apenas esbozan y que la vida escolar reclama con urgencia.

1.3. Movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro: la otredad como forma dinámica

La premisa de esta categoría sostiene que la otredad en el aula no es una posición fija ni una categoría estable, sino una forma *dinámica y compleja* sujeta a cambios y fluctuaciones relacionales. La pregunta guía indaga cómo se manifiestan esos cambios y fluctuaciones, considerando que la posición del *otro* varía según el contexto, el momento, el escenario del encuentro y las afectaciones mutuas entre los participantes. ¿Cómo se manifiestan los cambios y fluctuaciones en la construcción de la otredad dentro del aula ampliada, considerando que la posición del *otro* no es fija sino que varía según el contexto, el momento, el escenario del encuentro y las afectaciones mutuas entre los participantes en cada instante?

La escuela no es estática está sujeta a una mutación histórica de manera aleatoria y contingente, que pone en constante movimiento. Lo que hoy es inclusión pudo ser ayer segregación.

> La rectora de una de la IED lo formula con claridad: «el que es un chacho en la cancha probablemente en el aula no le va tan bien […] la dinámica de ser parte y ser otro, ser excluido, va cambiando en el tiempo y en el espacio» (ENT_IED01_DIREC_110626). Esta afirmación empírica valida el carácter cotidiano y permanente de las contingencias que irrumpen en la vida escolar y configuran tiempos, espacios e interacciones que recrean permanentemente la escuela (IDEP. 2026., Pg. 2).
>
> En la IED01, se describe la trayectoria de un estudiante que llegó al colegio ya marcado como «el otro» en su institución anterior (donde sufrió bullying severo), y cómo esa posición se reactivó semanas después de haber sido aceptado en el grupo: «E-11-M ya fue el 'otro' en su colegio anterior (le metieron la cabeza en el sanitario). Llega aquí y por un tiempo deja de serlo ('el grupo lo recibió bien'). Pero la pertenencia dura solo hasta que aparece una conducta que rompe la norma ética implícita del grupo: 'empieza a pegarle a los demás compañeros'» (DCAMPO_IED01_CART_090426). La otredad, entonces, no es un atributo del sujeto sino una **posición que se asigna y se retira** según el comportamiento y la interpretación del grupo.

En **el movimiento relacional que articula el yo, el nosotros y el otro**, como se visualizó entre los grados octavo y noveno de la IED03 no constituyen unidades aisladas, sino polos de un mismo eje dinámico que se reflejan y tensionan mutuamente. En octavo, el sí mismo estudiantil emerge de manera intersubjetiva, transitando de objeto a co-creador de conocimiento, aunque su pertenencia al grupo se revela precaria y móvil, definida por historias compartidas, destrezas o bandos, pero también por la novedad, la estética, la orientación sexual o la "traición"; el régimen emocional del aula, atravesado por el miedo al vacío, la soledad normalizada y la frustración, evidencia que la incertidumbre sobre la propia aceptación genera un desgaste psíquico que configura al otro como una amenaza latente. En contraste, en noveno el sí mismo se configura visiblemente en y a través de las interacciones, donde el gusto musical, la historia compartida del curso y la identidad de "investigadores" emergen siempre en la interpelación de un otro, sin que aparezca ninguna mismidad previa al encuentro; sin embargo, esta configuración no está exenta de jerarquías valorativas, pues se asignan posiciones diferenciales por género, procedencia, novedad, rendimiento y cuerpo uniformado, replicando estructuras de poder que también objetivizan al otro.

La correlación entre ambos grados revela una dinámica especular: octavo y noveno funcionan como espejos invertidos, ya que cada curso reclama para sí la unión y la cohesión, mientras atribuye al contrario la vigilancia y la fragmentación, lo que demuestra que la otredad intra escolar no es una categoría fija, sino un dispositivo relacional que se redefine constantemente en la pugna por el reconocimiento. Asimismo, la mediación institucional y familiar opera de manera ambivalente en ambos casos: en octavo, la figura de la docente de español encarna simultáneamente la inclusión y la jerarquía, siendo la enunciadora más nítida de las clasificaciones del aula, mientras que en noveno los liderazgos formales no coinciden con las mayorías demográficas, y la "autoexclusión" es nombrada por los propios estudiantes como categoría, lo que evidencia que el tránsito hacia la pluralidad está en curso pero incompleto en ambos espacios.

Finalmente, mientras octavo muestra que la pluralidad incipiente depende de gestos pedagógicos concretos como la redefinición de categorías y estéticas y de la sobrecarga de una sola docente comprometida, noveno presenta momentos de pluralidad realizada a través de la negociación colectiva, la interpelación directa al investigador y el reencuadre del estigma como agencia; no obstante, ambos grados coexisten con taxonomías finas y estereotipos activos que demuestran que la otredad es una forma dinámica, en constante movimiento entre la diversidad reconocida y la pluralidad efectiva, donde las emociones el llanto que sanciona y repara, o la incomodidad que regula la participación no son meros epifenómenos, sino acontecimientos vivos que reconfiguran permanentemente los límites entre el yo, el nosotros y el otro.

> En la IED03, la fluidez es aún más explícita. Las y los estudiantes de octavo definen a los de noveno como «diferentísimos», «se las tiran de malos», mientras ellos mismos son «más tranquilos, más unidos» (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). Pero semanas después, un estudiante de noveno expresa: «Yo ya no quiero pelear más con los de octavo, aunque los de octavo son muy problemáticos

y muy peleoneros. Yo ya quiero estar en paz con todos» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, EST5-9°-H-NOET). La posición frente al otro fluctúa incluso en el mismo actor: del enfrentamiento al deseo de tregua. Más aún, una estudiante de octavo que era «mejor amiga» de una de noveno deja de serlo cuando los bandos se reconfiguran: «A ella, por ejemplo, ya no le hablan los otros de octavo, cuando antes era su mejor amiga. Ya no forma parte de su grupo porque los de octavo pelean con nosotros y se sienten traicionados por ella» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, EST5-9°-H-NOET sobre EST4-8°-M-AFR). La otredad cambia sin que el sujeto haya modificado ningún distintivo propio: cambió el mapa de relaciones.

Otras situaciones que ilustran el movimiento relacional se pueden ver en: *la "guerra de harina"* como ejemplo de cómo el marco define el acto. La ficha documenta: "La guerra de harina funciona como ritual de mismidad: se agrede con harina precisamente a los amigos, porque el juego brusco no destruye el vínculo sino que lo confirma" (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026). El mismo gesto, sin vínculo previo, es técnica de desalojo: "nos dan golpes por solamente quitarnos de la cancha. ¿Eso es justo?" (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026). Este contraste es el mejor ejemplo de que la otredad no está en el acto sino en la relación que lo enmarca. De otra parte, e**l *rito del cumpleaños* como ritual de inversión**: "en la salida [...] cuando hay un cumpleaños, se le echa yogur, huevo y harina al cumpleañero" (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). Este rito marca públicamente un cuerpo con la complicidad del grupo, celebrando y burlando en el mismo gesto, mostrando cómo la agresión ritualizada puede consolidar la pertenencia.

- **Los escenarios lúdicos y corporales** son lugar para la manifestación de la movilidad relacional. En el juego espontáneo de contacto físico, por ejemplo, el mismo repertorio de toques, persecuciones y jalones 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. La pertenencia al «nosotros» no depende aquí de reglas formalizadas, sino de la capacidad de los participantes para reconocer y sostener códigos relacionales implícitos (DCAMPO_CG_JUEGO_H4).

  Así, la otredad se configura en el curso de la interacción y no como un atributo estable de las y los estudiantes : las mismas interacciones físicas pueden generar inclusión o exclusión de acuerdo al ciclo de vida en que se presentan, y pueden leerse como violencia o como complicidad de amistad.

- **La inversión de posiciones entre espacios (cancha vs. comedor) revierte las relaciones fijas** . En el IED02 se considera los "chiquitos" como subordinados en la cancha multi deportes: "cuando los grandes llegan a la cancha, los pequeños les ceden el balón", son los que "tiran la comida y hacen desorden en el comedor, mientras que los grandes 'comen y se van'" (DCAMPO_CART_IED02_30-Abr-2026). Este ejemplo muestra como un posicionamiento que no pertenece al sujeto como el otro, sino a la

relación entre grupo de otredad y el espacio, confirmando que la otredad es una posición que se invierte de territorio en territorio.

En la misma vía de las formas de inversión, aparece una suerte de *economía moral del alimento como juguete*: "íbamos a jugar mucho con el desayuno, la leche, el pan. No, el pan no, el pan es sagrado" (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026). Este límite revela que, en un colegio periférico donde la alimentación es un derecho disputado, jugar con el yogur o la leche es ejercer agencia y estatus sobre lo que la institución entrega, pero hay alimentos con los que no se juega porque representan el sustento básico.

- De modo análogo, en **las expresiones artísticas y corporales** como el baile, 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 (DCAMPO_CG_JUEGO_H5).

  Las posiciones de otredad no permanecen fijas, sino que se transforman de acuerdo con las dinámicas relacionales que emergen en cada escenario lúdico, confirmando que la fluidez de la otredad es un rasgo ontológico de la escuela como sistema vivo.

- **El movimiento relacional no es puramente arbitrario.** Está mediado por condiciones externas a la composición demográfica del aula, las normas institucionales, las confrontaciones entre curso, pero también por el **contexto situacional** y la **afectación mutua** entre los participantes.

  > En la IED03, la inversión demográfica es un factor clave: la mayoría de los estudiantes son venezolanos o costeños, y el bogotano nativo es la minoría. La docente de octavo lo expresa: «En el colegio el venezolano a nivel institucional es un otro. Lo que pasa es que aquí hay clanes de migrantes. Y entonces, cuando se meten con un venezolano, se meten con todos […] Entonces, ahí es cuando el otro ya no es el venezolano y el otro se convierte en el colombiano» (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026). La otredad se invierte según la densidad demográfica: el que era «otro» en el discurso institucional deja de serlo en la práctica cotidiana, y el que era «mismo» pasa a ocupar la posición de extraño.
  >
  > **Así mismo, se perfila la relevancia de la procedencia en una delimitación geográfica actualizada por las y los estudiantes, donde en una conversación se peguntan: ¿Chocó es costa? ¿Boyacá es rolo?.** Uno estudiantes responden que si "el Chocó es parte del Pacífico y todos los que viven en el lado costero cuentan", mientras otros lo niegan (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026). Además, un estudiante boyacense es clasificado por sus compañeros como "rolo", mostrando que "la categoría se impone al origen" y que las fronteras de la otredad se negocian lingüísticamente en el momento.

- **La fluidez de relacionalidad de la alteridad** se refiere a la **capacidad dinámica y no fija** con la que la escuela, como sistema vivo, reconoce, integra y se transforma a través de las relaciones con aquello que le es ***otro***, es decir, con lo diferente, lo externo o lo emergente.

  > En el taller de tercero de la IED02, donde el grupo de los «juiciosos» se apropia de la caja de colores sin consultar a los demás, pese a la instrucción de que los materiales debían compartirse entre todos (DCAMPO_MISMIDAD_IED02_3ero_02-junio-2026). La pertenencia al «nosotros» no garantiza el acceso equitativo a los recursos; por el contrario, quienes se autoperciben como «mejores» se sienten con derecho a disponer de ellos en exclusiva. Esta dinámica se repite en la IED01, donde durante la cartografía corporal se pierde una cartuchera y la profesora reacciona ante el comentario de un estudiante que sugiere que «en este salón hay ratas» diciendo: «No nos llamemos así, la cartuchera va a aparecer. Acá no se pierden las cosas» (DCAMPO_IED01_CART_S2_300426). La profesora interviene para evitar que las y los estudiantes se auto estigmaticen, pero la exclusión simbólica ya había operado: el grupo se había nombrado a sí mismo como «ratas», es decir, como aquello que merece ser desechado.

Lo anterior permite afirmar que el movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro, ubica la otredad como forma dinámica donde los límites entre la escuela y su entorno (social, cultural, comunitario) no son rígidos, sino permeables y en constante movimiento, lo que genera zonas de contacto, hibridación y nuevas configuraciones de sentido. La fluidez de la otredad un mismo sujeto puede ser "igual" en un momento y "otro" en el siguiente es un rasgo ontológico de **la escuela como sistema vivo**. Esta movilidad se comprende mejor a la luz del concepto de **tiempo vivo** (Álvarez Gallego, 2020), donde la contingencia y lo imprevisible son constitutivos. Una dimensión clave está en la posibilidad de que la *interacción intensificada* y el *reconocimiento mutuo* entre desconocidos reduzcan el divorcio entre ley, ética y cultura. En el aula, esto implicaría que las y los estudiantes aprendan a regular sus interacciones no desde el miedo o la exclusión, sino desde la confianza y el diálogo. La reconfiguración de la otredad no es solo un hecho descriptivo; es también un *horizonte de posibilidad pedagógica:* si la posición del otro es dinámica, entonces las prácticas educativas pueden incidir en esa dinámica, promoviendo que el "otro" sea acogido en lugar de estigmatizado.

- **Movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro en tres registros: la norma (PEI), la acción y lo narrado**

La etnografía muestra que la otredad no es una posición fija, sino una forma dinámica sujeta a cambios y fluctuaciones. Los PEIs tienden a tratar la diversidad como un inventario de diferencias estables, sin contemplar la dimensión dinámica de la otredad ni la noción de «tiempo vivo». La etnografía muestra que la otredad es una posición fluida: un estudiante puede ser «el otro» o dejar de serlo según el contexto, las lealtades se reconfiguran sin que el sujeto cambie, y la otredad se invierte según la densidad demográfica. Las voces confirman que «la dinámica de ser parte y ser otro va cambiando en el tiempo y en el

espacio». El contraste es agudo: los PEIs plantean la otredad como rasgo estático, mientras la práctica la revela como relacional y contingente, sin que éstos documentos ofrezcan herramientas para intervenir en esa fluidez.

1.4. Régimen emocional de la otredad: la emocionalidad como acontecimiento temporal vivo

La premisa de esta categoría sostiene que la emocionalidad en el aula no es un sistema fijo de normas afectivas, sino un *acontecimiento temporal vivo,* sujeto a la contingencia, la aleatoriedad y la mutación histórica del cronotopo escolar. La pregunta guía indaga cómo circulan por el espacio vivo los repertorios de tensiones emocionales, y de qué manera los mecanismos de indiferencia o empatía configuran la otredad con profundas implicaciones en la salud mental de las y los estudiantes . ¿Cómo circulan por el espacio vivo los repertorios de tensiones emocionales en la escuela, y de qué manera los mecanismos de indiferencia o empatía (normas explícitas e implícitas sobre qué emociones puede expresar quién, hacia quién y con qué consecuencias) configuran la otredad, con profundas implicaciones en la salud mental de las y los estudiantes ?

Los registros documentan una amplia gama de emociones que atraviesan el aula y que están estrechamente vinculadas a los mecanismos de reconocimiento y exclusión.

- **La alteración emocional incide en la participación**: la incertidumbre sobre si la propia expresión será acogida o no, produce retraimiento, un posible desgaste psíquico que la premisa anticipa.

  > En la IED01, una estudiante reprendida públicamente por la docente continúa trabajando «con una cara de no saber por qué le estaban diciendo eso» (DCAMPO_IED01_MOT_S1_190526), evidenciando la desorientación emocional que produce la sanción inesperada. En la IED03, un estudiante reconoce haber completado artificialmente un formato porque «me dio vaina» observar que los demás habían llenado todas las casillas (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST6-8°-H-NOET): la ansiedad performativa el miedo a aparecer como «insuficiente» ante el grupo lleva a fabricar datos. La participación misma está regulada por la percepción de aceptación: una estudiante de noveno (rola, perteneciente a la minoría numérica del colegio) explica que intervino poco porque «no me sentía cómoda en el ambiente» y prefiere compartir solo con personas específicas del grupo (DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026, EST1-9°-M-NOET).
  >
  > En tercero de primaria de la IED02, la otredad racial se cuchichea ("porque es negro") y la versión presentable se dice en voz alta ("no quería tener amigos") (DCAMPO_MISMIDAD_IED02_3ero_12-mayo-2026). La apreciación de campo es contundente: "El volumen es el operador. La misma otredad tiene dos versiones sonoras: la susurrada (la real, la ilegítima) y la audible (la presentable)". Esto

evidencia una "fonética moral" que los niños dominan sin que nadie se la haya enseñado como norma.

Por su parte, en el IED03, un estudiante que completa artificialmente un formato dice: "me dio vaina" observar que los demás habían llenado todas las casillas (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). El anexo lo menciona, pero la ficha lo interpreta como "ansiedad performativa: el miedo a aparecer como 'insuficiente' ante el grupo lleva a fabricar datos", un ejemplo claro del desgaste psíquico que genera la incertidumbre sobre la propia aceptación.

- **El reconocimiento**, por su parte, funciona como un recurso emocional positivo. Las relaciones positivas entre docentes y estudiantes, propiciadas por un mayor grado de cercanía, apoyo y baja problematización, constituyen un recurso emocional fundamental, ya que favorecen el ajuste escolar, el desarrollo de habilidades sociales, el rendimiento académico y la resiliencia de los alumnos ante dificultades en el aprendizaje (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2025).

  Las y los estudiantes identifican como formas valiosas de reconocimiento que los compañeros «se parchen con uno en el descanso», que los profesores destaquen buenos resultados académicos o que otros valoren sus habilidades deportivas (DCAMPO_OBEE3_IED02_8vo-9no_10-junio-2026). La docente de ciencias sociales en la IED02 emplea una estrategia de reconocimiento recíproco: al asumir que los estudiantes podrían atribuirle («yo sé que a usted le parezco una bruja»), logra desactivar la confrontación y favorecer la autorregulación grupal (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026). El reconocimiento, aquí, es estrictamente recíproco: se obtiene dándolo primero. La docente describe el efecto: «Entonces los chicos se calman y a veces ellos mismos se autorregulan. Y no solo pasa eso, sino que el chico de al lado entonces: 'oiga, respeta a la profesora, oiga, no se pase'» (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_CSOC_22-junio-2026). La docente que reconoce la mirada estudiantil sobre ella recibe de vuelta la defensa del grupo.

  En la IED03, la comida compartida aparece como un dispositivo de integración afectiva: una docente afirma: «Es un compartir. Ya verás que así los chicos te trabajan mejor porque están animados con la comida» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026, DOC-8°-E-M-NOET). El «Rincón de la Calma» funciona como un dispositivo de regulación emocional que acoge tensiones de origen doméstico: un estudiante llega con sueño y duerme allí porque «hay días que en su casa no duerme bien» (DCAMPO-IED03-T3-TR-23-Abr-2026). Pero junto a estos espacios de cuidado, también emerge una emocionalidad docente atravesada por el cansancio y la percepción de crisis: «Las clases se están convirtiendo en un karma, en un problema… porque la clase ya no te permite estar tranquilo ni en paz: el maestro no cuida, no controla su clase… un chico puede ser golpeado en clase, un chico puede ser maltratado verbal y psicológicamente en clase y no pasa nada» (ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026). La pregunta que resuena es: «¿A qué vienen?» (ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026), una interrogación que apunta

a la *pérdida de sentido* de la escuela para algunos estudiantes y docentes, y que el taller de segundo orden interpreta como parte de una tensión entre la forma escuela configurada en los siglos XIX y XX y la emergencia de otras posibilidades más comunitarias (IDEP. 2026., Pg. 3).

- Cabe destacar que el afecto hacia los gatos que cohabitan en la IED03 no constituye una anécdota pintoresca ni un dato menor sobre la convivencia con animales. Es, por el contrario, una **fisura estructural en la gramática escolar** que revela, por contraste, las carencias y rigideces del vínculo entre humanos en el espacio educativo. Su análisis permite desentrañar qué condiciones hacen posible la expresión del cariño en la escuela y por qué, precisamente en la relación con un animal autónomo y no jerárquico, esas condiciones se cumplen con una naturalidad que el vínculo entre pares no logra. En la ficha cuantifica acerca de las interacciones, adelantada por las y los estudiantes: 743 registros de ternura con gatos frente a 525 de contacto amigable entre pares (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026). La pregunta del estudiante "¿por qué registramos más cariño hacia los gatos que entre nosotros mismos?" (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026) es un dato revelador sobre dónde está puesto el umbral de lo tocable y lo emocionalmente expresable en la escuela.
- **Ruptura de la asimetría de poder:** el gato como sujeto sin grados ni evaluaciones. El registro etnográfico indica esta relación con precisión: 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" (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026). No piden permiso, no levantan la mano, no esperan el turno de palabra. Simplemente ocupan un espacio que, para las y los estudiantes , está estrictamente regulado. Este acto de ocupación no autorizada es acogido, incluso celebrado, precisamente porque el gato no representa una amenaza al orden escolar: su presencia no compite por el poder, no disputa la autoridad del docente, no exige reconocimiento académico. ***La asimetría se disuelve porque no hay poder en juego*.** Así*, la interacción con seres no humanos*, como sucede con los gatos contrasta radicalmente con el contacto entre pares, donde cada gesto es leído en clave de jerarquía: el empujón puede ser juego o violencia según quién lo ejecute y sobre quién recaiga; el abrazo puede ser amistad o sospecha según el género de quienes lo intercambian.

El afecto hacia los gatos no es solo un dato sobre la relación con los animales; es un diagnóstico sobre la calidad del vínculo humano en la escuela. La pregunta que se formularon las y los estudiantes, de: "¿por qué registramos más cariño hacia los gatos que entre nosotros mismos?" es, en el fondo, una pregunta sobre la escuela misma: *¿por qué es más fácil querer a un animal que al compañero de al lado?* Con el gato, el contacto es ***unívoco***: la caricia no se confunde con un golpe; el acercamiento no se interpreta como una transgresión de la norma. En un entorno donde el cuerpo humano está permanentemente vigilado, clasificado y evaluado, el cuerpo felino ofrece la posibilidad de un contacto despojado de todas esas capas de significado social.

- El régimen emocional se expresa también en la manera de regulación *de manifestar públicamente las emociones.* Quienes pueden y cómo sus cuerpos pueden ponerse «en

juego» con la emocionalidad. 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. (DCAMPO_CG_CUERPO_H7).

En el IED03, se documenta que los estudiantes nombran a un hombre de la reja como "acosador", y "los estudiantes empezaron a comentar lo sucedido y las voces impidieron continuar la conversación" (DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026). Esto muestra que hay emociones y memorias de peligro cuya carga desborda el orden del habla del aula, un tema que la escuela no sabe cómo alojar.

- De nuevo, aquí **la expresión y la apariencia corporal** constituyen una preocupación recurrente para los docentes, quienes observan con inquietud que algunos estudiantes manifiestan emociones de tristeza, rechazo o incluso odio hacia sus propios cuerpos, interpretando 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 las y los estudiantes. Las nominaciones corporales «gordo», «flaco», «alto», «bajito», «feo», «bonita» 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. (DCAMPO_CG_CUERPO_H9).

  En el IED03, se resalta el caso del insulto "usted es gorda" y el silencio como única respuesta. Se registra en la etnografía que un estudiante con liderazgo legitimado dice a una compañera afrodescendiente "usted es gorda"; ella "interrumpió de inmediato su intervención, dejó de hablar y se quedó mirando fijamente" (DCAMPO_OBEE3_IED02_6to-7mo_10-junio-2026). El registro añade que quien incurre en dicha expresión "ocupa una posición de liderazgo informal". Esto evidencia que la licencia para nombrar el cuerpo del otro pertenece al centro jerárquico, y que la herida solo dispone del silencio y la mirada fija, no de la réplica.

- Del mismo modo, las experiencias reiteradas de **reconocimiento o descalificación de las capacidades corporales** bailar, correr, pintar, jugar fútbol 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 (DCAMPO_CG_CUERPO_H10).

- Se puede afirmar que **el habla estudiantil construyen al otro con epíteto**s (perros, lambones, lacras, maricones), lo integra con apodos (la Vieja Doris, la recorredora) y lo negocia con jerga afectiva como se aprecia en el IED=3, en el que mayoría de estudiantes de origen venezolano, en el que se utilizan formas populares de regiones de ese país (vaina, obstinado, mamahuevo, bacano). La gramática silenciosa (auto

señalarse, empujar sin hablar, responder en coro, coordinarse por TikTok) decide pertenencias tanto como las palabras.

> DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, estudiantes de octavo sobre noveno: «Nosotros peleamos con ellos porque son unos perros», «son unos lambones», «son unas lacras». El repertorio de epítetos animalizantes y moralizantes traza la frontera «nosotros/ellos» entre cursos.

La irrupción del término «homofóbico» muestra el borde vivo donde una gramática de la pluralidad comienza a disputar el léxico excluyente.

- **El docente** tiende a nombrar y clasificar con eficacia performativa: «los venezolanos», «los mismos de siempre», «el que mejor trabaja», «muy problemático», «especial». Su gramática combina la voz imponente (liderazgo paraverbal), los deícticos con gesto (mover la silla) y momentos de acomodación al código juvenil («ese man»). El límite de esta gramática es el desencuentro sociolingüístico: el filtro andino institucional sigue leyendo como agresión la expresividad caribeña y migrante.

> ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026: «Yo soy muy directa y yo soy grosera. Te lo digo porque si tú no sabes a qué *hijueputas* vienes acá, hermano, estás jodido… Yo les digo: discúlpame la grosería, pero quiero que me entiendan»

Resulta importante leer esta forma de expresión por parte de la docente como un camino de construcción de su *mismidad profesional* mediante un registro coloquial-vulgar deliberado («hermano», «papi», «mi amor», groserías) que borra distancia jerárquica y crea un «nosotros» de confianza con los estudiantes.

Al tiempo, aparecen textos que promueven narrativas asociadas al autocuidado y a las trasgresiones, como dispositivos pedagógico.

> DCAMPO_IED01_OETNO: «el letrero de la pared señala: autocuidado: 'acciones intencionadas para mantener el bienestar físico, mental y emocional propio. Ejemplo: dormir bien, alimentar sano, pedir ayuda si lo necesitas'. […] Bullying: 'acoso repetido y deliberado que causa daño físico, psicológico o emocional a otra persona. Ejemplo: no insultes ni agredas. Si ves bullying, repórtalo, apoya a la víctima'»

- **El lenguaje de las familias** llega al aula mediado: reportado por docentes (insultos, «la trató de perra»), encarnado en posturas (recostarse en la reja) o materializado en objetos con nombre propio (comida venezolana). Los diarios muestran una comunicación familia-escuela sin gramática compartida estable: oscila entre el cuidado silencioso y la confrontación verbal, con la citación y la llamada como únicos canales formales.
- **La comunidad habla** en superficies (grafitis, afiches, rejas) y en relatos que circulan hacia adentro del colegio (el acosador, los fantasmas, la vendedora que no matricularía

allí a sus nietas). Los registros de campo muestran que el lenguaje comunitario define el marco simbólico del plantel: qué territorio lo rodea, qué peligros lo acechan y qué reputación lo precede; la escuela, a su vez, decide qué enunciados comunitarios pueden ser oídos por los estudiantes y cuáles se administran en secreto.

> DCAMPO-IED03-ART2-ESP-8°-25y28-May-2026, EST8-8°-M-NOET sobre el hombre de la reja: «Las acosaba; era un acosador». La comunidad estudiantil fija con una nominación reiterada («acosador») la memoria emocional del peligro externo, y «los estudiantes empezaron a comentar lo sucedido y las voces impidieron continuar la conversación»: el tema desborda el orden del habla del aula.
>
> DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, descripción de INV-H-NOET: «Un grafiti que dice Chapinero en una pared y, más adelante, otro del ELN en una columna, es lo primero que se ve»; más adelante, «un afiche político del gobierno actual». La escritura territorial (grafiti, afiche) es el lenguaje con que el barrio enuncia sus pertenencias y sus poderes ante quien sube al colegio.

- **Las tecnologías digitales y las redes sociales hablan:** en el trabajo de campo se documenta que las tecnologías digitales y las redes no son un añadido externo a la vida escolar, sino que guardan una gramática silenciosa de pertenencia y exclusión convirtiéndose en un dispositivo más de la noción de la mismidad y de la otredad: operan como canal de coordinación, marcador generacional y umbral de pertenencia, al tiempo que revelan desigualdades de acceso y nuevas formas de vigilancia y exclusión.

> En la IED03, durante una sesión de artes, un grupo de estudiantes debía coordinar la entrega de materiales con una compañera ausente. El registro consigna: «para coordinar la entrega del material, las estudiantes no usaron ni WhatsApp ni llamada —no tenían el número de su compañera— sino que se comunicaron por TikTok» (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026).

El canal digital compartido —TikTok— funciona aquí como una jerga no verbal de pertenencia generacional: no se trata de cualquier red social, sino de aquella que el grupo utiliza de manera natural para resolver problemas prácticos. El hecho de que no tuvieran el número de teléfono de su compañera, pero sí acceso a su perfil en TikTok, revela que las lógicas de contacto y reconocimiento entre pares ya no pasan exclusivamente por los canales institucionales (el directorio escolar, el WhatsApp de padres) ni por los códigos adultos, sino por ecosistemas digitales que son referencia permanente, que construyen *figuras de identificación quin* (formas aparecer, hacer, estar, sentir, tener, ser) a seguir y que la escuela requiere incorporar como parte de su gramática comunicativa.

> Otro registro documenta una forma de acceso desigual a esos ecosistemas: «porque como no les dan dispositivo celular, entonces juegan cuatro en un mismo dispositivo» (ENT-IED03-DOC-M-NOET-20-May-2026).

La falta de acceso individual al dispositivo no impide el juego digital, pero lo condiciona a una lógica de compartir forzado que puede generar nuevas jerarquías: quien tiene el dispositivo en la mano decide el juego, el turno y la participación. La tecnología, lejos de ser neutral, reproduce y transforma las dinámicas de inclusión y exclusión que ya operan en los espacios analógicos.

> El registro etnográfico consigna como una docente dice que **"**el modelo a seguir es la que más se maquilla, como Harley Quinn" (DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026).

El señalamiento de la docente indica que Harley Quinn opera como un *referente aspiracional* para las estudiantes: no solo se trata de imitar un maquillaje, sino de *encarnar una estética de empoderamiento y rebeldía* que les permite *conformar su propia versión de héroe o heroína* dentro del espacio escolar.

En conjunto, la formas de expresión en el lenguaje verbal explicito o análogico, proyectan y dejan huellas emocionales relevantes, que se acumulan. El lenguaje descalificador opera como un mecanismo de objetivización que inscribe una huella emocional profunda en quienes lo reciben, al reducir al otro a una serie de atributos corporales, de género o raciales, despojándolo de su humanidad y subjetividad. Esta práctica lingüística no se limita a un mero acto de descortesía, sino que constituye una forma de violencia simbólica que internaliza en la persona una imagen distorsionada y desvalorizada de sí misma. Como señalan Cervone, Augoustinos y Maass (2021), los insultos sexistas, al equiparar a las mujeres con objetos o entidades no humanas, generan un proceso de "meta-deshumanización" que conduce a que ese otro, sea percibido y se perciban a sí mismas como menos humanas y más similares a objetos, afectando negativamente su bienestar y sus resultados vitales.

La discriminación basados en el tamaño y el peso corporal, como las ya descritas, también provocan provocar angustia psicológica y sufrimiento emocional, y subraya la necesidad de evitar un lenguaje excluyente, prejuicioso, ofensivo, dañino y objetivizante. En esta línea, la *teoría de la objetivización*, desarrollada por Fredrickson y Roberts (1997), explica cómo una cultura que cosifica a las mujeres las entrena para que se vean a sí mismas desde una perspectiva externa, lo que desencadena vergüenza, ansiedad y diversos problemas de salud mental. Así, el lenguaje descalificador, al cosificar y reducir la complejidad humana a un estereotipo, no solo configura una noción del otro como un objeto desechable o inferior, sino que deja una cicatriz emocional duradera, alimentando un ciclo de discriminación y sufrimiento psicológico que perpetúa las desigualdades sociales.

El estudio empírico de Doubková et al. (2026) arroja luz sobre esta dinámica al demostrar que la **variabilidad emocional intrapersonal** es decir, la fluctuación de las emociones en el tiempo es un fenómeno sistemático y diferenciado. Sus hallazgos indican que las emociones de valencia negativa, como la ira y el asco, fluctúan con mayor intensidad, especialmente cuando se dirigen hacia uno mismo o hacia figuras cercanas. Trasladado al escenario escolar, esto sugiere que los y las estudiantes no solo enfrentan la clasificación del otro ser nombrado como "el lento", "el problemático" o "el migrante", sino que viven una

experiencia de imprevisibilidad relacional: el mismo gesto, la misma palabra o el mismo silencio pueden ser leídos de manera radicalmente distinta según el día, el contexto del aula o el estado emocional del docente o los pares. Esta inestabilidad, lejos de ser un ruido marginal, constituye el sustrato afectivo de la gramática escolar, donde la regla de los afectos abiertos (Álvarez Gallego, 2020) opera como una fuerza disyuntiva que desborda cualquier intento de normalización. Más aún, las emociones morales incluidas aquellas que definen nuestra relación con el otro fluctúan en el tiempo y varían según la cercanía o la distancia del otro al que nos enfrentamos. Lo que hoy es «un otro con seis patas» distante, diferente, extraño puede mañana ser «alguien que tiene vida» próximo, semejante, digno de consideración, dependiendo del momento, del estado de ánimo del grupo o de la situación relacional.

Desde la perspectiva de la salud mental, esta incertidumbre emocional se traduce en un coste psíquico específico: el sujeto no sabe a qué atenerse, y esa falta de anclaje socava las bases mismas de la confianza y la seguridad ontológica que toda institución educativa debería proveer. Mientras que las exclusiones estables como la segregación por origen o capacidad pueden ser reconocidas, nombradas y, eventualmente, resistidas, la *incertidumbre emocional* opera de manera más insidiosa, erosionando la posibilidad de construir un sí mismo coherente en el tiempo. Este régimen de incertidumbre, además, se ve agravado por la gramática de la escolaridad (Tyack & Cuban, 2001), cuando sus estructuras se hacen rígidas por los grados, horarios y evaluaciones homogéneas, y no ofrecen un marco de contención para la fluidez emocional, sino que más bien la patologizan al calificar como "inadaptado" a quien no logra sincronizarse con su ritmo implacable. Así, la escuela no solo produce al otro como categoría, sino que tiene el riesgo de someter a un *régimen emocional errático* (Ahmed, 2015), donde la intermitencia del reconocimiento se convierte en una fuente de sufrimiento psíquico tan decisiva como la propia exclusión manifiesta.

- **La saturación emocional** que se desprende de los hallazgos anteriores resulta especialmente notoria en el régimen de incertidumbre descrito por la premisa de la categoría. Una misma emoción puede ser aceptada en un momento y rechazada en otro, no solo en función de la posición del sujeto, sino también del cuándo del acontecer escolar. Esta dimensión temporal viva tiene profundas implicaciones para la salud mental, ya que la incertidumbre emocional el no saber si la propia expresión será acogida o sancionada hoy genera un desgaste psíquico particular, distinto al de las exclusiones estables y predecibles. Desde la perspectiva de la Gramática del Saber Escolar (GSE) de Álvarez Gallego (2020), este episodio ilustra con claridad el funcionamiento de la regla de los afectos abiertos. Retomando lo señalado acerca del régimen emocional, la articulación con la pluralidad de sentidos en torno a la araña resulta muy significativa. La pregunta por ella no constituye una indagación zoológica, sino un disparador afectivo que moviliza posiciones: decir «es un otro» no es una clasificación neutral, sino un acto de distanciamiento que puede albergar desde la indiferencia hasta el asco; decir «se parece, tiene vida» es un gesto de aproximación que puede implicar desde la curiosidad hasta la empatía.

- **Régimen emocional de la otredad en tres registros: la norma (PEI), la acción y lo narrado**

Los PEIs mencionan la afectividad como dimensión del desarrollo, pero no abordan el régimen emocional como un sistema de poder que regula qué emociones puede expresar quién, hacia quién y con qué consecuencias. La etnografía documenta que la incertidumbre emocional no saber si la propia expresión será acogida o sancionada genera desgaste psíquico: estudiantes completan formatos por «ansiedad performativa» o se retiran porque «no se sienten cómodos», y las nominaciones corporales producen efectos emocionales persistentes. Las voces confirman que docentes y estudiantes son conscientes de este desgaste, pero los PEIs deben incluir dispositivos para regular la distribución asimétrica de los recursos afectivos.

1.5. Diversidad y pluralidad: del reconocimiento de la diferencia a la ética de la alteridad

La premisa de esta categoría sostiene que la diversidad en la escuela suele abordarse como un inventario de diferencias que deben ser gestionadas, mientras que la pluralidad implica un régimen ético-político donde la otredad deja de ser un problema a resolver y se convierte en la condición misma de posibilidad del sujeto escolar. ¿Cómo opera el tránsito desde el mero reconocimiento de la diversidad como inventario de diferencias a gestionar hacia la consolidación de la pluralidad como condición ética de posibilidad del sujeto escolar, considerando que esta última implica comprender al otro como interlocutor legítimo y co-constituyente de la vida escolar en las interacciones cotidianas? La pregunta guía indaga cómo opera el tránsito desde el mero reconocimiento de la diversidad hacia la consolidación de la pluralidad, entendiendo al otro como interlocutor legítimo y co-constituyente de la vida escolar.

Los hallazgos muestran que la diversidad es reconocida, clasificada y discutida cotidianamente por las y los estudiantes, pero no siempre se traduce en pluralidad.

- **El reconocimiento de la diversidad** hacia la consolidación de la pluralidad es un proceso profundamente ambivalente y en disputa, que no se resuelve meramente mediante políticas de inclusión ni declaraciones institucionales.

  > En la IED03, la música organiza múltiples formas de pertenencia: el reggaetón aparece como un territorio común («Eso es más de todo el salón», DCAMPO-IED03-OBEE1-ESP-9°-25-May-2026), mientras la champeta se asocia al grupo costeño y ciertos géneros delimitan identificaciones venezolanas, costeñas o rolas (DCAMPO-IED03-OBEE1-ESP-9°-25-May-2026; DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026). Las categorías mismas están en disputa: los estudiantes debaten quién cuenta como costeño, si el Chocó es parte de la costa o por qué un estudiante boyacense termina siendo clasificado como «rolo» (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026). La diversidad no es un dato estable sino un campo de construcción y de negociación permanente.

> Un episodio particularmente revelador ocurre cuando el investigador pregunta si una araña es un «igual» o un «otro». Un estudiante responde: «Es un otro porque tiene seis patas», y otro matiza: «Se parece, ¿no? Tiene vida» (DCAMPO-IED03-OBEE1-ESP-9°-25-May-2026). En segundos, el grupo ensaya las dos operaciones básicas de la construcción del otro: distanciar por la diferencia o aproximar por lo común. Este ejercicio espontáneo muestra que la noción de *alteridad* que conforma *gramática escolar* no es un saber abstracto sino una práctica cotidiana que las y los estudiantes dominan y ejercitan permanentemente.

En este episodio se evidencia una ***escena primaria de la gramática de la alteridad*** en la escuela. En ese instante lúdico y aparentemente trivial, las y los estudiantes ensayan las dos operaciones fundamentales que toda cultura escolar pone en juego para definir quién pertenece y quién queda fuera: la ***diferencia como distancia*** y la ***semejanza como puente.*** Lo revelador no es que las y los estudiantes sepan distinguir entre un igual y un otro eso sería esperable en cualquier espacio social, sino que ***dominan las reglas de esa distinción*** y las ejercitan con una soltura que delata su carácter de práctica cotidiana, sedimentada y profundamente aprendida.

La escuela, como escenario de encuentro con lo otro, está permanentemente atravesada por este tipo de *micro decisiones afectivas*: las y los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que aprenden a *posicionarse emocionalmente* frente a la diferencia.

- **El juego es el laboratorio central de la otredad** en los registros en el IED03 en las actividades artísticas se leen los umbrales entre golpe y caricia («juego amistoso, pero brusco»), se disputa el espacio por edad, género y nacionalidad, y se ritualiza la burla (el cumpleañero bañado en yogur y huevo). Cuando las y los estudiantes, como parte del OBEE y la co-creación de materiales, cuantificaron los tipos de interacciones en un instrumento «La lúdica del encuentro», registraron veinticuatro *figuras de vida* (ternura, contacto amigable, juego brusco) por cada dos de *confrontaciones reales* (peleas), desmontando el estigma del «estudiante violento». El juego no refleja identidades: las produce, las invierte y las repara. DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026

  > DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, EST6-8°-H-NOET: «Son los parches cerrados que excluyen a los demás, es como los grandes de 10 y 11 que dominan el espacio y no dejan que nadie se acerque». El acceso a los espacios de juego está jerarquizado por edad y grupo: los mayores lideran y excluyen.
  > DCAMPO-IED03-ART1-ESP-8°-14-May-2026, «Sobre la variable Juego de contacto amigable, varios alumnos se rieron y afirmaron que eso no pasaba en el colegio». La risa colectiva niega la posibilidad del afecto lúdico entre pares negación que los propios datos desmentirán (743 registros de ternura con gatos, 525 de contacto amigable en ART3).

El juego guarda repliegues de transformación: del repertorio tradicional (caballito, burrito, piedra-papel-tijera) solo sobreviven fútbol, voleibol y el celular compartido. En ese escenario, la inclusión lúdica se decide por un «líder negativo» cuya autoridad es estética

y performativa: él «permite» y «dice que vamos a jugar». Los criterios del «nosotros» lúdico no son la habilidad sino la lealtad «se encubren en todo lo que hacen» y la disposición a aliarse. La movilidad de la otredad se confirma en dos ejes: temporal donde los excluidos pasan de «buscar encajar» (por ej.; en 7o grado del IED03), a «frentear» en 9o-11 grados) y de escenario. Allí, el marginado del juego es el destacado del aula, que «relega toda su energía» al aprendizaje.

- **El tránsito hacia la pluralidad como condición ética** de posibilidad del sujeto es aún más esquivo.

  En la IED02, cuando se pregunta a las y los estudiantes si la discriminación ocurre en el colegio, responden que no, «porque el colegio ayudaba a que no pasara», pero al preguntarles exactamente qué hace el colegio, no saben responder (DCAMPO_CART_IED02_30-Abr-2026). El reconocimiento de la diversidad permanece en el plano de la declaración institucional, sin traducirse en una experiencia vivida de pluralidad. En la IED01, los carteles que promueven inclusión, autocuidado y reconocimiento de la diferencia conviven con episodios de exclusión, jerarquías informales y apropiación desigual de recursos (DCAMPO_IED01_PRES_S1_090426; DCAMPO_IED01_CART_S2_300426). La institución proclama una cosa y la práctica cotidiana administra la diferencia de otro modo.

  Otra situación particularmente elocuente de esta tensión ocurre en la IED03, donde los propios estudiantes calculan la composición demográfica de su aula: «profe, en las formaciones han dicho que más de la mitad de la población del colegio son venezolanos»; tras votar a mano alzada, el grupo acordó: 6 venezolanos, 3 costeños y 1 rolo de cada 10 «el 10% de la población del colegio es rola, el 30% es costeña y el 60% es venezolana» (DCAMPO-IED03-OBEE2-ESP-9°-01-Jun-2026). Esta aritmética estudiantil de la pluralidad «invierte la dirección habitual de la alteridad migratoria: aquí el nativo bogotano es la minoría» (apreciación del investigador). La diversidad deja de ser un inventario abstracto y se vuelve proporción vivida. Pero la pluralidad no se reduce a la proporción; implica también la distribución del liderazgo y el reconocimiento. En la misma sesión, las y los estudiantes identifican que «el líder de once es rolo; la líder de décimo, venezolana; el líder de noveno, rolo; los de octavo y séptimo, venezolanos» (DCAMPO-IED03-OBEE3-ESP-9°-09-Jun-2026).

  La minoría numérica (rola) conserva una representación desproporcionada en los liderazgos formales, mientras que el liderazgo informal del «parche» queda en manos de la mayoría. Como anota el investigador, «minoría numérica no equivale automáticamente a minoría política; cabe preguntarse si el liderazgo formal funciona como nicho disponible para el perfil 'centrado y reservado' […] mientras el liderazgo informal del parche queda en manos de la mayoría». La pluralidad, entonces, no es un simple reflejo de la diversidad demográfica; está mediada por las jerarquías simbólicas que la institución reproduce.

Desde la perspectiva ético-filosófica del marco, la pluralidad exige algo más que la tolerancia o la gestión de la diferencia. Krotz (1994) define la alteridad como «una experiencia de lo ajeno que no es simplemente algo distinto, sino que es alguien que es como yo, pero de otra manera» (Pg. 5). Esta definición implica reconocer al otro no solo como portador de una cultura, sino como *interlocutor legítimo* cuya presencia transforma activamente el entramado relacional. Levinas (2015) va más allá al afirmar que «el rostro del Otro desborda la idea del Otro en mí» (Pg. 72), imponiéndose como una alteridad radical que interpela éticamente antes de cualquier acto de comprensión. En este sentido, se plantea una gramática de la alteridad no como contenido que se enseña en el currículo explícito, sino un saber práctico que se adquiere en la trama misma de la vida escolar: en los juegos, en los recreos, en las interacciones del aula, en los gestos de inclusión o rechazo que marcan quién es «de los nuestros» y quién es «el otro».

En este sentido, la pluralidad no se alcanza mediante políticas de inclusión diseñadas desde lógicas administrativas, sino mediante la *reconstitución de vínculos comunitarios y la reconfiguración de las relaciones de poder* al interior de la escuela (IDEP 2026, Pg. 16). Se plantea que la transformación de la escuela no puede ser pensada sin el fortalecimiento de su autonomía y sin el reconocimiento de los diferentes modos en que el presente y lo posible se encuentran anudados (IDEP. 2026., Pg. 4). La pluralidad, entonces, no es un punto de llegada sino un ***horizonte ético-político*** que se construye en la cotidianidad del aula, en los gestos de reconocimiento mutuo, en la apertura a lo imprevisible y en la capacidad de interrogar los códigos heredados.

> Un ejemplo de esta apertura se encuentra en la IED03, cuando una docente, en lugar de marginar a un estudiante neurodivergente con planas o aislarlo por su dificultad, le da «un lugar activo de interlocución y reconocimiento» dentro de la actividad colectiva (DCAMPO-IED03-ART3-ESPyART-8°-04y12-Jun-2026). Este gesto, que el investigador califica como modelar «una forma alternativa de relacionarse con la diferencia», es quizás el episodio del corpus que más se aproxima a la pluralidad en sentido fuerte: la diferencia no es gestionada como déficit sino como **condición del encuentro**. Otro ejemplo, aunque más ambiguo, ocurre en la IED02, donde la docente de primaria entrega discretamente materiales a quienes sabe que no pueden adquirirlos, impidiendo que la carencia económica se convierta en una exclusión visible (TRANSCRIP_IED02_Entrevista_PROF_PRIM_11-junio-2026). El reconocimiento silencioso de la desigualdad «Acá van las cajas que se las doy a los que realmente sé que no tienen» permite que la diferencia material no se traduzca en marginación. Sin embargo, este gesto, aunque valioso, no interpela la estructura que produce la desigualdad, sino que la administra en los márgenes.

- La diversidad no se agota en la composición demográfica del aula, sino que se expresa también en **las formas de participación y en la valoración de las capacidades**. En las interacciones pedagógicas, se observa que la participación en el aula no se distribuye únicamente a partir del desempeño académico o del comportamiento, sino que constituye una práctica cotidiana mediante la cual el docente produce

reconocimiento. 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 (DCAMPO_CG_AULA_H15).

- Se evidencian lógicas sedimentadas de la manera de **participar** estar bien sentados, levantar la mano, aportar una idea clara y no repetida que no reconocen otros formatos de intervención, lo que limita el tránsito hacia una pluralidad efectiva. En el trabajo colaborativo, la construcción del «nosotros» no emerge espontáneamente, 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 (DCAMPO_CG_AULA_H16).
- **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. No obstante, las situaciones de tensión 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 las y los estudiantes y acciones compartidas para el cuidado del salón constituyen estrategias orientadas a restablecer la convivencia y reconfigurar las relaciones deterioradas (DCAMPO_CG_AULA_H17).

En estas experiencias, la autoridad pedagógica no opera únicamente como instancia disciplinaria, sino como mediadora en la reconstrucción del reconocimiento mutuo, y 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 y reconocer nuevamente al otro como parte de la comunidad escolar.

Para precisar algunos de los avances analíticos de la investigación la distinción entre *otredad* y *alteridad* no es un matiz académico menor, sino una diferencia conceptual con profundas implicaciones ético-políticas para la comprensión de la vida escolar. Mientras que la **otredad** refiere a la posición dinámica y relacional que ocupa un sujeto en un entramado de interacciones quién es incluido o excluido, quién es nombrado como "diferente" o "extraño" en un momento dado, la **alteridad** designa la condición estructural y ética que hace posible la existencia misma de la otredad. Dicho de otro modo: la otredad es un hecho empírico la constatación de que hay alguien que es percibido como otro, mientras que la alteridad es un horizonte de sentido que nos recuerda que el ser humano es constitutivamente un ser-en-relación, y que la diferencia no es una esencia de unos pocos, sino una dimensión fundamental de la existencia compartida (Krotz, 1994; Ricoeur, 2015). La pluralidad, entonces, no es la simple suma de otredades coexistiendo en un mismo espacio, ni la mera gestión administrativa de la diversidad. Es, más bien, el régimen ético-político que se alcanza cuando la alteridad deja de ser un problema a resolver una anomalía que debe ser integrada, normalizada o tolerada y se convierte en la condición

misma de posibilidad del sujeto escolar: un "nosotros" que no se define por exclusión, sino por la capacidad de reconocer al otro como interlocutor legítimo y co-constituyente de la vida en común. Este tránsito, como señala Szulc (2014), exige poner en cuestión los parámetros normalizadores que reservan la noción de diversidad para quienes se apartan de una norma implícita e invisibilizada, y avanzar hacia una ética de la acogida donde la diferencia sea valorada no como déficit, sino como potencia de lo común.

En el análisis de los resultados emerge una precisión necesaria acerca de la distinción entre ***el otro y la otredad***. En la presente investigación sobre *la construcción del otro en la escuela, culturas escolares y la diversidad*, se introducido el concepto de otredad lo que necesariamente implica precisar entender la diferencia entre "el otro" y "la otredad". No es una mera variación lingüística o un detalle académico, sino una perspectiva cardinal. Esta distinción nos permite pasar de simplemente señalar quién es excluido en el patio o en el aula, a comprender por qué ocurre esa exclusión y cómo la propia escuela, con sus reglas y costumbres, produce esas diferencias. En otras palabras, nos ayuda a ver que la inclusión o la exclusión no son un asunto de mera convivencia entre estudiantes, sino un efecto de las dinámicas culturales presentes en la vida escolar. Como señala el marco de la investigación, "el otro no es una identidad preexistente que la escuela deba incluir, sino un efecto del saber escolar: producido por las reglas de tiempo, afectos, funciones y excedente" (IDEP. 2026. Pg. 7). Esta diferenciación es crucial porque nos abre la puerta a no solo describir los problemas, sino a imaginar y construir formas más justas y acogedoras de hacer escuela, donde la diversidad sea vista no como obstáculo, sino como una riqueza para la pluralidad.

Cuando hablamos de **"el otro"** en el contexto escolar, nos referimos a una figura concreta, un *sujeto situado* que emerge en las interacciones cotidianas. Es en principio, una noción constitutiva de lo humano: emerge en la infancia temprana como el primer destello de que el mundo no es solo 'yo', y se desarrolla a lo largo de la vida ligado a la noción básica de la mismidad y un aprendizaje permanente de reconocimiento, exclusión o acogida de la diferencia. Se manifiesta ante el o la estudiante al que se elige o no para un equipo, ante el niño o niña cuyo acento o forma de hablar lo marca como "foráneo" o por el contrario, genera curiosidad y acogida. Identifica el cuerpo que no se ajusta a las normas de movimiento o apariencia, o el sujeto clasificado como lento, distraído, con necesidades especiales o aparece en quien se pone como ejemplo para los demás, por los dispositivos de evaluación escolar. Este otro no es una entidad que llega a la escuela desde afuera, sino que es un efecto de lo que se ha *normalizado* en las culturas escolares. Desde la perspectiva de Goffman (2006), el otro puede ser aquel portador de un estigma, una característica que reduce a la persona "de una persona completa y usual a una contaminada, menospreciada" (p. 12). Al mismo tiempo, una característica clave de “el otro*”* es que su posición depende de la situación y puede ser reversible: un mismo estudiante puede ser *el otro* (con un pathos negativo) en el juego grupal, pero el líder admirado en una actividad artística, o el experto (pathos positivo) al compartir un saber que nadie más posee (Bourdieu & Passeron, 1977). Esto evidencia que la frontera entre la inclusión y la exclusión se establece y se puede transformar según el contexto, el momento y la interacción específica.

Dicho lo anterior, el tránsito desde el reconocimiento de la diversidad hacia la consolidación de la pluralidad exige, como lo señala Emmanuel Levinas (2015), una comprensión de la diversidad en términos *relacionales*, es decir, como algo que se construye en la interacción entre unos y otros, en lugar de como un atributo que solo "los otros" poseen. Esta perspectiva implica reconocer que, al caracterizar algo o a alguien como "diferente", se pone en evidencia la existencia de un parámetro implícito que, al permanecer invisibilizado, funciona como una "norma" naturalizada desde la cual se juzga y se clasifica; de este modo, la noción de "diversidad" suele reservarse exclusivamente para aquellas prácticas, cuerpos o identidades que se apartan del modelo occidental hegemónico (Szulc, 2014, p. 2). Alcanzar la pluralidad como horizonte ético-político, entonces, no se logra mediante la mera gestión administrativa de las diferencias que tiende a administrar lo diverso sin cuestionar los parámetros desde los cuales se define, sino que exige un cuestionamiento activo y sostenido de esos parámetros normalizadores. Esto implica construir condiciones de diálogo donde la otredad deje de ser un problema a resolver una anomalía que debe ser integrada, tolerada o corregida para convertirse en la condición misma de posibilidad del sujeto escolar, tal como se desprende de la apuesta por una pedagogía de la alteridad y la construcción de una escuela más acogedora y plural.

Como señala Rockwell (2009), la noción de "autonomía relativa" de la escuela implica reconocer que en su interior se dan "niveles de determinación independientes" de la estructura social, y que allí persisten "relaciones y prácticas características" que la atraviesan más allá de los cambios externos. Este planteamiento es crucial para comprender los hallazgos de esta investigación: las jerarquías simbólicas, los mecanismos de inclusión y exclusión, y las fluctuaciones de la otredad que hemos documentado no son un simple reflejo de la desigualdad social externa, sino que adquieren una forma propia dentro de la gramática escolar esa trama de reglas, rituales y relaciones que configura la vida cotidiana de la escuela y que, a su vez, recrea y resignifica la reproducción social.

Desde la perspectiva de Mockus (2011), la **pluralidad** implica que diferentes tradiciones culturales y éticas puedan convivir bajo un mismo marco legal, siempre que exista *un consenso por traslapes* que permita acordar reglas básicas compartidas. En la escuela, esto significa que la diversidad no debe ser gestionada como un problema de integración, sino como la ***condición misma del encuentro educativo***. La "Carta de civilidad" y los "Semilleros de convivencia" impulsados por Mockus son ejemplos de cómo la participación de infractores, ciudadanos afectados y autoridades puede generar acuerdos que armonizan ley, ética y cultura. En el aula, esto implicaría pasar de una pedagogía del déficit (que ve la diferencia como carencia) a una **pedagogía de la alteridad** (que ve la diferencia como potencia), donde el otro es reconocido como interlocutor legítimo y co-constituyente de la vida escolar.

- **Diversidad y pluralidad en tres registros: la norma (PEI), la acción y lo narrado**

Los PEI reconocen la diversidad como un valor central, pero como ya se decía, se encierra señalar la importancia, en la enumeración y en buenos propósitos de reconocimiento y respeto. Sin embargo, la pluralidad como condición ética de acción que sitúa la diversidad y la alteridad de los sujeto es esquiva: los liderazgos formales no reflejan la composición

los gestos de reconocimiento no interpelan la estructura que produce desigualdad o marginalización. Las voces de estudiantes y docentes ofrecen ejemplos de gestos puntuales de dicha necesidad. Los PEIs aún tienen el desafío de articular una política institucional para que las interacciones y los sistemas relacionales de la cotidianidad se conviertan en pluralidad efectiva.

Como señala Buber (2022), el hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en relaciones vivas con otros individuos. Este planteamiento ilumina el desafío que enfrentan los PEIs analizados: al tratar la diversidad como un inventario de grupos estables indígenas, afro, migrantes, LGBTI, permanecen en el plano de la abstracción colectiva sin comprender que la otredad no es un atributo fijo, sino una posición que emerge y se transforma en las relaciones vivas del aula. La etnografía, en cambio, documenta que son precisamente esas relaciones el juego espontáneo, el contacto corporal, el lenguaje que nombra y excluye las que producen al «otro» como una figura concreta y situada, no como una categoría administrativa.

1.6. La familia como otro: tensiones entre la gramática institucional y la experiencia escolar

Resaltando el carácter transversal de las familias en todo propósito educativo y en las acciones pedagógicas, optamos por presentar un hallazgo significativo en un aparte específico. La construcción de la otredad que operan la vida escolar no se agota en las interacciones entre pares o en la relación pedagógica con los docentes. Aunque el trabajo de campo llegó con mayor intensidad en las voces y prácticas de estudiantes y maestros, las familias atraviesan este entramado de manera transversal y decisiva: son invocadas en los relatos de los niños como anclaje identitario; aparecen en los discursos docentes como la explicación última de los éxitos o fracasos escolares; y se cuelan en el aula a través de los cuerpos, los materiales, las emociones y las memorias que las y los estudiantes portan consigo. Lo que en las categorías previas hemos descrito como la asignación de posiciones de otredad entre compañeros se replica y se profundiza en la construcción institucional de la familia como un "otro" adversario, fuente de déficits y limitaciones. Para comprender esta dimensión, que opera muchas veces en el trasfondo de las jerarquías del aula y que rara vez es interrogada por los dispositivos institucionales, se introduce a continuación el análisis de la "gramática del saber familiar".

Los hallazgos evidencian una tensión **constitutiva:** mientras las y los estudiantes incluyen a su familia como parte esencial de su mismidad, el discurso y la práctica institucional la construyen como un "otro" problemático**, fuente** de deficiencias y limitaciones. Esta tensión responde a un conjunto de reglas, supuestos y prácticas mediante las cuales la escuela interpreta, clasifica y valora a las familias, produciendo un saber que suele ser descalificador y que opera como dispositivo de exclusión simbólica.

Se puede afirmar que esta tensión hace parte de la gramática escolar e incluye al menos tres elementos articulados: 1) La escuela tiende a producir categorías clasificatorias "familia

que acompaña", "familia desestructurada", "familia problema", “la familia disfuncional” atravesadas por prejuicios de clase, raza y género. La familia del estudiante "juicioso" es una "familia estable/funcional"; la del "desjuiciado" es una "mala familia"; 2) se pueden leer a las familiares desde una mirada de carencia-deficiencia. La precariedad económica, la diversidad de estructuras familiares, las distintas formas de crianza son interpretadas como carencias que explican el fracaso escolar, operando como un *dispositivo de externalización* que exime a la institución de su responsabilidad; y 3) se llega a construir a la familia como "otro" adversario, la escuela legitima su distancia. Las familias no parecen ser vistas como socias, sino como obstáculos; no son incluidas en los procesos pedagógicos, sino gestionadas desde la administración escolar.

Resulta fundamental superar la inclinación a ver la familia como un "otro adversario" en el discurso institucional**:** en los tres colegios, las familias son señaladas como *la fuente de muchos males,* origen de los problemas de comportamiento, rendimiento y adaptación. Esta construcción no es explícita en los PEI que suelen declarar a la familia como aliada sino que emerge en conversaciones de pasillo, quejas docentes y prácticas de gestión cotidiana. Los docentes operan con un saber que patologiza a la familia**:** si el estudiante no aprende, es porque "la familia no acompaña"; si es indisciplinado, es porque "en la casa no hay límites". Esta lógica convierte a la familia en un chivo expiatorio que explica todas las deficiencias del sistema escolar, desviando la mirada de las propias limitaciones institucionales.

Cuando los dispositivos pedagógicos se orientan a la participación real y de fondo por parte de las familias, no meramente en actos de acompañamiento, asistencia, reducadores recreativos o ceremoniales, se reviertes las miradas subyacentes de carencia y se construye con las familias un vínculo basado en el reconocimiento de sus saberes y potenciales en un ejercicio de la participación como derecho. Así, la familia deja de ser un «otro» disminuido o adversario para convertirse en parte constitutiva del «nosotros» en la gramática escolar. No se trata de inventar prácticas inexistentes, sino de reconocer, sistematizar y potenciar aquellas que ya están ocurriendo en los márgenes de la institución, allí donde docentes, estudiantes y familias sortean la rigidez del sistema para construir relaciones de corresponsabilidad respetuosa.

2. Conclusiones

La inclusión y la exclusión del otro en la escuela no ocupan una posición fija, sino que constituyen un lugar fluctuante que se produce en medio de una dinámica relacional donde se entrecruzan la identidad, la pertenencia, la diversidad, la alteridad y la pluralidad. Como lo muestran los hallazgos de las categorías analíticas desarrolladas a lo largo de este informe —la mismidad e intersubjetividad, las jerarquías de inclusión y exclusión, y el movimiento relacional entre el yo, el nosotros y el otro—, ser reconocido como "de los nuestros" o ser señalado como "otro" no depende de un atributo estable del sujeto, sino de una posición que se asigna, se disputa y se revierte según el contexto, el momento y el escenario del encuentro (Álvarez Gallego, 2020). Esta fluctuación no es un efecto secundario ni un déficit de la vida escolar, sino un rasgo ontológico de la escuela como sistema vivo, atravesado por la contingencia y lo imprevisible (IDEP, 2026).

Esta dinámica compromete, a la vez positiva y negativamente, los sentimientos y las trayectorias de vida de quienes habitan la escuela: puede generar orgullo, pertenencia y reconocimiento, tanto como vergüenza, miedo y desgaste emocional, según el lugar que en cada instante ocupe el sujeto en la gramática relacional del aula. En conjunto, esta producción del otro reproduce elementos de la cultura y de las relaciones sociales externas a la escuela —las jerarquías de género, clase, etnia y procedencia que circulan en la sociedad más amplia—, pero, a la vez, toma una forma propia dentro de la cultura escolar, en la medida en que se reelabora, se resignifica y en ocasiones se subvierte a través de los rituales, los afectos, los lenguajes y las prácticas cotidianas que solo existen en y por la vida del aula (Pérez Gómez, 1998; Rockwell, 2009).

El examen de los hallazgos en los estudios de caso realizados en los colegios Kimi Pernía Demicó IED01, San Martín de Porres IED02 y Manuel Elkin Patarroyo IED03, a la luz de las categorías analíticas del marco teórico la escuela como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998), la gramática de la escolaridad (Tyack & Cuban, 2001) y la gramática del saber escolar (Álvarez Gallego, 2020), revela que la construcción del otro en las instituciones educativas no es un fenómeno superficial o accidental, sino el efecto sistemático de estructuras profundas que operan como una "gramática silenciosa". Estas estructuras organizan la vida escolar, asignan posiciones de alianza/inclusión y oposición/exclusión, y producen al otro como una categoría que emerge en un continuo que es variable, dinámico y situado.

Para comprender cabalmente este proceso, resulta propicio incorporar la perspectiva de Elsie Rockwell (2009) sobre la reproducción social al interior de la escuela, como un proceso complejo y contradictorio, así como el horizonte de las *pedagogías insumisas* (Medina Melgarejo, 2015) como respuesta decolonial a las estructuras de dominación. Estas perspectivas permiten trascender una visión meramente reproductivista de la escuela y reconocer en ella tanto los mecanismos de construcción cultural y producción de la otredad como las fisuras, los excedentes y las resistencias que guardan potencialmente caminos hacia una educación de la alteridad y pluralidad.

A manera de resultado de la investigación, el presente análisis, retoma el estudio de los hallazgos y se organiza en torno a los objetivos de investigación, articulando el examen de cuatro estructuras profundas: el patriarcalismo, la jerarquía/asimetría, la descapitalización del sujeto y la normalización de la desigualdad, con la respuesta a cada uno de los objetivos específicos y con los referentes teóricos que los sustentan.

2.1. Objetivo General: Comprender cómo las culturas escolares configuran la noción del otro

La evidencia que sobresale en la investigación lleva a comprender que la noción del otro no es un dato preexistente que la escuela recibe del exterior, sino un producto activo de las culturas escolares en su funcionamiento cotidiano. Las cuatro estructuras profundas identificadas se centran en torno al patriarcalismo, la jerarquía, la asimetría y la normalización, como mecanismos mediante los cuales en la escuela, como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998), configura y reconfigura permanentemente quién es reconocido como "nosotros" y quién es marcado como "otro". Desde la perspectiva de la gramática del saber escolar (Álvarez Gallego, 2020), se puede sostener que la noción del otro se configura en la intersección de cuatro reglas:

- El **tiempo vivo** muestra que las categorías de "normal" y "diferente" no son eternas, sino históricamente producidas: lo que hoy es "inclusión" pudo ser ayer "segregación", y viceversa. La posición del otro fluctúa con el contexto y el momento, como lo evidencia la inversión de la otredad migratoria en contextos de mayoría migrante.
- Los **afectos abiertos** revelan que la exclusión o la acogida del otro no se juega en los discursos explícitos, sino en el régimen emocional cotidiano gestos, silencios, risas, vergüenzas que asigna valor diferencial a los cuerpos y las identidades.
- Las **funciones intersectadas** muestran que un mismo estudiante puede ser tratado simultáneamente como "cuerpo a disciplinar", "capital humano" o "sujeto de derechos", y estas lógicas múltiples entran en contradicción en la práctica cotidiana, produciendo al otro como aquel que no logra sincronizarse con el ritmo implacable de la gramática escolar.
- El **excedente como posibilidad** señala que, a pesar de las estructuras de exclusión, emergen prácticas de reconocimiento y solidaridad no previstas que anuncian formas posibles de una escuela más plural.

En concordancia con Rockwell (2009) se reafirma que la *reproducción social en la escuela* no es un proceso mecánico que produce "copias" idénticas de las relaciones sociales dominantes, sino un proceso complejo donde se entrelazan continuidades y rupturas. La autora enriquece esta comprensión mediante la pregunta: "¿Qué se reproduce?" (Rockwell, 2009, p. 128). Esto permite distinguir entre contenidos dominantes, residuales y emergentes (Williams, 1981). En esta investigación, el excedente como posibilidad constituye la manifestación de esos contenidos emergentes que desafían la lógica de la reproducción dominante en la que el régimen patriarcal sustentado en las jerarquías sociales y la

dominación por medio de la asimetría penetran las escuelas y toman forma propia en las culturas y gramáticas escolares de cada una de ellas.

Desde el horizonte decolonial, la noción del otro no puede comprenderse plenamente sin reconocer el patrón de poder colonial de asimetría y dominación que opera en la escuela. La *colonialidad del poder* (Quijano, 2000) se manifiesta en la clasificación y exclusión por género, lo étnico/racial en la población que establece otra de las formas de dominación; la *colonialidad del saber* (Lander, 2000) en la imposición de un conocimiento occidental como único legítimo; y *la colonialidad del ser* (Maldonado-Torres, 2007) en la experiencia vivida de una lógica de *inferiorización* que las y los estudiantes internalizan.

En síntesis, la investigación demuestra que las culturas escolares configuran la noción del otro a través de un entramado de sistemas relacionales, normas explícitas e implícitas, rituales, jerarquías, afectos y asimetrías que, de manera sistemática, asignan posiciones diferenciales a los sujetos, produciendo al otro no como una identidad fija, sino como una posición dinámica y relacional que se reconfigura en cada interacción, siempre atravesada por las estructuras coloniales que la escuela reproduce y, en ocasiones, subvierte.

El resultado expuesto hasta aquí, que responde al objetivo general de la investigación, se apoya en los objetivos específicos que se presentan a continuación:

2.2. La identificación de las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión

Se abordan mediante el análisis de las *representaciones* que circulan en la escuela discursos, clasificaciones, nominaciones y los mecanismos concretos en rutinas, distribución de espacios, asignación de recursos, jerarquías formales e informales que operan como dispositivos de inclusión o exclusión:

Las representaciones del otro se construyen fundamentalmente a través del lenguaje como marcador y productor de diferencia bien sea para construir alianzas-inclusión u oposición-exclusión. Las y los estudiantes son nombrados, clasificados y valorados mediante categorías que los docentes, los pares y las familias producen y reproducen:

- **Clasificaciones docentes**: términos como "juicioso", "participativo", "colaborador" o, por el contrario, "problemático", "lento", "distraído" operan como etiquetas que asignan valor y anticipan el trato. Estas nominaciones no son descriptivas, sino *performativas:* al nombrar al estudiante, la escuela lo produce como sujeto. Esta dinámica ilustra lo que Rockwell (2009) denomina "saber docente", un conocimiento que se objetiva en el quehacer cotidiano y que, aunque no proviene de la pedagogía formal, estructura la práctica escolar.
- **La fuerza performativa del lenguaje** que documentamos clasificaciones como "lento", "problemático", "venezolano", “mujer”, no se agota en la asignación de un estigma social. Desde la perspectiva levinasiana, estas nominaciones constituyen una violencia más profunda: niegan el rostro del otro, su desnudez irreductible. Al reducir al estudiante a una categoría, la escuela lo despoja de su presencia singular, enmascarándolo bajo

el retrato que ella misma ha construido (Levinas, 1961/2015, p. 15). El rostro del otro, que "manda" y reclama reconocimiento, es así borrado por la gramática clasificatoria de la institución. Los epítetos entre pares son una clara muestra de ello: expresiones como "perras", "lambones", "lacras", "maricones", “niñas”, trazan fronteras simbólicas entre el "nosotros" y el "ellos", animalizando o deshumanizando al otro y reduciéndolo a una serie de atributos estigmatizados. Este lenguaje, con intención descalificadora, opera como un mecanismo de objetivización que inscribe una huella y saturación emocional profunda en quienes lo reciben, al reducir al otro a una serie de atributos corporales, de género o raciales, despojándolo de su humanidad y subjetividad (Cervone, Augoustinos & Maass, 2021). Cabe señalar que estos mismos apelativos pueden ser utilizados también como elemento que asocia y da pertenencia al nosotros, lo que, de nuevo, muestra su ambigüedad dependiente del contexto. Lo relevante es que su significado no necesariamente cambia; lo que cambia es la validación que se le otorga desde *una suerte de poder* que envuelve al “nosotros” dominante.

- **Fonética moral**: la misma otredad o asociatividad tiene dos versiones sonoras: la susurrada (real, ilegítima) y la audible (presentable, socialmente aceptable). Las y los estudiantes dominan esta distinción sin que nadie se la haya enseñado como norma explícita, lo que evidencia la existencia de un "códigos ocultos" que enseñan las reglas de la discriminación socialmente aceptable.

- **La asimetría social** no solo se manifiesta en el contenido de las etiquetas, sino en la **estructura misma de la comunicación escolar**. Basil Bernstein (1990) sostiene que la forma en que la sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento refleja el poder y su distribución. Los conceptos de **clasificación** (aislamiento entre contenidos) y **enmarcamiento** (control sobre la transmisión) muestran cómo el lenguaje escolar privilegia los códigos lingüísticos de los sectores dominantes (Ávila Francés, 2005). Quienes no dominan ese código quedan en desventaja, pues la jerarquía social se **traduce en relaciones de comunicación** que producen al otro como aquel que no logra sincronizarse con la gramática legítima de la institución. Estas representaciones se articulan con la noción de estigma de Goffman (2006): el otro es aquel portador de una característica que reduce a la persona "de una persona completa y usual a una contaminada, menospreciada" (p. 12). La escuela no solo refleja estos estigmas, sino que los produce activamente al clasificar, jerarquizar y asignar valor diferencial a los sujetos.

2.3. Los mecanismos de exclusión: rutinas, espacios y recursos: operan en múltiples dimensiones de la vida escolar.

- **Distribución del espacio**: la cancha de fútbol se configura como un territorio masculino, mientras las niñas son relegadas a espacios secundarios; las y los estudiantes más jóvenes son desplazados por los mayores; la ocupación del espacio define quién pertenece y quién queda en el borde. Esta dinámica, analizada desde Bourdieu (1998), muestra cómo el *hábitus generizado y etario* se inscribe en la geografía escolar.

- **Acceso a los recursos**: la apropiación privilegiada de materiales por parte del grupo legitimado los "juiciosos" que monopolizan la caja de colores traduce el estatus escolar en acceso preferente, mientras que la escasez activa una economía moral de la vigilancia entre pares que produce al otro-transgresor.
- **Jerarquías informales de liderazgo**: el liderazgo no se apoya únicamente en capacidades académicas, sino en condiciones éticas, corporales y estéticas. Emerge una *taxonomía invertida* donde el aula castiga la conformidad excesiva y la pasividad, y premia la fuerza, revelando una gramática ética que la institución no reconoce ni aborda. Esta dinámica evidencia el *divorcio entre ley, ética y cultura* (Mockus, 2011): lo que la norma prescribe no siempre es respaldado por las culturas estudiantiles.
- **Funciones intersectadas en tensión**: un estudiante con discapacidad es excluido de una actividad "porque no sabe leer ni escribir", mostrando cómo la función cognitiva (evaluación de competencias) anula la función paido-céntrica (reconocimiento del sujeto). La institución proclama inclusión en sus discursos, pero la práctica cotidiana administra la diferencia desplazando al otro a un lugar donde no genera fricción.

2.4. Comprender el agenciamiento de la diversidad y la pluralidad

Por parte de las y los estudiantes se hace evidente que no son receptores pasivos de las estructuras de exclusión, sino que **agencian activamente su posición** en el entramado de la diversidad, negociando y transformando las categorías que les son asignadas. Este agenciamiento se manifiesta en múltiples registros que, aunque no siempre logran consolidar una pluralidad efectiva, constituyen prácticas de resistencia y creación de sentido que interpelan la gramática escolar desde sus bordes.

- **En primer lugar**, la **estilización corporal** emerge como un recurso de autoría sobre sí mismo. Los estudiantes pasan la lectura del yo por el cuerpo como superficie de expresión de gustos y subjetividad: peinado, accesorios, ropa y modificaciones corporales operan como "escritura" que afirma la identidad en el margen de decisión estética. La incomodidad no surge de la exposición en sí, sino de la exposición sin los apoyos de la propia decisión —el cuerpo desnudo o despojado avergüenza, mientras el estilizado se exhibe con orgullo—, lo que muestra que la subjetividad se afirma en la capacidad de intervenir el propio cuerpo, desafiando así la norma institucional que tiende a homogeneizar las apariencias (Pérez Gómez, 1998: cultura experiencial). Esta práctica, que opera al margen del currículo, es una forma de agencia que construye identidad en los intersticios de la regulación escolar. Como señala Suarez (2017) la escuela, a través de sus dispositivos pedagógicos, no solo transmite imágenes sociales de género, sino que también incide directamente en la forma en que cada estudiante construye y habita su propio cuerpo, ajustándolo a las normas de lo femenino y lo masculino.
- **En segundo lugar**, la **música y las prácticas culturales compartidas** funcionan como territorios de construcción de pertenencia y diferencia. El reggaetón opera como un lenguaje común que atraviesa identidades; la champeta demarca al "nosotros"

costeño; la guaracha o el rock delimitan pertenencias venezolanas o rolas. Los estudiantes utilizan estos códigos para negociar su lugar en el entramado social, definiendo quién es "de los nuestros" y quién es "otro" a través de prácticas estéticas y performativas que la institución no siempre reconoce como legítimas. Esta dinámica confirma que la diversidad no es un dato estable sino un **campo de construcción y negociación permanente**, donde las categorías mismas están en disputa —los estudiantes debaten quién cuenta como costeño, si el Chocó es parte de la costa o por qué un estudiante boyacense termina siendo clasificado como "rolo"—, evidenciando que la agencia estudiantil se ejerce también en el plano de la definición simbólica de la alteridad (Álvarez Gallego, 2020: regla de los afectos abiertos).

- **En tercer lugar,** los estudiantes construyen **liderazgos y formas de reconocimiento alternativas** que no siempre coinciden con las jerarquías institucionales. El liderazgo informal del "parche" puede concentrarse en mayorías demográficas, mientras que el liderazgo formal queda en manos de minorías que encajan mejor con el perfil "centrado y reservado" que la institución valora. Esta discrepancia muestra que los estudiantes desarrollan sus propias gramáticas de reconocimiento, basadas en la lealtad, la disposición a aliarse y la capacidad de convocar, que operan al margen de las normas institucionales y que, en ocasiones, subvierten las jerarquías establecidas. Sin embargo, como advierte la lectura de Willis (1988) sobre la cultura contraescolar, esta agencia no siempre es emancipadora: la "taxonomía invertida" donde el aula premia la fuerza y la lealtad por encima de la conformidad puede estar reproduciendo formas de jerarquía y exclusión que mantienen las asimetrías sociales de fondo.
- **En cuarto lugar,** emergen **prácticas de solidaridad y cuidado** que los estudiantes generan espontáneamente: el zapato compartido para jugar fútbol, la defensa de un compañero ante una situación de violencia familiar ("teníamos que hacer algo porque la mamá de la niña siempre la maltrata"), la creación de espacios de acogida para quienes están solos. Estas prácticas, que Álvarez Gallego (2020) denomina *excedente como posibilidad*, muestran que los estudiantes son capaces de construir formas de reconocimiento y alteridad positiva que desbordan la lógica institucional. La pregunta que se formulan los estudiantes —"¿por qué registramos más cariño hacia los gatos que entre nosotros mismos?"— es, en el fondo, una interrogación sobre la calidad del vínculo humano en la escuela, que revela una reflexividad crítica que cuestiona las propias dinámicas de exclusión que ellos mismos reproducen.
- **Finalmente, la reflexividad estudiantil activada por el dispositivo investigativo** (Observatorio Escolar Estudiantil - OBEE) permitió a los jóvenes nombrar el machismo (eventualmente el patriarcalismo), la injusticia y el racismo, evidenciando su capacidad de agencia y su deseo de transformar su realidad. Convocados a observar a otros, los estudiantes volvieron la mirada hacia sí mismos, desplegando un ejercicio de mismidad que generó un valioso acervo sobre sus propias experiencias de exclusión, pertenencia y diferencia. Esta reflexividad es, en sí misma, una forma de agencia: al interrogar críticamente su propio entorno, los estudiantes se constituyen como **sujetos epistemológicos** capaces de producir conocimiento sobre su experiencia, lo que

anticipa la lógica de las pedagogías insumisas (Medina Melgarejo, 2015) como práctica de autonomía y cuestionamiento de la colonialidad del saber.

En síntesis, el agenciamiento estudiantil de la diversidad y la pluralidad es un proceso ambivalente y en disputa: por un lado, los estudiantes resisten y subvierten las categorías que les son impuestas; por otro, pueden reproducir jerarquías y exclusiones que mantienen las asimetrías de fondo. Este carácter contradictorio no debe leerse como un déficit, sino como la expresión de que la pluralidad no es un punto de llegada, sino un horizonte ético-político que se construye en la cotidianidad del aula, en los gestos de reconocimiento mutuo y en la capacidad de interrogar los códigos heredados (Krotz, 1994; Levinas, 2015). Reconocer y potenciar este agenciamiento es una condición indispensable para que la escuela transite desde el mero reconocimiento de la diversidad hacia la consolidación de una pluralidad efectiva.

Por su parte, las y los docentes manifiestamente son sujetos con saberes y recursos que desarrollan prácticas de agenciamiento que, desde su posición de autoridad institucional, cuestionan y subvierten las estructuras de exclusión. Sin embargo, este agenciamiento está atravesado por una tensión constitutiva: la que existe entre su rol como agentes de la norma y su compromiso ético con el reconocimiento de la alteridad. Los hallazgos permiten identificar al menos tres ejes claves en los que esta tensión se resuelve de manera situada:

- **La reconfiguración del vínculo pedagógico como espacio de reciprocidad**. Una de las formas más potentes de agenciamiento docente es la capacidad de transformar la relación de autoridad en un vínculo de reconocimiento mutuo. El efecto de este dispositivo es revelador en la medida en que activa la reflexividad y auto regulación. Esta estrategia, que Bernstein (1990) analizaría como una flexibilización del *enmarcamiento* (control sobre la transmisión), muestra que el reconocimiento docente no es un gesto unidireccional, sino que se constituye en la reciprocidad que va de vuelta al colectivo estudiantil. Esta reciprocidad revela una apuesta por un vínculo que antepone la autenticidad a la formalidad institucional, aunque esta estrategia no está exenta de fricciones.
- **La gestión de la diferencia desde el cuidado y la contención**. Otro eje del agenciamiento docente se expresa en la capacidad de administrar la desigualdad y la diferencia sin que estas se traduzcan en exclusión visible. La docente de primaria que entrega discretamente materiales a quienes sabe que no pueden adquirirlos opera desde una ética del cuidado que, aunque no interpela la estructura que produce la desigualdad, impide que la carencia económica se convierta en marginación. Este gesto, que Rockwell (2009) reconocería como parte de la "autonomía relativa" de la escuela, muestra cómo los docentes, desde los márgenes de la institución, generan prácticas que alivian los efectos más inmediatos de la exclusión. La docente que da "un lugar activo de interlocución y reconocimiento" al estudiante neurodivergente, en lugar de marginarlo o disciplinarlo, va más allá: reconfigura la actividad colectiva para que la diferencia sea condición del encuentro, no déficit a gestionar. Su gesto modela "una

forma alternativa de relacionarse con la diferencia" que, en palabras del investigador, se aproxima a la pluralidad en sentido fuerte. Los espacios creados por docentes para la regulación emocional, como el *Rincón de la Calma* o *la comida compartida*, completan un entramado de cuidado: son dispositivos que acogen tensiones de origen doméstico y crean condiciones para la participación, aunque su existencia dependa casi exclusivamente de la iniciativa individual de docentes comprometidos y no de una política institucional.

- **Fisuras y desafíos del agenciamiento docente**: cuya labor no es unívoca y se mantiene en permanente proceso de aprendizaje. Los mismos docentes que despliegan estrategias de reconocimiento y cuidado operan también con un saber que **puede reproducir una mirada de carencia sobre** las familias. Esta construcción de la familia como "otro" deficitario, que emerge en conversaciones de pasillo y quejas cotidianas, revela que el agenciamiento docente está atravesado por las mismas gramáticas de exclusión que pretenden contrarrestar. La saturación de tareas y la sobrecarga emocional que algunos docentes enfrentan evidencian que el agenciamiento no es una práctica sostenible sin condiciones institucionales que lo respalden. La pregunta que una docente formula "¿A qué vienen los padres?" no es solo una interrogación sobre el sentido de la escuela para los estudiantes, sino también una expresión del desgaste de quienes, desde su posición, intentan sostener prácticas de reconocimiento en un entorno que no las reconoce ni las apoya.

En síntesis, el agenciamiento de la diversidad y la pluralidad por parte de los docentes es una práctica **situada, compleja y, en ocasiones, precaria, que** se despliega en la reconfiguración del vínculo pedagógico, en la gestión silenciosa de la desigualdad y en la creación de espacios de contención emocional, pero aún choca con los límites de una mirada que históricamente tiende a generar imaginarios de “funcionalidad familiar”. Los marcos institucionales para favorecer una real transformación de esta relación se vuelven fundamentales. Reconocer este agenciamiento y las tensiones que lo atraviesan es crucial para avanzar hacia una escuela más plural, pues permite visibilizar que la transformación no depende solo de políticas externas, sino de las capacidades y compromisos que los propios docentes despliegan en los intersticios de la rutina institucional. Sin embargo, estas prácticas, para ser sostenibles y extenderse, requieren ser reconocidas, sistematizadas y potenciadas desde una política pública e institucional que no delegue en la ética individual la responsabilidad de construir una educación de la alteridad y la pluralidad.

2.5. Experiencias de reconocimiento: potenciales en la gramática del saber escolar

A pesar de la fuerza de las estructuras de exclusión documentadas, el estudio registra experiencias concretas de reconocimiento que avanzan a pesar de las muchas tensiones que las envuelven y que constituyen un potencial para fortalecer la gramática del saber escolar. Éstas anuncian formas posibles de una escuela más plural. Las experiencias hasta ahora referenciadas no son meros gestos de buena voluntad, sino prácticas que, como ya se mencionó, instalan la justicia en el instante al reconocer el "rostro del otro" en su desnudez irreductible (Levinas, 1961/2015), como soporte para las culturas escolares.

Además de las experiencias ya referenciadas a través de los registros etnográficos, se retoman aquí algunas de las particularmente significativas:

- El **reconocimiento recíproco docente-estudiante**. Una docente de ciencias sociales asume los apodos que los estudiantes podrían atribuirle "yo sé que a usted le parezco una bruja", desactivando la confrontación y favoreciendo la autorregulación grupal. El reconocimiento, aquí, es estrictamente recíproco: se obtiene dándolo primero. La docente que reconoce la mirada estudiantil sobre ella recibe de vuelta la defensa del grupo: "Entonces los chicos se calman y a veces ellos mismos se autorregulan. Y no solo pasa eso, sino que el chico de al lado entonces: 'oiga, respeta a la profesora, oiga, no se pase'". Esta estrategia, que Bernstein (1990) analizaría como una reconfiguración del *enmarcamiento* (control sobre la transmisión), muestra que el reconocimiento puede operar como un dispositivo de regulación que no se basa en la sanción sino en la confianza y el diálogo.
- El **reconocimiento de la diferencia como condición del encuentro**. Una docente, en lugar de marginar a un estudiante neurodivergente con planas o aislarlo por su dificultad, le da *un lugar activo de interlocución y reconocimiento* dentro de la actividad colectiva. La diferencia no es gestionada como déficit sino como condición del encuentro*, modelando una forma alternativa de relacionarse con la diferencia*. Este gesto, que el investigador califica como el episodio del corpus que más se aproxima a la pluralidad en sentido fuerte, resuena con la noción de *alteridad* de Krotz (1994) como "experiencia de lo ajeno que no es simplemente algo distinto, sino que es alguien que es como yo, pero de otra manera". La docente no integra al estudiante en un "nosotros" preexistente, sino que reconfigura el propio "nosotros" a partir de su presencia.
- La **relación con los gatos**, ya descrito, emerge como una fisura estructural en la gramática escolar. El afecto hacia los gatos es posible porque el gato no representa una amenaza al orden escolar: su presencia no compite por el poder, no disputa la autoridad del docente, no exige reconocimiento académico. *La asimetría se disuelve porque no hay poder en juego*. Este hallazgo es un diagnóstico sobre la calidad del vínculo humano y no humano en la escuela.
- El **fantasma** referenciado por celadores en uno de los colegios no requiere de existencia comprobable para ser real: su realidad es la de un **hecho social total** que organiza silencios, miradas y prácticas de protección entre los adultos, mientras los estudiantes quedan excluidos de un saber que, sin embargo, los interpela como aquello que no debe ser nombrado. Se trata de una figura que aparece durante las noches en las cámaras de seguridad, vista por varios celadores. Más allá de su existencia comprobable, lo que cabe resaltar es que se trata de una figura que el personal de la institución (celadores, servicios generales, coordinadores y algunos docentes) reconoce como existente, al tiempo que circula el relato que la asocia con una estudiante que se suicidó años atrás. La decisión pactada de ocultarla a las y los estudiantes no es un acto de protección neutral, sino un ***dispositivo de regulación emocional*** que, en lugar de tramitar el duelo colectivo, lo convierte en un secreto compartido entre adultos, revelando que la escuela, como señala Ahmed (2015), no solo produce emociones, sino que también las

administra, distribuyendo el miedo y el silencio en la jerarquía: los adultos lo saben, los jóvenes *aparentemente* lo ignoran, lo que quizás, se convierta en otro fantasma que habita la institución.

En síntesis, las experiencias de reconocimiento documentadas muestran que la escuela puede abrirse a una ética de la alteridad, pero esto requiere condiciones concretas: la reciprocidad, la reconfiguración del "nosotros", el cuidado silencioso, la contención emocional y la posibilidad de un vínculo no jerárquico. Estas experiencias, que Álvarez Gallego (2020) denominaría *excedente como posibilidad*, no son meros residuos de la rutina escolar, sino *Obra en estado puro* (Levinas, 1961/2015): acciones que no buscan eficacia técnica ni reconocimiento institucional, sino que instalan la escrupulosidad en el instante, actuando sin entrar en una transformación estructural plena, pero siendo ya el germen de ella.

3. Recomendaciones para fortalecer la configuración del Otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico

A partir de los hallazgos y del análisis de las estructuras profundas que producen al otro en la escuela, se formulan las siguientes recomendaciones de manejo pedagógico y aprovechamiento del recorrido metodológico de la investigación, orientadas a fortalecer la configuración del *Otro* como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico. Cada bloque de recomendaciones se acompaña de una directriz de aplicabilidad concreta para la política pública educativa de la ciudad de Bogotá, de manera que los hallazgos etnográficos puedan traducirse en decisiones institucionales verificables por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios distritales y las instancias de participación educativa del Distrito. Esta traducción se sostiene en dos principios orientadores transversales que se desarrollan a continuación.

3.1. Principios orientadores para la traducción en política pública

- **Superar la mirada deficitaria hacia una relación dialógica:** la política pública debe abandonar el supuesto de que las instituciones educativas y el cuerpo docente son receptores pasivos de directrices externas o portadores de carencias que deben corregirse desde afuera. Los hallazgos muestran, por el contrario, que las culturas escolares producen una gramática del saber escolar propia, que emerge de la experiencia acumulada, de la formación continua, de la recursividad con que docentes y estudiantes resuelven lo imprevisto, y de las innovaciones situadas —el Rincón de la Calma, la comida compartida, el reconocimiento recíproco docente-estudiante, el Observatorio Escolar Estudiantil— que operan como auténticos dispositivos pedagógicos constitutivos de la cultura de cada colegio (Rockwell, 2009; Álvarez Gallego, 2020). En consecuencia, la política pública distrital debería relacionarse con las instituciones educativas y sus docentes desde una lógica dialógica y de reconocimiento mutuo, y no desde una lógica de déficit y control, incorporando activamente estos saberes situados como fuente legítima de las propias directrices que se formulan.
- **Promover una correlación bottom-up y participativa:** en coherencia con la metodología etnográfica y participativa implementada en esta investigación —que situó a estudiantes, docentes y familias como observadores y narradores de su propia experiencia escolar a través de dispositivos como el OBEE—, se recomienda que la política pública educativa de Bogotá adopte un carácter participativo y de investigación, en la línea de la investigación-acción participativa (Fals Borda & Rahman, 1991), que convierta a las y los agentes educativos en co-constructores válidos de la ideación, el diseño y la aplicación de las políticas que los afectan, y no en meros ejecutores o destinatarios de decisiones tomadas exclusivamente en instancias centrales. Esta correlación ascendente no sustituye la responsabilidad de rectoría del Distrito, sino que la complementa: dota a la SED de información situada y contrastada, y dota a las comunidades educativas de un lugar legítimo de enunciación en la construcción de la norma.

- **Contrarrestar la naturalización de la jerarquía social en el aula**, traduciendo las diferencias en formas de diálogo:
- **Visibilizar el carácter construido de las jerarquías** que operan en el aula, promoviendo espacios de diálogo donde estudiantes y docentes puedan identificar cómo ciertos criterios de valoración (rendimiento, comportamiento, apariencia) están atravesados por prejuicios de clase, género y raza, y cómo estos criterios producen al otro como inferior o ajeno.
- **Diseñar prácticas pedagógicas que interpelen la meritocracia escolar**, cuestionando la idea de que el éxito o el fracaso dependen exclusivamente del esfuerzo individual, y reconociendo cómo las condiciones estructurales la precariedad económica, la discriminación, la falta de recursos inciden en las trayectorias escolares.
    - **Potenciar los liderazgos informales** que emergen en los subgrupos y en los espacios no curriculares, reconociendo que estos liderazgos poseen un capital simbólico y relacional que podría beneficiar al colectivo si este se cimienta sobre la pluralidad.

        ⇒ **Ejemplo de aplicación:** en la IED03, el liderazgo informal del "parche" se concentra en las mayorías demográficas del curso, mientras los liderazgos formales —representante, personero— recaen en la minoría que mejor encaja con el perfil "centrado y reservado" que la institución valora. Antes de sancionar o ignorar a quien "manda" en el descanso, el o la docente puede convocarlo a moderar una actividad de aula: "Ya vi que tus compañeros te hacen caso en el parche; hoy necesito que ese liderazgo nos ayude aquí adentro: modera tú la discusión de hoy y cuéntame cómo te fue." Ese simple giro —de vigilar el liderazgo informal a convocarlo— convierte una fuente de indisciplina percibida en un recurso pedagógico legítimo.

    - **Incorporar a los líderes informales en la co-construcción de normas y proyectos escolares**, de modo que sus capacidades de convocatoria y su conocimiento de las dinámicas grupales se conviertan en recursos para la transformación de la convivencia, en lugar de ser vistos como una amenaza al orden institucional.

        ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** incorporar el análisis de las jerarquías informales como criterio explícito en los lineamientos distritales de convivencia escolar que expide la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013), de modo que los Comités Escolares de Convivencia no se limiten a la atención de casos individuales, sino que aborden sistemáticamente las jerarquías simbólicas —por rendimiento, género, procedencia o apariencia—

documentadas en esta investigación como productoras cotidianas del otro.

- **Construir espacios de reflexión colectiva sobre las asimetrías de poder** como una ***tensión constitutiva*** de la vida escolar que debe ser interrogada y negociada colectivamente de manera permanente. Para ello:
    - **Institucionalizar espacios sistemáticos de diálogo** donde estudiantes, docentes y familias puedan nombrar y analizar las jerarquías y asimetrías que operan en la vida escolar, siguiendo la lógica de la *interacción intensificada* (Mockus, 2011) que permite a los actores reconocerse mutuamente no como amenazas, sino como interlocutores legítimos.
    - **Crear dispositivos de seguimiento y evaluación participativa** de las dinámicas de inclusión y exclusión, que permitan identificar cómo se distribuyen el reconocimiento, los recursos y las oportunidades de participación, y que generen recomendaciones concretas para contrarrestar las asimetrías documentadas.
    - **Fortalecer la autonomía institucional** para diseñar respuestas situadas a las jerarquías y asimetrías que emergen en cada contexto, en lugar de aplicar políticas homogéneas que no interrogan las gramáticas específicas de cada escuela (Rockwell, 2009). La transformación de la escuela, como señala el marco de la investigación, no puede ser pensada sin el reconocimiento de los diferentes modos en que el presente y lo posible se encuentran anudados (IDEP, 2026), y sin la capacidad de construir, desde los bordes y los excedentes, otras formas de estar y aprender juntos que desnaturalicen las jerarquías y abran caminos hacia la pluralidad.
        - ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** articular estos espacios de diálogo con las Mesas Locales de Educación y con los ejercicios de autoevaluación institucional que la SED promueve para la actualización de los PEI, de manera que el diagnóstico de asimetrías construido colectivamente en cada colegio alimente, en sentido ascendente, los lineamientos distritales de convivencia y no solo el plan de mejoramiento institucional.

- **Intervenir la gramática clasificatoria del lenguaje escolar** por medio de dispositivos pedagógicos, que:
    - **Visibilicen** las clasificaciones implícitas que operan en el aula, promoviendo espacios de reflexión donde docentes y estudiantes interroguen sus propias categorías de nominación.
    - **Sustituyan** el lenguaje deficitario por un lenguaje de capacidades y reconocimiento, desplazando el énfasis desde "lo que falta" hacia "lo que el otro es y sabe hacer".

- **Incorporen el lenguaje inclusivo,** la diversidad lingüística y cultural como recurso pedagógico, reconociendo los códigos y expresiones de los estudiantes como legítimos en lugar de patologizarlos.

  ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** incluir en los procesos distritales de formación situada y en servicio que ofrece la SED un componente específico sobre lenguaje no estigmatizante y clasificación escolar, de manera que la revisión del lenguaje deficitario deje de depender de la sensibilidad individual de cada docente y se convierta en un criterio verificable dentro de los planes de mejoramiento institucional y de la formación inicial y continua del magisterio distrital.

- **Transformar los espacios y recursos como dispositivos de inclusión y reciprocidad de la diversidad** revisando críticamente la geografía escolar y la economía de los recursos, al:

  - **Crear espacios sistemáticos de diálogo** donde docentes y estudiantes puedan nombrar y cuestionar las jerarquías y exclusiones que operan en el aula, siguiendo la lógica de la *interacción intensificada* (Mockus, 2011).
  - **Espacios polivalentes** que permitan usos diversos y no segmentados por edad, promoviendo la ocupación compartida y la circulación equitativa.
  - **Establecer criterios explícitos y participativos** para la distribución de recursos, que impidan la apropiación privilegiada por parte de grupos legitimados y fomenten la corresponsabilidad en el uso de los materiales.
  - **Ampliar el repertorio lúdico** más allá del fútbol y el voleibol, incorporando juegos y actividades espontáneas que reconozcan y promuevan diferentes corporalidades y estéticas, y que no reproduzcan jerarquías o asimetrías de género o edad.
  - **Identificar y promover prácticas pedagógicas que reconozcan la diferencia como condición del encuentro**, no como déficit a gestionar, incorporando la perspectiva de la *pedagogía de la alteridad* (Krotz, 1994; Levinas, 2015).
  - **Fortalecer los espacios de cuidado y regulación emocional** dotándolos de recursos y personal capacitado, y reconociéndolos como parte central del dispositivo pedagógico y no como una anécdota marginal.

    ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** incorporar criterios de equidad en el uso del espacio y los recursos deportivos y lúdicos en los lineamientos distritales de infraestructura y dotación escolar, de modo que la ampliación o adecuación de plantas físicas —canchas, comedores, espacios polivalentes— se acompañe de protocolos de uso equitativo por edad y género, y no dependa únicamente de criterios de metros cuadrados o cobertura.

- **Potenciar la reflexividad estudiantil y docente como práctica de desnaturalización,** consolidando la investigación como estrategia pedagógica:

- **Abordar la naturalización del golpe físico** como forma de interacción cotidiana en el saludo, el llamado, la chanza, así como la trasgresión y el hostigamiento.
- **Incorporar el Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE)** como un dispositivo permanente y no como una actividad puntual, que permita a los estudiantes producir conocimiento sobre su propia experiencia escolar y cuestionar las reglas que los producen como otros.
- **Fomentar la co-creación de materiales y dispositivos de análisis** (mapas, registros etnográficos, museos virtuales) que instalen una capacidad institucional para seguir indagando, innovando y resignificando la diversidad como potencia educativa.
- **Valorar el conocimiento situado de los estudiantes** como un saber legítimo que interpela el conocimiento académico, en consonancia con la perspectiva decolonial de las pedagogías insumisas (Medina Melgarejo, 2015).
- **Identificar y promover en los docentes la sensibilidad investigativa y formalizar acuerdos de co-investigación** que incluyan tiempos protegidos, reconocimiento institucional y espacios de retroalimentación sistemática, de modo que el proceso no dependa de la iniciativa individual ni se vea limitado por la carga laboral o el desinterés.
  - ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** reconocer el Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE) y dispositivos análogos como estrategia pedagógica replicable dentro de los programas distritales de investigación e innovación educativa, dotándolos de tiempos protegidos, acompañamiento técnico y reconocimiento en la carrera docente, de manera que la reflexividad estudiantil y docente deje de depender del compromiso individual y se consolide como una línea sostenida de la política pública de innovación pedagógica de Bogotá.

- **Desmontar las estructuras patriarcales que producen al otro generizado,** incorporando una *perspectiva de género y diversidad sexual* en todas las dimensiones del dispositivo pedagógico:
  - **Visibilizar y cuestionar** las normas de género que operan en las interacciones cotidianas, en la distribución del espacio y en la asignación de roles y recursos.
  - **Promover una educación afectivo-sexual** que interpele la heteronormatividad y la homofobia, reconociendo la diversidad de identidades y promoviendo la deconstrucción de las masculinidades hegemónicas.
  - **Formar a docentes en perspectiva de género** para que puedan identificar y desmontar las prácticas generizadas que naturalizan la exclusión y la violencia simbólica.
  - Abordar desde la mirada histórica y ético-política **la construcción de las feminidades y las masculinidades** en los mitos y ritos que son base e impactan la configuración de la subjetividad (Suarez, 2017).

⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** articular estas acciones con la política pública distrital de mujeres y equidad de género y con los lineamientos nacionales de educación para la sexualidad (Ley 1620 de 2013), incorporando indicadores de género en los sistemas de información escolar del Distrito y garantizando que la formación docente en perspectiva de género tenga carácter obligatorio y continuo, y no de oferta optativa.

- **Reconfigurar la tensión constitutiva con las familias** y las comunidades desde el reconocimiento de sus saberes, incorporando la gramática del saber familiar:
    - **Reconocer, sistematizar y potenciar** los saberes situados que las familias portan sobre el barrio y sus hijos, en lugar de leerlas desde una mirada de carencia-deficiencia.
    - **Construir dispositivos de participación real** que no se reduzcan a actos de acompañamiento, asistencia o ceremonias, sino que reconozcan a las familias como interlocutoras legítimas y co-constituyentes de la vida escolar.
    - **Interrogar los supuestos clasificatorios y patologizantes** que operan en la práctica de la gramática escolar, reescribiendo la relación con la familia para que deje de ser un "otro" adversario y se convierta en parte constitutiva del "nosotros" escolar.
    - **Abrir la escuela a su territorio**, reconociendo los saberes y prácticas de las comunidades que la rodean.
    - **Promover la participación activa de estudiantes, docentes familias y comunidades** en la definición de los fines y medios de la educación, en consonancia con la noción de *autonomía relativa* de Rockwell (2009).
        ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** fortalecer, desde la SED y las direcciones locales de educación, dispositivos de participación familiar que trasciendan la asistencia a reuniones informativas, articulándolos con las instancias de participación del gobierno escolar (consejo de padres y consejo de familia) y con la oferta distrital de atención a las familias, de modo que el saber situado de las familias sobre el barrio y sus hijos sea reconocido como insumo legítimo en la construcción de los PEI y no solo como objeto de acompañamiento asistencial.
- **Reconocer y potenciar el excedente como posibilidad**, es decir, aquello no previsto que emerge en la vida escolar. Para ello:
    - **Diseñar dispositivos pedagógicos flexibles** que permitan la emergencia de lo no previsto, en lugar de cerrar el aula a la contingencia y la creatividad.
    - **Valorar los gestos de solidaridad y cuidado** que emergen espontáneamente entre estudiantes y docentes, reconociéndolos como parte central del aprendizaje y no como anécdotas secundarias.

- **Fomentar una cultura escolar que celebre la imprevisibilidad** como condiciones del encuentro humano que despliega recursividad y creatividad.

  ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** flexibilizar los lineamientos distritales de evaluación institucional para que reconozcan y valoren explícitamente las innovaciones pedagógicas emergentes y no previstas por la planeación formal, evitando que los instrumentos de seguimiento de la SED premien únicamente el cumplimiento de metas estandarizadas y excluyan, por esa vía, el excedente creativo que esta investigación identifica como germen de una escuela más plural.

- **Abordar las tecnologías digitales** y la gramática de la pertenencia que conllevan, de manera reflexiva y crítica:

  - **Reconocer los canales digitales juveniles como parte del ecosistema comunicativo de la escuela**, lo que implica verlo no como una amenaza o una distracción de tal manera que se les integre como medios de comunicación pedagógica y de convivencia. Docentes y directivos han de mantenerse actualizados en las plataformas que las y los estudiantes usan (TikTok, Instagram, WhatsApp, etc.). Se requiere generar un uso reflexivo y crítico para que sea un instrumento que se maneja y aprovecha, y no un mecanismo algorítmico que los manipula.

  - **Fortalecer el diseño de dispositivos pedagógicos que aprovechen la cultura digital juvenil** para fomentar la inclusión y la participación, por ejemplo, usando las redes sociales como espacios de expresión, creación colectiva o resolución de conflictos.

  - **Abordar las brechas de acceso** no como un problema individual de las familias, sino como una condición estructural que la escuela debe gestionar para garantizar dispositivos y conectividad para quienes no los tienen, y diseñar actividades que no presupongan acceso universal, para que la tecnología no se convierta en un nuevo marcador de exclusión.

    ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** vincular esta recomendación con los programas distritales de conectividad y dotación tecnológica de la SED, condicionando la entrega de dispositivos y de acceso a internet a un componente formativo en ciudadanía digital y uso pedagógico crítico de redes sociales, y priorizando a los colegios y estudiantes con mayores brechas de acceso identificadas en el diagnóstico socioeconómico distrital.

- **Cerrar las brechas** entre el PEI como el *deber ser* normativo, el *ser* práctico y *las voces* de la escuela en relación con la construcción del otro:

- Reconocer explícitamente en el PEI la otredad como una producción del saber escolar y no como un dato externo; fortalecer las dimensiones corporal, emocional, lúdica y lingüística como ejes centrales del currículo y la convivencia.
- Realizar estudio permanente del PEI para nutrir los principios de inclusión, diversidad y reconocimiento estableciendo los mecanismos y dispositivos concretos para intervenir en las dinámicas cotidianas donde realmente se produce la otredad.
- Incorporar en los PEI una reflexión explícita sobre el papel de las tecnologías digitales en la construcción de la otredad**,** reconociendo que los estudiantes ya habitan mundos digitales que la escuela aún no ha cartografiado, y que esos mundos son también escenarios donde se juegan la pertenencia, el reconocimiento y la exclusión.
- Diseñar dispositivos pedagógicos que permitan a estudiantes y docentes reflexionar sobre sus propias prácticas de inclusión y exclusión; y avanzar desde un enfoque de *tolerancia* hacia una ***ética de la alteridad*** donde el otro sea reconocido como interlocutor legítimo y co-constituyente de la vida escolar. Este reconocimiento, desde la perspectiva decolonial, implica desmontar las jerarquías epistémicas y culturales que sostienen la colonialidad del poder, del saber y del ser. La pluralidad no es una meta por alcanzar, sino un proceso continuo de interculturalización crítica (Walsh, 2007; Comboni & Juárez, 2015).
- **Producir un *Manifiesto escolar de convivencia plural***: redactado por estudiantes y docentes, que recoja los acuerdos sobre cómo relacionarse a partir de la alteridad-la pluralidad y que se exhiba en lugares visibles del colegio.
    - ⇒ **Aplicabilidad en la política pública de Bogotá:** incorporar estos criterios en los lineamientos distritales para la revisión y actualización de los PEI, de manera que la SED acompañe técnicamente —y no solo verifique administrativamente— la incorporación de la otredad, la diversidad y la pluralidad como ejes explícitos del horizonte institucional de cada colegio distrital.

- **Fortalecer la gobernanza participativa de la política pública educativa distrital,** consolidando institucionalmente los dos principios orientadores anteriores. Para ello:
    - **Crear o fortalecer un mecanismo permanente de co-construcción de política pública** dentro de la estructura de la SED, con representación de estudiantes, docentes, familias y comunidades —en la línea de las Mesas Locales de Educación y los Consejos Locales de Política Social—, con capacidad real de incidir en el Plan Sectorial de Educación y no solo de ser consultado sobre decisiones ya tomadas.
    - **Diseñar, junto con las comunidades educativas, indicadores de seguimiento** a las dinámicas de inclusión y exclusión, siguiendo la lógica participativa del Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE) utilizada en esta

investigación, que complementen los indicadores cuantitativos de cobertura y permanencia con los que actualmente se evalúa la política educativa distrital.

- **Proteger, mediante actos administrativos de la SED, tiempos y recursos** para la formación situada y la co-investigación docente, de modo que la sistematización de innovaciones pedagógicas no dependa exclusivamente de la disposición individual del profesorado ni compita con la carga lectiva ordinaria.
- **Articular estas recomendaciones con el ordenamiento jurídico ya disponible,** en particular con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013) y con la normativa de atención educativa a la población con discapacidad (Decreto 1421 de 2017), de manera que la gramática del saber escolar aquí documentada encuentre anclaje institucional sin necesidad de crear instrumentos paralelos.

En conjunto, se propone interrogar las *reglas profundas que organizan la vida escolar* —esa gramática silenciosa que produce al otro antes de que cualquier política de inclusión intente integrarlo— y a construir, desde los bordes y los excedentes, otras formas de estar y aprender juntos. La transformación de la escuela no puede limitarse a reformas curriculares o metodológicas; debe implicar un cuestionamiento activo de las estructuras de poder, jerarquía y asimetría que sostienen la producción de la otredad, y una apuesta decidida por una educación que reconozca al otro no como un problema por resolver, sino como la condición misma del encuentro humano y de la posibilidad de construir un mundo común más justo y plural. Para la ciudad de Bogotá, esto implica que la política pública educativa asuma la gramática del saber escolar como punto de partida —y no como obstáculo— y que institucionalice, con carácter permanente, la participación de las y los agentes educativos en la construcción de su propia política.

Así mismo, las recomendaciones formuladas otorgan especial trascendencia al proceso metodológico desarrollado, que no se cierra como un balance de cumplimiento, sino que se abre como un ***laboratorio de aprendizaje e investigación*** cuyas lecciones —la flexibilidad como norma, la diversificación de formatos, la formalización de alianzas, la gestión anticipada de barreras, la atención a los grados intermedios, la articulación del equipo, la incorporación de las dificultades como objeto de análisis y la capitalización de los excedentes— constituyen un repertorio de orientaciones para futuras intervenciones y para la apropiación sostenida de los dispositivos cocreados.

El desafío ahora es que estas lecciones no queden en el plano de la enunciación, sino que **incidan en las prácticas institucionales** y en las condiciones que, desde la gramática del saber escolar, configuran la posibilidad de una escuela más plural y éticamente acogedora, tanto en cada colegio como en la política pública educativa que los articula a escala distrital.

4. Referencias bibliográficas

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.

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 159-174.

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.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, Trad. y Comp.). Siglo XXI.

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

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Cannon, J. (1994). *Stella Luna*. Editorial Juventud, .S.A.

Cervone, C., Augoustinos, M., & Maass, A. (2021). The language of derogation and hate: Functions, consequences, and reappropriation. *Journal of Language and Social Psychology*.

Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (Coords.). (2015). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Doubková, N., Zlámal, F., Heissler, R., Sanders, E. M., & Preiss, M. (2026). Perception of otherness and the degree of variability of moral emotions: An experience sampling study. *Československá psychologie, 70*(1), 17-28. https://ceskoslovenskapsychologie.cz/index.php/csps/article/view/766

Fals Borda, O., & Rahman, M. A. (Eds.). (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.

Fernández Parma, G. (2020b). *Otro 1: El pathos del Otro*. Video: https://www.youtube.com/watch?v=j3CiNhBVHaA&list=PLHKDo4RyXxVS12es0aZk7bBiTtm0SuRRH&index=40

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, *21*(2), 173-206.

García, C. et al. (2017). Hacerse mujeres. Hacerse Hombres. Dispositivos pedagógicos de género. Siglo del Hombre editores.

Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. Viking.

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2025). *Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico Pedagogías que Transforman*.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2026). Documento memoria del taller de análisis de Segundo orden (borrador).

Jung, C. G. (1968). *Introducción a la psicología analítica*. Editorial Trotta.

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

Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. UNESCO/IESALC.

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

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Medina Melgarejo, M. P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional; Juan Pablos Editor.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad.

Mockus, A. (2011). *Armonizar ley, moral y cultura: Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*. Banco

Interamericano de Desarrollo-BID. https://publications.iadb.org/es/armonizar-ley-moral-y-cultura-cultura-ciudadana-prioridad-de-gobierno-con-resultados-en-prevencion

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

Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

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

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

Szulc, A. P. (2014). Diversidad, Educación y Niñez. Aportes desde la antropología. *Novedades Educativas*, (271), 29-39

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)

Urrego Tovar, Á. M. (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del "entre-nos". *Pedagogía y Saberes*, (40), 107-117.

Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.

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

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

Williams, R. (1981). *Culture*. Fontana Press.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Instituto para la Investigación educativa y Desarrollo Pedagógico
IDEP

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

Anexo 6.1

Resumen ejecutivo de la investigación

Contratista: Maritza Díaz Barón
Contrato: IDEP – CPS-41 del 2026

Agosto 2026

1. ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 4

1.1. Objetivos 4
1.1.1. Objetivos específicos 4

1.2. Enfoque teórico-conceptual 5

1.3. Enfoque metodológico 6

1.4. Instrumentos 8
1.4.1. Aplicación de instrumentos y acciones en territorio 9
1.4.2. Productos y materiales co-creados 11

1.5. Lecciones metodológicas 12

2. ESTUDIO DE HALLAZGOS Y ANÁLISIS 12

2.1. Conocimiento del sujeto. 15

2.2. Relaciones positivas con docentes favorecen la resiliencia y la salud mental. 16
2.2.1. La familia como otro: tensiones entre la gramática institucional y la experiencia escolar 17

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 17

4. RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS 21

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN 22

El presente informe ejecutivo constituye una síntesis integral de la investigación *"La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad"*, desarrollada por el IDEP entre febrero y agosto de 2026 en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá. El documento recoge los fundamentos teórico-conceptuales, el diseño metodológico, la implementación del trabajo de campo, los hallazgos, análisis y las proyecciones del estudio. El documento se elabora como insumo para productos de divulgación académica del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTeI) y para la devolución a las comunidades educativas participantes.

Contexto del programa institucional del IDEP: Pedagogías que Transforman

La política educativa del Distrito de Bogotá, ha situado el cierre de brechas como una de sus prioridades, lo que ha impulsado la producción de investigación orientada a comprender las condiciones que producen y sostienen la desigualdad educativa en la ciudad. Bogotá escolariza una población profundamente heterogénea: estudiantes migrantes y refugiados, población étnica, niñas y niños con discapacidad, víctimas del conflicto armado, trayectorias regionales diversas y desigualdades socioeconómicas marcadas. Esa heterogeneidad está razonablemente documentada en los sistemas de información oficiales.

El estudio se inscribe en el horizonte del -Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico Pedagogías que Transforman del IDEP (2025)-. Esta iniciativa de gestión del conocimiento pedagógico y educativo está orientada a fortalecer capacidades institucionales y territoriales para agenciar proyectos educativos, así como a aportar a la política educativa desde el reconocimiento del saber pedagógico. En concordancia con el programa se articulan cuatro dimensiones:

- **Producción participativa de conocimiento e innovación pedagógica:** la investigación se entiende como una capacidad de agencia que reconoce el entorno, experimenta y transforma las prácticas escolares para reinventarlas con autenticidad.
- **Desarrollo de capacidades:** investigativas, éticas, comunicativas y organizativas en estudiantes, docentes, directivas y familias.
- **Gestión del conocimiento pedagógico:** fortalecimiento de capacidades institucionales duraderas y generación de un legado de herramientas para las propias instituciones.
- **Difusión y apropiación social de los saberes:** mediante materiales accesibles e incidencia en políticas escolares, asumiendo el conocimiento como bien público.

De este modo, la indagación sobre la construcción del otro no queda en un ejercicio aislado, sino que potencia capacidades institucionales duraderas para que las propias comunidades educativas sigan transformando sus prácticas desde la pluralidad, la autenticidad y el sentido colectivo.

El proceso involucró a 264 personas: 241 estudiantes, 10 docentes, 5 directivos, 5 familias y 3 miembros de la comunidad. La investigación se caracteriza por su carácter participativo,

de co-investigación y aplicado, donde estudiantes y docentes no son objetos de estudio sino coinvestigadores de su propia cultura escolar.

1. Origen y problema de investigación

La política educativa distrital ha situado el cierre de brechas como una de sus prioridades, impulsando la producción de investigación orientada a comprender las condiciones que producen y sostienen la desigualdad educativa. Bogotá escolariza una población profundamente heterogénea: estudiantes migrantes y refugiados, población étnica, niñas y niños con discapacidad, víctimas del conflicto armado, trayectorias regionales diversas y desigualdades socioeconómicas marcadas. Esa heterogeneidad está razonablemente documentada en los sistemas de información oficiales.

El punto de partida de esta investigación es que esa documentación, siendo necesaria, resulta insuficiente. Los registros administrativos informan quién está matriculado y bajo qué categorías, pero no dan cuenta de la experiencia, la voz, el cuerpo ni la trayectoria de quienes habitan cotidianamente la escuela. Saber cuántos estudiantes migrantes hay en un colegio no permite anticipar si serán acogidos o excluidos, ni bajo qué condiciones; la evidencia de campo muestra que las categorías administrativas de vulnerabilidad no coinciden con las fronteras que los propios actores escolares trazan entre el "nosotros" y "el otro".

Así, la propuesta del estudio: ir más allá de la composición cuantitativa para adentrarse en la vida cotidiana de la cultura escolar y en la configuración de una gramática —un conjunto de reglas de fondo, casi siempre implícitas— mediante la cual la escuela enseña qué es la diferencia, cómo se la nombra, quién la encarna y qué lugar le corresponde. La tesis que organiza el estudio es que *el otro no es una identidad preexistente que la institución deba incorporar, sino un efecto del saber escolar*: se produce y se reproduce en el cruce de reglas, afectos, temporalidades y funciones que organizan la vida institucional.

1.1. Objetivos

Objetivo 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.

1.1.1. Objetivos específicos

- **Identificar** las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión.
- **Comprender** los modos en que las niñas, los niños y los adolescentes viven y agencian procesos de construcción de la diversidad en los colegios.
- **Documentar** experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad en la escuela.

- **Comprender** junto con docentes y estudiantes, la producción del Otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico.

1.2. Enfoque teórico-conceptual

El estudio se sustenta en una arquitectura conceptual que articula tres perspectivas complementarias en torno a la noción de escuela como encrucijada de culturas. La gramática del saber escolar GSE (Álvarez Gallego, 2020) concibe la escuela no como un dispositivo de dominación cerrado sino como un acontecimiento de saber abierto y contingente, estructurado por cuatro reglas: el tiempo vivo, los afectos abiertos, las funciones intersectadas y el excedente como posibilidad. La arqueología de la escuela (Varela y Álvarez-Uría, 1991) permite leer al otro escolar como una producción histórica de dispositivos de poder. Y la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001) documenta la resistencia estructural de la escuela al cambio, permitiendo comprender al otro como aquel que no se ajusta a la gramática estándar del sistema —sus grados, horarios y evaluaciones homogéneas. La GSE se estructura por cuatro reglas que configuran la producción del otro:

- **Tiempo vivo/cronotopo**: la escuela está sujeta a una mutación histórica de manera aleatoria y contingente. Lo que hoy es "inclusión" pudo ser ayer "segregación". Las categorías de "normal" y "diferente" no son eternas ni naturales, sino históricamente producidas y, por lo tanto, transformables.
- **Afectos abiertos**: dimensión no discursiva (gestos, emociones, silencios, risas, rabia, ternura) que opera como fuerza disyuntiva e incontrolable. El otro emerge como aquel que interrumpe con su afectividad la normalidad planificada. La exclusión o la acogida del otro no se juega solo en los discursos explícitos, sino en el régimen emocional cotidiano.
- **Funciones intersectadas**: múltiples funciones históricas —disciplinaria, paidocéntrica, biopolítica, desarrollista, cognitivo-desreguladora— coexisten y se superponen en la escuela actual, generando tensiones. Un mismo estudiante puede ser tratado simultáneamente como "cuerpo a disciplinar", "capital humano", "sujeto de derechos" y "aprendiente con dificultades".
- **Excedente como posibilidad**: lo que la escuela produce sin proponérselo —aprendizajes no previstos, encuentros con lo otro, gestos de solidaridad inesperados— y que escapa a todo control. El excedente es la potencia política de la escuela y lo que permite pasar de una ética mínima de tolerancia a una ética máxima de reconocimiento.

Estas perspectivas se sitúan sobre la noción de escuela como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998), donde conviven y se disputan sentido la cultura académica, la cultura crítica, la cultura escolar en sentido estricto y la cultura experiencial de cada estudiante. Esta última adquiere un estatuto conceptual propio: no es un obstáculo a superar en el camino hacia el saber legítimo, sino un lugar legítimo de enunciación. Cuando los repertorios de lenguaje, pertenencia y corporalidad con que llegan los estudiantes se leen como “falta” frente a un código escolar dominante, la institución produce al otro en forma de carencia.

El horizonte ético-político del estudio distingue entre otredad y alteridad. La otredad refiere a la posición dinámica y relacional que un sujeto ocupa en un entramado de interacciones; la alteridad, a la condición estructural y ética que hace posible esa posición y que recuerda que el ser humano es constitutivamente un ser-en-relación. La pluralidad, en consecuencia, no es la suma de otredades coexistiendo ni la gestión administrativa de la diversidad: es el régimen ético-político que se alcanza cuando la diferencia deja de ser un problema a resolver y se convierte en condición de posibilidad del sujeto escolar. Este es el tránsito de una ética mínima de tolerancia a una ética máxima de reconocimiento.

1.3. Enfoque metodológico

La investigación es cualitativa, de enfoque etnográfico y estudio de caso múltiple, y se despliega en cinco fases entre febrero y agosto de 2026: fundamentación teórico-conceptual (fase 1); encuadre metodológico, selección institucional y diseño de instrumentos (fase 2); trabajo de campo (fase 3, abril–junio); sistematización y construcción de la matriz analítica (fase 4, junio–julio); y redacción del informe y devolución a las comunidades educativas (fase 5, agosto).

Un rasgo distintivo está en sus dos escalas: una escala macro y cuantitativa que opera sobre el universo completo de instituciones oficiales de la ciudad para seleccionar con criterio trazable los casos, y una escala micro, cualitativa y etnográfica, que profundiza en esos casos con una intensidad y un tiempo de permanencia que solo es posible sostener en un número reducido de instituciones.

- Escala macro: selección trazable de instituciones

Sobre las 407 instituciones educativas oficiales de Bogotá registradas en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT, 2024) se desarrolló un procedimiento en tres pasos: clasificación de las instituciones por tamaño de matrícula, para que el tamaño no se confundiera con el grado de diversidad; construcción de cinco marcadores de diferencia (porcentaje de estudiantes en estrato 1 y 2, población étnica, migrantes, víctimas del conflicto armado y estudiantes con discapacidad reportada); e integración de esos marcadores en un índice compuesto de diversidad de 0 a 100 puntos, mediante estandarización min-max y promedio simple no ponderado. La media distrital del índice fue de 19,2 puntos. Las tres instituciones seleccionadas se ubican por encima de esa media, 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%

Indicador	Kimy Pernía Domicó	Manuel Elkin Patarroyo	San Martín de Porres	Media Bogotá
% Población étnica	2,5%	0,5%	1,5%	1,7%
% Migrantes	30,1%	26,4%	50,9%	17,7%
% Víctimas del conflicto	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

Cabe precisar, por transparencia metodológica, que el índice no fue el criterio decisivo de selección. El criterio definitivo fue la apertura de las comunidades educativas al proyecto: la disposición de directivas y docentes a recibir un proceso de investigación colaborativa y la voluntad institucional de convertir el estudio en una oportunidad de desarrollo pedagógico propio. Sin esa disposición previa, ninguna puntuación en el índice habría bastado para sostener meses de observación participante, talleres, cartografías y un observatorio estudiantil.

Desde esta perspectiva, la matrícula de cada colegio tiene sus particularidades: Kimy Pernía Domicó, en Bosa, concentra 3.076 estudiantes mientras que Manuel Elkin Patarroyo, en Santa Fe, y San Martín de Porres, en Chapinero, son instituciones con 409 y 532 estudiantes respectivamente. Pese a esta diferencia de tamaño, las tres comparten un perfil de alta diversidad poblacional donde el estrato socioeconómico bajo (1 y 2) es ampliamente mayoritario en las tres, con su punto más alto en San Martín de Porres (90,0%). En cuanto a los demás indicadores de diversidad, la población migrante es el rasgo más marcado en las tres instituciones, con su mayor concentración en San Martín de Porres (50,9%). La población víctima del conflicto armado tiene mayor peso relativo en Kimy Pernía Domicó (13,8%). La población con discapacidad es proporcionalmente mayor en Manuel Elkin Patarroyo (9,1%). La población étnica, aunque es el grupo de menor peso relativo en las tres instituciones, alcanza su valor más alto en Kimy Pernía Domicó (2,5%), un valor muy representativo en relación con el promedio de las IED de la ciudad (Ver tabla anterior). Esta combinación particular de situaciones y contextos poblacionales fue una dimensión de análisis relevante para el análisis de la información de campo.

- Escala micro: el trabajo de campo con la comunidad educativa

El trabajo de campo se organizó en cuatro esferas de observación entendidas como dispositivos pedagógicos:

- *El juego*, como territorio de alta intensidad afectiva donde se observan inclusión, exclusión y jerarquización simbólica;

- *El cuerpo*, como superficie de inscripción de las normas escolares y lugar de resistencia, especialmente en clave de performatividades de género;
- *El lenguaje*, que puede operar como instrumento de dominación, de cuidado o de reconocimiento;
- *Las interacciones en el aula*, entendida de manera expandida más allá del salón de clase, como cualquier espacio-tiempo escolar donde ocurren interacciones mediadas por acciones pedagógicas —el patio, el pasillo, el comedor, la ruta escolar y el entorno barrial.

El proceso involucró a estudiantes, docentes, directivas, familias y comunidad del entorno, con intensidades diferenciadas. Con los estudiantes se sostuvo el centro de gravedad del trabajo; con los docentes se produjo un abanico de respuestas que va desde aliados activos en la creación hasta quienes declinaron participar; con directivas y coordinadores se realizaron reuniones de presentación y seguimiento; y con familias y comunidad se establecieron contactos de menor frecuencia pero reveladores sobre las percepciones del entorno.

1.4. **Instrumentos**

- **Diario de campo.** Registro primario de la observación participante, estructurado en dos columnas: descripción de hechos sin adjetivar (espacio, tiempo, actores, relaciones, citas textuales y categorías nativas) y, en paralelo, percepciones y primeras conexiones conceptuales de quien investiga. Usa un sistema de convenciones de denominación que protege la identidad de los participantes sin sacrificar la capacidad analítica.
- **Ficha de campo.** Instrumento de síntesis y primera categorización que media entre los diarios individuales y la matriz de análisis colectiva; organiza los hallazgos según las cinco categorías relacionales del marco y se elabora y revisa colectivamente, garantizando coherencia interpretativa entre los tres colegios.
- **Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE).** Estrategia de etnografía colaborativa dirigida a estudiantes de grados 8.º a 11.º, organizada en cuatro sesiones progresivas inducción y auto-reconocimiento, incursión al campo, socialización de hallazgos y agencia, y proyección y creación, en la que son las y los estudiantes quienes se revisan a sí mismos, observan el contexto, registran y analizan las situaciones asociadas a la construcción del otro en la institución.
- **Taller de mismidad y otredad.** Dirigido a los grados de transición a tercero, parte de una premisa psicopedagógica: para estos niveles, los instrumentos abstractos resultan improcedentes, mientras el juego y los lenguajes artísticos son los espacios seguros donde niñas y niños expresan simbólicamente lo que viven. Se articula alrededor de un cuento la construcción de máscaras y el juego de espejos, y es la docente titular quien lo facilita.
- **Cartografía social “del cuerpo al cosmos”.** Secuencia multiescalar que va del cuerpo propio al barrio, la localidad y la ciudad, pasando por los espacios concretos de la escuela. El mapa resultante no es una representación técnica del espacio sino un

dispositivo narrativo que hace visible dónde y con qué intensidad se produce la otredad en el territorio escolar.

- **Entrevistas y diálogos con docentes, directivas y comunidad,** articulados con la revisión de los Proyectos Educativos Institucionales y los manuales de convivencia, lo que permitió contrastar el orden normativo prescrito con las prácticas efectivamente desplegadas.

Una decisión metodológica deliberada atraviesa todos los instrumentos: el vocabulario analítico interno del equipo no se presenta a los participantes en su formulación técnica. La expresión creadora se sitúa como central y lo que llega a estudiantes, docentes y familias es un cuento, una máscara, un mapa, una pregunta abierta sobre cómo se ven y cómo son vistos; así mismo los materiales artísticos producidos por el estudiantado son un lenguaje predominante.

1.4.1. Aplicación de instrumentos y acciones en territorio

Se realizaron entrevistas semi estructuradas con docentes, directivas y actores comunitarios (padres de familia, vendedores, vigilantes, vecinos), que se sumaron a los demás instrumentos

Registro etnográfico (observación participante): El registro etnográfico fue el instrumento transversal que permitió sumergirse en la cotidianidad escolar. Los investigadores distribuyeron su tiempo de observación entre espacios de aula y espacios comunes, con variaciones según cada colegio:

- **Kimy Pernía**: 70% aula, 30% otros espacios, aunque con resistencia del coordinador a la "presencia flotante".
- **San Martín de Porres**: balance más equilibrado (40% aula, 40% espacios comunes, 20% entorno barrial), favorecido por el tamaño reducido del colegio.
- **Manuel Elkin Patarroyo**: concentración en el aula, con incursiones limitadas a espacios comunes por temor a la inseguridad de la zona.

Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE): Inicialmente se dio como espacio de grupo focal con elementos de etnografía reflexiva que como observatorio etnográfico en sentido estricto. Los estudiantes, al ser convocados para observar a otros, volvieron la mirada hacia sí mismos, desplegando un ejercicio de mismidad que generó un valioso acervo sobre sus propias experiencias de exclusión, pertenencia y diferencia. La realización en cada colegio adquirió dinámicas y alcances etnográficos propios:

- **San Martín de Porres**: grupo estable de 12 estudiantes auto-postulados que se mantuvieron durante todo el proceso.
- **Manuel Elkin Patarroyo**: grupo estable dentro de la clase de "Proyectos de investigación".
- **Kimy Pernía**: dos grupos de 36 estudiantes cada uno (72 en total), con asistencia y compromiso irregulares.

Talleres de cartografía social: Las geografías escolares y en la aplicación de la técnica de cartografías se consolidaron como un instrumento particularmente fértil. En la práctica emergió como elemento complementario y en algunos casos derivado del OBEE:

- **Kimy Pernía**: cartografías dentro de las sesiones del OBEE, donde estudiantes dibujaron mapas del espacio escolar y explicaron las dinámicas observadas.
- **Manuel Elkin Patarroyo**: cartografías corporales, donde los estudiantes distribuyeron por colores cómo se ocupa el espacio del colegio según género.
- **San Martín de Porres**: pilotaje de un dispositivo de visualización estadística en tres momentos (recolección, cómputo, visualización).

Actividad de mismidad y otredad (transición a 3er grado): La experiencia se implementó en los tres colegios con ajustes mínimos según cada aula. Se completaron las dos sesiones previstas en los tres colegios. En el San Martín de Porres en el grado de transición y en el Kimy Pernía y el Manuel Elkin Patarroyo en los grados de 3ro. Se destaca la participación entusiasta de las niñas, los niños y las docentes.

- A partir del cuento *Stella Luna* (Cannon, 1994), orientado a niños y niñas entre los 4 y los 9 años, que presenta a un murciélago criado entre pájaros y sortean los desafíos de las diferencias, en los tres colegios, niñas y niños identificaron las ubicaron con claridad en tanto contrastes y similitudes, así como emociones vinculadas a "ser como se es" y a la posición del "otro", asociando la narrativa con sus relaciones grupales. La jornada culminó con la representación de sí mismos en una máscara.
- Las actividades arrojaron información importante acerca de las maneras en que los niños y las niñas empiezan a configurar su noción del otro, proceso en el que aún emergen exclusiones incipientes, pero que cuenta con el acompañamiento intencionado de las maestras, quienes despliegan recursos pedagógicos orientados a cimentar una noción solidaria del nosotros y una actitud genuinamente respetuosa hacia la diversidad.

Análisis documental: Se revisaron y caracterizaron los Proyectos Educativos Institucionales PEI de los tres colegios, en los que se encuentra que lejos de ser documentos neutros, se constituyen construcciones sociales vivas e intencionadas**,** donde se seleccionan conocimientos, valores y narrativas considerados legítimos, en respuesta a relaciones sociales, intereses de grupos y contextos históricos específicos. En el contexto educativo colombiano, estos proyectos operan como *termómetros institucionales* para responder a mandatos legales y a la urgencia social de construir, desde el reconocimiento de la pluralidad, relaciones pedagógicas y convivencia transformadoras. Con este marco, la revisión de los PEI se pone en diálogo con los hallazgos en relación con la construcción del otro para el análisis final.

Mirada situada: socio-demografía del contexto territorial: la ubicación de las instituciones educativas en el presente estudio no es arbitraria, sino que responde a una *lectura territorial y sociodemográfica como texto de la ciudad*. Partiendo de la información del Censo Nacional de Población del año 2018 y del SIMAT (2024) para seleccionar los colegios, la investigación introduce explícitamente la relación entre los

resultados de campo y la diversidad de contextos poblacionales y territoriales de cada institución: población étnica, población migrante, población con discapacidad, víctimas del conflicto armado y estrato socio-económico. Esto se articula con el reconocimiento de las políticas públicas que trasciende al enfoque normativo al documentar, mediante una mirada etnográfica, cómo trasciende la diversidad del contexto territorial en cómo se vive esta diversidad en el día a día escolar en el juego, el cuerpo, el lenguaje y las interacciones en el aula. De este modo, el territorio y la composición poblacional no son meros telones de fondo, sino ejes analíticos fundamentales que permiten comprender que la potencialidad de la diferencia cultural no se agota en la clasificación administrativa de los grupos, sino que se manifiesta y se negocia en las dinámicas cotidianas de cada escuela, transitando así de la constatación de la diversidad a la comprensión de la pluralidad como una experiencia situada y relacional.

En este sentido, los tres colegios tienen una diversidad en lo que refiere a sus territorios cercanos: San Martín de Porres está en una zona con mucha migración internacional, lo que coincide con que más de la mitad de sus estudiantes son migrantes. Kimy Pernía Domicó tiene presencia indígena tanto en su entorno como en su matrícula destacando la cercanía del cabildo indígena con quienes establecen una relación frecuente a través de proyectos con los estudiantes. Manuel Elkin Patarroyo tiene una matrícula con muchos estudiantes con discapacidad, de manera similar a lo que ya mostraban las características del año 2018 que denotaban una presencia significativa de esta población. En todo caso, es necesario aclarar que este análisis se trata de un proxy estadístico y no de una medición directa de la otredad ni de la diversidad.

1.4.2. Productos y materiales co-creados

Uno de los resultados más significativos del proceso es la creación, con estudiantes y docentes, de dispositivos pedagógicos diseñados para perdurar en las instituciones más allá del período de la investigación. Cada uno cuenta con guía propia, instructivo paso a paso, especificación de los niveles educativos a los que se dirige y fundamentación pedagógica:

- **Dispositivo estadístico-etnográfico** (San Martín de Porres): los estudiantes seleccionaron categorías de observación, recogieron datos durante seis días y los visualizaron, abordando la estadística como herramienta de producción de conocimiento y no como dato lejano.
- **Mapas que caminan** (Manuel Elkin Patarroyo): guía que combina la trayectoria de vida con la cartografía espacial, para que los estudiantes narren desde su experiencia biográfica las posiciones de pertenencia y exclusión que han ocupado a lo largo de su vida escolar.
- **Museo virtual** (Kimy Pernía Domicó): entorno digital que recoge fotografías, reflexiones y productos artísticos del proceso; la curaduría misma —seleccionar, organizar y narrar el aprendizaje— constituye el material co-creado.

A ellos se suman las guías metodológicas para la aplicación de cada enfoque e instrumento: la guía de consideraciones éticas, el OBEE, la cartografía social, el taller de mismidad y otredad, así como el repertorio de creaciones estudiantiles.

1.5. **Lecciones metodológicas**

- La flexibilidad es la norma y no la excepción: los instrumentos deben adaptarse en tiempo real a las dinámicas del territorio, y los productos no previstos deben aprovecharse como fuentes de análisis en lugar de interpretarse como desviaciones.
- Los formatos escritos tradicionales tienen baja aceptación estudiantil. Los registros multimodales podcast, video breve, cartografías, líneas de tiempo, expresión artística activan un nivel de involucramiento y conexión emocional que el registro académico y deben incorporarse desde el diseño inicial.
- La reflexividad estudiantil es potente pero requiere entrenamiento en observación externa: convocados a observar a otros, los estudiantes vuelven la mirada hacia sí mismos. El OBEE funcionó, en su primera aplicación, más como grupo focal reflexivo que como observatorio etnográfico en sentido estricto.
- La alianza docente es un factor crítico de éxito y fue desigual entre instituciones. Se recomienda identificar desde el inicio a docentes con sensibilidad investigativa y formalizar acuerdos de co-investigación con tiempos protegidos.
- Las barreras institucionales y logísticas no son obstáculos menores sino síntomas de la gramática escolar sedimentada, y como tales constituyen material analítico.
- La cobertura de los grados intermedios (4.º a 6.º) quedó como una grieta en el continuum educativo, y se plantea como desafío prioritario para futuras intervenciones.
- El trabajo etnográfico exige gestión articulada del equipo: la sobrecarga de facilitar talleres y observar simultáneamente limita la capacidad de análisis, por lo que conviene alternar roles y destinar tiempos exclusivos a la escritura reflexiva.

2. Estudio de hallazgos y análisis

El estudio establece cinco premisas y categorías relacionales que funcionan como bisagra entre la teoría y el trabajo de campo. El análisis se dispuso a partir de la sistematización de dichas categorías, cuya información de base fue recogida en la ficha de campo. A su vez, se estableció que las esferas de juego, cuerpo, lenguaje e interacciones en el aula, se abordan en relación con las categorías. Finalmente, para responder a los objetivos del estudio, el análisis se propone profundizar en aquellos elementos del contexto cultural y estructurantes sociales que son asimilados en la vida escolar, pero que cobran rasgos y dinámicas propias en tanto cultura escolar.

El presente aparte recoge, de manera condensada, los principales hallazgos empíricos del trabajo de campo, organizados según las categorías relacionales que estructuraron el análisis. Se incorporan algunos ejemplos representativos extraídos de los registros etnográficos, las entrevistas, los talleres y el Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE), con

el fin de ilustrar la complejidad de la construcción del otro en la vida cotidiana de las tres instituciones participantes.

El abordaje para el análisis se apoya de una concepción de la escuela como *sistema vivo*, caracterizado por el caos creativo, la contingencia permanente y un devenir en el que lo imprevisible y lo excedente son constitutivos de su ontología (IDEP, 2026). Esta perspectiva dialoga directamente con la noción de *gramática del saber escolar* (Álvarez Gallego, 2020), que entiende la escuela no como un dispositivo de dominación cerrado, sino como un acontecimiento de saber abierto y contingente, estructurado por cuatro reglas tiempo vivo, afectos abiertos, funciones intersectadas y excedente como posibilidad que configuran las posiciones de otredad. El análisis contrasta, además, lo que declaran los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con lo que ocurre en la práctica cotidiana y con lo que narran los propios actores, revelando desfases significativos entre la norma, la acción y la experiencia.

Los hallazgos aquí sintetizados confirman la tesis central de la investigación: el otro no es una identidad preexistente que la escuela deba incorporar, sino un efecto del saber escolar, producido en el cruce de reglas, afectos, temporalidades y funciones que organizan la vida institucional.

- **Mismidad e intersubjetividad: el yo escolar como producción relacional**

El análisis contrasta lo declarado en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada colegio con las prácticas observadas y las voces de los actores. Los hallazgos confirman que el sujeto escolar no preexiste al encuentro con los otros, sino que emerge en la tensión entre la autoimagen y la mirada ajena. Los estudiantes se describen a sí mismos con categorías escolares positivas (*juiciosos, buenos estudiantes, disciplinados*), pero cuando representan cómo creen que son vistos por los demás aparecen calificativos radicalmente distintos: *fastidiosos, habladores, marihuaneros, groseros*. La identidad se define en el espejo de la otredad, tal como lo formula Ricoeur (2015) al afirmar que «el sí mismo es un otro». El yo escolar no es, por tanto, una identidad individual previa al encuentro, sino una producción relacional sostenida por reconocimientos, juicios y reapropiaciones mutuas que se actualizan en cada interacción.

La configuración del yo está profundamente atravesada por el género, que opera como uno de los dispositivos más tempranos y persistentes de clasificación y producción de subjetividades. La asignación de materiales (*escarcha, stickers, estrellitas* asociadas a las niñas), la feminización de la carga emocional en el trabajo docente y la homofobia como frontera persistente entre grupos de varones muestran que el sujeto escolar es siempre un *yo generizado* que aprende a ser «niña» o «niño» en la interacción. La identidad se negocia y expresa a través de prácticas culturales compartidas.

Contraste con los PEI: Los tres proyectos educativos declaran una concepción del sujeto como ser social y relacional la pedagogía dialogante, el modelo histórico-cultural o el constructivismo, pero estas declaraciones permanecen en un nivel abstracto. Los PEI no explicitan mecanismos concretos para que la mismidad emerja efectivamente de la intersubjetividad más allá del discurso. La etnografía muestra que el yo emerge en la tensión

entre la autoimagen y la mirada ajena, y que prácticas como el deporte, la música y la estilización corporal construyen identidad al margen del currículo. El contraste revela un desfase entre la declaración normativa y la necesidad de mecanismos reales de intervención sobre la construcción de la mismidad.

- **Inclusión, exclusión y liderazgos: las jerarquías simbólicas del aula**

Los mecanismos de inclusión y exclusión desbordan las intenciones explícitas de los actores. La pertenencia no es un estado adquirido de una vez y para siempre: debe renovarse mediante el cumplimiento de normas no escritas, y se retira cuando esas normas se transgreden. La otredad, en este sentido, no es un atributo del sujeto sino una posición que se asigna y se retira según el comportamiento y la interpretación del grupo. Esta lógica alcanza incluso a la institución misma: excluir a un estudiante con discapacidad de una actividad por "no saber leer ni escribir" anula, en la práctica cotidiana, el reconocimiento del sujeto que la escuela proclama en su discurso.

El liderazgo se apoya en capacidades académicas, corporales, económicas y relacionales, pero también en condiciones éticas y estéticas. Una niña líder se define como inteligente y bonita, mientras otros señalan que recurre al castigo físico para mantener su posición. El liderazgo combina reconocimiento social, capacidad de coerción y rasgos estéticos. Como señala Goffman (2006), los estigmas —visibles u ocultos— condicionan estas posiciones de liderazgo más allá del desempeño académico; de hecho, en el aula opera una taxonomía invertida que castiga la conformidad excesiva y premia la fuerza.

Contraste con los PEI: en ellos se hacen menciones importantes a la inclusión y la diversidad, pero no abordan las jerarquías informales que la etnografía documenta. Lo que la norma prescribe no es respaldado por las culturas estudiantiles, que premian la transgresión y castigan la conformidad. Se evidencia un divorcio entre ley, ética y cultura (Mockus, 2011). Las voces docentes revelan estrategias improvisadas de reconocimiento, pero el PEI no ofrece un marco sistemático para intervenir en estas dinámicas. Asimismo, se revela un vacío institucional en torno a la *gramática del saber familiar*: mientras los PEI enuncian a la familia como corresponsable, no desarrollan una comprensión de cómo la escuela construye a las familias como un «otro» deficitario, ni ofrecen dispositivos para interrogar esa producción de otredad.

- **Movimiento relacional: la otredad como forma dinámica**

La otredad no es una posición fija ni una categoría estable, sino una forma dinámica y compleja sujeta a cambios y fluctuaciones relacionales. El estudio distingue conceptualmente entre «el otro» (sujeto excluido) y «la otredad» (proceso de construcción de la diferencia), trasladando el foco de la mera identificación de los excluidos al análisis de los mecanismos escolares que generan dicha exclusión.

Un hallazgo significativo es la inversión de la otredad migratoria: en una institución donde la mayoría de la matrícula es migrante o costeña, el bogotano nativo pasa a ocupar la posición de minoría. La docente lo expresa: «cuando se meten con un venezolano, se meten con todos […] el otro ya no es el venezolano y el otro se convierte en el colombiano».

La otredad que el discurso institucional atribuye al migrante se reconfigura en la práctica cotidiana. De manera análoga, los *chiquitos* subordinados en la cancha lideran el desorden en el comedor; el dominio no pertenece a los sujetos sino a la relación entre grupo, espacio y recursos. La otredad se invierte de territorio en territorio.

Contraste con los PEI: ellos tienden a tratar la diversidad como un inventario de diferencias estables, sin contemplar la dimensión dinámica de la otredad ni la noción de *tiempo vivo* (Álvarez Gallego, 2020). La etnografía muestra que la otredad es una posición fluida: un estudiante puede ser «el otro» o dejar de serlo según el contexto, las lealtades se reconfiguran sin que el sujeto cambie, y la otredad se invierte según la densidad demográfica. Los PEI plantean la otredad como rasgo estático, mientras la práctica la revela como relacional y contingente, sin que estos documentos ofrezcan herramientas para intervenir en esa fluidez.

2.1. Conocimiento del sujeto.

- **Régimen emocional de la otredad: la emocionalidad como acontecimiento temporal vivo**

La emocionalidad en el aula no es un sistema fijo de normas afectivas, sino un acontecimiento temporal vivo, sujeto a la contingencia, la aleatoriedad y la mutación histórica del cronotopo escolar. Una misma emoción puede ser acogida en un momento y sancionada en otro, no solo según la posición del sujeto sino según el *cuándo* del acontecer escolar. Esta incertidumbre no saber si la propia expresión será recibida o reprendida produce un desgaste psíquico específico, distinto al de las exclusiones estables y predecibles: mientras estas últimas pueden ser nombradas y eventualmente resistidas, la intermitencia del reconocimiento erosiona la posibilidad de construir un sí mismo coherente en el tiempo. Los registros documentan una amplia gama de emociones vinculadas a los mecanismos de reconocimiento y exclusión. El lenguaje descalificador opera como mecanismo de objetivización que inscribe una huella emocional profunda. Los insultos sexistas, raciales o corporales «gorda», «maricón», «perra» generan un proceso de deshumanización que afecta negativamente el bienestar.

- **Las tecnologías digitales y las redes sociales hablan:** no son un añadido externo a la vida escolar, sino que guardan una gramática silenciosa de pertenencia y exclusión convirtiéndose en un dispositivo más de la noción de la mismidad y de la otredad: operan como canal de coordinación, marcador generacional y umbral de pertenencia, al tiempo que revelan desigualdades de acceso y nuevas formas de vigilancia y exclusión.

Contraste con los PEI: se mencionan la afectividad como dimensión del desarrollo, pero no abordan el régimen emocional como un sistema de poder que regula qué emociones puede expresar quién, hacia quién y con qué consecuencias. La etnografía documenta que la incertidumbre emocional genera desgaste psíquico, y que las nominaciones corporales producen efectos emocionales persistentes. Los PEI deben incluir dispositivos para regular la distribución asimétrica de los recursos afectivos. Es necesario abordar y establecer

mecanismos en el PEI para la relación con las tecnologías digitales y las redes, tanto en sus aportes instrumentales como en sus riesgos.

- **Diversidad y pluralidad: del reconocimiento de la diferencia a la ética de la alteridad**

La diversidad en la escuela suele abordarse como un inventario de diferencias que deben ser gestionadas, mientras que la pluralidad implica un régimen ético-político donde la otredad deja de ser un problema a resolver y se convierte en la condición misma de posibilidad del sujeto escolar. El estudio distingue entre diversidad —constatación de la multiplicidad de atributos, orígenes o identidades— y pluralidad —proceso activo y relacional mediante el cual esa multiplicidad se reconoce y se diferencia en la interacción entre los sujetos, dando lugar a la construcción simultánea de sí mismo/alteridad y del otro/otredad.

Los hallazgos muestran que la diversidad es reconocida, clasificada y discutida cotidianamente por los estudiantes, pero no siempre se traduce en pluralidad. La diversidad no es un dato estable sino un campo de construcción y negociación permanente. El tránsito hacia la pluralidad como condición ética es aún más esquivo.

La distinción entre *otredad* y *alteridad* no es un matiz académico menor. Mientras la otredad refiere a la posición dinámica y relacional que ocupa un sujeto en un entramado de interacciones, la alteridad designa la condición estructural y ética que hace posible la existencia misma de la otredad. La pluralidad, entonces, no es la simple suma de otredades coexistiendo, ni la mera gestión administrativa de la diversidad. Es el régimen ético-político que se alcanza cuando la alteridad deja de ser un problema a resolver y se convierte en la condición misma de posibilidad del sujeto escolar.

Contraste con los PEI: reconocen la diversidad como un valor central, pero se encierran en la enumeración y en buenos propósitos de reconocimiento y respeto. La pluralidad como condición ética de acción es esquiva: los liderazgos formales no reflejan la composición demográfica, y los gestos de reconocimiento no interpelan la estructura que produce desigualdad o marginación. Los PEI aún tienen el desafío de articular una política institucional para que las interacciones y los sistemas relacionales de la cotidianidad se conviertan en pluralidad efectiva.

2.2. Relaciones positivas con docentes favorecen la resiliencia y la salud mental.

Los hallazgos muestran que el reconocimiento y las relaciones positivas con las y los docentes constituyen un recurso emocional decisivo: cuando el vínculo pedagógico se sostiene en la confianza y no en la sanción, favorece la resiliencia y protege la salud mental de las y los estudiantes frente al desgaste que producen las dinámicas de exclusión documentadas en este estudio.

2.2.1. La familia como otro: tensiones entre la gramática institucional y la experiencia escolar

- Aunque el trabajo de campo llegó con mayor intensidad a estudiantes y docentes, las familias atraviesan el entramado escolar de manera transversal y decisiva. Los hallazgos evidencian una tensión constitutiva: mientras los estudiantes incluyen a su familia como parte esencial de su mismidad, el discurso y la práctica institucional la construyen como un «otro» problemático, fuente de deficiencias y limitaciones. Esta tensión responde a un conjunto de reglas, supuestos y prácticas que constituyen la *gramática del saber familiar*. La escuela tiende a producir categorías clasificatorias *familia que acompaña, familia desestructurada, familia problema* atravesadas por prejuicios de clase, raza y género. La familia del estudiante *juicioso* es una *familia funcional*; la del *desjuiciado* es una *mala familia*. En conversaciones de pasillo y quejas docentes, la familia es señalada como origen de los problemas de comportamiento, rendimiento y adaptación. Esta construcción no es explícita en los PEI, que declaran a la familia como aliada, pero emerge en la práctica cotidiana.

Sin embargo, cuando los dispositivos pedagógicos se orientan a la participación real y de fondo de las familias, se revierte la mirada de carencia y se construye un vínculo basado en el reconocimiento de sus saberes y potenciales. La familia deja de ser un «otro» disminuido para convertirse en parte constitutiva del «nosotros» escolar. Reconocer estas potencias exige interrogar los supuestos clasificatorios y patologizantes que operan en la práctica de la gramática escolar y reescribirla para que la familia deje de ser un «otro» adversario y se convierta en parte constitutiva del «nosotros» escolar, un desafío que los PEI actuales apenas esbozan y que la vida escolar reclama con urgencia.

3. Conclusiones y recomendaciones

El estudio responde de manera integral al objetivo general de la investigación —comprender cómo las culturas escolares configuran la noción del otro y las formas de inclusión y exclusión de la diversidad— así como a cada uno de los objetivos específicos que lo orientaron. En efecto, el trabajo de campo permitió identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión, documentando cómo el lenguaje, la distribución del espacio, el acceso a los recursos y las jerarquías informales operan como dispositivos de asignación de otredad. Del mismo modo, se comprendieron los modos en que el estudiantado agencian procesos de construcción de la diversidad, evidenciando que las y los estudiantes no son receptores pasivos de las estructuras de exclusión, sino que despliegan prácticas de estilización corporal, liderazgos alternativos, solidaridad y reflexividad crítica que interpelan la gramática escolar desde sus bordes. Asimismo, se documentaron experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad que, aunque situadas y frágiles, anuncian formas posibles de una escuela más plural.

Finalmente, se comprendió, junto con docentes y estudiantes, la producción del Otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico, evidenciando que la otredad no es un dato preexistente sino un efecto del saber escolar producido en el cruce de reglas, afectos,

temporalidades y funciones que organizan la vida institucional. Este cumplimiento de los objetivos permite ahora desplegar un análisis integrado de las estructuras profundas que subyacen a la producción de la otredad y formular recomendaciones orientadas a transformar las prácticas educativas desde el reconocimiento de la pluralidad.

El análisis integrado de los hallazgos, a la luz del marco teórico la escuela como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1998), la gramática de la escolaridad (Tyack & Cuban, 2001) y la gramática del saber escolar (Álvarez Gallego, 2020), revela que la construcción del otro en las instituciones educativas no es un fenómeno superficial o accidental, sino el efecto sistemático de estructuras profundas que operan como una gramática silenciosa. Estas estructuras organizan la vida escolar, asignan posiciones de alianza/inclusión y oposición/exclusión, y producen al otro como una categoría que emerge en un continuo variable, dinámico y situado. La incorporación de la perspectiva de Elsie Rockwell (2009) sobre la reproducción social en la escuela como proceso complejo y contradictorio, no mecánico y el horizonte de las pedagogías insumisas (Medina Melgarejo, 2015) como respuesta decolonial a las estructuras de dominación, permite trascender una visión meramente reproductivista y reconocer tanto los mecanismos de producción de la otredad como las fisuras, los excedentes y las resistencias que guardan potencialmente caminos hacia una educación de la alteridad y la pluralidad.

- **Análisis de las estructuras profundas que producen al otro**

El análisis identifica cuatro estructuras profundas que operan de manera articulada en la configuración de la otredad escolar:

  - **Patriarcalismo.** El género opera como uno de los dispositivos más tempranos y persistentes de clasificación y producción de subjetividades. La asignación generizada de materiales, la feminización de la carga emocional en el trabajo docente, la homofobia como frontera persistente entre grupos de varones, y la segregación espacial en la cancha y los baños muestran que el sujeto escolar es siempre un *yo generizado*. Esta estructura se articula con lo que Quijano (2000) denomina *colonialidad del poder*, manifestada en la clasificación y exclusión por género y lo étnico-racial.
  - **Jerarquía y asimetría.** La escuela opera como un campo de fuerzas donde las jerarquías se legitiman mediante códigos éticos, estéticos y de rendimiento. Emerge una *taxonomía invertida*: el aula castiga la conformidad excesiva y la pasividad, y premia la fuerza, revelando una gramática ética que la institución no reconoce ni aborda. El divorcio entre ley, ética y cultura (Mockus, 2011) se evidencia en que lo que la norma prescribe no es respaldado por las culturas estudiantiles.
  - **Descapitalización del sujeto** *entendida como la lectura institucional que reduce al estudiante a lo que le falta, en lugar de reconocer sus capacidades*. La escuela tiende a leer a las y los estudiantes desde una mirada de carencia: lo que les falta, lo que no saben, lo que no tienen. Esta lógica se extiende a las familias, construidas como "otro" deficitario. El lenguaje clasificatorio "lento", "problemático", "familia

desestructurada" opera como un dispositivo de externalización que exime a la institución de su responsabilidad y produce al otro en forma de carencia.

- **Normalización de la desigualdad.** La diversidad es reconocida y clasificada cotidianamente, pero no siempre se traduce en pluralidad como condición ética de encuentro. La institución proclama inclusión en sus discursos, pero la práctica cotidiana administra la diferencia desplazando al otro a un lugar donde no genera fricción. Esta normalización se expresa en la *fonética moral*: la misma otredad tiene dos versiones sonoras la susurrada (real, ilegítima) y la audible (presentable) que las y los estudiantes dominan sin que nadie se la haya enseñado como norma explícita.

- **Agenciamiento y resistencias**

A pesar de la fuerza de estas estructuras, el estudio documenta formas de agenciamiento que interpelan la gramática escolar desde sus bordes:

- **Estudiantes** agencian su posición mediante la estilización corporal como recurso de autoría sobre sí mismos; la música y las prácticas culturales como territorios de construcción de pertenencia; liderazgos y formas de reconocimiento alternativas; prácticas de solidaridad y cuidado el zapato compartido, la defensa de un compañero ante violencia familiar que Álvarez Gallego (2020) denomina *excedente como posibilidad*; y una reflexividad crítica activada por el dispositivo investigativo que les permite nombrar el machismo, la injusticia y el racismo.
- **Docentes** despliegan agenciamiento en tres ejes: la reconfiguración del vínculo pedagógico como espacio de reciprocidad: la docente que asume la mirada estudiantil sobre ella y recibe defensa del grupo; la gestión de la diferencia desde el cuidado y la contención: entrega discreta de materiales, lugar activo al estudiante neurodivergente; y la creación de espacios de regulación emocional como el *Rincón de la Calma*. Sin embargo, este agenciamiento está atravesado por tensiones: los mismos docentes que despliegan estrategias de reconocimiento pueden operar con una mirada de carencia sobre las familias, y la sobrecarga emocional evidencia que estas prácticas no son sostenibles sin condiciones institucionales que las respalden.

- **Experiencias de reconocimiento como potenciales de transformación**

El estudio registra experiencias concretas de reconocimiento que constituyen potenciales para transformar la gramática del saber escolar:

- El **reconocimiento recíproco docente-estudiante**, donde la docente que reconoce la mirada estudiantil sobre ella recibe de vuelta la defensa del grupo, mostrando que el reconocimiento puede operar como un dispositivo de regulación basado en la confianza y el diálogo.
- El **reconocimiento de la diferencia como condición del encuentro**, donde una docente da un lugar activo de interlocución al estudiante neurodivergente,

reconfigurando la actividad colectiva para que la diferencia sea condición del encuentro, no déficit a gestionar.

- La **relación con los gatos** como fisura estructural en la gramática escolar: el vínculo con el animal está despojado de jerarquías, mientras que el contacto humano está permanentemente vigilado, clasificado y evaluado. El afecto hacia los gatos es posible porque no hay poder en juego, lo que constituye un diagnóstico sobre la calidad del vínculo humano en la escuela.
- El **fantasma** que habita una de las instituciones como un hecho social total que organiza silencios y prácticas de protección entre adultos, revelando que la escuela no solo produce emociones, sino que también las administra, distribuyendo el miedo y el silencio en la jerarquía.

Estas experiencias, que Álvarez Gallego (2020) denominaría *excedente como posibilidad*, no son meros residuos de la rutina escolar, sino acciones que instalan la escrupulosidad en el instante, actuando sin entrar en una transformación estructural plena, pero siendo ya el germen de ella.

Los hallazgos aquí sintetizados confirman la tesis central de la investigación: el otro no es una identidad preexistente que la escuela deba incorporar, sino un efecto del saber escolar, producido en el cruce de reglas, afectos, temporalidades y funciones que organizan la vida institucional. La otredad es una posición dinámica y reversible, no un atributo fijo; la diversidad es un dato, pero la pluralidad es un horizonte ético-político que se construye en la cotidianidad del aula, en los gestos de reconocimiento mutuo, en la apertura a lo imprevisible y en la capacidad de interrogar los códigos heredados.

El análisis evidencia un desfase persistente entre la norma (PEI), la acción y lo narrado. Los PEI declaran principios de inclusión y reconocimiento, pero no ofrecen dispositivos concretos para intervenir en las jerarquías simbólicas, la fluidez de la otredad, el régimen emocional o la construcción de la pluralidad. La etnografía, en cambio, documenta que la escuela, como sistema vivo, está sujeta a la contingencia y al caos creativo; comprenderlo no es un obstáculo, sino la condición para transformar sus prácticas desde el reconocimiento de la pluralidad.

El estudio aporta, además, una precisión conceptual crucial: la distinción entre *otredad* y *alteridad* permite pasar de simplemente señalar quién es excluido a comprender por qué ocurre esa exclusión y cómo la propia escuela, con sus reglas y costumbres, produce esas diferencias. La inclusión o la exclusión no son un asunto de mera convivencia entre estudiantes, sino un efecto de las dinámicas culturales presentes en la vida escolar. Esta diferenciación abre la puerta no solo a describir los problemas, sino a imaginar y construir formas más justas y acogedoras de hacer escuela, donde la diversidad sea vista no como obstáculo, sino como una riqueza para la pluralidad.

4. Recomendaciones estratégicas

A partir de los hallazgos y del análisis de las estructuras profundas que producen al otro en la escuela, se formulan las siguientes recomendaciones, orientadas a fortalecer la configuración del Otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico. Dos principios las atraviesan: primero, superar la mirada deficitaria sobre las instituciones y el cuerpo docente para avanzar hacia una relación dialógica que reconozca y potencie la gramática del saber escolar que ya emerge de su experiencia, su formación y sus innovaciones situadas; segundo, en coherencia con la metodología participativa de esta investigación, promover una correlación bottom-up que convierta a estudiantes, docentes y familias en co-constructores válidos —y no solo destinatarios— de la política pública educativa:

- Contrarrestar la naturalización de la jerarquía social en el aula
- Intervenir la gramática clasificatoria del lenguaje escolar
- Fortalecer dispositivos que desnaturalicen el golpe como forma de interacción
- Transformar los espacios y recursos como dispositivos de inclusión
- Identificar y promover prácticas pedagógicas que reconozcan la diferencia como condición del encuentro
- Reconformar la tensión constitutiva con las familias
- Desmontar las estructuras patriarcales que producen al otro generizado: abordar la huella de la construcción de masculinidades y feminidades
- Reconocer y analizar a profundidad los canales digitales juveniles como parte del ecosistema comunicativo de la escuela
- Cerrar las brechas entre el PEI, la práctica y las voces

Estas recomendaciones tienen aplicabilidad concreta en la política pública educativa de la ciudad de Bogotá: pueden anclarse en el Sistema Distrital de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013; Decreto 1965 de 2013), en los lineamientos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) para la actualización de los Proyectos Educativos Institucionales, y en espacios de gobernanza participativa —como las Mesas Locales de Educación— que permitan a las comunidades educativas incidir directamente en el diseño y la aplicación de las políticas que las afectan.

La investigación en las tres instituciones indica que las culturas escolares configuran la noción del otro a través de un entramado de sistemas relacionales, normas explícitas e implícitas, rituales, jerarquías, afectos y asimetrías que, de manera sistemática, asignan posiciones diferenciales a los sujetos, produciendo al otro no como una identidad fija, sino como una posición dinámica y relacional que se reconfigura en cada interacción, siempre atravesada por las estructuras coloniales que la escuela reproduce y, en ocasiones, subvierte.

Las recomendaciones formuladas apuntan a interrogar las reglas profundas que organizan la vida escolar —esa gramática silenciosa que produce al otro antes de que cualquier política de inclusión intente integrarlo— y a construir, desde los bordes y los excedentes,

otras formas de estar y aprender juntos. La transformación de la escuela no puede limitarse a reformas curriculares o metodológicas; debe implicar un cuestionamiento activo de las estructuras de poder, jerarquía y asimetría que sostienen la producción de la otredad, y una apuesta decidida por una educación que reconozca al otro no como un problema por resolver, sino como la condición misma del encuentro humano y de la posibilidad de construir un mundo común más justo y plural.

El desafío ahora es que estas lecciones no queden en el plano de la enunciación, sino que incidan en las prácticas institucionales y en las condiciones que, desde la gramática del saber escolar, configuran la posibilidad de una escuela más plural y éticamente acogedora.

5. Referencias bibliográficas utilizadas en la investigación

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.

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(1), 159-174.
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.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, Trad. y Comp.). Siglo XXI.

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

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Cannon, J. (1994). *Stella Luna*. Editorial Juventud, .S.A.

Cervone, C., Augoustinos, M., & Maass, A. (2021). The language of derogation and hate: Functions, consequences, and reappropriation. *Journal of Language and Social Psychology*.

Comboni Salinas, S., & Juárez Núñez, J. M. (Coords.). (2015). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Doubková, N., Zlámal, F., Heissler, R., Sanders, E. M., & Preiss, M. (2026). Perception of otherness and the degree of variability of moral emotions: An experience sampling study. *Československá psychologie, 70*(1), 17-28. https://ceskoslovenskapsychologie.cz/index.php/csps/article/view/766

Fernández Parma, G. (2020b). *Otro 1: El pathos del Otro*. Video: https://www.youtube.com/watch?v=j3CiNhBVHaA&list=PLHKDo4RyXxVS12es0aZk7bBiTtm0SuRRH&index=40

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, *21*(2), 173-206.

García, C. et al. (2017). Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género. Siglo del Hombre Editores.

Gleick, J. (1987). *Chaos: Making a new science*. Viking.

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2025). *Programa de Investigación para el Desarrollo Pedagógico Pedagogías que Transforman*.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2026). Documento memoria del taller de análisis de Segundo orden (borrador).

Jung, C. G. (1968). *Introducción a la psicología analítica*. Editorial Trotta.

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

Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. UNESCO/IESALC.

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

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Medina Melgarejo, M. P. (Coord.). (2015). *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional; Juan Pablos Editor.

Mockus, A. (2011). *Armonizar ley, moral y cultura: Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997***.** Banco Interamericano de Desarrollo-BID. https://publications.iadb.org/es/armonizar-ley-moral-y-cultura-cultura-ciudadana-prioridad-de-gobierno-con-resultados-en-prevencion

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

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.

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

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

Szulc, A. P. (2014). Diversidad, Educación y Niñez. Aportes desde la antropología. *Novedades Educativas***,** (271), 29-39

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)

Urrego Tovar, Á. M. (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del "entre-nos". *Pedagogía y Saberes*, (40), 107-117.

Varela, J., & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala.
Williams, R. (1981). *Culture*. Fontana Press.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO -IDEP

La construcción del *otro* en la escuela

Culturas escolares y diversidad – estudio cualitativo de caso múltiple en tres colegios I.E.D. de Bogotá

2026

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

1

EL PUNTO DE PARTIDA : ¿Qué buscamos y cómo lo indagamos?

Programa Pedagogías que transforman — IDEP : una iniciativa de gestión del conocimiento pedagógico y educativo orientada a fortalecer capacidades institucionales y territoriales para agenciar proyectos educativos, y aportar a la política educativa desde el reconocimiento del saber.

Objetivo 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.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar representaciones y mecanismos de inclusión y exclusión.
- Comprender cómo niñas, niños y adolescentes viven y agencian la diversidad.
- Documentar experiencias institucionales de reconocimiento de la diversidad.
- Comprender, junto con docentes y estudiantes, la producción del otro como aspecto constitutivo del dispositivo pedagógico.

tiempos:

FASE 1
Fundamentación
teórico-conceptual .
febrero

FASE 2
Encuadre territorial
instituciones e instrumentos .
marzo - Abril

FASE 3
Trabajo de campo
abril – junio

FASE 4
Sistematización
matriz analítica
junio–julio

FASE 5
Análisis - Informe
socialización
agosto

2 ENFOQUE METODOLÓGICO: estudio cualitativo y de caso múltiple

Escala macro · cuantitativa

Opera sobre el universo de instituciones oficiales de la ciudad para seleccionar y contextualizar los casos con criterio trazable.

Escala micro · etnográfica

Profundiza en los casos seleccionados con intensidad y permanencia sostenidas en el tiempo.

INSTRUMENTOS

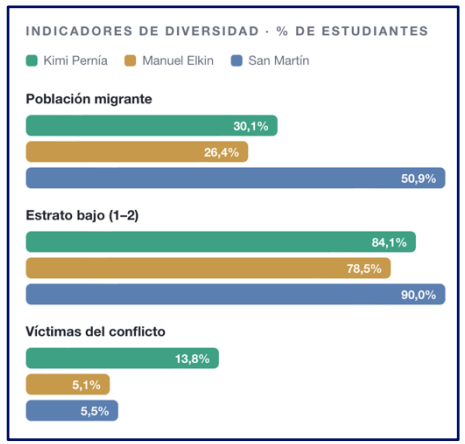
- Registro etnográfico y caracterización del PEI
- Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE)
- Cartografías y talleres de mismidad/otredad
- Co-creación de materiales pedagógicos
- Sociodemografía de la escuela-territorio

Cuatro esferas transversales juego · cuerpo · lenguaje · aula

3 TRES COLEGIOS, TRES TERRITORIO, UNA CIUDAD DIVERSA : la diversidad de Bogotá desde tres instituciones oficiales

DÓNDE OCURRE

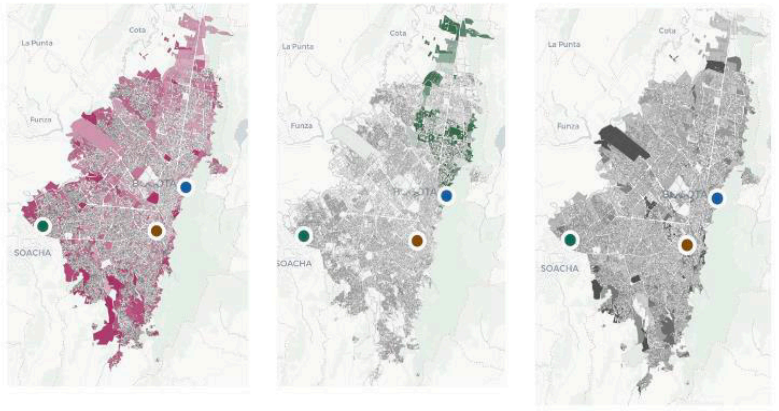
- **Kimi Pernía Domicó · Bosa**
  Memoria ancestral muisca y embera; la diversidad se vive como aprendizaje. Matrícula: 3.076.
- **Manuel Elkin Patarroyo · Santafé**
  Colegio de ladera, fundado en 1938; el espacio (cancha, ajedrez) estructura la pertenencia. Matrícula: 409.
- **San Martín de Porres · Chapinero**
  «Colegio rural dentro de la ciudad»; quebradas, reservas y fuerte contraste social. Matrícula: 532.



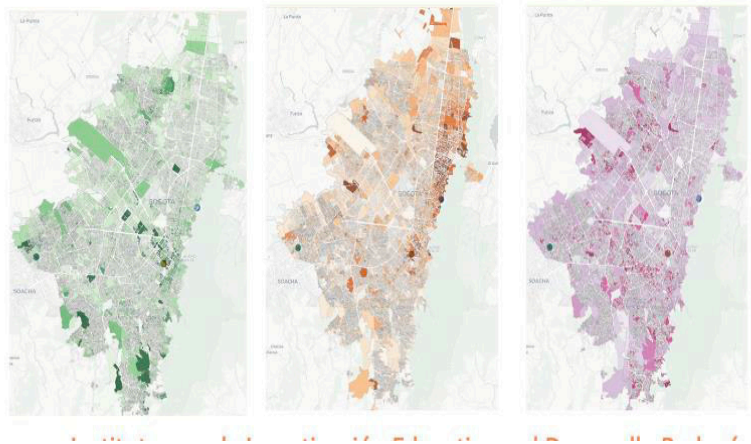
En estos colegios el estrato bajo supera el **78%,**

La investigación transita de la constatación estadística de la diversidad a la comprensión de la pluralidad como una experiencia situada y relacional, visible en las dinámicas del aula, el juego, el cuerpo y el lenguaje.

Contexto sociodemográfico



Potencialidades: diversidad -> Pluralidad



El territorio y la composición poblacional no son un telón de fondo, sino ejes analíticos fundamentales que conectan los datos censales (migración, etnia, discapacidad) con la realidad cotidiana de cada escuela.

4

RESULTADOS: estudio de hallazgos y análisis

Estos hallazgos surgieron con una metodología que puso la voz estudiantil en el centro

Perspectiva teórico conceptual: *la escuela se concibe como una encrucijada de culturas y los dispositivos pedagógicos que se utilizan se analizan desde la Gramática del Saber Escolar, un entramado de tiempo vivo, afectos abiertos, funciones intersectadas y excedente como posibilidad.*



Patriarcalismo

Se produce un yo generizado: asigna espacios, materiales y roles; feminiza la carga emocional; impone la homofobia entre varones.

Jerarquía y asimetría

Se establece una taxonomía invertida que relega lo pacífico y exalta la fuerza y la transgresión, fragmentando la norma, la ética y la convivencia.

Mirada deficitaria

Se tiende a definir a las personas por lo que les falta. La escuela clasifica «lento», «problemático» y multiplica al otro en forma de carencia.

Normalización de la inequidad

La diversidad se nombra a diario, pero rara vez se traduce en equidad: se desplaza al otro para no generar fricción.

Gramática familiar

La familia tiende a ser leída como «problema». Cuando participa de fondo, deja de ser adversaria y se vuelve parte del nosotros.

5

GRAMATICA DEL SABER ESCCOLAR: **dispositivos pedagógicos concretos** que activan sus reglas: *tiempo vivo, afectos abiertos, funciones intersectadas y excedente como posibilidad*, para generar transformaciones significativas.

El juego *es el laboratorio vivo donde se ensaya la pertenencia y median las jerarquías. Interrogar quién juega, con quién, cómo y en qué espacio es el primer gesto para desmontar las exclusiones que se disfrazan de diversión.*

El cuerpo *es un territorio político donde la escuela inscribe, clasifica y vigila normas de género, raza y clase. Reconocerlo como superficie de autoría y resistencia es el fundamento de una pedagogía de la pluralidad.*

El lenguaje *es una fuerza performativa que nombra y produce al otro. Las etiquetas escolares y los epítetos desde docentes o entre pares describen una realidad previa y la re-crean. Transformar el lenguaje es transformar el vínculo.*

El aula *es un escenario ampliado de co-constitución identitaria donde la otredad no es un atributo fijo, sino una posición que se comunica en cada gesto, palabra y silencio. Fomentar la ética de un nosotros plural.*

Los dispositivos pedagógicos emergen y perduran en las historias de vida, conocimientos y saberes de la experiencia social y escolar, en la capacidad de agencia, de innovación, en la persistencia y resistencia, así como en la visón y posturas ante la vida.

Estudiantes -
Autorías de sí mismos, liderazgos alternativos, resistencias y confrontaciones al patriarcalismo generizado, acciones solidarias y de cuidado colectivo, expresión creadora, relaciones de afecto y cuidado con lo no humano, entre otros.

Docentes -
reconfiguración del vínculo, creación de espacios de regulación emocional, gestión de la diferencia desde el cuidado y contención, generar lugares activos del alumno neurodivergente, entre otros.

6 RECOMENDACIONES ESTRATÉGICAS *para instalar una formar de mirar e interactuar con el otro y la diversidad desde una ética de la alteridad y la pluralidad, que se expanda más allá de las tres instituciones*

- Contrarrestar la naturalización de la jerarquía social en el aula
- Interpelar la gramática clasificatoria y excluyente del lenguaje escolar
- Transformar los espacios y recursos como dispositivos de inclusión
- Reconocer la diferencia como condición valiosa del encuentro y transitar a la pluralidad
- Reconformar la tensión constitutiva con las familias
- Desmontar las estructuras patriarcales que producen al otro generizado
- Cerrar las brechas entre el PEI, la práctica y las voces de actores de la vida escolar
- Incluir y aplicar en la política pública educativa de la ciudad de Bogotá a través de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), articulada intersectorialmente.

- *Las recomendaciones apuntan a interrogar y generar alternativas ante la gramática silenciosa que produce al otro y la otredad, y a construir —desde los bordes y los excedentes— otras formas de estar y aprender juntos.*

7

COMPUERTAS QUE QUEDAN ABIERTAS: en los colegios y la política pública

Herramientas con la potencia para seguir vivas y crecer en la escuela y en la ciudad.

SAN MARTÍN DE PORRES

Dispositivo de visualización estadística

Estudiantes convierten las estadísticas en herramienta para leer, reflexionar y actuar sobre cómo se construye la otredad.
Bajo costo – repetible, monitoreo de convivencia-.

MANUEL ELKIN PATARROYO

Mapas que caminan

Estudiantes recorren su línea de vida + cartografía escolar: creando narraciones de sentimientos de pertenencia y/o exclusión.
Queda como mural colectivo par la reflexión y el diálogo.

KIMI PERNÍA DEMICÓ

Museo virtual de la otredad – pluralidad

Exposición-repositorio con curaduría estudiantil digital sobre identidad, otredad y pluralidad.
Gratuito, en línea y acumulativo: cada grupo suma una sala.

Equipo investigador:

- **IDEP**
- **Investigador principal**
  Ramiro Andrés Lara
- **Co-Investigadora**
  Maritza Díaz
- **Asistentes de Investigación**
  Camila Gaviria
  Andrés Forero
  Daniel Bustos

264

Personas vinculadas al proceso

241 estudiantes
10 docentes
5 directivos
5 familias
3 comunidad

CAPACIDADES INSTALADAS

- Docentes facilitadores: de una práctica situada.
- Estudiantes agentes: co-investigadores de su propia cultura escolar
- Metodología replicable: instrumentos y categorías de base para otros colegios
- Guías con paso a paso: con potencial pedagógico para cada material para usarse de amanera autónoma.

Instituto para la Investigación educativa y Desarrollo Pedagógico
IDEP

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

Anexo 8.1

Aportes a la organización de documentos, ayudas de memoria y actas que harán parte del archivo documental final.

Contratista: Maritza Díaz Barón
Contrato: IDEP – CPS-41 del 2026

Agosto 2026

Como aporte durante el periodo entre el 02 de agosto y el 1 de septiembre de 2026, a la organización de documentos, ayudas de memoria y actas que harán parte del archivo documental final, se compartieron los siguientes materiales

- En el SharePoint de base -drive grupal- del equipo de investigación: https://eduidep-my.sharepoint.com/personal/camila_gaviria_idep_edu_co/_layouts/15/onedrive.aspx?e=5%3A89999e66b0b446b4bc2f41808883faef&sharingv2=true&fromShare=true&at=9&CT=1775686945005&OR=OWA%2DNT%2DMail&CID=6b78520a%2Da7f7%2D42ba%2D609e%2Db08d5cd34cde&id=%2Fpersonal%2Fcamila%5Fgaviria%5Fidep%5Fedu%5Fco%2FDocuments%2FInvestigación%20%2D%20La%20construcción%20del%20otro%20en%20la%20escuela%2E%20Cultura%20escolar%20y%20diversidad&FolderCTID=0x0120002C7B7CC72FD9414BA6162177CA84278A&view=0

1. Ayuda de memoria 05-08-26



2. Infografía



3. Resumen ejecutivo final de la investigación y Estudio de hallazgos-análisis-recomendaciones



NOTA: Los anteriores documentos fueron puestos por el investigador principal Andrés Lara y por la asistente de investigación Camila Gaviria en el SharePoint de la investigación:

https://eduidep-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/liliana_torres_idep_edu_co/IgBPrd8QoHl7TJkErJ2uZcmUARU_ETWWV4ROx7Fa34fWlgA?e=X7IZOx)

Hoja de vida

Nombre	MARITZA DIAZ BARON
Nombre en citaciones	MARITZA DIAZ BARON
Documento identidad	Cédula de ciudadanía 35463281
Nacionalidad	Colombiana
Fecha y lugar de nacimiento	1957-03-08 00:00:00.0 - Colombia BOGOTÁ, D.C.
Sexo	Femenino

Dirección Profesional

Institución	
Dirección	
Barrio	
Teléfono	
E-mail institucional	maritza.diaz@idep.edu.co

Dirección Residencial

Dirección	
Barrio	
Municipio	
Teléfono	3153405352
E-mail personal	manuena@gmail.com

Los ítems de producción con la marca ✅ corresponden a productos avalados y validados para la última *Convocatoria Nacional para el Reconocimiento y Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y para el Reconocimiento de Investigadores del SNCTeI*

Informes de investigación

- **Producción técnica - Informes de investigación**

  MARITZA DIAZ BARON, Anaílis de resultados y recomendaciones de la investigación La Construccion del otro en la escuela culturas escolares y diversidad . En: , ,2026,

- **Producción técnica - Informes de investigación**

  MARITZA DIAZ BARON, LUIS ERNESTO VASQUEZ ALAPE, LINA MARIA VARGAS ALVAREZ, RAMIRO ANDRES LARA RODRIGUEZ, CAMILA GAVIRIA GRISALES, ANDRES FORERO RUEDA, DANIEL SEBASTIAN BUSTOS ECHEVERRY, Informe preliminar del Estudio de los factores de riesgo y proteccion del hostigamiento escolar y la discriminacion etnico racial en estudiantes pertenecientes a grupos etnicos de Bogota . En: Colombia, ,2025,

Proyectos

Tipo de proyecto: Investigación, desarrollo e Innovación
Estudio de factores de riesgo y proteccion del hostigamiento escolar y la discriminacion etnico racial en estudiantes pertenecientes a grupos etnicos de Bogota
Inicio: Mayo 2025 *Fin:* Diciembre 2025 *Duración*
Resumen

La presente investigacion propone como objetivo general Identificar los factores de riesgo y protectores individuales, familiares, de las comunidades y de las dinamic as de las instituciones educativas del hostigamiento escolar y la discriminacion etnico racial en las y los estudiantes pertenecientes a grupos etnicos. Para ello plantea

...y experimentan el ...pasado en la discri... ...pertenecientes a grupos étnicos desde los ámbitos individuales, familiares, de las comunidades y de las dinám...cas de las instituc... ...iones educativas

Tipo de proyecto: Investigación y desarrollo
La construcción del otro en la escuela culturas escolares y diversidad
Inicio: Febrero 2026 *Fin:* Agosto 2026 *Duración*
Resumen

"La construcción del otro en la escuela: culturas escolares y diversidad" es una investigación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), desarrollada en 2026 en el marco del programa Pedagogías que Transforman. El estudio responde a la necesidad de política pública de aportar al cierre de brechas educativas en Bogotá partiendo de una constatación: la ciudad escolariza una población profundamente diversa (por origen nacional y regional, condición migratoria, pertenencia étnica, discapacidad, género y trayectorias asociadas al conflicto armado), pero la caracterización cuantitativa de esa diversidad no explica cómo se vive cotidianamente la diferencia en la escuela. La investigación sostiene que el otro no es una identidad preexistente que la institución deba incluir, sino un efecto de la cultura y de la gramática del saber escolar: un producto de las reglas, los afectos, los tiempos y las funciones que organizan la vida institucional y que enseñan, de manera implícita, qué es la diferencia y quién queda dentro o fuera del nosotros. El objetivo general es reconocer cómo las culturas escolares configuran formas de inclusión y exclusión de la diversidad a partir de los modos en que representan la otredad. Los objetivos específicos son: (1) identificar las representaciones y mecanismos que orientan los procesos de inclusión o exclusión y sus efectos; (2) comprender cómo niñas, niños y adolescentes viven y agencian esos procesos; (3) documentar experiencias institucionales y pedagógicas de reconocimiento de la diversidad; y (4) fortalecer la gestión de conocimiento y la producción de materiales pedagógicos. El diseño articula dos escalas. Una escala cuantitativa de selección: sobre las 407 instituciones educativas oficiales de Bogotá (SIMAT 2024) se construyó un índice compuesto de diversidad (0 a 100 puntos) con cinco marcadores de diferencia (estrato socioeconómico, población étnica, migración, víctimas del conflicto y discapacidad), cuya media distrital fue de 19,2. Y una escala cualitativa, etnográfica y de estudio de caso, desarrollada entre febrero y agosto de 2026 en tres instituciones con perfiles de diversidad contrastantes: Kimy Pernía Domicó (Bosa), Manuel Elkin Patarroyo (Santa Fe) y San Martín de Porres (Chapinero). El trabajo de campo, sostenido con estudiantes, docentes, directivas, familias y comunidad, se organizó en cuatro esferas de observación (juego, cuerpo, lenguaje y aula expandida) y empleó observación participante con diarios y fichas de campo, entrevistas, cartografía social, talleres de mismidad y otredad en los grados de transición a tercero, y el Observatorio Escolar Estudiantil (OBEE), dispositivo de etnografía colaborativa en el que son los propios estudiantes quienes observan y analizan su institución. Entre los hallazgos se destaca que la otredad opera como una posición móvil y reversible, que se asigna y se retira según el contexto y el mapa de relaciones, y que puede invertirse (donde la mayoría de la matrícula es migrante, el bogotano nativo pasa a ocupar el lugar del otro); que las jerarquías del aula se legitiman mediante códigos éticos, estéticos, de género y de rendimiento que la institución no siempre reconoce; que persiste una distancia entre el discurso institucional de inclusión y la administración cotidiana de la diferencia; y que el régimen emocional de incertidumbre tiene implicaciones para la salud mental de los estudiantes. Como resultados del proceso se cocrearon con estudiantes y docentes dispositivos pedagógicos diseñados para perdurar en las instituciones.

FACTURA ELECTRÓNICA DE VENTA

Representación Gráfica

Datos del Documento

Código Único de Factura - CUFE :
a5f80e6f8edae02a3e2991acc4a85c3a03d9b6d0fd343cb46d8f55e9db14131aed020dc82dcad6a9b27920233e9c3cd3

Número de Factura: FEMD-1015
Fecha de Emisión: 01/09/2026
Fecha de Vencimiento: 16/09/2026
Tipo de Operación: 10 - Estándar

Forma de pago: Crédito
Medio de Pago: Transferencia Débito
Orden de pedido:
Fecha de orden de pedido:

Datos del Emisor / Vendedor

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

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

Datos del Adquiriente / Comprador

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

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

Detalles de Productos

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

Notas Finales

Linea de negocio: Ultimo pago, conforme al cronograma de actividades

Datos Totales



Documento generado el:
01/09/2026 08:35:01
Documento validado por la DIAN:
01/09/2026 08:35:02
XML Generado por: Solución Gratuita DIAN
800197268
PDF Generado por: Solución Gratuita DIAN
Nit:800197268

MONEDA	COP
TASA DE CAMBIO	0

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

Valores informativos

ANTICIPOS	
Anticipos	0

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

MONEDA	COP
TASA DE CAMBIO	

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

Valores informativos

ANTICIPOS	
Anticipos	0,00

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

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

PAGOSIMPLE I

AUTOLIQUIDACION CONSOLIDADA

Fecha creación reporte: 2026-09-01, 08:42:06 AM **Tipo Planilla:** I: PLANILLA INDEPENDIENTES **Numéro Planilla:** 1084649682

Periodo Cotización: agosto de 2026 **Periodo Servicio:** agosto de 2026

PAGADO 26/08/2026

I. DATOS DEL APORTANTE

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

II. DETALLE DEL APORTANTE

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

III.TOTALES

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

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

¡El Poder de lo SIMPLE!

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

Información de la Planilla Pagada

Nit de comercio Operador de Información	900097333-9
Razón Social del Operador de Información	SIMPLE S.A.
Descripción	Pago de SuAporte
Fecha	2026-08-26, 03:01:04 PM
Periodo de Cotización Otros Riesgos	agosto de 2026
Periodo de Cotización Para Salud	agosto de 2026
Empresa	MARITZA DIAZ BARON
CEDULA CIUDADANIA	CC 35463281
Código Sucursal (Nombre)	( )
Referencia de Pago/ Número Planilla	1084649682
Tipo de Planilla	I
Número Transacción Bancaria/ CUS	597568766
Banco	(1051) - BANCO DAVIVIENDA
Valor	$ 502.100
Estado de la Transacción	Aprobada
Dirección IP de Origen	172.29.10.57

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

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

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

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

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

¡El Poder de lo SIMPLE!

PAGOSIMPLE I

AUTOLIQUIDACION CONSOLIDADA

Fecha creación reporte: 2026-09-01, 08:41:45 AM **Tipo Planilla:** I: PLANILLA INDEPENDIENTES **Numéro Planilla:** 1084719517

Periodo Cotización: septiembre de 2026 **Periodo Servicio:** septiembre de 2026

PAGADO 29/08/2026 EN HORARIO EXTENDIDO

I. DATOS DEL APORTANTE

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

II. DETALLE DEL APORTANTE

Datos del Afiliado				Novedades																				Pensiones			Salud			Riesgos			Cajas			Parafiscales					Total
Identificación	Apellidos y Nombres	Tipo Cotizante	Subtipo Cotizante	ING	RET	RET P	TDE	TAE	TDP	TAP	VSP	COR	VST	SLN	IGE	LMA	VAC	AVP	VCT	IRP	Días AFP	Días EPS	Días ARP	Días CCF	Administradora	IBC Pensión	Aporte Pensión	Administradora	IBC Salud	Aporte Salud	Tarifa	IBC Riesgos	Aporte Riesgos	Administradora	IBC Caja	Aporte Caja	Aporte SENA	Aporte ICBF	ESAP	Aporte Ministerio	Total
CC 35463281	MARITZA DIAZ BARON	59	02		X															0	0	1	1	0	(NIN-AF) NINGUNA AFP	$ 0	$ 0	(EPS017) FAMISANAR EPS	$ 112.045	$ 14.100	2,436	$ 112.045	$ 2.800	(NIN-CC) NINGUNA CCF	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 16.900

III.TOTALES

IBC Pensión	IBC Salud	IBC Riesgos	IBC Cajas	Aportes Pensión	Aportes Salud	Aportes Riesgos	Aportes Cajas	Aportes Sena	Aportes ICBF	Aportes ESAP	Aportes Min Educación	(Incapacidades, Licencias, Saldos a Favor) EPS	Incapacidades ARP	SUBTOTAL SIN INTERESES DE MORA	TOTAL INTERESES DE MORA	TOTAL FINAL
$ 0	$ 112.045	$ 112.045	$ 0	$ 0	$ 14.100	$ 2.800	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 0	$ 16.900	$ 0	$ 16.900

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

¡El Poder de lo SIMPLE!

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

Información de la Planilla Pagada

Nit de comercio Operador de Información	900097333-9
Razón Social del Operador de Información	SIMPLE S.A.
Descripción	Pago de SuAporte
Fecha	2026-08-29, 09:41:36 AM en horario extendido
Periodo de Cotización Otros Riesgos	septiembre de 2026
Periodo de Cotización Para Salud	septiembre de 2026
Empresa	MARITZA DIAZ BARON
CEDULA CIUDADANIA	CC 35463281
Código Sucursal (Nombre)	( )
Referencia de Pago/ Número Planilla	1084719517
Tipo de Planilla	I
Número Transacción Bancaria/ CUS	605408891
Banco	(1051) - BANCO DAVIVIENDA
Valor	$ 16.900
Estado de la Transacción	Aprobada
Dirección IP de Origen	172.29.10.57

Nit	Código	Administradora	Número Afiliados	Valor sin Mora	Total Intéreses Mora
N830003564	EPS017	FAMISANAR	1	$ 14.100	$ 0
N860002183	14-4	AXA COLPATRIA SEGUROS DE VIDA S.A	1	$ 2.800	$ 0
		SubTotales:		$ 16.900	$ 0
		Total a Pagar:			$ 16.900

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

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

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

¡El Poder de lo SIMPLE!