



EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS CON PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Prácticas de exclusión e inclusión de docentes y estudiantes de grado 9° del colegio
IETI Comuna 17 de Santiago de Cali

Daniela Pinzón López
Jesica Alexandra Vargas Chate
Isabella Montealegre Álvarez

Directora de trabajo de grado
Alba Nubia Rodríguez Pizarro
Doctora en Sociología



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Santiago de Cali
2024



EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS CON PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Prácticas de exclusión e inclusión de docentes y estudiantes de grado 9° del colegio
IETI Comuna 17 de Santiago de Cali

Daniela Pinzón López
Jesica Alexandra Vargas Chate
Isabella Montealegre Álvarez

Directora de trabajo de grado
Alba Nubia Rodríguez Pizarro
Doctora en Sociología

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Trabajadoras
Sociales

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Santiago de Cali
2024

AGRADECIMIENTOS

Daniela

A mi mamá, que siempre ha sido la luz de mi camino, mi compañía eterna y la demostración más admirable de la fuerza y la sanación; te amo mami. A mi papá, por ser siempre un apoyo incondicional y ser la persona que siempre me ha brindado su protección; te amo papi. A mi hermano, que siempre le admiro lo arriesgado y confiado que es con sus decisiones, te amo hermano. A mis gatas Lolita y Mia, que son la compañía más especial de mi día a día.

Jesica

A las mujeres que me han acompañado en este largo y hermoso camino, gracias por ser el apoyo que siempre necesité, gracias porque no sería sin ustedes. A mi mamá, a mis hermanas y a mi ángel, gracias por su amor.

A ti Luchis, que me has enseñado en estos cinco años que vale la pena vivir y sentir el mundo con gran intensidad, gracias por permitirme ser parte de tu vida. A mis gatos Morocho, Isis, Chimuelo y todos los demás que me enseñan el valor de la humanidad, la responsabilidad y el amor puro.

Isabella

A mi primo Luis Felipe, por haberme llamado emocionado aquel día al saber que habíamos sido admitidos a la Universidad del Valle juntos. Juntos; así es como esperaba que fuera el final de este camino, pero la vida tenía otros planes para nosotros. Alcanzar este sueño nunca será igual sin ti. Te amo hasta el cielo.

A mis gatitas Lilo y Arya, por todas las veces que durante mis días difíciles en estos cinco años maullaron al lado de mi ventana hasta que me levanté y abrí las cortinas para que vieran el sol. Entonces mis días se sintieron un poco menos oscuros.

Universidad del Valle

A todas las personas del maravilloso lugar que nos escogió para realizar este hermoso sueño de convertirnos en profesionales. A nuestra directora de trabajo de grado por su dedicación, sabiduría y rigurosidad para guiarnos no sólo en este trabajo de grado sino también en todos los procesos anteriores donde tuvimos la oportunidad para aprender de su experiencia y amplio conocimiento. Fue un gusto coincidir en este camino académico.

Resumen

Este proyecto de investigación, presentado como Trabajo de Grado para optar al título de Trabajadoras Sociales, surge de la práctica académica realizada en 2022 en la Institución Educativa Técnico Industrial de Santiago de Cali. Durante esta práctica, se identificaron comportamientos, actitudes y discursos de docentes y directivos hacia estudiantes de grado 9° en relación con sus identidades de género, orientaciones sexuales, religión y clase social. También se analizaron otras categorías de subordinación como raza, nacionalidad y discapacidad. El objetivo del estudio fue comprender las prácticas de exclusión e inclusión en la institución y su impacto en la construcción de una educación inclusiva, utilizando un enfoque interseccional.

El documento se divide en dos partes: la primera abarca las generalidades de la investigación, como la situación problema, antecedentes, justificación, preguntas y objetivos, así como el marco de referencia y la estrategia metodológica. La segunda parte presenta los resultados divididos en cuatro capítulos que corresponden a los objetivos específicos, incluyendo análisis teóricos y reflexivos. Concluye con las conclusiones, bibliografía y anexos.

Entre los principales aportes, destaca el análisis de la educación inclusiva desde una perspectiva interseccional, abarcando orientaciones sexuales, identidades de género, clase social, religión y raza, además de discapacidad. Los hallazgos revelan que las categorías no hegemónicas influyen significativamente en la inclusión o exclusión de los estudiantes en dinámicas institucionales. Se observó la presencia de actitudes de castigo, indiferencia y desdén, así como chistes y apodos excluyentes. Se resalta la necesidad de visibilizar estas situaciones para eliminar barreras y fortalecer la formación en Trabajo Social en contextos educativos.

Palabras clave: Inclusión, Interseccionalidad, Educación, Discriminación. Trabajo Social

Índice

INTRODUCCIÓN	8
PRIMERA PARTE. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	11
1. Consideraciones generales	11
1.1 Situación problema	11
1.2 Antecedentes investigativos	14
1.2.1 Abordaje internacional	15
1.2.2 Abordaje nacional	16
1.2.3 Abordaje local	18
1.3 Justificación	19
1.4 Pregunta de investigación	21
1.5 Objetivos	22
1.5.1 Objetivo general	22
1.5.2 Objetivos específicos	22
2. Marco contextual	24
3. Marco de referencia teórico-conceptual	27
3.1 Prácticas de inclusión y exclusión en instituciones educativas	29
3.2 Educación Inclusiva con perspectiva interseccional	31
4. Estrategia metodológica	35
4.1 Método cualitativo	35
4.2 Tipo de investigación	35
4.3 Desarrollo del trabajo de campo	36
4.4 Población y muestra	37
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	37
4.6 Análisis de la información	39
4.7 Devolución de datos con la población participante	40
5. Experiencia investigativa	44
SEGUNDA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	46
6. Capítulo 1: “Yo lo veo como el juego de la vida, si tú sigues el juego con ellos, estás. Si no, estás fuera”	46
7. Capítulo 2: Educación Inclusiva: “¿quiénes somos y qué nos sucede?”	54
8. Capítulo 3: Educación Inclusiva: ¿eliminar barreras o seguir la norma?	59

9. Capítulo 4: Un lugar seguro: la comunidad educativa y el reconocimiento de la diversidad	63
10. Capítulo 5: Reflexiones sobre el ejercicio investigativo: conclusiones y recomendaciones	74
10.1 Conclusiones sobre el alcance de la investigación	74
10.2 Aportes de la investigación a la profesión de Trabajo Social	79
10.3 Conclusión acerca de la metodología	80
11. Referencias bibliográficas	81
12. ANEXOS	89

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación se propuso como Trabajo de Grado para optar al título de Trabajadoras Sociales. El interés en el tema surgió en el marco de la práctica académica de dos de las autoras de este ejercicio investigativo. Esta práctica transcurrió en el año 2022 en la sede principal de la Institución Educativa Técnico Industrial, Comuna 17 de Santiago de Cali; durante el proceso de inserción y diagnóstico en los primeros meses de práctica se llevaron a cabo observaciones participantes/no participantes y conversaciones informales con estudiantes del grado 9° donde, entre otras cosas, manifestaron inconformidad por los comportamientos, actitudes y discursos que docentes y directivos tenían sobre ellos y sobre las expresiones propias de sus identidades de géneros y orientaciones sexuales, religión y clase social. Al realizar el informe final de práctica académica y durante la elección de un tema de investigación para este proyecto, se reflexionó acerca de otras categorías de subordinación y de poder que también fueron objeto de los mismos comportamientos, actitudes y discursos en la institución, tales como la raza, la nacionalidad y la discapacidad.

Por lo tanto, el interés investigativo estuvo centrado en aportar a la comprensión de las prácticas de exclusión e inclusión identificadas por docentes y estudiantes del grado 9° hacia estudiantes en quienes convergen estas categorías de subordinación y poder mencionadas anteriormente. Asimismo, se trabajó acerca de la incidencia que docentes y estudiantes consideraron que dichas prácticas de exclusión e inclusión tenían en la construcción de una educación inclusiva. Lo anterior retomando los aportes del enfoque interseccional.

El presente documento se estructuró en dos partes. En la primera se presentan las generalidades de la investigación: situación problema, antecedentes investigativos, justificación, preguntas de investigación y objetivos. Posteriormente, el marco de referencia contextual, el marco de referencia teórico conceptual y la estrategia

metodológica. La segunda parte presenta los resultados de la investigación divididos en cuatro capítulos acorde con los cuatro objetivos específicos abordados, cada uno de estos capítulos describe los hallazgos y contiene un análisis desde lo teórico y desde la reflexividad. La manera en cómo se narró cada apartado de este informe final presentó el punto de partida y, en caso de presentarse alguna modificación, se expone cómo se hizo y cuál fue su influencia en el transcurso de la investigación. Finalmente, se encuentran las conclusiones, la bibliografía y los anexos. Es importante mencionar que, si bien el documento está citado con la normativa APA 7, se ha decidido que la primera vez que mencionemos a un autor o autora, será mencionado su primer nombre completo y apellido. Lo anterior con el objetivo de reconocer la producción de conocimiento de las autoras y los autores.

Entre los principales aportes de la investigación se destaca el haber abierto la puerta para estudiar la educación inclusiva desde una perspectiva interseccional hacia otros ámbitos más allá de la discapacidad (orientación sexual, identidades de géneros, clase social, religión, raza, entre otros). Sumado a esto, desde la perspectiva de las personas participantes en la investigación, abordar estas temáticas en la institución educativa hizo que surgieran conversaciones e inquietudes entre docentes y estudiantes acerca de la exclusión y la inclusión de una forma que antes no había sido posible, quizás por el prejuicio que suscitan estos temas y lo sensibles que podrían llegar a ser.

Entre los principales hallazgos, se encontró que las categorías de orientaciones sexuales, identidades de géneros y clases sociales no hegemónicas son las que más pesan al momento de hacer parte o no a un/a estudiante de las dinámicas institucionales tales como trabajos en grupo, planes externos entre estudiantes, conversaciones casuales, actividades extracurriculares institucionales, entre otros. Se mencionaron la presencia de actitudes como el castigo, la indiferencia y el desdén, así como chistes y apodos al momento de excluirlos/as. Se encontró asimismo en los/as docentes la idea generalizada de que la institución es incluyente desde el momento que

admiten el acceso de personas con orientaciones sexuales, identidades de géneros, discapacidades, etnias, religiones, clases sociales y nacionalidades no hegemónicas. Al respecto de esta idea los/as estudiantes expresaron su rechazo y mencionaron que hace falta visibilizar mucho más la existencia de estas situaciones para así trabajar en la eliminación de barreras para la educación inclusiva. Asimismo, se espera que esta investigación pueda aportar aún más a la comprensión de la presencia del Trabajo Social en contextos educativos, qué labores se podrían llegar a realizar, las problemáticas en las cuales se podrían incidir y los/as profesionales que podrían hacer de este un contexto interdisciplinario. Asimismo, la formación en Trabajo Social se podría ver fortalecida por experiencias como esta, para así apostar a nuevos proyectos de investigación e intervención en instituciones educativas donde el Trabajo Social pueda incidir.

PRIMERA PARTE. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Consideraciones generales

1.1 Situación problema

François Dubet y Danilo Martuccelli (1998)¹ plantearon que la Escuela se expande a las familias y comunidades, pues socializa a los niños y adolescentes, les adapta a la sociedad en la que viven y les ajusta a un sistema político-cultural-económico y de relaciones pre-diseñado, en donde se imponen reglas y roles que les permiten ser funcionales a dicha sociedad. Así, esas imposiciones quedan establecidas como las únicas posibles y aquellos estudiantes que no se adapten a éstas son excluidos. En ese sentido, Carolina Rodríguez-Lizarralde, Stephanie López-Villamil y Angie Barrera-García (2022) propusieron que los entornos escolares pueden llegar a convertirse para los estudiantes en entornos de protección y en entornos de riesgo al mismo tiempo.

De acuerdo con el Instituto de Innovación, Desarrollo e Impacto Social (IIDIS, 2021), Un entorno protector es un ecosistema caracterizado por el buen trato, el cuidado y la no violencia. Mientras que, retomando los análisis sobre las sociedades del riesgo propuestas por Ulrich Beck (1997), un entorno de riesgo hace alusión a la existencia o posible presencia de actores, situaciones y vulnerabilidades que llevan a que niñas, niños y adolescentes puedan ser víctimas de violencia u otras graves violaciones a sus derechos.

Como ejemplo de lo anterior se encontró el caso de Sergio Urrego, un estudiante de Bogotá que se suicidó en 2014, de acuerdo con lo planteado por la Corte Constitucional en su relatoría de la Sentencia T-478/15, Sergio era un estudiante de

¹ Es importante mencionar que, si bien el documento está citado con la normativa APA 7, se ha decidido que la primera vez que mencionemos a un autor o autora, será mencionado su primer nombre completo y apellido. Lo anterior con el objetivo político de reconocer la producción de conocimiento de las autoras.

grado 11 que sufrió acoso y discriminación debido a su orientación sexual, esto por parte de la rectora y la psicóloga de la institución educativa en la que se encontraba. Por lo tanto, a partir de este hecho, y gracias al proceso iniciado por la madre de Sergio Urrego, la Corte Constitucional expidió la Sentencia T-478/15; esta sentencia establece que se debe dar cumplimiento a la Ley 1620 de 2013². La Corte Constitucional citada en Juan Estrada-Chauta (2021) estableció que se deben incorporar

nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos. (p. 34)

Desde el 2016 se ha esperado que el Ministerio de Educación Nacional [MEN] garantice que todos los Manuales de Convivencia sean modificados y actualizados, con el fin de que incluyan el respeto y la inclusión educativa tanto en la normatividad de la institución como en los ejercicios de convivencia dentro de ésta. Sin embargo, estudios recientes como el de Sentiido y Colombia Diversa (2016), el de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) y el de Rodríguez-Lizarralde, López-Villamil y Barrera-García (2022) dieron cuenta de que aún persisten problemáticas relacionadas con el acceso a la educación e inclusión de niños y adolescentes debido a situaciones como la xenofobia y la homofobia, afectando la convivencia escolar y su permanencia en las instituciones educativas.

Al mismo tiempo, en el estudio de Rodríguez-Lizarralde, López-Villamil y Barrera-García (2022) se encontró que es imposible separar la categoría de estudiante migrante de otras categorías de opresión tales como el género y la clase social. A partir de lo anterior, ellas retoman los aportes del enfoque interseccional para analizarlo; en los inicios de este enfoque, se encontró que el racismo y el sexismo funcionaban de

² Ley para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar

forma similar (Mara Viveros-Vigoya, 2016) y que en ese sentido era imposible separar o jerarquizar estas opresiones. Los aportes de la abogada Kimberlé Crenshaw establecieron que, por ejemplo, una mujer negra está expuesta a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género; ambos sistemas de opresión se experimentan al mismo tiempo. Por su parte, Clorinda Matto de Turner (2021) encontró en su estudio que las mujeres indígenas son más vulnerables por experimentar al tiempo su condición étnico-racial y de género.

En síntesis, la interseccionalidad permitió poner un nombre a la existencia de múltiples orígenes de la subordinación (raza, etnia, género, sexo, orientación sexual, discapacidad, religión, nacionalidad). Estos crearon marcas de identidad que se comunican e imbrican entre sí y convergen en complejos sistemas de opresión (Viveros-Vigoya, 2016), que afectan a los niños, niñas y adolescentes. Sumado a esto, Iván Labra-Muñoz (2020) manifestó que la Formación Inicial Docente (es decir la preparación en las universidades para licenciarse) aún es deficiente cuando se trata de abordar una pedagogía incluyente, pues en los planteles y currículos de Educación Superior no se abordan ni se preparan para trabajar alrededor de temas como la diversidad en estudiantes.

Se analizó entonces que todo lo anterior constituye una problemática pertinente para el Trabajo Social, debido a que los/las trabajadores sociales son parte de la ejecución de la estrategia de Orientación Escolar en instituciones educativas. Esta estrategia se estableció en la Ley 1620 de 2013 y refiere:

(...) el proceso pedagógico, dinámico, integral e integrador, especializado, continuo, planificado, de acompañamiento y asesoría desde la atención y prevención de riesgos psicosociales, familiares y académicos, como en la promoción del ejercicio de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, encaminado a fortalecer el desarrollo humano con la participación corresponsable de los demás integrantes de la comunidad educativa (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021, p. 38).

Además, en la experiencia de práctica académica realizada en la sede principal de la IETI Comuna 17 de Santiago de Cali, durante el proceso de inserción y diagnóstico en los primeros meses de práctica, se llevaron a cabo observaciones participantes/no participantes y conversaciones informales con estudiantes del grado 9° donde, entre otras cosas, manifestaron inconformidad por los comportamientos, actitudes y discursos que docentes y directivos tenían sobre ellos y sobre las expresiones propias de sus identidades de géneros y orientaciones sexuales, religión y clase social. Al realizar el informe final de práctica académica y durante la elección de un tema de investigación para este proyecto, se reflexionó acerca de otras categorías de subordinación y de poder que también fueron objeto de los mismos comportamientos, actitudes y discursos en la institución, tales como la raza, la nacionalidad y la discapacidad.

Por lo tanto, el interés investigativo estuvo centrado en aportar a la comprensión de las prácticas de exclusión e inclusión identificadas por docentes y estudiantes del grado 9° hacia estudiantes en quienes convergen las categorías de subordinación y de poder mencionadas anteriormente. Asimismo, se trabajó acerca de la incidencia que docentes y estudiantes consideraron que dichas prácticas de exclusión e inclusión tenían en la construcción de una educación inclusiva. Lo anterior retomando los aportes del enfoque interseccional.

1.2 Antecedentes investigativos

El registro del proceso de búsqueda bibliográfica se consolidó en una matriz de fuentes bibliográficas con 11 documentos publicados entre los años 2008 y 2022 en torno a los temas de exclusión, inclusión, educación inclusiva e interseccionalidad centradas en el ámbito educativo y en idioma español. También se obtuvieron datos legislativos y cifras al respecto de la educación en Colombia y la violencia y discriminación en instituciones educativas del país.

1.2.1 Abordaje internacional

María Mancebo y Guadalupe Goyeneche (2010) en su artículo “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica” presentaron la relación entre equidad, inequidad, exclusión e inclusión en el ámbito educativo. Hacen un recorrido histórico en América Latina en políticas pro-equidad. Lo anterior para comprender que la inclusión y la exclusión se han centrado en la oportunidad de escolarización y calidad de aprendizaje de acuerdo a los currículum escolares, dejando de lado que son las desigualdades de tipo socioeconómico (estructurales) y dinámicas (asociadas a variables culturales, de género, organizativas, comunicacionales, regionales), las que derivan en exclusión porque inciden en las redes de apoyo y el capital social del que disponen las personas para enfrentar vulneraciones.

Sobre esta misma línea, Natalia Salas-Guzmán y Margarita Salas-Guzmán (2016) en su artículo “Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente” afirmaron que el contexto mundial globalizado influye en las políticas educativas de Latinoamérica, llevando a que se incluyan las identidades tradicionalmente excluidas. Afirmaron que la inclusión no sólo debe remitirse a la discapacidad o a las condiciones educativas especiales, sino también al aprendizaje y participación de estudiantes que pudieran ser excluidos por cualquier tipo de característica. Para ellas, pensar la exclusión y la inclusión implica traerla a la interacción y a las representaciones y creencias sobre la diversidad, las cuales no están exentas de decisiones y acciones pedagógicas. El aporte de las autoras estuvo en proponer estrategias para “abordar las tensiones actuales en materia de la enseñanza de la diversidad sexual” (Salas-Guzmán y Salas-Guzmán, p. 86), y evidenciar “sesgos y prejuicios que muchas veces subyacen a las interacciones pedagógicas, y especialmente en torno a las condiciones en las cuales la diversidad sexual se manifiesta” (Salas-Guzmán y Salas-Guzmán, p. 85).

Por su parte, Labra-Muñoz (2020) en su tesis “La urgencia de una formación en Educación Inclusiva en pos de la comunidad LGBTQIA+: percepciones, experiencias y prácticas de docentes de educación media” se centró en la Formación Inicial Docente presentando la importancia de formarse en educación inclusiva en temas de identidades de género y orientaciones sexuales diversas, justificando que la inclusión se basa en las interacciones entre individuos y por lo tanto, los docentes como formadores inciden directamente en el desarrollo de cada estudiante y en la forma en que ellos reconocen, significan y construyen su propia identidad.

Por otro lado, Débora Grandón-Valenzuela (2017) en su artículo “Terapia Ocupacional, discapacidad y género: la interseccionalidad como apertura hacia reflexiones pendientes” abordó la importancia de reflexionar sobre la transmisión académica que representan las hegemonías del saber en la producción de conocimiento en Terapia Ocupacional, debido a que las mujeres con discapacidad son propensas a ser excluidas de la construcción sociohistórica del ser mujer. Por un lado, se tiende a excluir desde la desinformación sobre la propia sexualidad, la negación de la maternidad y la percepción de que son seres asexuados. Por otra parte, afirmó que una mujer en situación de discapacidad estará en dos luchas: por la inclusión social y ciudadana, y contra las opresiones de género.

1.2.2 Abordaje nacional

Estrada-Chauta (2021) en su artículo “Revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas” presentó la importancia de reconocer que la sociedad colombiana con lineamientos heteronormativos ha fomentado el bullying homofóbico y transfóbico. Con la Ley 1620 de 2013 y su llamado a la reforma de manuales de convivencia, evidenciaron que varios grupos poblacionales se oponían a la idea de reconocer públicamente que la sociedad necesita educarse, proteger e implicar en las actividades educativas a todas las personas con identidades de género y orientaciones

sexuales diversas. Así pues, el autor reiteró que las prácticas de exclusión y todas las desigualdades traen consecuencias que superan las afectaciones emocionales y psicológicas, traduciéndose en conductas de discriminación y violencia.

Por su parte, Lucas Correa (2022) en su artículo “La diversidad sexual es un asunto de educación inclusiva: 5 ideas para entender por qué” para el Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB) afirmó que históricamente hemos asociado la educación inclusiva solamente con el asunto de la discapacidad o de estudiantes con problemas en el aprendizaje. Sin embargo,

Hemos aprendido que la educación inclusiva es un proceso más amplio de transformación de los sistemas educativos en clave de diversidad (de todas las capas y manifestaciones de lo que significa ser diverso). La educación inclusiva busca que todos los estudiantes puedan estar, participar, pertenecer y lograr en condiciones de igualdad. La transformación que ello implica incluye el reto de repensar, deconstruir y reconstruir las escuelas en clave de diversidad sexual. (p. 1)

Natalia Baena-Robledo y Elvigia Cardona-Zuleta (2021) en su artículo “¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín” partieron del enfoque intercultural y de derechos para abordar la cuestión de que “la población migrante que se encuentra en una posición social vulnerable, irregular y marginada” (p. 330). En este sentido, las autoras encontraron la necesidad de analizar los procesos de adaptación de estudiantes migrantes desde la integración y exclusión que suponen el medio educativo, pues el sistema escolar tiende a favorecer los privilegios culturales de las clases altas. Si bien las autoras no abordan explícitamente el fenómeno de la migración desde la interseccionalidad, la interculturalidad se presenta como una apuesta por la inclusión desde categorías interseccionales como la clase social y la nacionalidad.

Sandra Sánchez-Medina y Edison Díaz-Sánchez (2020) en su artículo “Discapacidad visual, sistema braille e inclusión educativa desde la perspectiva interseccional” analizaron la relación entre la interseccionalidad y la inclusión de personas con discapacidad visual en el ámbito educativo. Resaltan que las categorías de género, clase social, nacionalidad, entre otras tienden a desvelarse en sistemas de dominación (racismo, sexismo, xenofobia, etc.), que se relacionan de modo simultáneo creando más condiciones y situaciones de vulnerabilidad. Ellos encontraron la necesidad de propuestas pedagógicas dirigidas a toda la comunidad educativa en procesos inclusivos y la creación de políticas con la participación de todas las partes.

1.2.3 Abordaje local

Alba Nubia Rodríguez-Pizarro y Janet Rivera-Crespo (2020), en su artículo “Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES)” presentaron un marco de análisis local sobre orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en un contexto universitario donde la lógica heteronormativa crea procesos que dan lugar a la discriminación, invisibilización y violencia. Además, se sitúa el tema como un asunto que responsabiliza a toda la comunidad académica. En los resultados del estudio, plantearon que las instituciones educativas son un espacio de producción de conocimiento y edificantes de inclusión; y, el lugar de las personas no es sólo el de víctimas, pues tienen preferencias y derechos que deben ser respetados y reconocidos.

Jaime Amparo-Alves, Vicenta Moreno y Brenda Ramos (2014) en su documento de trabajo “Notas preliminares para un análisis interseccional de la violencia en el Distrito de Aguablanca (Cali-Colombia)” expusieron los resultados de una investigación colaborativa con organizaciones populares del Distrito de Aguablanca en Cali acerca de la violencia y subjetividades urbanas. En este documento analizaron que los estudios de violencia urbana se han enfocado en las estrategias y las falencias de los modelos de seguridad y ha estudiado a la llamada “sociedad civil” de forma homogénea. Es aquí

donde pusieron sobre la mesa el análisis interseccional de la violencia urbana, asegurando que afecta de formas distintas a las personas en razón de su género, raza y clase social.

Peter Wade, Fernando-Giraldo y Mara Viveros-Vigoya (2008) en su libro *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* compuesto por varios autores, escribieron dos capítulos pertinentes para esta revisión local: por un lado, Urrea, José Ignacio Reyes y Waldor Botero en su capítulo “Tensiones en la construcción de identidades de jóvenes negros homosexuales en Cali” abordan las diferentes formas en que los hombres negros homosexuales de clase media y sectores populares de Cali viven la masculinidad. En este estudio aparecen identidades más complejas que revelan la racialización de las identidades sexuales, para sujetos que están ubicados en posiciones subordinadas en la sociedad caleña. Por su parte, Mary Lilia Congolino en el capítulo “¿Hombres negros ponentes, mujeres negras candentes? Sexualidades y estereotipos raciales” muestra la experiencia de jóvenes universitarios en Cali en sus trayectorias de vida sexual, develando que se corresponden las experiencias sexuales y estereotipos raciales, dejando entrever los antecedentes históricos coloniales y esclavistas en la construcción de imaginarios sexuales.

La revisión bibliográfica dejó la puerta abierta para construir conocimiento local y situado acerca de la educación inclusiva desde el enfoque interseccional, pues si bien la literatura al respecto de la educación inclusiva es amplia, las categorías de exclusión ha sido abordada de forma fragmentada y no se encontró un estudio en el nivel local que analice la interacción entre las distintas categorías de subordinación y poder en instituciones educativas con niños y adolescentes, es en este sentido que este estudio aporta específicamente.

1.3 Justificación

Construir conocimiento desde la academia aporta para visibilizar aquellos temas de los que no se habla o no han alcanzado un reconocimiento, tal como es el caso de la

relación Educación Inclusiva-Interseccionalidad. Además, las ciencias sociales “tienen una larga historia en favor de los grupos dominantes. Históricamente, dichas ciencias han estudiado los grupos subalternizados por medio de prácticas investigativas que reproducen y justifican las jerarquías de clase, raza, género y sexualidad” (Amparo-Alves *et al.*, 2014). En este caso, los aportes investigativos pretendieron abordar, desde lo local (Santiago de Cali), la Educación Inclusiva identificando las prácticas de exclusión e inclusión hacia estudiantes en los que convergen distintas categorías de subordinación y de poder. Al respecto, Viveros-Vigoya (2016) afirma que “una investigación interseccional examina las categorías de opresión a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estas categorías” (p. 6).

Sobre esta misma línea, Emilia Iglesias-Ortuño y Emilia Ortuño-Muñoz (2018) afirman que “La escuela se considera el segundo pilar socializador tras la familia, cuestión que la sitúa en una posición de agente educador y socializador que adquiere una importante responsabilidad social” (p. 382). De esta manera se configuró la pertinencia para el Trabajo Social, pues su objetivo “en las instituciones educativas es promover estrategias de intervención y estructuras organizativas que favorezcan la convivencia, la educación, las relaciones y el bienestar de todos aquellos que la componen” (Iglesias-Ortuño y Ortuño- Muñoz, 2018, p. 381).

En ese sentido, para la ocurrencia de situaciones problemáticas en las escuelas la Ley 1620 de 2013, establece que las instituciones deben tener una Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar en la que se aborden las situaciones que afectan la Convivencia Escolar, se modifiquen los manuales de convivencia, se dé cumplimiento a los protocolos de atención por Situaciones Tipo I, Tipo II o Tipo III³ y se construyan

³ Este es el sistema de clasificación que el Ministerio de Educación ha definido para las situaciones que afectan la Convivencia Escolar en las instituciones educativas. Las Situaciones Tipo I son aquellas que alteran el normal desarrollo de las actividades institucionales, tales como conflictos esporádicos mal manejados. Estas situaciones no atentan contra la integridad física o psicológica de los/as estudiantes. Por otro lado, las Situaciones Tipo II son repetidas y sistemáticas, aquí se tienen en cuenta el acoso escolar, la agresión escolar, el ciberacoso, entre otras acciones que sí pueden causar daño físico o psicológico. Estas situaciones no revisten las características de la comisión de un delito.

estrategias de promoción y prevención. Es a través de las y los Docentes Orientadores/as Escolares que se acompañan y construyen estas estrategias de promoción y prevención, así como se garantizan las acciones de atención y seguimiento.

En relación con lo anterior, la Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales (FITS), afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que, en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente. En este medio el objetivo último de la intervención profesional es favorecer el desarrollo integral del alumno e incidir en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve. (Elena Roselló, 2009 citada en Marcela Concha-Toro, 2012)

Por lo anterior, abordar desde lo local, y de manera situada, el tema de las prácticas de exclusión e inclusión en la educación hacia estudiantes en los/as que convergen distintas categorías de subordinación y de poder, permitió en primer lugar, aportar al reconocimiento de las categorías que predominan en la institución educativa. En segundo lugar, representó un aporte de conocimiento para los/as trabajadores sociales que se desempeñan en instituciones educativas, de modo que se pueda contar con enfoque interseccional para promover estrategias de promoción, prevención, atención y seguimiento en instituciones educativas, lo cual permitiría que el trabajo incida no sólo en estudiantes que estén siendo afectados/as por las prácticas de exclusión, sino también con docentes que están en constante interacción directa con ellos y ellas e impactan su vida.

1.4 Pregunta de investigación

Finalmente, las Situaciones Tipo III son todas las actitudes que causan daño grave a las personas de la comunidad educativa, además de todos los delitos contemplados en la ley penal colombiana.

¿Cuáles son las prácticas de exclusión e inclusión identificadas por los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del colegio IETI, Comuna 17 de Santiago de Cali hacia los/as estudiantes de grado 9° en los que convergen distintas categorías de subordinación y poder durante 2022-2023 y la incidencia que los/as docentes y los/as estudiantes consideran que dichas prácticas de exclusión e inclusión tienen en la construcción de una educación inclusiva?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Aportar a la comprensión de las prácticas de exclusión e inclusión identificadas por los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del colegio IETI Comuna 17 de Santiago de Cali hacia estudiantes de grado 9° en los/as que convergen distintas categorías de subordinación y poder durante 2022-2023 y la incidencia que los/as docentes y los/as estudiantes consideran que dichas prácticas de exclusión e inclusión tienen en la construcción de una educación inclusiva.

1.5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar con los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del 2022 del colegio IETI Comuna 17 de Santiago de Cali las actitudes, comportamientos y discursos que implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de los/as estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas durante el 2022.
- Reconocer con los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del colegio IETI Comuna 17 de Santiago de Cali las actitudes, comportamientos y discursos que reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios

institucionales de los/as estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas durante el 2022.

- Indagar con los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del colegio IETI Comuna 17 de Santiago de Cali las consideraciones que ellos/as tienen hacia la participación en la planeación del currículum, las actividades de la institución, la construcción de servicios y protocolos de atención a situaciones de vulneración de derechos a los/as estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas durante el 2022.
- Indagar con los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del colegio IETI Comuna 17 de Santiago de Cali las consideraciones que ellos/as tienen sobre la difusión de información para la garantía de los derechos, el reconocimiento de las configuraciones identitarias y el fomento de la creación de vínculos integradores de confianza y seguridad para los/as estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas durante el 2022.

2. Marco contextual

La Institución Educativa Técnico Industrial Comuna 17 (IETI Comuna 17), fue fundada el 5 agosto de 1997 por el Gobierno Departamental del Valle del Cauca mediante el decreto 2720, es una institución de carácter oficial además de académica y técnica. Cuenta con dos sedes, una llamada Luis Carlos Rojas Garcés enfocada en la población de preescolar y básica primaria (grados desde 1° a 5°) y fue fundada el 12 de diciembre de 1975; y una Sede Central que atiende la población de secundaria y media técnica (grados desde 6° a 11°). Ambas sedes fueron fusionadas el 3 de septiembre de 2003, mediante la resolución 1740 que expidió la Gobernación del Valle del Cauca. En total, abarcan una población aproximada de 1.550 estudiantes.

Ambas sedes están situadas geográficamente entre los límites de las Comunas 17, 16, 11 y 10 de Santiago de Cali; la sede Luis Carlos Rojas Garcés está ubicada en la Cra. 56 #13F-40, mientras que la sede Central está situada en la Cra. 53 #18A-25. La institución educativa cuenta con cuatro directivos docentes, un rector y tres coordinadores que están distribuidos así: uno en la escuela primaria, uno en la escuela básica secundaria por la tarde y otro en la jornada de la mañana. Además, cuenta con cuarenta y ocho docentes; diecisiete en la sede Central en la jornada de la mañana y dieciséis en la jornada de la tarde, y quince docentes en la sede Luis Carlos Garcés. Por otro lado, cuentan con una psicóloga de planta que atiende situaciones familiares e individuales de toda la institución y una psicóloga asignada por Secretaría de Educación como parte de la estrategia de apoyo al fortalecimiento de la Convivencia Escolar en instituciones educativas públicas de Santiago de Cali.

La sede Central tiene un plantel físico de dos niveles, hay diecinueve aulas, dos salas de cómputo que se distribuyen entre los grados sexto, séptimo y octavo, y otra donde se realiza el convenio que se ha establecido con el SENA para desarrollar tres especialidades; Electricidad/Electrónica, Sistemas y Medio Ambiente. También cuenta con tres salas que albergan el despacho del Rector, la secretaría y la oficina de

coordinación. Además, hay dos auditorios, una cafetería, un laboratorio, una zona deportiva y dos zonas de baños tanto en la primera como en la segunda planta. Como colegio de educación pública, hace parte de las 92 Instituciones Educativas Oficiales del Distrito de Santiago de Cali (Alcaldía de Santiago de Cali, 2022).

Las personas participantes en el presente trabajo fueron los/as estudiantes del grado noveno activos durante el año 2022. Para el año en mención se encontraron matriculados/as 173 estudiantes de noveno grado, para su caracterización, durante abril-mayo del 2022 se realizó una encuesta de caracterización sociodemográfica, dicha encuesta fue respondida por 134 estudiantes. Así, a partir de sus respuestas, se pudo concluir que el 60,4% de los/as estudiantes tenían 14 años o menos, el 27,6% tenía 15 años y el 12% tenía entre 16 y 17 años. Asimismo, la mayor parte de los/as estudiantes (70,9%) eran de estrato 3 y 4, y residían en el sector sur de la ciudad de Cali (el 86,6%). Finalmente, cuando se les preguntó por el grupo étnico con el que se identifican, el 59,5% manifestó ser mestizo, el 22,2% expresó no saber o preferir no responder, por otra parte, el 10,3% se identificó como afrocolombiano, el 3,2% como caucásico y el 1,6% como indígena. Por último, los/as docentes no se caracterizaron de forma general como se hizo con los/as estudiantes durante el año 2022, sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación se contó con la participación de cuatro docentes de la Sede Central, jornada de la mañana, que fueron caracterizados de forma individual.

El presente proyecto se desarrolló con los/as estudiantes de grado 9° del año 2022 debido a que fueron el grupo con el que las dos estudiantes que realizaron la práctica académica en la IETI Comuna 17 identificaron una relación entre prácticas de exclusión por sus condiciones de clase social y sus constructos identitarios. Estas prácticas de exclusión eran orientadas por parte de otros grupos académicos de la misma institución. Por tanto, se decidió ahondar en las diferentes categorías de subordinación y poder que coincidían en un mismo grupo de estudiantes por parte de docentes y estudiantes.

Finalmente, se determinó abordar la investigación con un colegio público por dos motivos: en primer lugar, con el propósito de tener un acercamiento representativo, ya que de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2019) en su Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, “el 80% de los y las estudiantes matriculados en educación preescolar, básica y media estudian en colegios públicos oficiales” (p. 80). En segundo lugar, se escogió la IETI Comuna 17 debido a que dos integrantes del presente trabajo realizaron su práctica académica en la institución desde abril de 2022 hasta febrero de 2023, por lo tanto, hubo un acercamiento constante y familiar con la institución y su población, lo cual posibilitó la interacción dentro de dicha institución.

3. Marco de referencia teórico-conceptual

Respecto al componente ontológico del proyecto, se reconoce a los/as docentes y los/as estudiantes como agentes que tienen la capacidad de construir significados y su propia identidad en interacción con su entorno y entre ellos mismos, a partir de las trayectorias de vida y crianza, un contexto histórico/político/social en el que nacieron y han crecido. En ese sentido, se dirá que la realidad no está dada para que los sujetos se inserten en ella, sino que por el contrario ésta está construida en la interacción con un otro u otra (Herbert Blumer, 1982; Anthony Giddens, 1998). Entendiendo que en la interacción confluyen sentimientos, actitudes y percepciones que las personas le confieren a las “cosas”, entendiendo éstas como todo aquello que una persona percibe en su contexto, cultura o sociedad (tangible e intangible); las “cosas”, para Blumer (1982), son “las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana” (p. 2). En otras palabras, se entiende la interacción como un proceso de interpretación en donde el lenguaje cobra lo dota de sentido en los entramados sociales.

En ese sentido, el paradigma desde el que se ubica el presente proyecto es el hermenéutico con enfoque interseccional, este es entendido como un modelo interpretativo de análisis donde la visión y experiencia de los/las agentes es tomada en cuenta para el acercamiento a dicha realidad. El objeto de estudio de este paradigma es el mundo del sujeto y los significados que construye de la realidad (José Morán, 2006) En este sentido, se parte de que el análisis de situaciones o problemas de una sociedad y de las personas, no sólo implica elementos objetivos de la realidad sino también aquellos subjetivos a los cuales se puede acceder desde el diálogo, la observación de la comunicación no verbal, los relatos, entre otras formas, que implican la interacción con un otro u otra. El enfoque interseccional, por su parte, permite conocer la presencia simultánea de dos o más características diferenciales de las personas (pertenencia étnica, género, discapacidad, etapa del ciclo vital, entre otras) que en un contexto histórico, social y cultural determinado incrementan la carga de subordinación, exclusión y poder. Desde este se realizó la investigación aquí propuesta, pues este es un enfoque

teórico y metodológico que examina las categorías de opresión a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre estas, asumiendo que existen múltiples orígenes de opresión (raza, nacionalidad, etnia, género, sexo, orientación sexual, discapacidad, religión), los cuales crean marcas de identidad que se comunican entre sí y convergen en complejos sistemas de opresión (Viveros-Vigoya, 2016).

Para entender el concepto interseccional, se parte de lo propuesto por Julia Roth (2022), dadas las transformaciones que ha tenido el mismo. La noción de interseccionalidad tuvo su inicio en las reivindicaciones de los movimientos sociales, y aunque en esta investigación no se alude a tal posición, es necesario anotar que el concepto ha tenido un sin fin de significaciones en distintos contextos. Además, recientemente ha sido un concepto centro de las ciencias sociales y de los estudios sobre feminismo y género. El fin de la interseccionalidad es mostrar la complejidad de los diferentes ejes de estratificación; que más allá de hablar sobre nacionalidad, etnia y entre otras, se trata de investigar “cómo varios ejes de estratificación se construyen mutuamente y cómo las desigualdades están articuladas a través de y relacionados con diferencias” (p. 12). En suma, una perspectiva de esta índole tiene en cuenta la condición multidimensional, los entrelazamientos, las analogías y simultaneidades de varios ejes de estratificación como el racismo, prejuicio de clase, sexismo u homo, transfobia, entre otras (Roth, 2022).

Volviendo al carácter contextual de la interseccionalidad, Dora Munévar (2013), realiza una crítica a las comprensiones de la interseccionalidad desde un sistema sociopolítico homogeneizado, en donde se deja de lado las posibles conexiones entre las categorías para el análisis de otras que responden al orden económico y político, como la nacionalidad y el estatus migratorio, que como dimensiones permiten comprender las asimetrías del poder.

En este sentido, se entiende que el enfoque interseccional “corresponde a un entendimiento diversificado de niveles múltiples y fragmentados de las identidades y

experiencias, además, de las estructuras que producen estas posiciones” (Roth, 2022, p. 11). En donde la exclusión y discriminación están atravesadas por una serie de factores que se entrecruzan y se articulan en momentos y situaciones específicas a la vez. Implicando así, un análisis en donde los datos empíricos deben ser complementados con las experiencias de las poblaciones participantes.

El presente marco teórico abordará dos categorías: primero las prácticas de inclusión y exclusión en instituciones educativas y luego la educación inclusiva desde la mirada interseccional:

3.1 Prácticas de inclusión y exclusión en instituciones educativas

Tony Booth y Mel Ainscow (1998) definen la inclusión educativa como “el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículum en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en las mismas” (p. 2), es crear espacios donde las personas puedan sentirse reconocidas, cómodas y seguras. Para ellos, la inclusión y la exclusión son dos procesos extremos que dependen uno del otro y no se tratan de situaciones sociales definitivas. En concordancia, Magdalena Jiménez, Julián Luengo y José Taberner (2009) mencionan que la exclusión como proceso debe considerarse desde su doble vertiente, “como un proceso interno y personal de los individuos, pero también con una dimensión global que conlleva fracturas sociales entre la ciudadanía” (p. 21). Se trata de vulneraciones a las que se ven expuestas las personas en diferentes momentos de la vida. La exclusión tiene un carácter dinámico como categoría relacional que se sitúa en un determinado contexto social. En este sentido, la exclusión educativa es entendida como un fenómeno de desigualdad y discriminación que supone riesgos de amenaza y/o vulnerabilidad para las personas, pues les impide pertenecer o sentir pertenencia a un grupo (Gerardo Echeita, 2013).

Se encuentra, que las brechas de desigualdad en el ámbito educativo y social han generado exclusión por razones de diferencia, a partir de ejes como la procedencia, la clase, el género y la racialización (Rodríguez-Lizarralde, López-Villamil y Barrera-García, 2022, pp. 5-6). Ahora bien, las prácticas de inclusión son aquellas que se contraponen a las prácticas discriminatorias de la exclusión, y se representan en acciones que no se alejan de las dimensiones sociohistóricas de cada persona. Las prácticas de inclusión se realizan en interacción con otros/as y su objetivo se centra en lograr un desarrollo integral de otros/as en función de una relación (Vasthi Flores-Barrera, Ismael García-Cedillo y Silvia Romero-Contreras, 2017). Al respecto, estos autores plantean que las prácticas de inclusión componen los procesos de inclusión en el ámbito educativo, y, por lo tanto, son contextuales y se implementan en función de las necesidades de un grupo, que además exigen cambiar la organización escolar y crear aulas donde estudiantes y docentes se sientan reconocidos en la diversidad. En contraposición, las prácticas de exclusión en instituciones educativas son aquellas acciones y expresiones que invalidan las particularidades de una persona o un grupo, segregándolos/as (Echeita, 2013).

En ese sentido, se abordó las prácticas de exclusión como acciones y expresiones que los estudiantes y los docentes del colegio IETI Comuna 17 realizan hacia los estudiantes por sus condiciones de identidades de género, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales, entre otras; y que implican una amenaza y vulneración a la vida misma, porque no sólo afecta sus constructos identitarios al no permitirles sentir pertenencia al grupo o a la institución en general, sino que también les discrimina y segrega en todas las actividades y escenarios institucionales, invalidando así sus particularidades como personas. Todo esto entre los años 2022-2023.

Asimismo, se entendieron las prácticas de inclusión como aquellas que se contraponen a las prácticas de exclusión y se centran en el respeto por la diferencia que representa una persona en la relación con un otro/a y la construcción de un entorno seguro a partir del reconocimiento de las diversidades de la comunidad educativa. Así

pues, se dirá que son actitudes, comportamientos y discursos que los estudiantes y los docentes del colegio IETI Comuna 17 realizan hacia los estudiantes considerando sus identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales, entre otras categorías, como referencia en el abordaje de sus necesidades para el cambio de la organización escolar y la creación de espacios donde ellos/as y toda la comunidad educativa se sientan reconocidos/as en la diversidad. Todo esto entre los años 2022-2023.

3.2 Educación Inclusiva con perspectiva interseccional

La interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder (Viveros-Vigoya, 2016, p. 2). Desde la perspectiva de esta autora, este enfoque teórico y metodológico se esfuerza por comprender los problemas sociales que afectan a las personas dadas las categorías de desventajas, además de tomar en cuenta las identidades que se entrecruzan, permitiendo comprender la complejidad de los prejuicios que las personas enfrentan. En otras palabras, “la interseccionalidad asume que existen múltiples orígenes de opresión (raza, etnia, género, sexo, orientación sexual, discapacidad, religión), los cuales crean marcas de identidad que se comunican entre sí y convergen en complejos sistemas de opresión” (Viveros-Vigoya, 2016 en Rodríguez-Lizarralde, López-Villamil y Barrera-García, 2022, p. 7).

Ricardo Lucio (1989) afirma que el ser humano está en constante crecimiento e intercambio con el medio social. En ese sentido, asegura que la educación es un proceso “por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre” (p. 36). Concha-Toro (2012) complementa esto diciendo que la educación es la herramienta privilegiada de reproducción social y a través de esta se mantiene el orden social.

Asimismo, esto lo reafirman Dubet y Martuccelli (1998) pues para ellos la Escuela es socializadora de los/as niños/as, ajustándolos/as a un sistema político-cultural-económico donde se imponen reglas y roles. Se analizó entonces que en la Escuela se distribuyen y reproducen relaciones de poder y esto hace que algunos/as estudiantes se incluyan y otros/as se excluyan.

Al hablar de una Educación Inclusiva, Booth *et al.* (2006) refieren que este es un proceso de mejora sistemático que deben realizar las instituciones educativas para eliminar barreras que limitan la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes. Por su parte, María Dueñas-Buey (2010) destaca que entre los elementos relevantes de una educación inclusiva se encuentran la participación de estudiantes en el currículum y en todas las actividades de la institución, la aceptación de la diversidad como un elemento enriquecedor, el proceso de construcción de comunidad, el derecho de todos a ser escolarizados en el contexto en el que viven, la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarios.

Sobre esta misma línea, para el Ministerio de Educación Nacional, con base en la Política de Educación Inclusiva (MEN, 2018), la educación inclusiva es una estrategia necesaria para la construcción de sociedades incluyentes, entendiendo que la inclusión trasciende la segmentación que se le ha concedido en relación con el concepto de exclusión; abarca pensar la inclusión en transversalidad con la interculturalidad y la equidad, lo que “permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida” (párr. 1). La apuesta en el escenario de la acción es “el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una Paz estable y duradera” (párr. 1). Lo cual, tiene base en los siguientes pilares de inclusión: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad.

En la nota técnica del Ministerio de Educación sobre la construcción de una Política de Educación Inclusiva (MEN, 2022c), se define la educación inclusiva como un proceso permanente de reconocimiento y respuesta pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas que tiene toda la población en sus diferentes trayectorias de vida. Así pues,

Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las personas, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. (p. 33)

En relación con lo anterior, Correa (2021) plantea que la Educación Inclusiva es un derecho humano, una apuesta global y un proceso de transformación que implica hacernos preguntas tales como: ¿cómo son nuestros estudiantes? ¿qué les diferencia a unos de los otros? ¿quiénes no están presentes? ¿quiénes no se benefician en igualdad de condiciones de lo ofrecido en la institución? ¿quiénes sienten que no pertenecen, que no son escuchados, que no son visibles, ni valorados?

Para Rodríguez-Lizarralde, López-Villamil y Barrera-García (2022) la inclusión educativa es

El proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Se motiva la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades en las que están inmersos y se reduce la exclusión social que impide el acceso a derechos (Inclusión Educativa, 2021; Pavez y Galaz, 2018). Por ende, se destaca la importancia de la inclusión asociada al derecho a la educación, ya que el pleno ejercicio del derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa (p. 5).

Así, para el presente trabajo se entendió la Educación Inclusiva desde la mirada interseccional como la forma en que los/as docentes y los/as estudiantes del grado 9° del colegio IETI Comuna 17 adoptan actitudes, comportamientos y discursos hacia los/as estudiantes de grado 9° en quienes convergen distintas categorías de subordinación y poder (raza, etnia, identidades de géneros, sexo, orientaciones sexuales, discapacidad, clase social y religión) que dan cuenta de: fomentar su participación en la planeación del currículum y en todas las actividades de la institución, brindarles todos los servicios de apoyo y ajustes necesarios para su aprendizaje, difundir información para la garantía de sus derechos, reconocimiento sobre la consolidación de su identidad, creación de vínculos integradores de confianza y seguridad, atención a situaciones donde se vulneren sus derechos, entre otros. Todo esto entre los años 2022-2023.

4. Estrategia metodológica

4.1 Método cualitativo

Se utilizó el método cualitativo para indagar y comprender la complejidad de las diferentes construcciones de sentido de la población participante que convergen en la comunidad educativa. Se trató de un proceso holístico de carácter emergente, que se construyó conforme avanzó el proceso investigativo, por el cual se recabaron diferentes perspectivas de quienes participan, partiendo desde las particularidades de las situaciones para comprender las prácticas de inclusión y exclusión en el marco de la educación pública a nivel local, esto, en relación con la teoría del enfoque interseccional (Rodríguez Pizarro y Rivera Crespo, 2020). Se entendió la investigación como un proceso multimetódico, interpretativo y reflexivo, por el cual prima el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que a través de un proceso interactivo entre quien investiga y los participantes, permiten describir los momentos habituales y problemáticos del objeto de estudio desde los significados que le dan los individuos a sus formas de ser y habitar el mundo en un entramado de relaciones (Vasilachis de Gialdino, 2006).

4.2 Tipo de investigación

Es una investigación de carácter inductiva que partió de la experiencia derivada de la práctica académica de dos de las autoras del presente trabajo, el cual abordó el tema de la educación inclusiva comprendido a partir de los discursos de estudiantes y docentes. Como lo plantea Carmen Lafuente-Ibáñez y Ainhoa Marín-Egoscozábal (2008), el método inductivo “consiste en crear enunciados generales a partir de la experiencia, comenzando con la observación de un fenómeno, y revisando repetidamente fenómenos comparables, para establecer por inferencia leyes de carácter universal” (p. 3). De este modo, se resalta el carácter intersubjetivo entre las investigadoras y la población participante, tomando como eje de análisis el marco de referencia de las mismas personas a partir de lo observado y escuchado.

El tipo de investigación es aplicada de carácter descriptivo, definida a partir de un estudio asincrónico entendiendo la transversalidad del tema con las diferentes referencias en el tiempo a las que se alude y se construye con los/as participantes. En primer lugar, se caracterizaron las prácticas de inclusión y exclusión hacia estudiantes en los que convergen diferentes categorías de subordinación y poder, a la medida en que se recopilaba información de diferentes actores de la institución y se hacían cruces de estos hallazgos, teniendo en cuenta el contexto económico, social y cultural en los que se sitúan estas prácticas desde una visión más amplia de lo que es la educación inclusiva y sus diferentes aristas de la diversidad. En segundo lugar, es asincrónico debido a que no corresponde a un tiempo específico actual, sino que alude a toda una trascendencia de lo que ha sido la educación inclusiva en la institución a partir de las experiencias de estudiantes, ubicadas en un periodo investigativo que no solamente corresponde a la actualidad (2023).

4.3 Desarrollo del trabajo de campo

Para el desarrollo de los objetivos, se contó con la apertura y el permiso de las directivas de la institución para llevar a cabo la investigación. En un primer momento, se solicitó de manera formal vía correo, el permiso con la explicación breve de los objetivos de este y de la muestra poblacional con la que se esperaba, participara. Además, de que se les permitió a las investigadoras la entrada a la institución para que todo el desarrollo fuera dentro de las instalaciones de esta institución educativa.

Para la realización de las técnicas, fue necesario hacer uso del consentimiento informado en donde se consignó los objetivos de los encuentros conversacionales, se le designó la custodia de la información al grupo investigativo y se estableció ampliamente el principio de confidencialidad. Como afirma Vasilachis de Gialdino (2006), para garantizar el acceso al campo y la concreción del estudio, “se debe dejar constancia de que la relación será ética, no se dañará ni perjudicará a los entrevistados ya sea en el

transcurso del estudio, o en el momento de la publicación de los resultados” (p. 88). En el consentimiento informado se manifiesta la voluntad de participar, el conocimiento de los objetivos, procedimientos y la posibilidad de retirarse del estudio si consideran que se vulneran sus derechos (Vasilachis de Gialdino, 2006). Además, para los/as estudiantes el permiso estuvo dirigido a sus acudientes dado que al ser personas menores de edad (-18 años), y al estar bajo la protección de la institución como entidad pública durante ciertas jornadas educativas, era necesaria la constancia de la implicación de las investigadoras en este entorno y el nivel de relacionamiento con los/as estudiantes.

4.4 Población y muestra

Como universo poblacional se tomó de referencia las personas que se encuentran en la jornada de la mañana del colegio IETI Comuna 17 y los/as estudiantes de los grados 9° (9-1, 9-2, 9-3 y 9-4) del año 2022 junto con los/as docentes directores de grupo de cada uno de los 9°. Para la muestra de este universo poblacional se contó con la participación de tres de los/as directores de grupo de los grados 9° y con una docente de grado 10°; respecto a los/as estudiantes, se contó con una participación de trece personas. Cabe anotar que para las características muestrales, en primer lugar, se estimó la participación de los/as directores de grupo de los novenos debido a que son quienes tienen mayor y constante cercanía con los estudiantes. En segundo lugar, para la selección de los/as estudiantes, se privilegió de forma voluntaria, a quienes se identificaron en algunas categorías de poder y subordinación, y quisieron hablar, además de quienes manifestaron interés en el tema de forma general. En la tabla 1 y 2, se encuentran las caracterizaciones sociodemográficas de las personas participantes pertenecientes a los dos estamentos (profesores y estudiantes).

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se emplearon técnicas dialógicas individuales como las entrevistas semiestructuradas y dialógicas colectivas como los grupos focales. Las primeras se realizaron con docentes y estudiantes; para identificar con ellos de manera individual las distintas categorías de poder y subordinación que convergen en su interacción y que inciden en sus constructos identitarios; asimismo, se abordó con los docentes sus prácticas dentro del aula y su incidencia en la educación inclusiva. Con base en los objetivos del proyecto se construyeron las siguientes categorías de análisis previas: actitudes que implican una amenaza y/o vulneración, comportamientos que implican una amenaza y/o vulneración, discursos que implican una amenaza y/o vulneración, y consideraciones sobre el uso de la información para promover el pleno ejercicio de los derechos. Estas categorías estuvieron enfocadas en estudiantes en los que convergen distintas categorías de poder y subordinación. Con esto, se construyó el instrumento de entrevista con preguntas por cada categoría, con el fin de focalizar la información y el posterior análisis del mismo.

Se realizaron en total ocho entrevistas semi estructuradas a docentes y estudiantes. Su implementación hizo parte de un proceso retrospectivo en el cual se realizaron entrevistas de pilotaje para las dos poblaciones participantes. Para los docentes fue necesario incluir preguntas sobre las nociones de exclusión e inclusión y discriminación, para tener claridad frente a la información y evitar inferencias en los análisis sobre lo que se entiende por exclusión en el ámbito educativo y su entramado de relaciones con la violencia, la discriminación y el reconocimiento. Con esto, se avanzó a las entrevistas a estudiantes, a quienes se reformularon algunas preguntas en el instrumento de entrevista dado su lugar de población foco; se ahondó en las experiencias propias de reconocimiento y exclusión, y en las propuestas para la construcción de educación inclusiva en la institución.

Por otra parte, con el grupo focal como técnica de profundización permitió el contraste de las construcciones de sentido sobre las realidades individuales de estudiantes y docentes, que dieron paso a conclusiones colectivas sobre la objeto de

estudio a fin de construir una perspectiva más amplia sobre la visión que tienen los estudiantes de las responsabilidades de la institución en la construcción de educación inclusiva, entendiendo la exclusión como aquellas acciones que amenazan y vulneran la vida de las personas en quienes convergen distintas categorías de subordinación; y la inclusión como las acciones de reconocimiento y respeto por la diferencia dentro de la institución. Además, esto aportó a no centrar el problema de la exclusión y la discriminación en quien es víctima, sino que se dio paso a la construcción conjunta de ideas para conversar sobre reconocimiento de la diversidad en la institución, en donde es necesaria la participación corresponsable de toda la comunidad educativa.

4.6 Análisis de la información

Para el proceso de análisis, se tuvo en cuenta las grabaciones de las entrevistas y las conclusiones realizadas con los estudiantes en el grupo focal como información base a describir y analizar. A medida en que se realizaban las entrevistas, fue importante transcribirlas y categorizarlas por colores de acuerdo con las categorías previas, con el propósito de lograr los objetivos planteados en el proyecto. Con esa información categorizada, se realizaron cierres parciales, los cuales se entienden como técnicas de análisis en donde confluye la interpretación y comprensión de todo tipo de material narrativo y multimedia, que como registro establece una relación con el contexto y los discursos manifiestos y latentes de quienes participan -discursos en doble vía, esto es, investigadoras y población participante- (Patricia Schettini y Inés Cortazzo, 2015).

Con estos cierres parciales fue posible volver a los instrumentos para reformular preguntas sobre los procesos de educación inclusiva, dado que se había partido del supuesto de que la inclusión se trataba de atender las necesidades particulares de la comunidad educativa, principalmente de los estudiantes, eclipsando el asunto de que se trata de un trabajo en conjunto, en donde se deben incluir diferentes ámbitos sociales de los estudiantes y en donde se reconoce las responsabilidades a nivel estructural que

tienen las instituciones para romper las barreras de la exclusión. Es por esto, que se volvió al marco teórico y normativo en cuanto a la Política de Inclusión Educativa, para focalizar la investigación y pensar en la educación desde una perspectiva holística con la construcción de una sociedad incluyente. En otras palabras, reformular el alcance de la investigación a partir del marco normativo colombiano junto con las posibilidades de promoción de estrategias para atender la exclusión y todas las amenazas que consigo pueden representar para los estudiantes. Se trata de pensar los sistemas educativos en términos de diversidad y reconocimiento de la mano del principio de corresponsabilidad.

4.7 Devolución de datos con la población participante

Respecto al compromiso de devolución de datos con la población participante y con la institución educativa, es importante aclarar que a la fecha (mayo del 2024) no se ha realizado. Para esta devolución de datos, se partirá de la importancia de reflejar los hallazgos en una propuesta pedagógica que responda al objetivo central del proyecto, en donde se dispuso aportar al conocimiento para que profesionales de Trabajo Social que se desenvuelven en el ámbito educativo, tengan herramientas sobre la importancia de un enfoque interseccional en el desarrollo e implementación de estrategias para la educación inclusiva, desde la atención estructural de las barreras de exclusión.

Además, otro de los objetivos principales de esta propuesta será asegurar una devolución de datos que sea comprensible, participativa y enriquecedora tanto para los/as estudiantes como para los/as profesores/as involucrados/as en la investigación.

Etapas de la propuesta:

1. **Preparación:** Se hará una sesión inicial para presentar el propósito y contexto de la investigación a todos/as. Asimismo, se llevarán un vídeo corto y una infografía que expliquen conceptos clave del paradigma hermenéutico y el enfoque interseccional.

2. **Devolución de los resultados:** Este momento se llamará “Galería de insights”. Aquí, se creará una galería visual con carteles o pósteres que resuman las principales reflexiones y hallazgos de la investigación. Se animará a los/as participantes a interactuar y compartir sus pensamientos frente a cada imagen.
3. **Diálogo y reflexión:** En este momento, se proporcionará un mural en blanco que será nuestro “Mural de Ideas”. Aquí todos/as pueden plasmar sus ideas, pensamientos o emociones sobre los resultados. La idea aquí es que la creatividad fluya libremente.
4. **Acción y compromiso:** Para este punto se invitará a los/as participantes a realizar un “Laboratorio de Ideas” donde se puedan idear a grandes razgos proyectos basados en estos hallazgos. Desde campañas educativas hasta cambios del currículo. Todas las ideas serán bienvenidas. Asimismo, con miras de planeación futura, se les pedirá a los/as participantes hacer una lluvia de ideas sobre cómo aplicar estos descubrimientos en la cotidianidad del aula.
5. **Seguimiento y cierre:** Aquí se realizará la entrega del informe final con el resumen de los resultados y las principales conclusiones.

Con esta propuesta, se espera transformar la devolución de datos en una experiencia emocionante para todos/as los/as participantes. A continuación, en las tablas 1 y 2 se presenta la caracterización sociodemográfica de las poblaciones participantes por técnica:

Tabla 1: Caracterización sociodemográfica participantes en las entrevistas

#	Estudiante / Docente	Edad	Tiempo en la IE	Grado	Identidad de género	Orientación sexual	Pertenencia étnico-racial	Estrato socioeconómico	Clase social	Religión	Estado civil	Lugar de origen	Lugar de residencia	Composición familiar	Técnica en la que participó
1	Docente 1	58	22 años	N/A	Mujer	-	Ninguna	5	Alta	Católica	Casada	Cali	Cali	Esposo de 71 años, masculino, trabajador indep	Entrevista
2	Docente 2	50	8 años	N/A	Masculino	-	Mestizo	5	Alta	Creyente	Casado	Pereira	Jamundí	Esposa de 49 años, femenino, productora / hija de 13 años, femenino, estudiante	Entrevista
3	Docente 3	52	13 años	N/A	Mujer femenina	-	Mestiza	4	Media	Cristiana	Casada	Norte del Valle	Valle del Lili, Cali	Esposo / hijo de 32 años varón / hijo de 22 años varón	Entrevista
4	Docente 4	47	6 años	N/A	Hombre	-	Mestizo	4	Media	Católico no practicante	Unión libre	Cali	Cali	Esposa de 46 años, mujer y docente / hijo de 14 años, hombre y estudiante / suegra de 65 años, mujer y ama de casa	Entrevista
5	Estudiante 1	16	1 año y medio	10º	Mujer	Bisexual	Mestiza	2	Baja	Ninguna	N/A	Venezuela	Cali	Mamá de 42 años, mujer y comerciante / hermana de 11 años, mujer y estudiante	Entrevista
6	Estudiante 2	14	2 años	10º	Femenina	No dijo	Ninguna	2	Baja	No	N/A	Cali	Cali	Mamá de 41 años, mujer y cajera / papá de 41 años, hombre y conductor / hermana de 22 años, mujer y guarda	Entrevista
7	Estudiante 3	17	-	10º	Heterosexual Masculino	Bisexual	No	4	Media	No	N/A	Cali	Cali	Mamá y papá	Entrevista
8	Estudiante 4	16	8 años	10º	Hombre	Bisexual	Afrodescendiente	2	Baja	Ninguna	N/A	Cali	Cali	Mamá de 40 años, mujer y profesora / hermana de 11 años, mujer y estudiante / papá de 46 años, hombre y militar pensionado	Entrevista

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Caracterización participantes en el grupo focal.

#	Estudiante ⁴	Edad	Grado	Técnica en la que participó
9	Andrea Quiroz	17	Décimo	Grupo focal
10	Antonia Vargas	16	Décimo	Grupo focal
11	Sofía Osorio	16	Décimo	Grupo focal
12	Camilo Sánchez	15	Décimo	Grupo focal
13	Gina Montealegre	17	Décimo	Grupo focal
14	Daniela López	15	Décimo	Grupo focal
15	Débora Fernández	15	Décimo	Grupo focal
16	Tatiana Marcillo	16	Décimo	Grupo focal
17	Sebastián Martínez	17	Décimo	Grupo focal

Fuente: elaboración propia.

⁴ Se usan seudónimos con el fin de proteger la identidad de los y las estudiantes.

5. Experiencia investigativa

Ahondar en el lugar del Trabajo Social en instituciones educativas ha sido uno de los retos más importantes tanto en el desarrollo de la práctica académica como en el de esta investigación. Debido a que nos retó, como trabajadoras sociales en formación, a construir una identidad dentro de la institución partiendo del desconocimiento de la comunidad educativa frente al rol o las funciones de nuestra profesión. Sin embargo, es importante destacar que respecto a la experiencia investigativa la posición del trabajo social ya se encontraba reconocida con más apertura y más conocimiento, lo cual facilitó el acercamiento con las personas que participaron de la investigación, dando lugar a conversaciones cómodas, empáticas y con disposición para hablar de todos los temas propuestos.

Asimismo, entender cómo la educación inclusiva como concepto se ha transformado a lo largo de los últimos años, yendo más allá de la discapacidad y extendiéndose a las identidades de géneros, clases sociales y pertenencias étnico-raciales diversas. Además, desarrollar una investigación con personas de generaciones diferentes representó desafíos interesantes al momento de crear un mismo concepto a través de puntos de vista tan distintos. Lo anterior dejó la puerta abierta para pensar en una investigación sobre este mismo tema, pero ahondando un poco más en el enfoque generacional.

Pensar este proceso investigativo más allá del proceso enseñanza-aprendizaje implicó tomar una perspectiva crítica y reflexiva que no sólo se vió confrontada en los discursos analíticos de docentes y estudiantes sobre la complejidad de las interacciones, sino que también implicó que el lugar como investigadoras fuese abordar la estructura sistemática de la educación como ente institucional que perpetúa la inequidad y la exclusión. Además, la interseccionalidad vista no sólo como una herramienta analítica sino también como una práctica investigativa más inclusiva que se vió reflejada en la construcción de instrumentos de entrevista y el grupo focal, fue

pensar en preguntas para crear un ambiente reflexivo frente a las situaciones que llegan a vivir estudiantes en razón de sus condiciones sociales. El ejercicio investigativo puso en la mira que el lugar del trabajo social en estos contextos aún no se encuentra legitimado más allá de la práctica académica; además reitera que la profesión en estos espacios requiere “ejercicios de interdisciplinariedad y diversas escalas organizativas” (Anderson Álvarez-Plazas, Karen Sierra-Neiza y Miller Leyton-Lugo, 2021, p. 358).

SEGUNDA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Capítulo 1: *“Yo lo veo como el juego de la vida, si tú sigues el juego con ellos, estás. Si no, estás fuera”*

El propósito de este apartado es presentar la caracterización realizada con docentes y estudiantes del grado 9° 2022 de la institución educativa, las actitudes, comportamientos y discursos que implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impidiendo el sentimiento de pertenencia al grupo y segregando la participación en actividades y en escenarios institucionales de los y las estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias y clases sociales no hegemónicas.

En primer lugar, es importante abordar la definición general de exclusión que se construyó a partir de las perspectivas tanto de docentes como de estudiantes. Para ellos y ellas, la exclusión se definió como la acción de apartar a una o varias personas de la participación en actividades en determinado contexto o grupo. Desde su punto de vista, esta exclusión se da por la diferencia entre pensamientos, acciones y comportamientos, ocasionando que la persona excluida no sea percibida en sus necesidades, así como que sienta coartada su libertad para ser sí misma en determinado contexto o grupo. Lo anterior se analiza desde la perspectiva de Manuel Ordóñez-Santos y Luis Granja-Escobar (2023), al decir que

La idea exclusión, en la escuela o en la sociedad, se identifica con apartar, no dejar participar, desposeer; en pasiva, ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social). (p. 271)

A lo largo de cada entrevista y con el objetivo de complejizar este concepto de exclusión, se cuestionó si para ellos y ellas existía una relación entre dicho concepto y el de relaciones de poder, así como también si consideraban que había personas que históricamente han sido más excluidas que otras. Estas preguntas seguidas de una explicación sobre las bases del proyecto de investigación generaron reflexiones en las/los entrevistados/as acerca de cómo desde relaciones de poder tradicionalmente verticales como la de docente-estudiante, se podían generar exclusiones que no necesariamente debían ser notorias. Asimismo, se reflexionó con docentes y estudiantes cómo la exclusión podía ir más allá de razones como los pensamientos, acciones y comportamientos, direccionándose hacia grupos determinados de personas con identidades de géneros, orientaciones sexuales, clases sociales, discapacidades, religiones y nacionalidades no hegemónicas, generando así complejas estructuras de poder y subordinación.

Así, al hablar de estos conceptos en la institución educativa, entre las categorías de subordinación que para docentes y estudiantes fueron objeto de exclusión estuvieron: las identidades de géneros y orientaciones sexuales no hegemónicas (gays, lesbianas, trans, no binarios), las discapacidades, las clases sociales (personas de estratos 1 y 2 o personas que viven en barrios vulnerables como el distrito de Aguablanca), las religiones y la nacionalidad (personas de Venezuela). Se han organizado desde las más a las menos mencionadas.

En cuanto a los y las estudiantes con orientaciones sexuales e identidades de géneros no hegemónicas, tanto docentes como estudiantes destacaron actitudes como el castigo, la indiferencia y el desdén. Esto cuando decidieron usar pronombres neutros como el “elle” o “compañere”, así como cuando decidieron proponer actividades para visibilizar sus necesidades y hacer evidentes expresiones de sus identidades de géneros como pintarse las uñas y el cabello. Se mencionó que, en ocasiones, los docentes elevaron dichas situaciones con la psicóloga de la institución pues fueron vistas como desviadas de la norma, lo que les hizo sentir que al expresarse se

encontraban en problemas y daba como resultado que se reprimieran. Se mencionó también que a veces evitaban realizar trabajos en grupo con ellos y ellas, así como integrarlos en sus grupos sociales.

A veces sí, se ha notado y eso lo he vivido con los estudiantes que los excluyen de trabajos de grupo porque son de ese género o porque creen que van a ser igual que ellos o los van a meter en eso (comunicación personal, docente #4, febrero 16, 2023).

Está tu grupito y dejaban excluidos a otras personas y esas personas hacían su grupo porque eran grupos excluidos. Entonces se dice, “es que acá está el grupo de los que tienen identidad sexual diferente” (comunicación personal, docente #2, julio 31, 2023).

O sea, yo cuando me acerco a alguien (...) casi siempre tienen la costumbre de alejarse un poquito o irse en ciertos casos. Y es por el hecho de lo de la comunidad, no sé si sea porque soy de color, no creo, pero es más por el hecho de ser de la comunidad porque yo abiertamente a cualquier persona que me pregunte yo me identifico como bisexual. Entonces básicamente esas personas que se alejan es porque ya saben y es como que... “no, eso se me pega” (comunicación personal, estudiante #4, agosto 23, 2023).

Entre los discursos se destacaron los chistes y los apodos. Tanto estudiantes como docentes afirmaron que podían recordar el uso de chistes y apodos como “maricón”, “mariquita”, “cacorro” “lesbiana”, “machorra” dichos en tono despectivo. Mencionaron que, si bien en ocasiones pudo haber llegado a ser tomado como una broma entre amigos, sí conocían al menos a una persona que se había sentido lastimada emocionalmente por este tipo de interacciones verbales.

Estudiante que abiertamente eh... era gay. Y... yo no los... pues, digamos que lo veía, pero siempre trato de respetar pues... no me concierne y le empezaron a decir “La calva”. Entonces a mí me molestó mucho y llamé la atención enérgicamente a todo el grupo (comunicación personal, estudiante #2, mayo 3, 2023).

Por ejemplo, mi amigo que es gay y también afrocolombiano, pues no le gusta que le digan eso porque lo hacen sentir mal, o sea, no es algo adecuado para decirle a ellos. Y pues, da rabia y tristeza (comunicación personal, estudiante #1, julio 31, 2023).

Por ejemplo, hay muchos chicos, hablo del género masculino... que... por ejemplo cuando voy a jugar siempre dicen, eligen a los hombres, “vengan los hombres”. Entonces hay un grupito siempre dice, “ve xxxx, vos por qué alzas la mano”, y yo quedo como que, “mmmm soy hombre, mas no soy mujer, soy hombre no soy mujer, pero soy bisexual que son cosas diferentes” (comunicación personal, estudiante #4, agosto 23, 2023).

Por otro lado, se encontró que tanto para docentes como para estudiantes la actitud que más se usó para excluir a aquellos/as estudiantes con discapacidades o con maneras de aprender que no se alinean con la productividad y minuciosidad tradicional, fue no permitirles participar en trabajos en equipo o ignorarlos/as durante las clases. Por ejemplo, se muestra a continuación el ejemplo de dos entrevistas diferentes, una de un docente y otra de una estudiante, donde se aborda esta misma actitud alrededor de la categoría de discapacidad:

Eh... tengo por ejemplo un chico que tiene como un Asperger, y eh... eh... esa condición hace que el niño se le mire como el bicho raro. Y a pesar que... no se trata exclusivamente de excluirlo, pues digamos que nadie se quiere hacer con él, lo que involucra de alguna manera algún tipo de exclusión (comunicación personal, docente #4, marzo 23, 2023).

Yo tengo ciertos rasgos de autismo (...) siempre actuaba como de forma rara, siempre lloraba y de paso, tenía poca capacidad de correr y jugar y cosas así, entonces la gente pues me excluía. Me acuerdo cuando directamente un niño dijo que no quería incluirme en su equipo porque yo era muy lenta (comunicación personal, estudiante #2, julio 31, 2023).

Al respecto de las clases sociales, sobre todo los docentes manifestaron que han podido observar por parte de otros estudiantes, actitudes de rechazo como evitar conformar equipos o hacer reuniones sociales con estudiantes que no son de estratos más arriba del tres como la mayoría de los y las estudiantes, o si vienen de barrios que ellos y ellas consideran peligrosos o vulnerables, tales como San Judas Tadeo I y II o el Distrito de Aguablanca.

Es rechazado porque piensa diferente o porque venía de otra institución o vive en un sector que no pertenece a una clase social. Aquí la mayoría son de clase 3, digámoslo así, pero hay unos que vienen de San Judas ¿ya? y no van a discriminar, pero sí le señalan cositas (...) más de que sean de otra clase social, más de que pertenezcan a por allá al distrito (comunicación personal, docente #1, febrero 16, 2023).

Se seleccionan entre los que tienen más poder de adquisición y arman grupos, ¿sí? Eh... digamos, si hay una fiesta, entonces los diez primeros son los que son a la par mío con mi condición de tener mayor poder de adquisición, y ya digamos de último los demás, ya porque son compañeros de colegio y todo (comunicación personal, docente #2, mayo 3, 2023).

Es importante mencionar que uno de los criterios principales para admitir a un estudiante en la institución educativa es que viva en alguno de los barrios de la Comuna 17, por lo tanto, se interpretó que el aceptar a estudiantes de otros sectores podría llegar a generar rupturas que generan situaciones como esta.

Por otro lado, al hablar de prácticas religiosas, tanto en entrevistas de docentes como de estudiantes se mencionó que hubo acoso escolar, burlas, golpes e indiferencia hacia estudiantes practicantes del judaísmo. Asimismo, mencionaron que eso ocasionó que estos/as estudiantes bajaran su nivel académico o que incluso desertaran de la institución educativa.

Hay gente, yo conocí el caso de un compañero que era judío, de religión judía, al cual desde sexto hasta el grado octavo los compañeros le pegaban aquí en el colegio, eso le causaba moretones y de por sí el colegio nunca se enteró, o sea, los que nos enteramos eran nosotros los estudiantes (comunicación personal, docente #4, agosto 23, 2023).

Él se sentía a veces mal porque él me decía (...): “profe a mí me ponen a vender comida vegetariana -pues de su religión- y no me pagan, no me ayudan, me molestan y los muchachos se dan cuenta y también vienen y me molestan”. Puede que eso lo haya

llevado a (...) yo pienso que académicamente el bajo el nivel (comunicación personal, docente #1, febrero 16, 2023).

Por otro lado, si bien la revisión bibliográfica previa a la investigación permitió identificar situaciones de exclusión en instituciones educativas hacia estudiantes con nacionalidades diferentes a la colombiana, no se esperaba encontrar relatos al respecto en esta institución. Sin embargo, tanto en entrevistas con docentes como con estudiantes se encontró que existieron chistes, apodos, actitudes y comportamientos hacia estudiantes de nacionalidad venezolana tales como:

Con los profesores... Por lo menos ha pasado que dicen “los colombianos... ahh, a excepción de usted” y yo soy como: uy no (...). Entonces llega el profesor y dice “todos ustedes van a votar dentro de dos o cuatro años a excepción de XXXX” y yo, “Bueno, entiendo que no soy de este país pero no como para que me lo tengan que recalcar todo el tiempo” (comunicación personal, estudiante #3, mayo 31, 2023).

Sí, he escuchado apodos, por lo menos hay un apodo muy común acá en Colombia y es que a los venezolanos se les dice venecos (...). Cuando entré a noveno, hubo una clase donde tuve un problema porque “ay no, se paró la veneca a hablar”, y yo les dije como que ofensivamente, no me parece. (...) A mí me cae remal esa palabra, no me gusta que me la digan porque no soy, no me identifico con esa palabra (comunicación personal, estudiante #3, mayo 31, 2023).

Como se vio anteriormente, hay muchos encuentros en las perspectivas de exclusión que tienen docentes y estudiantes. No obstante, es importante destacar lo que desde nuestra interpretación es el punto de ruptura entre ambos puntos de vista. Una de las constantes que se encontró en las entrevistas de docentes, fue una imagen romantizada de la institución educativa. El alto nivel académico que la ha caracterizado a lo largo de los años ha hecho que los y las docentes compartan el discurso de que el simple hecho de que un/a estudiante a quien lo/a atraviesan categorías de subordinación logre ingresar a la institución educativa, ya hace que deba sentirse incluido/a y le exime de vivir cualquier tipo de exclusión dentro de la institución, sobre todo por parte de un docente. Lo anterior se ve reflejado en las siguientes palabras:

Realmente no se excluye ni por sexo, ni por religión, ni por creencia. O sea, aquí tenemos estudiantes (...) que son eh... o pertenecen a la comunidad LGBTI, o que digamos todavía no son abiertamente ehh... considerados como de esa, como de esa corriente en cuanto al género, ¿sí? su preferencia sexual. También tenemos estudiantes que son practicantes de religiones como el judaísmo, o como las diversas vertientes del cristianismo, o el catolicismo. Pero eso no hace que sea exclu... o que uno vaya a ser excluyente por eso, ni por etnia, ni por raza, ni por un tipo de ese tipo de cosas. Lo único en que sí te puedo decir que somos excluyentes es en la capacidad, en la capacidad... del colegio, de la institución, o sea, nos toca excluir a ciertos estudiantes que tienen igual necesidad de ingresar a la institución, pero por capacidad nos toca decir no (comunicación personal, docente #2, marzo 23, 2023).

Además, varios/as docentes compartieron que las bromas que los/as estudiantes se hacen son inofensivas y hacen parte de su manera de relacionarse entre ellos/as. Es decir, que no deberían ser consideradas parte de la exclusión. No obstante, acorde con lo planteado anteriormente, se confirma que, si bien algunos/as estudiantes sí lo ven de esa forma, hay muchos/as otros/as que sí han resultado lastimados/as por este tipo de interacciones. Lo anterior se refuerza con las palabras de una estudiante:

Algo que siempre solemos hacer entre compañeros es que siempre marcamos un apodo para la persona y hay apodos que son demasiado ofensivos, por lo menos he escuchado “el patas largas” “el come mocos” (...). Y puede que los profesores digan que no les afecta, pero lo dicen como “es que si tienes un apodo, puede ser un apodo positivo para cómo te ven los demás y cómo te incluyes con los demás”. Porque vamos a decir, dependiendo de este apodo... Sí aceptas el apodo es porque estás en los grupos y si no lo aceptas es porque eres un amargado, tonto, de todo. (...) Es como... yo lo veo como el juego de la vida, si tú sigues el juego con ellos estás, si no, estás fuera (comunicación personal, estudiante #3, mayo 31, 2023).

En ese sentido, se analizará que “la exclusión de la educación no se limita a cuestiones de acceso, sino que está asociada a una variedad de factores”

(Ordóñez-Santos y Granja-Escobar, 2023, p. 271). Es decir que el hecho de poder ser admitido a la institución educativa no significa estar eximido/a por completo de la posibilidad de ser excluido/a por otros motivos. Asimismo, las razones por las que un/a estudiante puede llegar a sentirse excluido/a pueden ir desde una mirada despectiva hacia la no posibilidad de realizar un trabajo en equipo con determinados/as estudiantes.

Asimismo, si bien confluyen y se articulan distintas categorías de subordinación y de poder, las que más pesan al momento de excluir a un/a estudiante en la institución educativa son las orientaciones sexuales e identidades de géneros no hegemónicas, así como la pertenencia a determinada clase social. Los/as estudiantes se ven expuestos a actitudes despectivas e indiferentes como el desdén, así como a apodos y chistes.

No hay duda de que las vidas académicas y sociales de los alumnos están íntimamente entrelazadas, por lo que la falta de inclusión puede tener un costo educativo significativo. De hecho, los alumnos que se ven relegados a los márgenes sociales de sus escuelas obtienen peores resultados académicos. Por ejemplo, cuando los estudiantes de minorías étnicas se enfrentan a la discriminación y el maltrato de sus compañeros, se vuelven menos comprometidos y es más probable que abandonen la escuela (Ordóñez-Santos y Granja-Escobar, 2023, p. 274).

La apuesta está primero en reconocer la existencia de estas actitudes, comportamientos y discursos de exclusión con ellos/as, así como en la identificación de otras barreras para el fortalecimiento de una educación inclusiva. En los siguientes capítulos esto será abordado.

7. Capítulo 2: Educación Inclusiva: “¿quiénes somos y qué nos sucede?”

Una vez abordada la noción de exclusión y las identificaciones e interpretaciones alrededor de ésta, también es necesario destacar su contraposición, como lo es la inclusión. Durante el desarrollo del proyecto también se propuso reconocer con los y las docentes y los y las estudiantes del grado 9° las actitudes, comportamientos y discursos que reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de los y las estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas.

De esta manera, se destaca en primer lugar, una idea generalizada por parte de los/as docentes entrevistados/as, debido a que ellos/as consideran que la institución es incluyente desde el momento en que admiten en sus aulas de clase a estudiantes con alguna discapacidad, estudiantes que pertenecen a diversas religiones, o estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas, ya que el hecho de recibirlos/as hace que sean parte de la institución y todo lo que ésta ofrece.

(...) Acá solamente hay un elemento de exclusión, eh, pero realmente no se excluye ni por sexo, ni por religión, ni por creencia. O sea, aquí tenemos estudiantes (...) que son eh... o pertenecen a la comunidad LGBTI, o que digamos todavía no son abiertamente ehh... considerados como de esa, como de esa corriente en cuanto al género, ¿sí? su preferencia sexual. También tenemos estudiantes que son practicantes de religiones como el judaísmo, o como las diversas vertientes del cristianismo, o el catolicismo. Pero eso no hace que (...) uno vaya a ser excluyente por eso, ni por etnia, ni por raza, ni por un tipo de ese tipo de cosas. Lo único en que sí te puedo decir que somos excluyentes es en la capacidad (...) de la institución, o sea, nos toca excluir a ciertos estudiantes que tienen igual necesidad de ingresar a la institución, pero por capacidad nos toca decir no. Entonces como tenemos una capacidad restringida, siempre a principio de año se hace una escogencia de quiénes son los mejores elementos para que ingresen a la institución. (comunicación personal, docente 2, 23 de marzo, 2023).

Es decir, que se considera que la institución únicamente excluye por su capacidad instalada que no permite recibir a la totalidad de estudiantes postulados, y que por este motivo se da un ejercicio de exclusión que alude a la selección de estudiantes que se consideran los “mejores elementos” por su nivel académico, esto se considera debido a que cuando se indagó con los y las docentes y los y las estudiantes durante las entrevistas manifestaron que uno de los criterios de selección son las notas académicas (boletines académicos) que presentan de su anterior institución.

Sin embargo, esta idea de que no hay ningún tipo de exclusión es contrariada por parte de los/as estudiantes, debido a que durante el desarrollo del grupo focal ellos/as reafirmaron que para la institución tener estudiantes con alguna discapacidad o con una nacionalidad diferente a la colombiana ya los hace inclusivos, pero los/as estudiantes opinaron que como institución no están capacitados ni tienen los recursos para tener a estas personas en el colegio de manera que se garantice su seguridad y se eliminen las barreras en su educación. Para argumentar esta idea, los/as estudiantes compartieron que en una ocasión la institución reforzó la exclusión dándoles kits de educación principalmente a los/as estudiantes con alguna discapacidad y a los/as de nacionalidad venezolana, además, les tomaron una foto que después fue enviada al Ministerio de Educación Nacional.

A partir de lo anterior, los/as estudiantes manifestaron que la educación inclusiva debería basarse en tener un espacio para aprender quiénes son y lo que les sucede. Adicionalmente, que existan actividades extracurriculares en las que cualquier persona pueda participar sin ser juzgada; esto, por medio de actividades como la realización de encuestas y conversatorios donde se pueda verificar qué temas les gustaría abordar, que se den conversaciones abiertas donde se pueda crear a partir de los/as mismos/as beneficiarios/as de dichas actividades. La interpretación que se hace es que para ellos/as la educación inclusiva debería tener en cuenta tanto la capacidad de la institución en cuanto a sus instalaciones y espacios físicos, así como la apertura a

espacios de encuentro, diálogo, entendimiento y confianza. Por lo tanto, se refuerza lo dicho anteriormente por parte del Ministerio de Educación Nacional con base en la Política de Educación Inclusiva en la que se expresó que la educación inclusiva aporta a la construcción de sociedades incluyentes y que se debe pensar en un modelo educativo abierto (MEN, 2018).

Por otra parte, también se consideró, desde el estamento docente, que la inclusión se ve reflejada en la medida en que se siga la norma ya que ésta favorece su quehacer como docente teniendo en cuenta que se siguen los lineamientos que se proponen desde el Ministerio de Educación Nacional en Colombia; “así a un maestro por dentro le dé rabia o esté indiferente, porque ahí yo no podría entrar ¿cierto? como maestra” (comunicación personal, febrero 16, 2023). Asimismo, se aludió a que, si la institución no cuenta con espacios físicos o con espacios académicos que aborde el tipo de temáticas expuestas en el presente proyecto, se sale de la responsabilidad de los/as docentes, debido a que ellos/as siguen las indicaciones de los currículos educativos.

Al respecto, los/as estudiantes consideraron que los/as docentes y sus directivos tienen una excusa para no tratar temas como la exclusión y ejercer acciones para crear una educación inclusiva que elimine barreras para aquellos/as a quienes les atraviesan distintas categorías de subordinación y de poder; dicha excusa a la que se refirieron es que estas temáticas no son obligatorias en el pensum. Por lo tanto, se destaca nuevamente la importancia de la participación de los/as estudiantes en los curriculum escolares, tal como lo exponen Booth y Ainscow (1998) y Booth *et al.* (2006), reafirmando así, que la educación inclusiva debe considerar la transformación no solo de espacios físicos, sino también de procesos tanto sociales como educativos dentro de las instituciones; de esta manera se eliminarían esas barreras de las que se han hablado anteriormente.

En suma, la educación inclusiva debe ser un complemento entre las condiciones físicas y estructurales de las instituciones, así como de los saberes y los espacios

interactivos y de aprendizaje que se desarrollan dentro de ésta. Lo anterior, es un proceso que aún se encuentra en construcción debido a que los diferentes actores consultados expusieron diferentes argumentos y significados alrededor de la educación inclusiva; en las que algunos consideran que, si se brinda una educación inclusiva, mientras que otros no. De modo que, si consideramos lo que significa la educación inclusiva, expuesto en esta investigación, se podría decir que, si actualmente existen brechas y barreras, tales como no escuchar ni abordar realmente las necesidades de las personas que son atravesadas por estas categorías, la censura cuando ellos/as deciden expresar sus inconformidades y necesidades, entre otros, pero no todos los actores institucionales las reconocen y las manifiestan.

Por lo tanto, se considera pertinente tomar en cuenta la investigación realizada por Jorge Correa, Margarita Bedoya-Sierra y Gloria Agudelo-Álzate (2015) sobre la *Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia*; debido a que en esta investigación el punto de partida fue “el reconocimiento de barreras y facilitadores existentes en torno a la inclusión en las instituciones educativas y la entidad territorial” (p. 44), resaltando así, que antes de hablar de una educación inclusiva es necesario identificar primero las brechas existentes y las implicaciones que éstas pueden tener en la comunidad educativa. Así como también, darle un lugar a las alternativas que aportan a la reducción de dichas barreras.

Además, durante la investigación también se reconoció que los docentes tienen un saber disciplinar inicial, sin embargo, la formación resaltó que este conocimiento está permeado por la adquisición de nuevos conocimientos y la reestructuración de aprendizajes, asimismo, se afirmó que las transformaciones no se podrían alcanzar sin el trabajo colaborativo y guiado por los docentes (Correa *et al.*, 2015). De esta manera, la educación inclusiva requiere, inicialmente, la superación del reto que supone reconocer las brechas y las barreras que existen, debido a que este es el punto de partida. Finalmente, se destaca el compromiso colectivo, en el que toda la comunidad

tenga la oportunidad de participar aportando sus saberes, compartiendo sus realidades y sus necesidades, y teniendo apertura a la reestructuración tanto de aprendizajes como de toma de decisiones e implementaciones.

8. Capítulo 3: Educación Inclusiva: ¿eliminar barreras o seguir la norma?

Con el objetivo de “avanzar hacia una educación inclusiva, situada y contextualizada, que promueva el desarrollo humano con la articulación del gobierno nacional con los gobiernos locales y aliados estratégicos de la sociedad civil” (MEN, 2022b), los “Lineamientos de la Política de Inclusión y Equidad en la Educación - Educación para todas las personas sin excepción” (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha, 2021), precisan tres dimensiones de la educación inclusiva: políticas, culturas y prácticas pedagógicas. Las cuales centran su interés en mejorar la calidad de vida de las personas mediante la reducción de brechas sociales, culturales y de aprendizaje, en donde se debe identificar las barreras históricas para no permitir ningún tipo de discriminación.

En esta construcción se resaltan dos aspectos centrales: por un lado, el compromiso de toda la comunidad educativa en alianza con todos los sectores de la sociedad y, por otro, la participación directa y activa del estudiantado. Conforme a esto, en el presente capítulo se abordan las consideraciones de docentes y estudiantes sobre la participación de estudiantes de grado 9° en la planeación del currículum, las actividades de la institución, la construcción de servicios y protocolos de atención a situaciones de vulneración de derechos, durante el 2022.

Tal como se planteó en el capítulo anterior, para los y las estudiantes no existe una educación inclusiva que acoja la diversidad que representan ellos y ellas en la comunidad educativa. Desde la perspectiva de los y las estudiantes, la educación inclusiva va ligada a la posibilidad de abrir nuevos espacios y temáticas para la participación en la toma de decisiones para las actividades lúdicas-culturales, las estrategias de enseñanza y la construcción de rutas para atender situaciones que representan riesgos o amenazas para garantía de derechos de estudiantes. Para ellos y ellas (estudiantes), los y las docentes se excusan en la imposibilidad de apertura a otros

temas debido a que estos no se encuentran reglamentados en el currículo. El fundamento está en que, como docentes, siguen los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, y por ende, deben acatar las normas y respaldarse en las mismas.

La especial anotación en la norma es reiterativa en todas las entrevistas a docentes. Se trata de lo consagrado en el Manual de Convivencia de la institución educativa, aunque no se menciona ningún aspecto en específico de este manual, es posible distinguir al menos cuatro consideraciones generales. En primer lugar, la norma se sitúa como referencia para la construcción de relaciones basadas en el respeto en donde el bienestar socioemocional del estudiante es el fin. En segundo lugar, la norma se vislumbra como una reiteración de las implicaciones que conlleva para los docentes no acatar esta, el acento está en la consecuencia. En tercer lugar, se utiliza el Manual de Convivencia como aquel recurso último al que se llega cuando existe alguna situación problemática de discriminación, y, en cuarto lugar, son consideradas como el resultado de consensos entre la comunidad educativa que tienen por objetivo sentar las bases para la convivencia en donde el respeto está “por encima de cualquier cosa”; y por ende, al ser convenidas, suponen un grado de obligación al cual deben someterse los estudiantes, docentes y directivas.

No obstante, sobre la participación en el currículum del estudiantado en general, se encontró que y como se mencionó anteriormente, los y las estudiantes consideran que sí deberían tener una participación en la definición de las temáticas que se abordan en éstos, debido a que desde el área docente se siguen los lineamientos ya establecidos en la educación, es decir, se abordan las temáticas que se consideran pertinentes de acuerdo al grado y a la edad del estudiante, sin embargo, dichos currículos no incluyen temas como los que se abordan aquí, no tienen apertura a temas sociales, culturales, personales, entre otros, que sean parte del interés y de la vida cotidiana actual de los y las estudiantes. Por lo tanto, la participación en actividades institucionales está atravesada por lo que se considera está permitido dentro de lo que

es y debe ser la educación y no por lo que actualmente es de interés personal para los y las estudiantes.

Una de las consideraciones de los estudiantes sobre la construcción de servicios y protocolos de atención a situaciones de vulneración de derechos, es que no hay claridad frente a los servicios que ofrece la institución para atender situaciones en las que han vivido-sufrido discriminación, bullying, xenofobia y homofobia. Así mismo, manifiestan no haber hecho parte de algún espacio educativo para la construcción de estrategias pedagógicas para seguir los conductos regulares que mencionan los docentes, cuando a los estudiantes se les vulnera sus derechos. Como se ha mencionado en los anteriores capítulos, el servicio oficial para la atención de estas situaciones es la labor que presta la psicóloga como orientadora psicosocial. Sin embargo, como mencionaron algunos/as estudiantes, la profesional no representa un lugar seguro al que puedan asistir. Sumado a esto, se encuentra en los discursos de estudiantes que el bullying es una constante en la convivencia entre ellos y ellas, y que, además, en algunos casos de violencia física, los docentes ni siquiera se han enterado.

Por otro lado, una de las situaciones problemáticas en las que tanto docentes como estudiantes estuvieron de acuerdo fue el caso de la estudiante quien tiene una discapacidad motriz que le dificulta su desplazamiento al interior de la institución. La vulneración de derechos no sólo se encuentra en la incapacidad locativa del IETI para que la estudiante pueda caminar sin correr riesgos de caídas, también está en la estudiante que le “ayuda” y la carga para subir y bajar las escaleras durante toda la jornada escolar, que como afirmaron los estudiantes representa un riesgo para su salud al llevar todo el peso en su espalda, además del hecho de no haber sido capacitado ni orientado sobre cómo ayudar a su compañera. Esta fue una de las mayores preocupaciones que presentaron los y las estudiante en el grupo focal, pues denotaron dos aspectos a tener en cuenta: uno, como estudiantes no cuentan con el suficiente conocimiento para “ayudarle” y “relacionarse” con la estudiante sin llegar a ser irrespetuosos o hacer daño, y dos, si bien en el colegio es complicado adecuar la infraestructura para que la estudiante tenga mayores condiciones de traslado, el que los

y las estudiantes deban cambiar de salón y no los docentes, dificulta más que deba subir y bajar gradas constantemente.

Así, el reconocimiento de las distintas voces de los actores institucionales es fundamental para así construir canales de diálogo que posibiliten la participación, sobre todo de los y las estudiantes, en la consolidación de una educación inclusiva que elimine las barreras en el acceso a la educación.

9. Capítulo 4: Un lugar seguro: la comunidad educativa y el reconocimiento de la diversidad

El enfoque de derechos y de género han sido ejes fundamentales tanto en procesos con enfoque interseccional como en la normatividad sobre educación inclusiva. El Ministerio de Educación Nacional [MEN], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding [APCEIU] y Corpoeducación (2018), afirman que,

Para lograr una educación que promueve el desarrollo integral, y reconozca la dignidad en cada ser humano, es necesario reconocer cuáles han sido las barreras históricas que han existido y tener conciencia de la necesidad e importancia de no admitir ninguna clase de discriminación en razón a la particularidad de los individuos para conseguir el bienestar de todos (p. 45).

A partir del enfoque de derechos se pretende promover una sociedad en donde se visibilice, respete, reconozca y valore la diversidad como un principio ético y moral. Esto es, centrar el interés en los factores que afectan las trayectorias educativas donde resaltan la repitencia, la deserción y el desplazamiento, los cuales se relacionan con problemas como la falta de acompañamiento familiar, el ingreso al sistema laboral a edad temprana (menor de 18 años), entre otras (MEN, 2022a).

Con el anterior marco normativo, en este capítulo se recogen las consideraciones de estudiantes y docentes acerca de la difusión de información para la garantía de los derechos, el reconocimiento de las configuraciones identitarias y el fomento de la creación de vínculos integradores de confianza y seguridad para estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales, entre otras, diversas tomando como marco de análisis el año 2022.

En la Institución Educativa Técnico Industrial Comuna 17, de la ciudad de Cali, las consideraciones de los/as docentes frente a la difusión de información para la garantía de derechos, aluden en primera instancia, al conocimiento de las rutas de atención para casos en los que se amenaza o vulnera los derechos de algún estudiante. En todas las entrevistas se comenta que se tiene algún grado de conocimiento por la “norma”, básicamente comprende de un conducto regular:

Si se le vulneran los derechos acá se debe pasar primero el caso por psicología ¿no? Uno hace el proceso, supongamos que es de 9-2 y lo hace otro profesor, uno debe entablar una conversación con él y luego con los padres, después ya a la entidad porque si hay acoso de parte del maestro va a la -se me olvidó- a la ruta que tiene el proceso, porque no sólo hay acoso laboral, también hay de un maestro, eh, Bienestar Familiar y psicología, y hay otra que no recuerdo que según la situación del chico se puede mandar cuando es para definir cosas, no me acuerdo cómo es que lo trabaja Omaira [psicóloga], que es donde le hacen un estudio al chico y miran si son situaciones psicológicas o definición de género ¿ya? o cognitivas, no recuerdo, eso tiene un nombre (comunicación personal, docente 1, febrero 16, 2023).

Esta ruta de atención la determina el manual de convivencia, dado que dependiendo de la situación de afección y amenaza y/o vulneración de derechos, se deberá entablar conexión con la Fiscalía o con el Instituto de Bienestar Familiar [ICBF]. Un docente se refiere a las situaciones que pueden constituir un abuso al interior del aula, ya sea entre estudiantes, entre directivos, entre directivos y estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivos; y afirma en ese sentido, la institución “sí nos brinda constantemente una reiteración, un recordéris de lo que implica la norma para nosotros” (comunicación personal, docente, marzo 23, 2023). Planteamiento que pone el acento en la prevención más por el efecto que pueda tener no acatar la norma, que por el ejercicio responsable que garantice el desarrollo integral de cada estudiante. Sumando a esto, aunque cuentan con el acompañamiento de una profesional en psicología que es enviada por la Secretaría de Educación para brindarles herramientas sobre la normatividad y las formas de aplicabilidad a la realidad, un

docente reiteró la existencia de carencias en las capacitaciones respecto a cómo trabajar con estudiantes de acuerdo con sus pertenencias étnico raciales, nacionalidad, identidad de género, entre otras, cuando son discriminados, violentados verbalmente, entre otras.

En suma, se afirma que hay un vacío en la formación por parte del ente institucional para a su vez, formar a los estudiantes en el conocimiento de sus derechos, el pleno ejercicio de estos y sus deberes,

No... las escuelas nunca forman para eso. O sea, las academias se preocupan más por otra cosa, o eso lo... yo digo que uno lo aprende más en el quehacer, en el día a día. Eh... lamentablemente las escuelas forman para que usted tenga ciertos conocimientos pedagógicos y... pero digamos que dentro de esos conocimientos pedagógicos queda aparentemente tácito (comunicación personal, docente 2, 23 de marzo, 2023).

Para esto, es menester considerar la atención integral que supone la educación inclusiva y que tiene referente en la ruta que propone el ICBF en concordancia con la Política Pública de Infancia y Adolescencia 2018-2030, en donde se promueve un

Conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en los entornos donde transcurren las vidas de las niñas, niños y adolescentes existan las condiciones sociales, humanas y materiales que garantizan la promoción y potenciación de su pleno desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes, de carácter técnico, político, programático, financiero y social, del orden nacional y territorial. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], s.f., p. 10)

Lo anterior, para decir que es necesaria la información concreta sobre qué hacer en estos casos y cómo comunicarles a los mismos estudiantes las rutas, no se trata de un saber para situaciones específicas, sino algo continuo, comprendiendo que los/as estudiantes habitan la institución por jornadas no mayores a 7 horas, y que, si se les

vulnera sus derechos fuera de las instalaciones del colegio, deberían saber a quién, cómo y cuándo recurrir.

Respecto a esto, en las entrevistas los estudiantes participantes mencionan que la información es escasa. La única vez en que han recibido información clara, ha sido durante los talleres sobre género impartidos por las practicantes de Trabajo Social durante el año 2022. Un aspecto al que alude una estudiante para comprender esto es la trayectoria de vida de los/as docentes que nos les permite conversar sobre temas como el aborto, dada la controversia que pudiera causar las posiciones simplistas de estar a favor o en contra, en lugar de ser un asunto de salud pública. En sus palabras:

Es que simplemente que los mecanismos como la psicóloga, como el rector, coordinador, no tienen la capacidad de comprender que no estamos en su siglo. Es un momento diferente y nosotros somos alguien que estamos preguntando, estamos queriendo absorber información y que en realidad el colegio que es donde estamos y queremos adquirir la información no nos la da, ¿dónde nos la vamos a proporcionar? el internet no es confiable, o sea, en internet tú puedes conseguir cosas, pero nunca te va a proporcionar nada. Y si el colegio no se siente cómodo diciendo o haciendo algo, entonces por qué mejor no buscan personas que lo hagan. Así como ustedes, ustedes daban charlas y así (comunicación personal, estudiante 1, mayo 31, 2023).

Por otro lado, una estudiante de nacionalidad venezolana, menciona que la única oportunidad en que le han proporcionado información sobre sus derechos, ha sido, cuando empezó sus trámites para legalizar su estadía en el país colombiano, pues sin estos, no podría continuar en la institución pese a su alto rendimiento académico; que en términos de selección tiene más peso frente a cualquier otra condición, como su nacionalidad para ser parte de la IETI Comuna 17. A diferencia, un estudiante quien se identifica como hombre bisexual afrodescendiente, afirma que han tenido al menos dos charlas de los 8 años que lleva en la institución, en donde le han presentado sus derechos como estudiante (ej. derecho al refrigerio) y a dónde recurrir en caso de que no pueda ejercerlos (conducto regular: profesor de curso, director de grados, rector). No obstante, afirma que el conocimiento no es vasto cuando no se toman referentes

externos a la institución y sus constructos identitarios (raza e identidad de género) en la educación acerca de derechos: “Sin embargo, por ejemplo, si se me vulnera el derecho en la calle a no poder entrar a un establecimiento, no sabría a quién decirle” (comunicación personal, estudiante 3, agosto 23, 2023). De acuerdo con su relato, su pertenencia étnico-racial es la categoría de poder y subordinación que más pesa y se representa en discriminación.

Así mismo, la institución no ha realizado acciones para romper barreras de exclusión en cuanto a la discriminación y homofobia, un estudiante dice que ni siquiera tienen clases de educación sexual. De hecho, ha escuchado “morbosidades” de estudiantes de 9º grado respecto a las chicas de su salón; y se cuestiona por los problemas de índole sexual y reproductiva que pudieran tener si tampoco tienen respaldo en sus hogares. Por lo demás, el estudiante anota “aquí solamente se quitan las barreras de conocimiento” (comunicación personal, estudiante 3, agosto 23, 2023). Lo que respalda el interés en la excelencia académica por encima del desarrollo de sociedades incluyentes, como se ha mencionado en los anteriores capítulos.

Entre las estrategias que proponen los estudiantes, se encuentra la realización de un proyecto de educación sexual desarrollado por ellos mismos y el debate o charlas sobre sus derechos y deberes, considerando que podrían evocar una mayor participación de la comunidad educativa.

Respecto al reconocimiento de las configuraciones identitarias de estudiantes en los que convergen distintas categorías de poder y subordinación, es necesario considerar que la apariencia es una de las formas de expresión identitaria. Una docente menciona que el rector llegó a “tratar mal” a estudiantes que llevaban su cabello largo o portaban piercings, antes de que cambiaran los lineamientos normativos en el Manual de Convivencia sobre la apariencia y la expresión identitaria. Sobre esto, la docente afirma que en la institución estas expresiones se suelen relacionar con el rendimiento académico bajo. Vale la pena anotar lo siguiente respecto a la finalidad de la institución en la formación: “Entonces uno no está educando para este salón sino para el contexto.

Uno tiene que trabajar con temáticas de la realidad ¿me entiendes? no es limitar a un niño. Uno en un salón puede sacar un chico adelante o destruirlo” (comunicación personal, docente 1, febrero 16, 2023). Se puede interpretar que en la institución las directivas institucionales tienen como objetivo de la formación educativa el rendimiento académico, más allá que brindar las bases para el desarrollo integral de sus estudiantes y ellos puedan construir una sociedad en la que se sientan incluidos/as.

Se respeta la construcción identitaria de alguien cuando se le da un lugar por medio del discurso y el comportamiento respetuoso. Esto crea un entorno seguro en el que el grupo no supone riesgos de amenaza y/o vulneración, y sea posible el sentimiento de pertenencia. Además, porque las personas pueden tomar referentes identitarios de otras personas y así construir vínculos seguros. Samuel Portillo-Peñuelas (2020) afirma que el desarrollo identitario de cada persona estará atravesado socioculturalmente por las expectativas y los roles de lo que se espera ser y actuar; es por ello que el reconocimiento pasa por la comprensión de sí mismos desde el lugar del otro/a, afirmando, negando, resignificando o construyendo significados sobre las actitudes y formas de ser, propias en un contexto determinado. En este sentido, entre las estrategias empleadas por los docentes para favorecer el reconocimiento de la diversidad, son las izadas de bandera en donde se le concede distinción no sólo a quienes tienen excelente rendimiento académico, sino también a aquellas personas que se caracterizan por ser solidarios, respetuosos y/o empáticos.

Por otro lado, hay dificultades en lograr lo que supone la educación inclusiva debido a la complejidad de la convergencia entre el ámbito familiar y el institucional; pues si bien, se intentan reforzar herramientas para la convivencia entre estudiantes y hacerle frente a la homofobia entre estudiantes, hay casos en los que las familias en razón de su religión católica desencadenan rechazo hacia miembros de su hogar (estudiantes) con diferentes orientaciones sexuales. Esto pone nuevamente la atención de que la educación inclusiva es un asunto relacional, de la comunidad educativa en donde se deben considerar a los grupos familiares. Así mismo, se cree que la institución

no está preparada para que su sistema se adapte a las construcciones identitarias, específicamente sobre la identidad de géneros y las orientaciones sexuales de los estudiantes. Una estudiante afrodescendiente, bisexual y migrante venezolana, anota que en la institución no hay inclusión, para el colegio contar con 10 personas migrantes, ya es sinónimo de que no son xenofóbicos. De esta manera, a pesar de que la estudiante ha vivido discriminación por su pertenencia étnico-racial y su identidad de género, ser migrante venezolana ha significado mayores opresiones tanto por docentes como por compañeros de clase. Su excelencia académica, ha sido su sostén en la institución para realizar actividades culturales como el canto. No obstante, cuando se trata de incluir a otras personas en actividades sobre la comunidad LGBTIQ+, el colegio le pone trabas para llevarlas a cabo,

Yo me acuerdo de que, en la izada del año pasado, yo quería incluir, era junio, y se supone lo de la marcha LGTB. Hicimos un proyecto todos los de noveno y era como una marcha, algo así como que en verdad los incluyeran en el programa. Y lo que se nos dijo fue “no se puede hacer porque primero hay que hablar con psicólogo, porque hay personas que se van a sentir incómodas, hay esto”, y en realidad nos desilusionó a todos porque era un proyecto muy común, todos estábamos aportando algo, estábamos emocionados porque era algo nuevo, vamos a darla toda... y que al final te digan que la psicóloga (la psicóloga que estaba el año pasado era antigua) ... que la razón la tienen son los padres y no los alumnos. Entonces era, “eso no se tiene que tocar acá” “ustedes no pueden hacer eso”, era algo como que en realidad nunca se nos dio el permiso de intentar hacerlo (comunicación personal, estudiante 1, mayo 31, 2023).

Así mismo, las agresiones verbales son comunes de parte de docentes a estudiantes, hay un caso específico en que un docente le gritó a un estudiante por tener las uñas pintadas, y aunque se disculpó con él, expresó frases como: “No puedo comentar nada porque estos chinos me van a mandar pa’ la horca” (comunicación personal, estudiante 1, mayo 31, 2023).

La condición de discapacidad cognitiva denota la importancia de establecer condiciones equitativas en las que estudiantes tengan la posibilidad de aprender de acuerdo con sus habilidades. Una estudiante con autismo refiere que el proceso de enseñanza basado en la memorización, no le ayuda a ella pues, se le dificulta seguir el ritmo de la carga académica del colegio, pasando de ser una de los mejores promedios, a estar ocupando los últimos puestos. Así mismo, la clase social se establece como eje central de la exclusión por estatus económico,

En el caso del dinero, sí puede influir, pero no por pagar la matrícula, sino que por comprar las cosas que se requieren. Por ejemplo, a nosotros nos dan un plazo de una semana o dos semanas para venir con el uniforme completo. Si no vinimos con el uniforme completo no podemos asistir más a las clases. Un estudiante que no tenga plata para comprar su uniforme y no lo puede comprar en dos semanas, no va a poder asistir al colegio, no va a poder entrar al colegio hasta que consiga el uniforme. Hay profesores que nos piden, por ejemplo, el de artística, nos pidió lo que era la tabla y las reglas para trabajar. Si no teníamos eso no podíamos trabajar. Él hacía una requisa por cada fila pidiendo regla, escuadra y regla T y los que no tuvieran le ponían menos uno. Y eso lo hacía el profesor de la tarde. Y un estudiante que no tenga para comprar eso va a tener mala nota, siempre va a tener un punto menos por eso (comunicación personal, estudiante 4, agosto 23, 2023).

Ahora bien, frente a fomentar la creación de vínculos integradores de confianza y seguridad en la institución, se presentan diferentes posturas en los docentes. En primer lugar, se le concede importancia al reconocimiento de las diversidades identitarias de los estudiantes para como docente ser un referente de seguridad en el colegio, esto se representa en el uso del lenguaje inclusivo para nombrarles, la necesidad de un proyecto sobre género en la asignatura de ética para acompañar los procesos de construcción identitaria de los estudiantes con identidades de género y orientaciones sexuales diversas. Los espacios seguros no se tratan de separar a las poblaciones por sus diferencias, eso sería caer en la exclusión; los espacios seguros son donde puedan convivir con diferentes personas con distintas características identitarias y puedan sentir

que pertenecen a ese entramado social. En segundo lugar, está la idea de que ninguna institución puede garantizar ser un espacio seguro para los estudiantes, debido a la imposibilidad de abarcar todas las necesidades existentes de la diversidad que supone el ingreso de nuevos estudiantes:

No conozco el primero. O sea, personalmente creo que no existe un solo colegio que brinde garantías para una población estudiantil. Recuerda que como lo hemos venido conversando, los estudiantes son diferentes, así vengan del mismo barrio, son diferentes, son universos aparte. Y esta que es una institución pequeña, que maneja 1.400 estudiantes, siendo pequeña, pues imagínate no nos alcanzan las condiciones ni físicas, ni de número de personas y obviamente mucho menos teniendo en cuenta la diversidad que llega a la institución, para decir que existen espacios seguros (comunicación personal, docente 2, marzo 23, 2023).

Esto denota que hay barreras sobre los recursos locativos y el talento humano que pesan en la implementación de la educación inclusiva. Siendo promovida y socavada por el mismo ente. También cabe decir que esto deja sobre la mesa la necesidad de comenzar a gestar procesos de inclusión desde el Trabajo Social que permitan acompañar a las instituciones educativas en el reconocimiento de las diversidades que confluyen en sus estudiantes y de la necesidad de romper barreras de exclusión que puedan tener lugar.

En tercer lugar, el cuidado aparece como variable demostrable de la institución como espacio seguro. Pero, se trata de un cuidado físico donde el sentimiento de seguridad sólo depende de la afinidad que pueda tener el estudiante con el docente. A partir de esto se pueden interpretar dos cosas: por un lado, se relaciona directamente la seguridad con la protección, y si bien es una idea central, es necesario considerar factores de riesgos socioemocionales. Por otra parte, se ve la confianza como una construcción unidireccional como si dependiera sólo de los estudiantes, sin considerar que para que exista una sensación de confianza, todas las partes deben trabajar en conjunto para crear estrategias en donde se le otorgue un lugar a la diversidad y a las

trayectorias de vida de cada estudiante y docente. Y finalmente, se considera que la institución no es un espacio seguro debido al bullying entre estudiantes mayormente por sus identidades de género y pertenencia étnico-racial.

Respecto a las consideraciones de los estudiantes, la institución no es considerada como un lugar seguro y de confianza para habitar el mundo desde el respeto, hay factores de riesgos como los señalamientos de docente a estudiantes con problemas de salud mental como la depresión, que ocasiona el aislamiento de la persona a sus redes de apoyo. Por otra parte, se encontró que el bullying entre estudiantes es recurrente tanto por las pertenencias étnicos raciales y la identidad de géneros, como por la anotación de que la institución (directivas), no implementan estrategias para contrarrestar esto y procurar una convivencia democrática en la que se reconozca la diversidad. A esto, se suma el caso de violencia ejercida hacia un estudiante por la práctica del judaísmo,

O sea, ¿seguro de estar uno como tranquilo, de que no le va a pasar nada? No. Porque el colegio no es un lugar que uno diga, sé, “voy allá y no me va a pasar nada, no”. Hay gente, yo conocí el caso de un compañero que era judío, de religión judía, al cual desde sexto hasta el grado octavo los compañeros le pegaban aquí en el colegio, eso le causaba moretones y de por sí el colegio nunca se enteró, o sea, los que nos enteramos eran nosotros los estudiantes (comunicación personal, estudiante 4, agosto 23, 2023).

La normatividad que supone el Manual de Convivencia del IETI frente a la violencia física, genera certeza de que las probabilidades de ser agredido disminuyen dadas las consecuencias que conlleva agredir a alguien,

Seguridad, es decir, vale, aquí no me van a hacer daño por lo que soy, digámoslo así. Digámoslo, es una seguridad muy leve, por ejemplo, un estudiante no le puede pegar a otro por el hecho de que sabe que tiene consecuencias, como ser expulsado, eso es tipo, es como la única seguridad que hay aquí, como para uno no ser atacado o violentado,

digámoslo así. Esa sería la única seguridad que yo vea aquí en el colegio, porque de ahí para allá no más, que yo vea (comunicación personal, estudiante 4, agosto 23, 2023).

El enfoque interseccional y de derechos, respaldado por entidades públicas nacionales e internacionales destacan la importancia de facilitar un ambiente educativo que promueva la dignidad, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad. No obstante, se encuentra una brecha significativa entre la normatividad y su aplicación a la realidad institucional que manifiestan tanto docentes como estudiantes. Una de las necesidades presentes es el cambio en la formación académica, pues en de los discursos de algunos/as docentes y estudiantes se entiende y argumenta que en la institución prima el interés en aspectos pedagógicos, que en la educación integral de los/as estudiantes, limitando el abordaje de temas transversales a la inclusión como los son los derechos y la diversidad.

Romper con las barreras comunicativas requiere de estrategias que permitan oportunamente el acceso a la información sobre los ejes normativos de la educación inclusiva y equitativa, y el acompañamiento oportuno para que los/as estudiantes aporten a la construcción de un entorno más justo y seguro. Es imperante que la iniciativa de estudiantes por promover espacios y actividades en donde se sienten reconocidos/as sea acompañada por los referentes más cercanos en la interacción institucional, como lo son docentes y profesionales en psicología y trabajo social. Tal como plantea Levs Vygotsky (1978), partiendo de la comunicación, en la construcción de vínculos, el lenguaje determina el tipo de vinculación y, por tanto, se requiere de espacios de escucha y trabajo colaborativo para que estos vínculos afectivos sean seguros. Esto sin dejar de lado, las condiciones que debe posibilitar la institución como ente público dada la complejidad de la convergencia entre el ámbito familiar y el institucional, las limitaciones locativas, las situaciones socioeconómicas como problema para acceder a la educación y el talento humano de la institución.

10. Capítulo 5: Reflexiones sobre el ejercicio investigativo: conclusiones y recomendaciones

10.1 Conclusiones sobre el alcance de la investigación

- En primera instancia, se encontró que a nivel general tanto docentes como estudiantes tienen concepciones sobre la exclusión, las relaciones de poder y la discriminación encaminadas a los referentes teóricos que aquí se plantean. Esto es, hay claridad frente a que la exclusión implica un entramado de actitudes y comportamientos que amenazan, vulneran y/o violentan la integridad de una persona debido a sus características personales, es decir, en función de sus condiciones sociales. Así pues, las relaciones de poder se consideraron como el escenario a nivel relacional en donde cada persona de acuerdo con sus roles influye en el comportamiento del otro/a y se establecen marcos normativos sobre las formas de habitar el mundo. Partiendo de esto y de las concepciones de los/as docentes es posible decir que hay dos perspectivas, por un lado, se entiende que la exclusión y la inclusión son cuestiones de la dimensión normativa, y, por otra parte, se considera que estos dos asuntos implican el reconocimiento de la diversidad.

La reiteración de la “norma” se aleja de la visión intersectorial y relacional de los marcos normativos nacionales sobre educación inclusiva. Aunque la institución sea sólo una muestra de la realidad que viven o pueden vivir los colegios públicos y oficiales de la ciudad de Cali, es un acercamiento al problema de exclusión que se aborda en las políticas públicas a nivel nacional. Se trata de barreras que limitan el aprendizaje dado que no hay un reconocimiento y abordaje en aras de los diferentes momentos del desarrollo integral considerando estilos de aprendizaje, adicionando el eje de discapacidad, tal como se encontró en la presente investigación. Además, posibilita entender que esto abarca al ámbito académico, pero también al emocional, el cognitivo, el físico y el relacional. La

convivencia en la institución se ve mayormente marcada por actos de violencia, concretados en bullying entre estudiantes, que aparece como manifestación de la exclusión hacia estudiantes mayormente por sus condiciones de género y pertenencia étnico-racial.

Por su parte, la visión de algunos/as docentes sobre actitudes y comportamientos excluyentes entre estudiantes, docentes y directivas como el bullying y/o los discursos de burla disfrazados de “chistes”, como un asunto de menor importancia que se debe sólo a las trayectorias de vida de estudiantes y no compromete a la comunidad educativa en general; se adiciona a los limitantes o desafíos por superar, pues tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), en el artículo titulado “Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia”, la eliminación de barreras implica llegar a “la transformación de las concepciones, prácticas, políticas y culturas que promuevan el cierre de brechas” (p. 32), de carácter social y económico que comprometen el trabajo continuo entre la Secretaría de Educación, instituciones y organizaciones para que se reduzcan las barreras por medio de prácticas y políticas que tengan en cuenta las características contextuales de los/as estudiantes, quitando la excelencia académica como el principal eje de acción.

En virtud de lo anterior, la experiencia de los y las estudiantes sobre situaciones de exclusión que han vivido de manera directa o indirecta, no fueron las únicas vivencias y problemáticas que mencionaron, cabe remitirnos a Munévar (2013), cuando afirma que “ninguna de las condiciones de clase, raza, sexo o género abarca la totalidad de la experiencia social de un sujeto o sujeta” (p. 117). Para esta investigación, se encontró que, dada la separación con el ámbito familiar, la exclusión y discriminación se suman a problemas que suceden y nacen en otros contextos diferentes al institucional, si bien no se ahondó en estos, fue señalado por algunos/as estudiantes y docentes.

- El significado del concepto de exclusión construido con quienes participaron de la investigación se sintetizó en apartar a una o varias personas de la participación en actividades en un contexto o grupo, y se complejizó durante las distintas conversaciones y entrevistas al entrecruzarse con categorías como “relaciones de poder” e “interseccionalidad”. Llegando así a la conclusión de que existen personas que históricamente han sido excluidas y discriminadas por razones de género, religión, raza, clase social, orientación sexual, discapacidad y nacionalidad. La caracterización de las actitudes, comportamientos y discursos que implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impidiendo el sentimiento de pertenencia al grupo y segregando la participación en actividades y en escenarios institucionales de los y las estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias y clases sociales no hegemónicas, permitió entrever: actitudes como el castigo, el rechazo, la indiferencia y el desdén. Entre los discursos se destacaron los chistes y los apodos. Además, el comportamiento más repetitivo fue el no permitir a otros compañeros participar en sus trabajos en grupo.

Asimismo, es importante mencionar el punto de ruptura que hubo entre la visión de docentes y estudiantes al momento de analizar cómo estas situaciones se abordan en la institución educativa. Para los y las docentes, si un/a estudiante en el/la que convergen distintas categorías de subordinación y poder logra ingresar a la institución educativa, esto ya es considerado como inclusión, pues es una institución que cuenta con mucho prestigio académico y lo exime de vivir cualquier tipo de exclusión en la institución. Sin embargo, la visión de los y las estudiantes es muy diferente. Como se vio anteriormente en las entrevistas, son numerosos los hechos de exclusión y discriminación que ellos y ellas pueden numerar, a pesar de haber sido admitidos/as a la institución.

- Respecto al reconocimiento de las actitudes, comportamientos y discursos que reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de

pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de los y las estudiantes con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas, se concluye que el principal hallazgo fue significativo, ya que se puso de manifiesto que actualmente hay brechas y barreras que aún tenemos como sociedad y como institución, alrededor de la educación inclusiva, debido a que no se realiza un trabajo colectivo en el que se dé una apertura a la construcción de significados y reestructuración de aprendizajes que le permitan a la comunidad educativa construir cambios colectivos.

Como lo manifestaron los/las estudiantes, la educación inclusiva va más allá de aceptar la matrícula de un estudiante en la institución o de impartir clases a un estudiante con una nacionalidad diferente a la colombiana o una religión, identidad de género u orientación sexual no hegemónica, por eso, el reto que se nos propone desde el trabajo social es acompañar en la construcción y reestructuración de estos significados y a partir de eso visibilizar las acciones que se están realizando o no para acrecentar o disminuir las brechas existentes.

- Ahora bien, en cuanto a la participación en la planeación del currículum, las actividades de la institución, la construcción de servicios y protocolos de atención a situaciones de vulneración de derechos a los estudiantes de grado 9°, es verosímil decir que los desafíos para una educación inclusiva, justa y equitativa se centran en que la participación estudiantil se ve obstaculizada debido a la limitada construcción y socialización que se hace del currículum con los y las estudiantes, además de las interpretaciones que realizan docentes y directivas de la normatividad, en las que los y las estudiantes no se sienten reconocidos/as. En consecuencia, la falta de claridad frente a los servicios de atención y las limitaciones locativas para estudiantes con discapacidad señalan la deficiencia de la puesta en marcha de políticas inclusivas en la institución como ente público en conexión con el contexto regional.

Además, el lugar de orientación psicosocial de la psicóloga no es referido por algunos/as estudiantes como un referente de seguridad a quien acudir en situaciones de discriminación, bullying, xenofobia y homofobia. Dejando así otro tema de discusión frente a la intervención con enfoque psicosocial que se plantea la institución y la educación inclusiva por el Ministerio de Educación Nacional, en donde esta perspectiva de intervención reclama también una perspectiva transdisciplinar.

- Frente a la garantía de derechos, es necesario partir de un concepto que fue transversal durante la investigación, “la norma”, que, aunque fue referenciada por docentes como eje guía para el goce de los derechos de estudiantes, ellos y ellas no lo viven en la cotidianidad de la institución; el manual de convivencia es el referente más cercano y menos conocido por la población estudiantil. Es evidente que existe un vacío en la formación institucional destinada a sus estudiantes sobre sus derechos y el ejercicio de los mismos. Desde la perspectiva de los/as estudiantes hay ausencia de acciones concretas de la institución para abordar temas de educación sexual, derechos individuales y colectivos.

En esta línea, la discriminación étnica, de género y religiosa en la institución, genera entornos hostiles para algunos/as estudiantes compleja de superar debido a que la percepción de seguridad por parte de los/as estudiantes está condicionada principalmente por las consecuencias disciplinarias y no por un verdadero sentimiento de inclusión y protección; lo que crea un círculo de mantenimiento de la exclusión.

No obstante, también se concluye que, aunque no hay claridad frente al manejo de situaciones de exclusión, hay algunos/as docentes que cuestionan la asertividad de las herramientas que le proporciona la institución en términos de pertinencia y acompañamiento de otros/as docentes, profesionales y las familias de estos

estudiantes. Está claro entonces que los/as docentes no tienen la absoluta responsabilidad de eliminar las barreras de exclusión, aun cuando haya procesos autoformativos. Este trabajo consiste en un asunto de toda la comunidad educativa. En definitiva, la falta de capacitación integral, el desconocimiento de las rutas de atención, y las barreras socioeconómicas y culturales son algunos de los desafíos que deben abordarse para lograr una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa de los derechos de todos/as los/as estudiantes.

10.2 Aportes de la investigación a la profesión de Trabajo Social

Los ejes de inclusión y las estrategias para la construcción de sociedades justas, equitativas e incluyentes, requiere un enfoque holístico para la aplicación en el entorno educativo que considere no sólo al ámbito académico como parte del proceso formativo, sino como un proceso amplio donde se interconectan asuntos como la construcción de vínculos seguros, el reconocimiento en actos representativos de la institución de la diversidad que alberga, el llamado a la acción de docentes y el trabajo en conjunto liderado por estudiantes y docentes en compañía de profesionales del campo, donde se aborden las experiencias y perspectivas únicas como el inicio para construir desde las diversas trayectorias de vida, pues es crucial encontrar puntos en común para construir un entorno inclusivo y respetuoso.

En este sentido, un aporte inicial desde el trabajo social es la construcción de conocimiento en sitio y con actores de la propia realidad. Se abordó el tema de la educación inclusiva desde un escenario educativo y con los aportes de quienes imparten la educación desde la docencia y de quienes la reciben como lo son los y las estudiantes. Con este ejercicio, el lugar del trabajo social se posiciona en el acompañamiento de la comunidad educativa, con la posibilidad de tener apertura tanto para los y las estudiantes como para los y las docentes, los entes directivos y las acudientes y/o familiares; este acompañamiento es pertinente para llegar al reconocimiento y la construcción de lo que es la educación inclusiva.

10.3 Conclusión acerca de la metodología

Al inicio de la investigación se destacó el método cualitativo con enfoque interseccional, el cual, finalmente, se considera un camino pertinente para la presente investigación. Por una parte, se contó con un facilitador para el acercamiento y el sentido de empatía entre las investigadoras y los y las participantes que se dio gracias al vínculo que se creó previamente durante la práctica académica, por lo tanto, durante la implementación y el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas y del grupo focal los y las participantes se permitieron narrar experiencias personales y también experiencias de terceros que ellos y ellas podían presenciar, en las que estuvieron de manifiesto diferentes categorías que resaltaron el enfoque interseccional.

Por otra parte, el proceso de recolección de datos se dio de forma paulatina, priorizando a cada participante y a cada instrumento implementado, lo cual permitió analizar los datos de forma individual e identificar las posibilidades de mejora para los siguientes ejercicios poniendo énfasis a los aspectos que requerían mayor atención o más información. Además, se reconoce que todo esto estuvo permeado por la posibilidad de una implementación metodológica presencial y personal en la que se propició una recolección de datos en tiempo real y la posibilidad de salir del encasillamiento, debido a que las personas, los espacios y las experiencias fueron variantes entre sí, de esta manera, las conversaciones, a pesar de estar permeadas por un mismo tema, variaron en la centralidad de interés (experiencias, normas, sentimientos, entre otros).

11. Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2022). *Directorio de Instituciones Educativas Oficiales*.
<https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/159761/directorio-ieo/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019, 9 de julio). Atención educativa población migrante proveniente de Venezuela. *Boletín Técnico*.
https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/BOLETIN%20ATENCION%20EDUCATIVA%20MIGRANTES%20BOGOTA%20Julio%209.pdf
- Álvarez-Plazas, A., Sierra-Neiza, K., y Leyton-Lugo, M. (2021). Entornos investigativos del Trabajo Social en el territorio boyacense. *Eleuthera*, 23(1), 355-78.
<https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.19>
- Amparo-Alves, J., Moreno, V., y Ramos, B. (2014). *Notas preliminares para un análisis interseccional de la violencia en el distrito de Aguablanca (Cali-Colombia)*. Universidad Icesi.
- Baena-Robledo, N., y Cardona-Zuleta, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista IUS*, 15(47), 325-342.
<https://doi.org/10.35487/rius.v15i47.2021.675>
- Beck, U. (1997). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. HORA S.A.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cala-Carrillo, M. J., y De La Mata-Benítez, M. (2005). Modos de discurso y actitudes en grupos de discusión. Un estudio comparativo de mujeres y hombres. *Avances en psicología latinoamericana*, 23(1), 155-175.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1248>

- Concha-Toro, M. (2012). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Cuaderno de Trabajo Social*, (5), 11-27. <https://dialnet.unirioja.es>
- Corte Constitucional, Sala quinta de revisión. Sentencia T-478/15 (M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado; 3 de agosto de 2015). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>
- Correa, J., Bedoya-Sierra, M., y Agudelo-Álzate, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art2.pdf>
- Correa, L. (2021, 25 de marzo). Transformar un colegio en clave de educación inclusiva. 7 ideas para crear un plan estratégico. *DescLAB*. <https://www.desclab.com/post/curso-colegios>
- Correa, L. (2022, 20 de enero). La diversidad sexual es un asunto de educación inclusiva: 5 ideas para entender porqué. *DescLAB*. <https://www.desclab.com/post/diversidad>
- Corredor-Martínez, C. (2010). *La Política Social en Clave de Derechos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, Pacto por la equidad*. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx#:~:text=El%20Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%20es%20un%20pacto%20por%20la,construir%20el%20futuro%20de%20Colombia>.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada.
- Dueñas-Buey, M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>

- Estrada-Chauta, J. (2021). Revisión y actualización de manuales de convivencia escolar para el reconocimiento de las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. *Revista Trabajo Social*, (29-30), 32–57. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/346879>
- Flores-Barrera, V. J., García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1). 39-56. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68651823004.pdf>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2019/03/giddens-la-constitucic3b3n-de-la-sociedad.pdf>
- Grandón-Valenzuela, D. (2017). Terapia Ocupacional, discapacidad y género: la interseccionalidad como apertura hacia reflexiones pendientes. *Revista Ocupación Humana*, 17(2), 34-45. <https://doi.org/10.25214/25907816.170>
- Lafuente-Ibáñez, C. y Marín-Egoscozábal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64), 5–18. <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Iglesias-Ortuño, E., y Ortuño-Muñoz, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53374>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (s.f.). (2018). *Todos por la infancia y la adolescencia. Política Nacional de Infancia y adolescencia. Ruta integral de atenciones*. https://www.icbf.gov.co/system/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_-_ria.pdf
- Instituto de Innovación, Desarrollo e Impacto Social [IIDIS]. (2021). *Nuestro concepto de entorno protector y buen trato*. <http://iidis.net/que-es-un-entorno-protector/>
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y Exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación.

- Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3). 11-49.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Krause, M. (2002). Investigación-acción participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento. En J. Durston y F. Miranda (Comps.), *Experiencias y metodología de la investigación participativa* (pp. 41-55). CEPAL.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6024/S023191_es.pdf
- Labra-Muñoz, I. (2020). La urgencia de una formación en Educación Inclusiva en pos de la comunidad LGBTQIA+: percepciones, experiencias y prácticas de docentes de educación media [Trabajo de pregrado, Universidad de Chile]. Archivo digital.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/179830/La-urgencia-de-una-formacion-en-Educacion-Inclusiva-en-pos-de-la-comunidad-LGBTQIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 1620 de 2013. Por medio del 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. Marzo 15 de 2013. DO: 48733.
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35-46.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1989/iss17/3/>
- Mancebo, M., y Goyeneche, G. (2010, del 9 al 10 de diciembre). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica [Ponencia]. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina*.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Matto de Turner, C. (2021). *Aves sin nido*. Linkgua.
- Sánchez-Medina, S., y Díaz-Sánchez, E. (2020). Discapacidad visual, sistema braille e inclusión educativa desde la perspectiva interseccional. *Revista Gestión I+ D*, 5(2). 33-59. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/19111

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding [APCEIU], y Corpoeducación. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. MEN. https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/men_2018_lineamientos-de-formacion-educadores-ciudadania.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social y la Fundación Saldarriaga Concha (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018, 23 de agosto). *Educación inclusiva e intercultural*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Plan Nacional de Orientación Escolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022a, 8 de septiembre). *En el marco de la política pública de educación inclusiva, el Ministerio de Educación aclara y ratifica el alcance de la Circular 020 de 2022 relacionada con la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el país*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/412039:En-el-marco-de-la-politica-publica-de-educacion-inclusiva-el-Ministerio-de-Educacion-aclarar-y-ratifica-el-alcance-de-la-Circular-020-de-2022-relacionada-con-la-atencion-educativa-a-estudiantes-con-discapacidad-en-el-pais>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022b, 26 de julio). *El Ministerio de Educación Nacional presentó a la comunidad educativa del país los lineamientos de la política de inclusión y equidad en la educación” - Educación para todas las personas sin excepción*.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/411488:El-Ministerio-de-Educacion-Nacional-presento-a-la-comunidad-educativa-del-pais-los-lineamientos-de-la-politica-de-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-Educacion-para-todas-las-personas-sin-excepcion>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022c). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Morán, J. (2006). *Epistemología, ciencia, y paradigma en Trabajo Social*. Aconcagua Libros.

Munévar, D. (2013). Interseccionalidad y otras nociones. En M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate: Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"* (pp. 55-65). Organizado por el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL).

Ordóñez-Santos, M., y Granja-Escobar, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000200270

Paoli, J. A. (1983). *Comunicación e información. Perspectivas teóricas*. Trillas.

Portillo-Peñuelas, S. (2020). Los otros significativos en la construcción de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 152-161.

Rodríguez-Pizarro, A., y Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. *Instituciones de Educación Superior (IES)*. CS, (31), 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>

Rodríguez-Lizarralde, C., López-Villamil, S., y Barrera-García, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5123>

- Roth, J. (2022). *Interseccionalidades más allá del occidentalismo*. En M. del C. Zabala Argüelles y G. E. Fundora Nevot (Coords.), *Interseccionalidad, equidad y políticas sociales* (pp. 10-20). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Cuba.
- Salas-Guzmán, N., y Salas-Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1545/tiza-colores-hacia-ensenanza-inclusion-diversidad-sexual-formacion-inicial>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Sentiido, y Colombia Diversa. (2016). *Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016. Mi voz cuenta, experiencias de adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el ámbito escolar*. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Toledo-Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 43-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/80372/La%20interseccionalidad.%20Una%20aproximación%20situada%20a%20la%20dominación.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Wade, P., Urrea-Giraldo, F. y Viveros-Vigoya, M. (Eds.). (2008). *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia.

12. ANEXOS

1.1. Operacionalización de objetivos

Objetivos específicos	Categoría de análisis	Definición conceptual	Fuentes	Técnicas
Objetivo 1	Las actitudes que para los docentes de grado 9° implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de los estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Los comportamientos que para los docentes de grado 9° implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de los estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. -	Las actitudes son las creencias y cogniciones que “se manifiestan y se desarrollan en el contexto de la argumentación” (María Cala-Carrillo y Manuel De la Mata-Benítez, 2005, p. 156), lo que vendría a ser el discurso, pues “las actitudes suponen adoptar un punto de vista determinado respecto a un dilema social” (Billig, 1987 como se citó en Cala-Carrillo y De la Mata-Benítez, 2005, p. 157). En ese sentido, los comportamientos se refieren a la comunicación verbal y no verbal, que se puede desarrollar en una acción. Cala-Carrillo y De la Mata-Benítez (2005), relacionan actitud y comportamiento, donde este	Docentes de grado 9° Estudiantes de grado 9°	Entrevistas semiestructuradas

	Los discursos que para los docentes de grado 9° implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de los estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Las actitudes que para los estudiantes de grado 9° implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de los estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Los comportamientos que para los estudiantes de grado 9° implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de los estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. -	último resulta de la primera. La amenaza como un determinante de la vulneración, es un peligro latente o factor de riesgo para el desarrollo de la vida (depende del lugar y lo que para las personas sea bienestar y bienestar). En este sentido, una persona o grupo de personas en situación de vulneración son aquellas que están expuestas permanentemente al riesgo, en la relación lugar y tiempo; además, hay una imposibilidad para enfrentar la amenaza (Consuelo Corredor-Martínez, 2010). Hablar de construcción identitaria es situar esta categoría como dinámica y relacional, puesto que parte de la reflexión de la persona en función de su biografía y que es continuamente interpretada y resignificada en la interacción con un otro. Es un proceso		
--	---	---	--	--

	Los discursos que para les estudiantes de grado 9° implican una amenaza y una vulneración hacia la construcción identitaria, impiden el sentimiento de pertenencia al grupo y segregan la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas.	de construcción de sentido, que da cuenta de la “manera de existir en el mundo y de la conciencia de esa existencia” (María Toledo, 2012, p. 46).		
Objetivo 2	Las actitudes que para les docentes de grado 9° reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Los comportamientos que para les docentes de grado 9° reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Los discursos que para les docentes de grado 9° reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento	Se reconoce y respeta la construcción identitaria, cuando se le da un lugar al otro por medio del discurso y el comportamiento. En la interacción se establecen formas de relacionamiento continuo que permite la creación de vínculos donde el desarrollo identitario de cada persona estará atravesado socioculturalmente por las expectativas y los roles de lo que se espera ser y actuar; es por ello que el reconocimiento pasa por la comprensión de sí mismos desde el lugar del otro/a, afirmando, negando, resignificando o construyendo significados sobre las actitudes y formas de ser, propias en un contexto	Docentes de grado 9° Estudiantes de grado 9°	Grupos focales

	de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Las actitudes que para les estudiantes de grado 9° reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Los comportamientos que para les estudiantes de grado 9° reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Los discursos que para les estudiantes de grado 9° reconocen y respetan la construcción identitaria, fomentan el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación en actividades y en escenarios institucionales de les estudiantes de grado 9° con	determinado (Portillo-Peñuelas, 2020). De este modo, el sentimiento de pertenencia es un constructo subjetivo que hace una persona de un grupo que le permite sentirse cómoda, y con el que se identifica con las formas de ser y estar en el mundo. Para que haya sentimiento de pertenencia, es importante que el grupo no suponga riesgos de amenaza y/o vulneración hacia la persona (Echeita, 2013).		
--	--	---	--	--

	identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas.			
Objetivo 3	Las consideraciones que les docentes de grado 9° tienen hacia la participación en la planeación del currículum, las actividades de la institución, la construcción de servicios y protocolos de atención a situaciones de vulneración de derechos de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Las consideraciones que les estudiantes de grado 9° tienen hacia la participación en la planeación del currículum, las actividades de la institución, la construcción de servicios y protocolos de atención a situaciones de vulneración de derechos de les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas.	Para que la participación sea posible, Krause (2002) abarca la participación desde las decisiones que afectan la vida cotidiana de la población, suponiendo así, que en dicho proceso participativo se reconozcan cualidades de autovaloración de sí y de la cultura del grupo de pertenencia; valoración de las fuerzas de dicho grupo para cambiar su situación; capacidad reflexiva sobre los hechos de la vida cotidiana y la capacidad de crear y recrear nuevas formas de vida y convivencia social.	Docentes de grado 9° Estudiantes de grado 9°	Grupos focales
Objetivo 4	Las consideraciones que les docentes de grado 9° tienen sobre la difusión de información para la garantizar los derechos, el reconocimiento de las configuraciones identitarias y el fomento de la creación de vínculos integradores de confianza y seguridad para les estudiantes de grado 9° con	La información es “un conjunto de mecanismos que permiten al individuo retomar los datos de su ambiente y estructurarlos de una manera determinada, de modo que le sirvan como guía de su acción” (Paoli, 1983,	Docentes de grado 9° Estudiantes de grado 9°	Entrevistas semiestructuradas

	identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas. - Las consideraciones que les estudiantes de grado 9° tienen sobre la difusión de información para la garantizar los derechos, el reconocimiento de las configuraciones identitarias y el fomento de la creación de vínculos integradores de confianza y seguridad para les estudiantes de grado 9° con identidades de géneros, orientaciones sexuales, religiones, razas, etnias, clases sociales no hegemónicas.	p. 5). Así, la difusión de información tendrá que ser transmitida en términos de las otras personas, considerando sus necesidades y en este caso, sus derechos y deberes como estudiantes en el ámbito educativo. En relación, Vygotsky (1978) plantea que para la construcción de un vínculo afectivo el lenguaje es el que determina el tipo de vinculación, por tanto, la información frente al reconocimiento de las configuraciones identitarias no hegemónicas y diversas deberá ser clara y abarcar los intereses de la población en cuestión, pues así, se podrán crear espacios de seguridad que fomenten en les estudiantes y docentes la construcción de vínculos afectivos seguros.		
--	--	--	--	--