



El Reconocimiento de la Diversidad en las Prácticas Pedagógicas de los y las Docentes de la  
Institución Educativa Blanquizar del Distrito de Medellín

Ángel L. Fabra Vargas

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos  
Humanos

Dra. Gladys Giraldo Montoya

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

**José Rodrigo Flórez Ruiz**  
Rector  
Universidad Autónoma Latinoamericana

Decano de Escuela de Posgrados  
**Hernán Darío Aguilar.**

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

**Martha Lucia Peñaloza T**  
**Alejandra María Arroyave Alzate**

Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 21 de octubre de 2024 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 00 de 0000.

**Tabla de contenido**

<b>1. El Reconocimiento de la Diversidad: un desafío en las Prácticas Pedagógicas de los y las Docentes en la Institución Educativa Blanquizal. ....</b>	<b>4</b>
1.1. La diversidad como un “otro” en el interaccionismo simbólico. ....	9
1.2. Viaje por los antecedentes. ....	12
1.2.1. El espejo del otro: reconocimiento y reflexión en el aula. ....	14
1.2.2. Reflexiones generales frente a los estudios sobre el reconocimiento. ....	21
1.2.3. Mosaico de voces: la diversidad en el espacio educativo. ....	22
1.2.4. Reflexiones frente al recorrido sobre los estudios de la diversidad. ....	31
1.2.5. El Otro como Camino: Exploraciones de la Alteridad en la Educación. ....	32
<b>2. De los autores a la composición hermenéutica. ....</b>	<b>36</b>
<b>3. Tejiendo Argumentos: Desplegando el debate y la reflexión. ....</b>	<b>40</b>
3.1. Sentidos del reconocimiento de la diversidad según Skliar. ....	40
3.1.1. La diversidad como un espacio en disputa. ....	42
3.1.2. La diversidad multicultural como respuesta de lo mismo. ....	44
3.1.3. La diversidad como alteridad. ....	46
3.1.4. Encuentro entre el reconocimiento y la diversidad. ....	49
3.2. Las prácticas pedagógicas, tensiones y desafíos del reconocimiento de la diversidad. ....	52
3.2.1. Aportes de la obra de Honneth y de Skliar en la transformación de las prácticas pedagógicas. ....	58
<b>4. Conclusiones. ....</b>	<b>61</b>
<b>5. Referencias. ....</b>	<b>66</b>
<b>6. Anexos ....</b>	<b>71</b>
6.1. Anexo 1. Matriz antecedentes-2024 ....	71
6.2. Anexos 2 Matriz de interpretación. ....	105
6.3. Anexo 3. Matriz de análisis-2024. ....	114

## **1. El Reconocimiento de la Diversidad: un desafío en las Prácticas Pedagógicas de los y las Docentes en la Institución Educativa Blanquizal.**

*“«simétrico» debe más bien significar que todo sujeto, sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad.”*

*Axel Honneth*

Este ensayo problematiza las prácticas pedagógicas en el marco de los planteamientos de Honneth sobre el reconocimiento y de Skliar sobre la diversidad, enfocándose en el reconocimiento de la diversidad. De Honneth, trabajo el texto *La Lucha por el Reconocimiento*; y de Skliar, *La Pretensión de la Diversidad o Diversidad Pretenciosa* (2007) y *Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera Ahí?* (2002). Por tanto, el propósito central es demostrar cómo la teoría del reconocimiento de Honneth y el enfoque sobre la diversidad de Skliar nos permiten identificar tensiones, desafíos y posibilidades de la práctica pedagógica en tanto dichas prácticas deben propiciar la configuración de subjetividades políticas para el pleno ejercicio de los Derechos Humanos.

Al sumergirme en este viaje académico, me inspiraron las vivencias de mi experiencia laboral en la Institución Educativa Blanquizal de Medellín, donde, debido a sus condiciones sociales y materiales, convergen personas que representan problemáticas complejas, como las vividas en el país en términos de conflicto armado, violencia, carencias económicas, afectivas y sociales, entre otras, que determinan el carácter político de las prácticas pedagógicas de los docentes en sus modos de subjetivación del reconocimiento de la diversidad. Así mismo, fue fundamental para mí la visión sociocrítica de la maestría y de

la perspectiva de la línea de investigación “subjetividades y resistencias micropolíticas” en la que se analizan fenómenos relacionados con “la trama del sujeto pedagógico” en términos de los discursos, relaciones de saber/poder en el marco de las prácticas y los modos de subjetividad que se producen.. De esta relación, la laboral y la académica, surge de mis meditaciones y de las conversaciones con mi asesora, la necesidad y el interés por plantear un análisis hermenéutico en torno al reconocimiento de la diversidad en el ámbito de la escuela, en tanto espacio de socialización y configuración de subjetividades políticas. Por tanto, en este documento me ocupo de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y del enfoque sobre la diversidad de Carlos Skliar, dos académicos relevantes para comprender y analizar el ámbito de las prácticas pedagógicas de los docentes como un factor clave del reconocimiento del otro y el respeto por la diversidad. Además, exploro cómo esto influye en la disposición para el aprendizaje de los estudiantes y en la valoración de las relaciones que se tejen en este contexto.

En el contexto de la Institución educativa Blanquizal de Medellín, se evidencian, entre otras, problemáticas asociadas a las relaciones entre los docentes y estudiantes. Por un lado, están las preocupaciones de los estudiantes hacia los docentes, pues se les concibe como muy rígidos, autoritarios y sin posibilidad de contar con una metodología que les permita participar de manera activa, a partir del reconocimiento de sus necesidades e intereses, donde su opinión sea tomada en cuenta para la construcción colaborativa. Algunos docentes plantean, eufemísticamente, utilizar el “grito pedagógico” para intentar “ordenarlos” “aquiartarlos” o para que simplemente no hagan algo. Así mismo, entre los docentes existen preocupaciones por las disposiciones de los estudiantes, que van desde comportamientos violentos, agresivos hasta las actitudes desinteresadas o distraídas, entre

otros, que suceden en el marco de las clases y que desencadenan en situaciones de racismo, xenofobia, homofobia, entre otras situaciones que complejizan los conflictos en el aula.

En los fenómenos anteriormente mencionados, considero que inciden dos aspectos de manera directa. El primero está relacionado con la ubicación y la realidad social del colegio, ubicado en el barrio Blanquizal de la comuna 13, al occidente de la ciudad. Es de estrato 1 y su contexto presenta múltiples complejidades sociales, entre ellas, según la Alcaldía de Medellín (2023), el desplazamiento interno que sufre su población. “San Javier es la comuna que reporta el mayor número de casos de expulsión, con una contribución del 18,0% del total de personas atendidas por el Distrito (231 personas)” (p.375). Lo anterior, da cuenta de las dinámicas que se presentan en el territorio, en las que en algunas ocasiones se considera como lugar de paso, lo que resulta en falta de apropiación y sentido de pertenencia por la comunidad. Además, es reconocida históricamente por vivenciar el conflicto armado por grupos al margen de la ley como grupos paramilitares y de guerrilla.

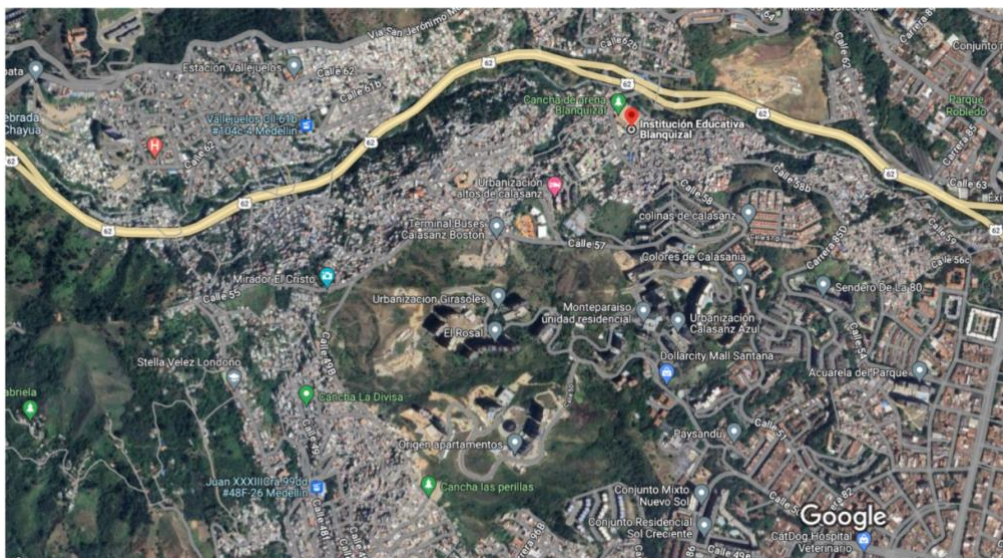


Gráfico 1. Mapa de la zona alrededor de la IE Blanquizal, Google Maps, 2024.

Adicionalmente, la zona donde se ubica la institución es muy particular, debido a que se encuentra frente a la vía que conduce hacia la costa del Urabá, es decir, se encuentra hacia las afueras de la ciudad, es un suburbio. Esta es una situación especial, puesto que, marca el carácter de su población y del barrio mismo, es una comunidad predominantemente joven que pertenecen a muchas familias desterradas por la violencia de estas regiones costeras, lo que complejiza la situación social.

De esta manera, (Blanquizal, 2018) en su PEI (proyecto educativo institucional) plantea los siguientes datos:

<b>ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b>	<b>TOTAL (CANTIDAD)</b>	<b>% DE LOS ACTORES CON RELACIÓN AL TOTAL DE LA POBLACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</b>
Estudiantes género masculino	631	52.7%
Estudiantes género femenino	567	47.3%
Estudiantes básica primaria	561	46.8%
Estudiantes básica secundaria	516	43.1%
Estudiantes preescolar	121	10.1%
Maestros(as)	39	
Grupos étnicos: Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras	479	40%
Grupos Indígenas	1	0.1%
Víctimas del conflicto armado	113	9.5%
Personas en Situación de Discapacidad	18	1.51%
Emigrantes	19	1.6%
Otros		

Gráfico 2. Tabla mapeo de actores que conforman la comunidad educativa, PEI de la IE blanquizal.

Como se evidencia en la tabla, casi la mitad de la población pertenece a poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, casi el 10% son víctimas del conflicto armado, es decir, que la comunidad educativa tiene una característica muy distintiva, la cual debe contar con unos lineamientos educativos claros para poder pensar el problema de la diversidad, en términos del enfoque curricular y planes de clases basados en el reconocimiento de la diversidad y de un PEI debidamente socializado e incorporado en la cotidianidad de la IE, entre otros.

De esta manera, voy al segundo aspecto que influye en las relaciones de los docentes y los estudiantes y que tiene que ver, a propósito de las características de la población, con la búsqueda del reconocimiento mutuo (entre los docentes y los estudiantes) que surge, a mi modo de ver, desde la poca tolerancia y aceptación por la diferencia, en una población que tiene como principal característica la diversidad, más que por la condición humana, por las condiciones de vida producto del desplazamiento de sus territorios de origen por el conflicto armado que, de alguna manera, ha hecho de las violencias un asunto cotidiano.

Al identificar algunas de las características del contexto de la institución, le encontré sentido a profundizar en los planteamientos de Skliar sobre la diversidad y de Honneth frente al reconocimiento, para poder hacer una lectura del fenómeno; poniendo en cuestión lo que se asume como “normalidad” en las dinámicas relacionales de los docentes con los estudiantes que se establecen en la práctica pedagógica, así como sus relaciones de poder.

### **1.1. La diversidad como un “otro” en el interaccionismo simbólico.**

Así las cosas, para Skliar la diversidad es otredad o alteridad y, por tanto, es fundamental problematizar y entenderla como un aspecto que altera y perturba al sujeto; en tanto que incomoda y aporta a la construcción de la apertura hacia lo extraño, donde el individuo sea valorado en su otredad . La alteridad, a su vez, es la relación con el otro, como un otro radicalmente diferente, con sus complejidades, sus extrañezas, sus lenguas, sus gramáticas y sus sentidos distintos del mundo. Mientras tanto, para Honneth, el reconocimiento es pieza esencial en la autorrealización y la construcción de la identidad individual y colectiva. Cuando un sujeto, por el contrario, no se siente parte de una comunidad, de una colectividad, puede caer en situación de menosprecio y, por tanto de no reconocimiento. En este sentido, Honneth analiza cómo la necesidad de reconocimiento tiene unas raíces en los temas psicosociales, comprendiendo los esquemas mentales del sujeto y las construcciones de las gramáticas sociales. Todo lo anteriormente expuesto se profundizará en el apartado 3 “tejiendo argumentos”.

A partir de lo expuesto de manera introductoria en el presente documento, considero importante el abordaje del tema del reconocimiento del otro y de la diversidad en las prácticas pedagógicas, puesto que, las relaciones que se tejen entre los docentes y estudiantes se caracterizan por ser heterogéneas, cargadas de experiencias de vida únicas que les hacen disponerse y tener una actitud particular frente al proceso educativo. Dichas relaciones se construyen a partir de subjetivaciones que se expresan en modos de pensar, sentir, hacer, ser y vivir que hacen de las prácticas pedagógicas un ámbito de poder en el aula. De esta manera, para (Cuesta, 2018) “siempre hay la configuración de un vínculo intersubjetivo en el proceso de formación que está determinado por el reconocimiento mutuamente establecido”

(P.99). Es decir, que además de la necesidad de pensar en la diversidad de las personas que confluyen en el aula de clases, también es necesario centrar la atención en ese reconocimiento entre el docente y los estudiantes, el cual, en ocasiones, se ve limitado por los prejuicios, actitudes y comportamientos de los individuos, determinados por sus esquemas mentales contruidos a partir de su historia de vida.

Por lo anterior, desde Skliar se analizan los sentidos de la diversidad, con el propósito de transformar el carácter normalizador y desigual que se le ha dado en la práctica para etiquetar y señalar al otro. Del mismo modo, se revisan las posturas de Honneth frente a las necesidades del reconocimiento social, considerando los modos de interpretación del reconocimiento a nivel individual.

En este sentido, se sostiene que las prácticas pedagógicas, configuradas en el reconocimiento del otro desde la diversidad, comprendida como alteridad, son fundamentales para construir relaciones de empatía, valoración y solidaridad entre los docentes y los estudiantes, lo que resulta en la garantía de derechos de las niñas, niños y adolescentes. El planteamiento central de este ensayo es que el reconocimiento de la diversidad, según los enfoques de Honneth y Skliar, permite analizar tensiones y desafíos en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Blanquizal, contribuyendo a la valoración de la otredad y a la prevención de la vulneración de los derechos de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden comprender las tensiones y desafíos del reconocimiento de la diversidad en las prácticas

pedagógicas de los docentes, según los enfoques de Honneth y Skliar en la Institución Educativa Blanquizal?

A partir de este problema se propone como objetivo comprender las tensiones y desafíos del reconocimiento de la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes, según los enfoques de Honneth y Skliar en la Institución Educativa Blanquizal. Así mismo, se busca Identificar los sentidos de la diversidad planteados por Skliar y su relación con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y analizar los aportes de las teorías de Honneth y Skliar en función de las tensiones y desafíos del reconocimiento de la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes.

## 1.2. Viaje por los antecedentes.

Para lograr este alcance, se realizó un recorrido por diferentes investigaciones que centran su atención en analizar las prácticas pedagógicas de los docentes, que se fundamentan en el reconocimiento del otro y la diversidad, así como también la importancia de las estrategias pedagógicas. Para ello, se analizaron textos de reciente publicación, es decir de entre el año 2017 al 2023 en el contexto Latinoamericano; que fueran de literatura especializada y que estuvieran enmarcados en las categorías de reconocimiento del otro, la diversidad, los sentidos del reconocimiento, la alteridad e inclusión educativa.

Como parte del proceso metodológico se usó la Matriz antecedentes, permitiendo identificar los trabajos realizados frente a unas unidades de análisis que iniciaron el proceso. Por tanto, este ejercicio se desarrolló de manera inductiva, pues la pesquisa inicial parte de unas categorías que le dan sentido a la búsqueda, tal como lo plantea (Saldarriaga, 2017).

Son ejercicios inductivos si se parte de los textos a la emergencia de categorías; deductivos, si se parte de categorías iniciales y se les hace rastreo a sus desarrollos; e inductivos/deductivos o deductivos/inductivos si, partiendo de las categorías o de los textos, se va y vuelve en doble vía. (P.4)

Es importante mencionar que los estudios que se abordaron reflejan múltiples miradas al problema del presente estudio académico, debido a que se plantean, desde las actitudes, percepciones y conceptualizaciones sobre el reconocimiento del otro, la diversidad, la educación inclusiva y la alteridad, entre otros, en articulación con el contexto educativo y las prácticas pedagógicas. El análisis de los estudios se realizó en función del abordaje de los temas de interés, en los resultados, conclusiones, así como en los vacíos y limitaciones, lo

que dio como resultado el análisis desde los siguientes ejes de análisis resultantes del estado del arte.

### **1.2.1. El espejo del otro: reconocimiento y reflexión en el aula.**

En primer lugar, en el texto de “Funciones del Reconocimiento en la Práctica Educativa” de (Cuesta, 2018), se analizó el asunto del reconocimiento, reflexionando desde los planteamientos de Axel Honneth la construcción de la identidad y la valoración social de los individuos (estudiantes y docentes) en el contexto escolar. En el estudio, se abordó la importancia de reflexionar sobre las dinámicas del reconocimiento en el ámbito de las prácticas educativas, cuestionando las relaciones de poder, las valoraciones sociales y los esquemas de interpretación que se establecen en las interacciones entre docentes y estudiantes.

En la investigación se muestra la importancia en la configuración de la ontología del docente como enseñante, así como la forma en la que el estudiante establece la propia desde su deseo de saber.

Particularmente, es un planteamiento interesante porque el autor asocia claramente el asunto de la falta de reconocimiento a la reificación que se da en las relaciones entre los estudiantes y docentes, al “dar por sentadas las cualidades del sujeto” es decir, cuando se desconoce “la posibilidad que tiene éste de modificar sus prácticas y creencias.” (Cuesta, 2018, P.98). De esta manera, plantea el ejemplo del “estudiante vago” que, al ser etiquetado, su reconocimiento se condiciona y, por tanto, se ve limitado.

De este estudio se identifican aspectos por trabajar en términos del análisis de la diversidad, de la reflexión en la práctica con situaciones específicas como las experiencias que viven poblaciones que han sido históricamente racializadas y marginadas, excluidas sistemática y sistémicamente, así como la exploración de enfoques pedagógicos alternativos

que promuevan un reconocimiento más equitativo y respetuoso entre docentes y estudiantes, fomentando la diversidad, la inclusión y la participación activa de todos los actores educativos.

En términos generales, es una investigación muy pertinente en función del presente trabajo académico, en tanto aborda y articula específicamente uno de los temas de interés como el reconocimiento desde la perspectiva de Honneth en el contexto educativo y en las relaciones entre los docentes y los estudiantes.

En el trabajo de doctorado “Praxis Del Reconocimiento En La Formación Docente” de (Morales, 2019), se hizo un análisis interesante frente al planteamiento del reconocimiento del sujeto en la construcción de su identidad personal como base de la identidad profesional, en la que emergen las capacidades del sujeto. Estas son valoradas por el colectivo social y la comunidad académica de interacción, pues comparte los mismos derechos con todos los actores de la comunidad, según conceptualiza la autorrealización práctica el filósofo de la Escuela de Frankfurt, Axel Honneth. Es decir, que cuando los estudiantes entran en interacción desde la práctica pedagógica con los docentes, el sujeto profesional y personal se encuentran interrelacionados entre sí y se ponen en juego en el relacionamiento a partir de sus carencias, sus habilidades y capacidades para actuar dadas las situaciones que se les presentan a los docentes.

Según lo anterior, antes de analizar lo que sucede en la práctica pedagógica entre los maestros y los estudiantes hay que reconocer cómo se construye el sujeto que se presenta ahí en la escena educativa como el “Dasein” Heideggeriano, el cual tiene unas necesidades que

pueden estar enmarcadas en las esferas en términos del amor, lo político y solidario que plantea Honneth sobre el reconocimiento.

Unas de las reflexiones finales de la investigación es la falta de apropiación de la teoría del reconocimiento en la formación docente, especialmente en procesos intersubjetivos cognitivos y socioemocionales, así como la carencia de formación humana y social, lo que dificulta la consolidación de identidades para un ejercicio profesional autónomo. De igual manera, hay carencias de formación en el desarrollo de los potenciales emocionales, socioafectivos y cognitivos, además de los conocimientos disciplinares y metodológicos.

Como vacío en la investigación podría mencionarse la falta de profundización en temas relacionados con la discriminación, exclusión y desigualdades por efectos diferenciales de sexo, género, procedencia, raíces étnicas, necesidades educativas especiales por diferentes formas de discapacidad física o cognitiva; y cómo, lo anterior, se vivencia en la práctica pedagógica.

La investigación “Prácticas pedagógicas del reconocimiento del otro, desde un enfoque de desarrollo a escala humana, en la interacción entre estudiantes de la educación media (10 y 11) y docentes del área de ciencias sociales de la Institución Educativa María Inmaculada en el municipio de Flandes Tolima” de (Briñez, 2022), se centra en analizar las prácticas pedagógicas del reconocimiento del otro en la educación media, desde un enfoque de desarrollo a escala humana. El objetivo principal fue explorar cómo las interacciones entre estudiantes y docentes en el ámbito educativo pueden promover el respeto, la comprensión y la valoración del otro como individuo único, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de relaciones interpersonales positivas en el

contexto escolar. El estudio buscó identificar las estrategias pedagógicas que favorecen el reconocimiento del otro, así como los posibles desafíos y oportunidades que surgen en este proceso de interacción en la educación media.

El texto se fundamentó en aspectos prácticos sobre lo que el docente debe hacer para aportar al reconocimiento del otro en las prácticas educativas, pues invita a transformar dichas prácticas a través de tres elementos:

- El primero es la invitación a acercarse al estudiante desde una “actitud y perspectiva distinta” que le permita reconocer al otro desde el ámbito personal.
- El segundo es establecer estrategias que fortalezcan el relacionamiento interpersonal, centrándose en propender por la comunicación asertiva y la motivación del estudiante a participar en clases.
- Finalmente, propone generar una escucha activa, pretendiendo con esto alcanzar una valoración por parte del estudiante y con ello mejorar las prácticas cotidianas.

De acuerdo con lo anterior, si bien es fundamental pensar en acciones prácticas que permitan configurar el reconocimiento mutuo entre los distintos miembros que hacen parte de la comunidad, es necesario hacer un abordaje del reconocimiento que permita nutrir el debate. Se requiere, por ejemplo, una perspectiva que permita, como lo propone Honneth, preguntarse por cuál puede ser el abordaje más adecuado según la necesidad de cada contexto; es decir, si se requiere profundizar en necesidades desde aspectos como el amor, política y/o solidaridad. Este trabajo tiene elementos importantes para este ensayo, en tanto contiene elementos prácticos para elaborar estrategias pedagógicas que contribuyan a generar prácticas de reconocimiento entre los docentes y los estudiantes.

En el trabajo titulado “El Reconocimiento Del Otro En La Escuela: Representaciones Sociales Que Producen Los Niños Del Grado Transición En La Institución Educativa Don Bosco, Municipio De Popayán” de (Ruiz y Valencia, 2018), se destacó que los niños y niñas de esta institución se encuentran en una situación de vulnerabilidad y discriminación debido a la falta de reconocimiento de su diversidad étnica y cultural. Además, se menciona que la educación en lengua castellana invisibiliza las lenguas maternas de los estudiantes, lo que contribuye a la pérdida de elementos vitales de sus culturas de origen. Asimismo, se resalta la importancia de reconocer la diversidad étnica de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos del departamento del Cauca, como indígenas, campesinos y afrodescendientes, y la necesidad de fomentar el reconocimiento de los derechos de cada grupo humano desde el reconocimiento de su cultura.

Entre los vacíos encontrados están los relacionados con la falta de profundización en las causas y consecuencias de la falta de reconocimiento del otro en la escuela, especialmente en relación con la diversidad étnica y cultural de los estudiantes, tomando en cuenta la pluralidad de comunidades y poblaciones existentes en el departamento. Así mismo, es necesario explorar más a fondo las prácticas culturales observadas por docentes y estudiantes en la escuela, así como la implementación de estrategias y acciones concretas para fomentar la valoración de la diferencia y la participación de todos en diferentes contextos sociales; todo lo anterior, en función del reconocimiento del otro.

Una de las recomendaciones que hace el documento es articular a los estándares básicos de competencias la formación en el reconocimiento del otro desde el respeto por la diversidad, esto es problemático si no hay una sensibilización previa del docente donde

incorpore en su sistema de creencias, actitudes y comportamientos la necesidad de la formación en estos temas.

En el estudio “Prácticas De Reconocimiento En El Primer Ciclo De La Educación Infantil” de (Ortega y Acosta, 2022) se buscó comprender de qué manera las prácticas pedagógicas promueven dinámicas de reconocimiento que contribuyen a la formación integral. Se considera pertinente abordar y ampliar la discusión de cómo el estudio sobre las esferas del reconocimiento invita a una reflexión y evaluación de la praxis pedagógica cotidiana, desde donde los estudiantes de la educación inicial construyen las relaciones sociales necesarias para la convivencia escolar y ciudadana.

Como resultado de la investigación, se plantearon 3 aspectos desde donde se construyen las prácticas del reconocimiento: Praxis pedagógica cotidiana de los maestros; las relaciones y desarrollo de habilidades sociales entre los niños y niñas de la educación inicial y los planteamientos jurídicos, educativos, filosóficos y pedagógicos institucionales.

Sin embargo, en estos aspectos no se da cuenta, por ejemplo, de cómo se abordan las situaciones de exclusión o menosprecio en las prácticas de reconocimiento, y cómo se trabajan para promover un ambiente más inclusivo y respetuoso. Además, sería interesante explorar más a fondo cómo se traducen las teorías del reconocimiento en acciones concretas en el aula y en la interacción diaria entre los docentes y los estudiantes.

El mismo texto identificó algunas limitaciones y elementos a profundizar en el futuro en función de:

ampliar su comprensión del fenómeno, no solo a partir de la relación maestro / estudiante, sino también analizar el papel que juegan los padres y madres de familia

en los procesos de reconocimiento en la primera infancia; esto último fue una limitación de la presente investigación (Ortega y Acosta, 2022, P.100).

### **1.2.2. Reflexiones generales frente a los estudios sobre el reconocimiento.**

En definitiva, se evidenció la importancia del contexto educativo en tanto origen de las disputas por el reconocimiento, algunos estudios sustentaban sus análisis desde los planteamientos de las esferas del reconocimiento de Honneth, mientras que otros le daban más peso a las concepciones y creencias de los actores implicados y a las, interpretaciones mismas de los investigadores. La mayor parte de los estudios se centraron en la dinámica de las relaciones entre los docentes y los estudiantes mediante la práctica pedagógica, en donde en mayor o menor medida profundizaban el tema de la reificación, el desprecio y la exclusión.

Hay un espacio aún importante de trabajo en la indagación sobre la relación entre la diversidad, el reconocimiento y las prácticas pedagógicas aplicadas en algunos de los contextos donde se interseccionan muchas problemáticas en Colombia, como lo son el desplazamiento forzado, la integración de poblaciones históricamente discriminadas como los negros, indígenas, LGBTI, entre otros. Igualmente, se plantean algunas propuestas para la configuración de las estrategias pedagógicas en donde se promocionen y prevengan vulneraciones en relación con la discriminación y la desigualdad en el contexto educativo.

### **1.2.3. Mosaico de voces: la diversidad en el espacio educativo.**

Ahora bien, frente a la diversidad y la inclusión educativa, el planteamiento central del estudio “Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa “Pérez Pallares”, con énfasis en las dificultades sensoriales” de (Morales, 2018), se sustentó en la misión de proporcionar a los maestros y maestras, herramientas prácticas e incluyentes en el trabajo directo del aula, con el propósito de que puedan realizar adaptaciones curriculares a sus planificaciones y trabajen de forma colaborativa con la diversidad estudiantil, sin desaprovechar la oportunidad de fortalecer y promover sus habilidades, y así evitar toda forma de discriminación, etiquetas, daño psicológico en la autoestima y desmotivación del estudiante.

Los vacíos identificados en la investigación incluyen la falta de aplicación de la autoevaluación y evaluación al finalizar la clase para medir el logro de los estudiantes, la necesidad de una mayor atención a los subgrupos de estudiantes con diferentes niveles de comprensión y dificultades en la adquisición de contenidos, la falta de valoración por parte de la maestra sobre las actividades realizadas y la ausencia de estrategias de motivación y participación activa de todos los alumnos.

Un asunto adicional por mencionar y que no destaca dicho documento, es la poca problematización de los temas centrales de la investigación, como lo es la diversidad, pues el texto fundamenta su comprensión del tema a partir de los textos jurídicos que regulan la educación inclusiva y en diversidad, o lo que plantea instituciones como la ONU. Sin embargo, sería interesante revisar cuál es la concepción de los docentes frente a la diversidad

y la inclusión e indagar sobre cómo se vive en la cotidianidad la aplicación de dichas estrategias que se mencionan en este trabajo.

La investigación “Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil” de (Barrero y Rocero, 2019), se desarrolló a partir del análisis de las concepciones de los docentes en función de la diversidad en el contexto escolar infantil, centrándose en cómo éstas impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Se busca comprender las diferentes perspectivas, creencias y percepciones que los educadores tienen sobre la diversidad para poder construir una mirada más amplia que abarque a todos los niños y niñas en el aula, sin excepción.

Se analizaron diversas investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2015 para identificar tendencias y categorías de análisis en este campo. De esta manera, el artículo categoriza los resultados por “Focos”, en los que resalta, las atribuciones de la diversidad. Así, se encontró que se le relaciona a la diversidad con los estudiantes extranjeros o migrantes, con la condición de discapacidad, con la condición de estudiantes étnicos y a la población educativa sin ninguna condición específica.

En dicha investigación se evidenció la falta de profundización analítica en algunas de las investigaciones revisadas, lo que limita la claridad conceptual sobre la diversidad y sus implicaciones tanto de la formación como para la práctica pedagógica. Además, se señala la necesidad de abordar con mayor detalle el origen y los factores que influyen en las concepciones de los educadores, puesto que, esto puede afectar la calidad y relevancia de los resultados obtenidos. Así mismo, en el texto se menciona que no existe mucha claridad sobre

que es en sí misma, diversidad, pues resulta tener un carácter polisémico; además, plantea que incluso hay confusiones frente a conceptos como creencias o percepciones, entre otros.

Es importante mencionar que, de manera transversal, en las investigaciones analizadas por el estado del arte, aparece el tema de la interculturalidad como medio para trabajar la diversidad en el aula.

En el artículo se destacó la importancia de visibilizar las formas de aprendizaje de todos los estudiantes, incluso aquellos considerados "promedio", para garantizar una atención educativa inclusiva y equitativa. Se resaltó la necesidad de construir una mirada amplia de diversidad que no se enfoque únicamente en situaciones de déficit o vulnerabilidad, sino que abarque a todos los niños y niñas en el aula. Se menciona también que una cosa es el discurso sobre el abordaje del reconocimiento de los niños y niñas en el aula de clase y otra muy distinta es en la práctica, pues en vez de promoverse la diversidad y el respeto, se hace énfasis “una educación homogeneizante para niños con características iguales”.

Finalmente, el artículo sugiere que no hay tanto desarrollo académico en el campo de estudio de la diversidad en la educación inicial y su implicación en el aprendizaje escolar, sugiriendo aportar a la reflexión y la teoría frente a la diversidad, donde se responda a la particularidad de cada sujeto, no desde la carencia, color de piel o condición social, sino bajo una mirada integradora, una mirada desde su ser humano.

El artículo "La paz en la diversidad: análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos" de (Jaramillo, Pérez y Gómez, 2021), abordó el tema de la cultura de paz en entornos educativos, específicamente en la Institución Educativa Francisco Luis

Hernández Betancur. A través del concepto de inclusión a la inversa, se resaltó la necesidad de fomentar la aceptación, el reconocimiento y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus diferencias.

Un aspecto interesante del artículo es su enfoque en la inclusión a la inversa como una estrategia para cerrar la brecha de las diferencias y promover un ambiente de respeto y colaboración. Sin embargo, sería importante que el artículo profundizara en ejemplos concretos de cómo se implementa la inclusión a la inversa en la práctica educativa, así como en los resultados observados de esta estrategia en términos de mejora de las relaciones sociales y el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Además, sería relevante incluir recomendaciones prácticas para otros contextos educativos que deseen promover la cultura de paz a través de la inclusión a la inversa, pues las condiciones de vida de los estudiantes que hicieron parte del estudio tienen unas particularidades como estar en situación de discapacidad y otros en “normalidad”, lo cual determina sus resultados.

El trabajo de grado de maestría “Actitudes Docentes Frente a la Educación para la Diversidad” de (Muñoz, Velásquez y Asprilla, 2018). El objetivo principal fue diseñar una propuesta psicopedagógica que favorezca las prácticas docentes inclusivas en instituciones educativas oficiales de tres municipios de Antioquia.

En primer lugar, se identificó que el trabajo de maestría, pese a que en su título señala a la educación para la diversidad, en el texto se habla del tema de la diversidad de manera indirecta, es decir, pareciera que se asumiera como sinónimos una con la otra y es necesario hacer sus distinciones y similitudes, dejando de lado su problematización. Entre las conclusiones de este estudio está que los docentes tienen distintas concepciones de lo que es

la diversidad, lo cual coincide con otras investigaciones mencionadas anteriormente, en la necesidad de formar a los docentes frente al reconocimiento de estas temáticas y cómo influyen o determinan su relacionamiento con los estudiantes y, a su vez, limitan la práctica pedagógica. Dice la investigación que, entre mayores son los conocimientos sobre la inclusión y la diversidad por parte de los docentes, mayor es la apertura de los estudiantes a interactuar en términos de igualdad entre ellos

Según la investigación, la tendencia es a la homogeneización de las clases y la generación de estrategias donde no es tan claro el respeto por la diversidad. Finalmente, la conclusión de la investigación se centra en la confusión de la actitud de los docentes sobre la integración de estrategias de inclusión en el aula, bien sea porque duden de su funcionalidad, o porque les genere más trabajo, entre otros hallazgos.

El trabajo "Educación inclusiva: tendencias y perspectivas" de (Quintero, 2020), contiene una visión general de las prácticas y discursos de los docentes en relación con la educación inclusiva en la Institución Educativa de Boyacá. A través de una revisión documental, se identificaron seis categorías de análisis que abordan diferentes aspectos de la educación inclusiva, como el marco legal, las actitudes y percepciones de los docentes, las redes de apoyo, las prácticas pedagógicas inclusivas, las cuestiones de la inclusión en términos de subjetividades y lenguajes, y la propuesta curricular en la formación docente.

La investigación destacó la necesidad de conocer las realidades y experiencias de los docentes que se enfrentan a desafíos en la implementación de la educación inclusiva, como la falta de sensibilización social, la formación docente insuficiente y la necesidad de reducir la cantidad de alumnos por aula. Así mismo, sería útil ampliar la discusión sobre otros desafíos

que enfrentan los docentes en la implementación de la educación inclusiva, como las limitaciones de recursos, las presiones administrativas y las expectativas de los padres y la comunidad.

Se mencionaron estudios previos que subrayan la importancia de la formación continua de los docentes para fortalecer la comunicación, las relaciones disciplinarias y la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en enfoques constructivistas. De esta manera, sería interesante poder conocer ejemplos concretos de prácticas exitosas que los docentes pueden implementar en el aula para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes. Esto ayudaría a contextualizar de manera más práctica las recomendaciones teóricas.

El estudio doctoral sobre el “Currículum y la Diversidad Cultural en Establecimientos Educativos con Alumnado de Origen Migrante” de (Mora, 2023) buscó indagar en las percepciones y prácticas de los docentes respecto a la diversidad cultural en el currículum, así como en las orientaciones ministeriales al respecto.

El estudio revela algunas tensiones y desafíos en la integración de la diversidad cultural en el currículum. Por ejemplo, se menciona que existen divergencias entre docentes en cuanto a la planificación curricular y la incorporación de aspectos culturales de los estudiantes migrantes. Esta discrepancia puede reflejar la falta de lineamientos claros o de formación específica para abordar la diversidad cultural de manera efectiva en el aula.

Además, las proyecciones futuras del estudio, como la necesidad de analizar otras asignaturas escolares y de realizar etnografías en las aulas, son muy pertinentes y podrían aportar aún más a la comprensión de este fenómeno. Asimismo, la sugerencia de analizar los

textos de estudio en busca de trazas de racismo o xenofobia es crucial para identificar posibles sesgos en los materiales educativos.

Las conclusiones finales sugieren que las orientaciones curriculares ministeriales en Chile no están adecuadamente adaptadas para abordar la diversidad cultural presente en las aulas, lo que puede limitar la inclusión y el reconocimiento de las experiencias y saberes de los estudiantes migrantes.

Un aspecto por fortalecer es que no hay claridad frente a lo que se entiende por reconocimiento del otro y diversidad. Tampoco hay claridad frente a la diversidad cultural, pues se le percibe como sinónimo de interculturalidad, que a su vez se entiende como la forma de diferenciar a un ser humano a partir de sus rasgos identitarios, de costumbres y tradiciones, dejando de lado aspectos psicológicos, políticos, económicos, entre otros.

En el informe técnico "Sobrevivir a la Escuela: Actores, Relaciones y Exclusión" de (Ospina y Guevara, 2019), se buscó comprender las experiencias de exclusión de los adolescentes, centrándose en los modos de relacionamiento y los sentimientos de los actores sociales involucrados en el contexto escolar.

El estudio identificó a los actores involucrados en los procesos de exclusión escolar, como estudiantes, docentes y pares y analiza las relaciones que se establecen entre ellos. Esta identificación fue fundamental para comprender cómo se manifiesta la exclusión en el entorno escolar. Así mismo, se destacó la necesidad de promover un cambio en las actitudes y prácticas docentes para fomentar ambientes educativos caracterizados por la tolerancia y el respeto. De esta manera, se enfatiza en la importancia de estudiar la alteridad y el reconocimiento del otro como un paso fundamental para transformar la exclusión escolar

desde la transformación de las lógicas tradicionales de educación por otra que implique distintas miradas en el proceso de aprendizaje.

Basado en una de sus conclusiones finales, como aspectos a profundizar está en desarrollar teóricamente el tema de la alteridad y el reconocimiento del otro y cómo esto puede llevar a recomendar acciones para reducir la exclusión educativa. Puesto que, no son claras las acciones en el aula para vivenciar el desarrollo de la alteridad para generar un ambiente de convivencia.

El trabajo de investigación "Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo" de (Cornejo, 2017) se enfocó en comprender cómo estos profesionales perciben y abordan la diversidad en el contexto educativo chileno, con el fin de identificar posibles áreas de mejora en la atención a la diversidad y la inclusión educativa.

El estudio tiene una postura clara frente a lo que entiende por diversidad, lo que permite comprender la perspectiva desde que se analiza y ampliar el debate. Sería interesante que se le hubiera agregado una perspectiva epistemológica que consolidara más su postura frente a la diversidad y, a partir de allí, abordar a la atención de la diversidad, la cual se relaciona con la educación inclusiva.

Entre las conclusiones de la investigación está que los profesionales de apoyo reconocen la diversidad como algo inherente a los seres humanos, valorando las diferencias individuales y otorgando los mismos derechos y deberes a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales. Así mismo, se destaca la importancia de adaptar los procesos pedagógicos a las demandas presentes en las aulas regulares, en

concordancia con la formación inicial de los profesores y las políticas educativas nacionales e internacionales que promueven la educación como un derecho.

#### **1.2.4. Reflexiones frente al recorrido sobre los estudios de la diversidad.**

En conclusión del tema de la diversidad y la inclusión educativa, se identifican algunas reflexiones generales en términos del vínculo con el reconocimiento del otro, puesto que, es mucho más fácil encontrar una relación entre el reconocimiento del otro con la diversidad que a la inversa; cuando se habla del reconocimiento necesariamente hay que hacer mención a los rasgos distintivos de los seres humanos, de las condiciones sociales, de su experiencia de vida, de su cosmogonía, de su relación con el otro, de lo que lo hace diferente de los demás; es decir, de la diversidad. Sin embargo, cuando se analizan los textos cuyo tema principal es la diversidad, esta se asocia a las condiciones sociales y de vida en general que limitan a las personas, alejándose de una visión más connatural, particular de cada ser humano.

En otro sentido, cabe anotar que no se ha profundizado en el análisis de la perspectiva individual de cada ser, junto con sus condiciones de vida; por lo que es importante tener en cuenta todos los elementos que se interseccionan la vida de un ser humano, que pasa por el ámbito psicológico, social, cultural, existencial, político y lo económico, entre otros aspectos.

En relación con la inclusión educativa, las estrategias no son lo suficientemente claras, ni expresan contundencia en los resultados, pues mientras algunos estudios sentencian en la necesidad de no resolver los conflictos con violencia, otras recalcan la necesidad de diseñar estrategias para la promoción de ambientes de convivencia, aceptación por la diferencia y la prevención de todo tipo de discriminación. Sin embargo, no se explora a profundidad sobre los cambios en términos de actitudes, comportamientos que favorezcan la convivencia en el contexto educativo.

### **1.2.5. El Otro como Camino: Exploraciones de la Alteridad en la Educación.**

Por otro lado, al indagar sobre las acepciones de la alteridad, se encontró en el estudio "Concepciones de Alteridad y las Prácticas de Reconocimiento del Otro en la Relación Pedagógica" de (González, 2019), en donde se abordó la importancia de comprender y reconocer al otro en el ámbito educativo. Se analizaron las concepciones de alteridad presentes en la relación entre educador y educando, así como las prácticas que promueven el reconocimiento del otro como parte fundamental del proceso pedagógico.

La investigación establece una estrecha relación entre alteridad y reconocimiento del otro en el contexto de la relación pedagógica entre educador y educando. De manera transversal, se argumentó que la alteridad implica el reconocimiento y la valoración del otro como un ser distinto, con sus propias características, experiencias y perspectivas. En este sentido, el reconocimiento del otro se presenta como un elemento fundamental para promover una convivencia respetuosa, empática y enriquecedora en el ámbito educativo. Sin embargo, si bien se reconoce un desarrollo importante frente a lo que se entiende por alteridad y la relación con el reconocimiento del otro, hubiera sido interesante que el planteamiento hubiera considerado una perspectiva epistémica que reforzara sus postulados.

Como vacíos en el estudio se puede mencionar la ausencia de voces de los educandos, puesto que, aunque se analiza la relación entre educador y educando, las investigaciones se enfocan principalmente en la perspectiva de los docentes. Sería relevante incluir las voces y experiencias de los educandos para comprender cómo perciben y experimentan el reconocimiento del otro en el contexto educativo.

También se evidencia cómo cada docente posee una concepción diferente de la alteridad, lo que sugiere la necesidad de promover una reflexión constante sobre las propias concepciones y prácticas en relación con el otro, para que desde una visión compartida se logre plantear propuestas educativas que sean más incluyentes.

En la investigación "La alteridad como dispositivo en la construcción de la educación en derechos humanos" de (Guapacha, 2021), se abordó la relación entre la educación en derechos humanos y la alteridad, destacando la importancia de promover una pedagogía crítica que fomente el respeto, la comprensión y la inclusión del otro en el ámbito educativo.

En el texto se presenta a la pedagogía crítica como una alternativa que busca romper con las dinámicas tradicionales de enseñanza, donde el estudiante es un sujeto pasivo, y propone un enfoque donde se promueva la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Así mismo, se plantea de manera recíproca la relación entre la educación en derechos humanos y la alteridad, ya que, al promover una educación basada en el respeto y la comprensión del otro, se fortalecen los mecanismos de comunicación y se crean espacios propicios para el ejercicio de los derechos humanos. Se resalta la importancia de que la escuela sea un lugar donde se promueva la equidad, la justicia y se combata la discriminación, reconociendo al otro como un ser legítimo.

Entre las conclusiones planteadas en el documento, que pueden ser relevantes de cara al presente ensayo, se destaca la necesidad de promover la expresión de sentimientos y pensamientos de los estudiantes a partir del reconocimiento del otro, para favorecer el pleno desarrollo de su personalidad. Así mismo, se plantea la importancia de trabajar la alteridad

como un medio que permita a los estudiantes reconocer, ser reconocidos y lograr el auto-reconocimiento, promoviendo una convivencia más respetuosa y empática.

En el estudio "Significados de la Alteridad en los Docentes Etnoeducadores" de (Cambindo y Caicedo, 2019), se resaltó la importancia de la diversidad cultural en la educación, específicamente en el contexto de los docentes etnoeducadores. Se indaga por los significados que los maestros otorgan a las relaciones con sus pares y cómo esto influye en su quehacer pedagógico. El estudio se centró en la Institución Educativa Cristóbal Colón de Cali, en un contexto que refleja la diversidad social y cultural de la ciudad.

Entre los resultados se resalta la importancia de transversalizar el currículo para abordar los prejuicios sociales y culturales relacionados con la alteridad. Esto se presenta como un camino para mejorar la calidad de la educación y promover una mayor inclusión y valoración de la diversidad.

Como recomendaciones, el estudio plantea la necesidad de articulación con la comunidad educativa; de lo anterior, sería interesante indagar sobre cómo se pueden involucrar de manera efectiva a las familias, organizaciones sociales y culturales en la promoción del reconocimiento de la diversidad y de la alteridad como condición de posibilidad de una cultura de paz en el ámbito educativo.

El documento también plantea como complejas las relaciones sociales en el ámbito educativo y la influencia de los procesos subjetivos en la interacción entre docentes y estudiantes. De esta manera, se plantea la necesidad de abordar la alteridad desde una perspectiva sociocultural que considere las subjetividades de cada individuo.

En síntesis, de los estudios sobre alteridad, es mucho más fácil encontrar una relación con el reconocimiento del otro, contemplando otras dimensiones más allá de las limitaciones físicas y cognitivas de los estudiantes. Asimismo, no hay una clara relación entre una educación en alteridad con la educación inclusiva; en los estudios revisados se encontraba el abordaje de la educación inclusiva cuando el tema central era la diversidad, mientras que cuando se habla de educación en alteridad la inclusión no es visible. En este sentido, pareciera que la educación inclusiva estuviera relacionada o direccionada exclusivamente a la educación de la diversidad, con las diversas comprensiones y concepciones que se le han asignado.

Si bien pueden existir distintas comprensiones sobre la educación desde el reconocimiento del otro y el reconocimiento de la alteridad, hay más convergencias que divergencias; pues en los resultados de las investigaciones, los docentes destacan la importancia de transversalizar la temática con el fin de darle más protagonismo a los estudiantes y que se contemplen las distintas perspectivas desde donde enseñar y dialogar, fomentando la valoración de la diversidad y contribuir al desarrollo humano.

## 2. De los autores a la composición hermenéutica.

El ejercicio hermenéutico se hace a la luz de los planteamientos de Axel Honneth sobre el reconocimiento. Este filósofo y sociólogo alemán nacido en 1949, es conocido principalmente por sus trabajos en la teoría crítica social y filosofía política. Es uno de los principales exponentes sobre el tema y figura clave de la tercera generación de la tradición teórica de la Escuela de Frankfurt.

Su texto más representativo, es *La Lucha por el Reconocimiento*. En este, el autor plantea que el reconocimiento es fundamental en la formación de la identidad y en la construcción de las relaciones interpersonales desde el respeto y la solidaridad. En el desarrollo de su teoría, basado principalmente en los planteamientos de Hegel frente a la moralidad y la eticidad intersubjetivas en la vida social, sostiene, en términos muy generales que, cuando un sujeto se siente menospreciado por su comunidad, que no se siente que pertenece a su contexto, a lo socialmente establecido, entonces no se es reconocido. La búsqueda, entonces, de ese reconocimiento resulta en la lucha del mismo, y de allí el nombre del libro, en donde considera que la lucha por el reconocimiento se construye cuando se configura una movilización social basada en unas causas comunes. Es decir, cuando se refiere al término “lucha” su connotación es más colectiva que individual. Así mismo, Honneth pone sobre la mesa autores como George Herbert Mead para analizar la configuración de las estructuras mentales a partir de la experiencia de vida del sujeto, que le va a dar sentido a lo que comprende como reconocimiento.

De otro lado, encontramos en la obra de Carlos Skliar, filósofo, pedagogo e investigador argentino, quien se destaca por sus contribuciones en el campo de la pedagogía

por sus planteamientos sobre la diversidad y la alteridad. Ha sido profesor de universidades en Brasil como la Federal do Rio Grande do Sul y actualmente figura como Investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América latina (IICSAL, FLACSO/CONICET) y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO Argentina.

En Skliar que concibe a la diversidad como la valoración de la alteridad, de la otredad, aceptando los desafíos que esto conlleva, se identifican los sentidos de la diversidad para problematizar la vivencia de la diferencia en las prácticas pedagógicas. Es así que nos centramos en los textos, *La Pretensión de la Diversidad o Diversidad Pretenciosa* del año 2007 y *Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera Ahí?* del 2002. La razón es que estos textos tienen en común el cuestionamiento de las comprensiones frente a la diversidad, el abordaje de la diversidad en la educación y el papel crucial de la alteridad para comprender a la diversidad. Así mismo, se hace una crítica a la multiculturalidad como un concepto que desde su ontología ya es excluyente y tiene como principal carácter el logos occidental, por lo que se puede caer en la instrumentalización de las comunidades y poblaciones de estudio.

Los postulados de los autores mencionados son cardinales para el análisis de este ensayo, puesto que, nos permiten entender elementos fundamentales que inciden en las relaciones entre los docentes y los estudiantes en el marco de las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva crítico social. Igualmente, contribuyen a que se pueda responder al planteamiento central, permitiendo identificar tensiones, desafíos y posibilidades de la práctica pedagógica en tanto dichas prácticas deben propiciar la configuración de subjetividades políticas para el pleno ejercicio de los Derechos Humanos.

La perspectiva de este estudio es hermenéutica y se fundamenta en los principios establecidos por (Gadamer, 1999) en su obra *Verdad y Método*, donde plantea que la interpretación no es entre otros del sujeto, sino del modo de ser del propio existir. De esta manera, se busca desentrañar los significados subyacentes del reconocimiento de la diversidad en el marco del contexto histórico, social y cultural de la población estudiantil de la Institución Educativa de Blanquizal.

Desde la perspectiva de Gadamer también se considera al diálogo como elemento clave en la hermenéutica, donde la interpretación se ve como un continuo entre el intérprete y el texto, en él se contempla al “horizonte” en función de los prejuicios, experiencias y conocimientos de un sujeto, el cual es puesto en el escenario de comprensión de un texto. Por tanto, a la hermenéutica se llega también cuando se configura esa fusión de los dos horizontes, tanto del intérprete, como el del autor, para poder ampliar su visión del mundo.

También, es importante retomar el planteamiento de Gadamer frente a lo que denomina como la “tradicición”, la cual determina el proceso de comprensión y sobre cómo entendemos al mundo. En este sentido, plantea que el intérprete no debe tratar de eliminar esos prejuicios que constituyen a la tradición, sino más bien asumirlo en términos de medio para acceder a la verdad, para revelarla y así alcanzar una comprensión más profunda.

En función de lo anterior, cobra relevancia en esta experiencia hermenéutica puesto que busco producir pensamiento, vivir la experiencia con la escritura, una escritura a ratos técnica por la pretensión del rigor académico y, a ratos más, emocional, sentipensante diría Galeano, pero en todo caso una escritura que “...descubre su forma, es decir, al mismo tiempo que escribiendo la inventa.” (Larrosa, 2005, p.4). Una escritura en la que busco

descubrirme, en la que escribiendo me invento, me construyo, me edifico, una escritura en la que también quiero estar presente. Por tanto, en partes del ensayo, como en este momento, me permitiré hablar en primera persona, puesto que “La escritura “en primera persona” es la de un sujeto que está presente en sí mismo cuando escribe y, por tanto, que está presente también en lo que escribe. Algo que podríamos llamar, tal vez, simplemente, una escritura propia” (Ibíd.).

Los postulados y matrices de análisis de este proceso se alinean con los objetivos, en consecuencia, para apoyar al proceso hermenéutico se diseña el siguiente instrumento, que, mientras voy avanzando en la lectura e interpretación de los textos, van surgiendo unidades emergentes que le aportan a la construcción del argumento. Así mismo, se elabora una Matriz de análisis 2024, en la cual se ponen de manifiesto las reflexiones resultantes del cruce de las unidades emergentes con las iniciales, además de las ideas que iban surgiendo de las interpretaciones de los textos.

Así las cosas, el desarrollo argumentativo se realiza buscando comprender lo que se entiende por reconocimiento y diversidad, el tipo de relación que existe entre ellas, así como los aportes de la teoría del reconocimiento en la cualificación de las prácticas pedagógicas desde la alteridad. De tal forma que se dé cuenta cómo la teoría del reconocimiento de Honneth y el enfoque sobre la diversidad de Skliar se articulan permitiéndonos identificar tensiones, desafíos y posibilidades de la práctica pedagógica en tanto dichas prácticas deben propiciar la configuración de subjetividades políticas para el pleno ejercicio de una cultura de los Derechos Humanos en el espacio del aula y de la vida cotidiana en la escuela, pero más allá, pensando también en necesidad de formar para la ciudadanía.

### **3. Tejiendo Argumentos: Desplegando el debate y la reflexión.**

Para abordar el planteamiento central, es importante responder a los objetivos específicos en esta sección. Por lo tanto, el desarrollo expositivo y argumentativo se organiza en dos apartados: los sentidos del reconocimiento de la diversidad según Skliar y las prácticas pedagógicas y los desafíos del reconocimiento de la diversidad.

#### **3.1. Sentidos del reconocimiento de la diversidad según Skliar.**

Actualmente, la diversidad da la posibilidad de que aquellos que, por sus condiciones de vida, se alejan de la “normalidad” puedan ejercer su derecho a ser incluidos en la sociedad a la que pertenecen. Ese "otro", históricamente excluido, marginado y segregado por sus características físicas, culturales, creencias o sexualidad, habría encontrado un espacio para poder pertenecer.

Sin embargo, se utiliza a la diversidad sin cuestionar la concepción ordenatoria que se ha configurado en torno a su uso. Es crucial cuestionar este enfoque, ya que encasillar todas las posibilidades universales del ser en sus múltiples dimensiones resulta sumamente ambicioso. En este sentido, la diversidad parece intentar totalizar la universalidad del ser en potencia. En línea de lo anterior, para (Skliar, 2007) la diversidad “vuelve a imponer acabada y peligrosamente esa figura del otro al que nuestras instituciones nos tienen ya demasiado acostumbrados... Se trata de ese otro relacionado con una imagen ya desteñida y desalineada...” (P. 2) una imagen degradada de los estándares socialmente definidos por la sociedad. . Es decir, pensar que lo único que hace al sujeto diverso es su situación de discapacidad, o física, o cognitiva, su identidad de género, su sexo, entre otras, desconoce las

múltiples dimensiones en las que navega el ser humano y que lo distinguen de los demás; sus múltiples posibilidades y espacialidades.

De esta manera, se presentan unas perspectivas en relación con el otro, la multiculturalidad y la colonialidad que le dan sentido a la visión de diversidad en Skliar, las cuales se reflexionarán para comprender su abordaje en el contexto educativo desde los siguientes desarrollos: a) la diversidad como espacio en disputa; b) la diversidad multicultural como una respuesta de lo mismo; c) la diversidad como alteridad.

### 3.1.1. La diversidad como un espacio en disputa.

(Skliar, 2002) hace un abordaje sobre la cuestión humana en términos de espacialidad, la cual es establecida por patrones de colonialidad que desde la cultura definen el lugar y las posibilidades que el sujeto va a tener en una sociedad específica. Es decir, el autor va más allá de los términos de apropiación de un territorio o de su actividad económica, se trata del espacio en términos del otro en su otredad. “Es un otro al cual se le hace oscilar entre el ser-radicalmente otro, el otro-igual y el otro-a ser tolerado (y/o el otro-a ser aceptado, y/o ser aceptado, y/o ser reconocido etc.)” (p.111) De esta manera, el otro en su espacialidad tiene distintos otros que se diseminan y se distribuye desde distintas formas de entenderlo, crearlo e imaginarlo según la conveniencia del sujeto colonizador, el cual lo “demoniza” lo hace enemigo, lo configura como eso a lo que nunca quisiera llegar a ser. “El otro del espacio colonial es un otro maléfico y un maléfico otro, cuya alteridad está localizada, detenida, en un espacio fijo, negativo (...)” (Skliar, 2002, p.96). Desde esta visión, da cuenta cómo desde lo cultural se crean dispositivos como el binarismo, la moda, la mutilación de los cuerpos, la medicalización y la normalización que proyectan la mismidad en el otro.

En este contexto, por ejemplo, critica a la traducción en términos de que manipula los textos y usurpa las voces de los otros, las modula y las transforma según las necesidades y visión de mundo del colono. Esta perspectiva de la espacialidad del otro es interesante en el marco de la diversidad, puesto que, desde una visión sociológica da cuenta de cómo a partir de estos dispositivos culturales que son dados desde la colonialidad se desprecia al otro en su otredad, se le condiciona, se amplía la mismidad colonial. El desprecio por lo ambiguo está insertado en las gramáticas culturales y se establecen en el currículum oculto de la sociedad. De esta manera, el otro disputa sus espacios buscando sostener, conservar y ampliar su

otredad y, el colono, buscando ampliar su mismidad, cosificando su rareza y domesticando su rebeldía.

### 3.1.2. La diversidad multicultural como respuesta de lo mismo.

Con esta forma de diversidad, se da cuenta una vez más de situaciones que resultan en la segregación, el etiquetamiento, el juzgamiento, así como la instrumentalización del otro desde el logos, ethos, pathos y el antropocentrismo. Así las cosas, (Skliar, 2002) plantea unos asuntos problemáticos en relación con el rechazo de la cultura común y el multilingüismo, puesto que, en el multiculturalismo existe:

(...) en primer lugar, la negación de considerar lo blanco, la blanquedad como una forma de etnicidad lo que produce como consecuencia una norma invisible a través de la cual otras *eticidades* pueden ser o son juzgadas. En segundo lugar, se utiliza impunemente el término “diversidad” para, al mismo tiempo y en el mismo espacio, establecer prácticas y discursos de asimilación. Así, los otros son vistos como anexo de la cultura dominante y esto significa que deben aprender necesariamente las pautas, las normas y los comportamientos de la sociedad que los hospeda. (p.103)

De esta manera, el multiculturalismo desde su configuración inicial ya es excluyente; busca desde la distancia y desde una posición de poder, analizar, cosificar a la otredad, su extrañeza como punto de comparación de su perfección y su normalización. Es una “actitud” que media entre el colono y el colonizado en el que trata cuidadosamente cada información, cada muestra, cada dato; es una mediación que se desarrolla desde una “posición universal privilegiada”.

Esta visión multicultural concibe a la aceptación de la diversidad de una manera superficial, donde se toleran las diferencias siempre y cuando no desafíen las normas

dominantes. Resultando en un ejercicio de no reconocimiento ni valoración de la alteridad, es decir es más de lo mismo.

### 3.1.3. La diversidad como alteridad.

Como se ha señalado anteriormente, en el asunto de la diversidad existe una posición de poder del sujeto “normalizado”, quien desde su lugar de privilegio recibe al extraño, al otro, al condicionado y de entrada lo posiciona en un lugar distinto del que debe ser incluido: yo te recibo porque tú eres el diverso, el distinto, el discapacitado, no yo. “La diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada.” (Skliar, 2007, p.2)

Visto de ese modo, la diversidad en la práctica se presenta como sinónimo de desigualdad, de exclusión, de marginación (Skliar, 2007); y es que el hecho de relacionar a la diversidad como un modo de inclusión, ontológicamente lo ubica desde un lugar desigual: el que necesita ser incluido ya se posiciona desde la carencia frente al que incluye. El que incluye no necesariamente debe aprender de la cosmogonía del otro, de la sabiduría del otro, de la experiencia de vida del otro, siendo que, entre más diferente, más se amplía la perspectiva del mundo, más se amplía la propia cosmogonía.

Por tanto, cuestionar los términos, usos, significados y conceptos que se tienen de la diversidad, resulta en la necesidad de indagar por otras perspectivas que desde su ontología o configuración permita que no haya un sujeto incluido o incluyente, anfitrión o extranjero, normal o extraño, sino contemplar la necesidad de aprendizaje y reconocimiento mutuo. Puesto que, el término diversidad, cuando se usa para referirse a ciertos grupos y no habla de la humanidad en general, busca mantener el statu quo frente a las jerarquizaciones que ponen en un lugar de privilegio al sujeto normal frente al diverso.

O si la cuestión es otra, de relacionamiento, por ejemplo, entonces se podría plantear la pregunta de ¿Cuáles son las formas de acercamiento, de vínculo, de valoración que se debe tener en cuenta para que haya un reconocimiento mutuo? (Skliar, 2007) plantea a la alteridad como un término que define mejor a la diversidad, pues si el relacionamiento con el otro es reconocer y respetar su otredad, su diferencia, su forma distinta de ver el mundo, entonces es necesario comprender a la diversidad desde una doble necesidad, la de:

pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones éticas de alteridad, pues entonces a cada relación, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber. (p.7).

Y es que claro, no es fácil acostumbrarse a la alteración o perturbación que implica la aceptación de lo extraño, pero es justamente en ese conflicto, ese pensar por fuera de la caja lo que hace que las relaciones y el vínculo con el otro se convierta en una experiencia que edifique, en tanto se agregan otras piezas comunicativas, culturales, sociales, entre otras, a la experiencia de vida del sujeto.

En consecuencia, a la diversidad se le debe cuestionar toda pretensión ordenadora o que busque la definición de lo que siempre es posible que cambie, las formas de pensar, de ser y estar en el mundo; las formas de relacionarse, las condiciones, situaciones o limitaciones físicas o mentales, así como las metodologías y perspectivas educativas que aborden a la diversidad. La diversidad debe incomodar tanto al que incluye como al incluido, debe permitir un aprendizaje en doble vía, debe permear, debe incorporar la gramática, el

lenguaje social de cada individuo; debe permitir la comprensión de su historia de vida para ser conscientes de sus esquemas mentales, lo cual posibilita la aceptación y valoración del otro.

La diversidad según Skliar es el reconocimiento y valoración de la alteridad del otro, aceptando los desafíos y los conflictos que esto pueda traer. Puesto que, cuando se reconoce al otro en su diferencia, se reconoce la propia alteridad que constituye a cada ser humano.

### **3.1.4. Encuentro entre el reconocimiento y la diversidad.**

De otro lado, al abordar la teoría del reconocimiento, como ya se mencionó, es mucho más recurrente encontrar una relación entre esta teoría con el concepto de alteridad que con el tema de la diversidad. Sin embargo, la diversidad se alinea con la alteridad, en tanto incomoda, perturba y altera, lo cual resulta conveniente para efectos del reconocimiento mutuo.

En primer lugar, es necesario comprender lo que se entiende sobre el reconocimiento. Según lo revisado en el texto el autor plantea al reconocimiento como un proceso intersubjetivo fundamental para el desarrollo social y la identidad individual., Honneth, parte de la ampliación de las vías del reconocimiento; la primera, es aquella valoración que hace un otro sobre un sujeto a partir de la gramática socialmente construida y configurada desde la cultura. La que indica cuál debe ser su actitud, su comportamiento, sus creencias; es la moda, el binarismo, la identidad de género, la forma de caminar, de hablar, lo que se dice, lo que se hace; la que tanto daño hace a la diversidad. La segunda, tiene que ver con el análisis que hace Honneth retomando a Mead en función de la interpretación que hace el sujeto de dicha gramática social, que pasa por su sistema de valores, creencias y actitudes y es construida a partir de la historia de vida del sujeto. Es decir, esta segunda vía tiene que ver con las estructuras mentales que determinan si un sujeto percibe al reconocimiento como complaciente o displicente.

Honneth aborda al reconocimiento no solo desde la perspectiva de la crítica social para hacer lectura de las necesidades de los individuos en términos de sentirse perteneciente a una comunidad, grupo, población, entre otros, sino que también le encuentra sentido a

partir de una perspectiva psicológica. Por lo que contempla la configuración mental que se establecen en las relaciones y experiencias que vive el sujeto a lo largo de su historia de vida.

Ahora bien, el reconocimiento en relación con la diversidad, se encuentran desde varios aspectos, los cuales se consideran estrechamente ligados y que se abordarán a propósito de su análisis en el contexto educativo. El primero, en la reificación, concepto que retoma Honneth en Lukács sobre la cosificación del otro y de sus relaciones interpersonales; de los comportamientos y actitudes que limitan al reconocimiento en el otro; está presente justamente en la espacialidad del otro, cuando se proyecta la mismidad en el otro, cuando se piensa al otro como un diferente incapaz de cambiar su singularidad. “La reificación será entendida como una forma de olvido de una actitud *de reconocimiento anterior* tanto desde un punto de vista genético como desde un punto de vista lógico.” (Barrasús, 2013, p.367). Es decir, la reificación en los términos planteados por Skliar sería algo así como la colonización del otro en la limitación de sus posibilidades, marcando sus fronteras, limitando sus oportunidades de crecimiento, mitificando su historicidad, impidiendo así el reconocimiento del otro. En segundo lugar, se encuentran en lo que Honneth llama la valoración estamentalmente organizada. Es decir, tomando en cuenta a la familia, el colegio, la ciudad, entre otras, como estamentos o instituciones donde el sujeto y el otro se encuentran desde las jerarquías, Honneth plantea que las formas de reconocimiento entre el individuo y el colectivo no son muy claras:

Mientras la forma de reconocimiento de la valoración está estamentalmente organizada, la correspondiente experiencia de distinción social sólo puede referirse a la identidad colectiva del propio grupo; las operaciones por las que el singular puede verse reconocido están tan poco diferenciadas de las cualidades típicamente

colectivas de su estamento que, no como sujeto individual, sino sólo el grupo en su conjunto puede sentirse destinatario de la valoración. (Honneth, 1997, p.157)

Esto en función del reconocimiento de la diversidad puede ser problemático, puesto que, cuando a un otro se le aísla, se le señala, se le considera que no pertenece a una comunidad o una institución se les reduce sus posibilidades de valoración.

cuando se piensa en la perspectiva de Skliar de la diversidad y la de Honneth frente al reconocimiento se hace evidente un relacionamiento muy estrecho, en distintos niveles, de arriba hacia abajo pensando en cómo, culturalmente, se instalan dispositivos que limitan o amplían las posibilidades de ser del otro; de abajo hacia arriba en relación en la configuración de las estructuras mentales que le permiten a la mismidad sentirse perteneciente a una institución y, por tanto a una sociedad determinada.

Por tanto, dada la estrecha relación entre la diversidad entendida desde Skliar y los planteamientos de Honneth que permiten la construcción de relaciones basadas en el reconocimiento del otro, es fundamental analizar un fenómeno tomando en cuenta ambas vías que no son contrarias, sino complementarias, críticas, reveladoras y que permiten comprender la filigrana con la que se tejen las relaciones, más en un contexto educativo. En otras palabras, es importante esta comprensión desde estas dos perspectivas, puesto que, al reconocer la diversidad como una doble necesidad, que implica pensar en el otro desde sí mismo y establecer relaciones éticas de alteridad, se promueve un espacio de valoración y apertura hacia la diferencia. El reconocimiento, en este contexto, se vincula con la idea de validar la singularidad y la heterogeneidad de cada individuo, reconociendo su dignidad y su derecho a ser visto y escuchado en su individualidad.

### 3.2. Las prácticas pedagógicas, tensiones y desafíos del reconocimiento de la diversidad.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) considera a la práctica pedagógica como “un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica”<sup>1</sup> a través de actividades, métodos y enfoques que los docentes utilizan para configurar el proceso educativo en el aula. Así mismo, para (Barragán, 2012) “el concepto práctica pedagógica, como ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro.” (P.20). El autor problematiza este concepto involucrando aspectos éticos y reflexivos, por lo que en función de este trabajo académico se entenderá como un asunto que va más allá de la aplicación de la técnica en la enseñanza. Se trata de evitar convertir a la práctica pedagógica en un asunto meramente mecánico, sino que más bien conecta la teoría con la acción en función de formar desde una perspectiva ética, moral y política a los estudiantes.

De esta manera, también plantea que “La práctica pedagógica es una cuestión de disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas.” (Barragán, 2012, P.23), es decir, que el docente debe pensar no solo en los contenidos que debe compartir con los estudiantes, sino que el propósito de la práctica debe estar orientado en la reflexión de ser ahí del docente y del estudiante, su actitud, su comportamiento, su lenguaje corporal, no verbal, su somática y demás elementos propios de la condición histórico social de la humanidad. Estos elementos

---

<sup>1</sup> Tomado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)

se ponen sobre la mesa en el marco de las prácticas pedagógicas a través de las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes.

En este escenario de encuentro entre los docentes y los estudiantes, se ponen de manifiesto habilidades críticas, creativas, emocionales entre otras, que hacen parte de la configuración de relaciones que intermedian el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero las relaciones que se tejen en las prácticas pedagógicas van mucho más allá, pues están cargadas de experiencias de vida únicas que les hacen disponerse y tener una actitud particular frente al proceso educativo. Dichas relaciones se construyen a partir de las diversas subjetivaciones que, con sus formas de pensar, sentir, hacer, ser y vivir hacen irrepetibles a su forma de participación. De esta manera, “siempre hay la configuración de un vínculo intersubjetivo en el proceso de formación que está determinado por el reconocimiento mutuamente establecido” (Cuesta, 2018, P.99). Es decir, que al pensar en la diversidad de las personas que confluyen en el aula de clases, se debe contemplar el reconocimiento mutuo, el cual, en ocasiones, se ve limitado por los prejuicios, actitudes y comportamientos de los individuos, determinados por sus esquemas mentales construidos a partir de su historia de vida.

Además, es un entorno bastante problemático, puesto que, debido a las relaciones de poder que se constituyen desde la desigualdad jerárquica, se generan unas violencias cotidianas desde el etiquetamiento cuando se le dice al estudiante “flojo” “bueno” “bruto”, desde la mirada, desde la posición corporal del docente que se ha naturalizado en la dinámica colegial.

(...) Durante al menos 12 años los alumnos viven en un sistema donde prevalece la represión, las comparaciones, humillaciones, los juicios, las descalificaciones, la desconexión consigo mismo (cuántas veces se le pregunta a un alumno ¿quién eres? o ¿cómo te sientes? ¿se le pregunta acaso en los doce o más años de escolaridad? ¿se les enseña alguna vez a explorar sus necesidades?) (Casassus, 2015, p.247)

Es decir, en este escenario existen altas probabilidades de vulneración de derechos de los estudiantes: el de no ser discriminados, a la igualdad, a la exclusión en el trato, libertad de expresión, la participación, por lo que para los docentes implica unos retos. En primera instancia, el de prevenir las violencias desde la “transformación de los conflictos” (Mouly, 2022, p. 37), puesto que, es justamente en este tipo de espacios, el de las prácticas pedagógicas, que se encuentran visiones de mundo distintas, intereses y necesidades, en donde se presenta el conflicto, que puede desembocar en violencias. El segundo reto es el de desarrollar espacios pedagógicos innovadores que permitan un proceso de aprendizaje con amplias posibilidades para reconocerse como sujetos de derechos activos en su propio proceso de aprendizaje, indistintamente de su condición de vida. Es decir, las prácticas pedagógicas no sólo deben pensarse con el propósito de responder a un currículo establecido para formar a estudiantes en las distintas áreas del saber (que es importante), sino que deben responder a una realidad social, cultural, política y hasta psicológica.

En suma, desde las prácticas pedagógicas, hay tres aspectos que resultan de interés en relación con el reconocimiento de la diversidad: reflexionar sobre las relaciones que se tejen entre docentes y estudiantes; abordar las complejidades jerárquicas y cotidianas que pueden desencadenar en violencia; y construir prácticas pedagógicas que promuevan la participación

activa de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos de derechos y agentes activos en su proceso de aprendizaje.

A partir de lo anterior, en la Institución Educativa Blanquizal, según (Cuesta, 2018) citando a Honneth, ocurre algo así como una tensión o disputa por el reconocimiento, puesto que, está relacionada de manera intrínseca con las culturas democráticas, debido a que se encuentran las necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes.

Al llegar al aula, el docente se enfrenta a muchos asuntos que pueden preocuparle, como:

- la incertidumbre sobre cómo van a asimilar los estudiantes la clase, si va a ver “desorden, desatención, desinterés” frente al tema;
- la necesidad de tener a la mano herramientas y formatos como el observador, las notas, las asistencias, el piar, entre otros formatos;
- y el escaso tiempo para desarrollar todo lo anterior con un aula desbordada por la cantidad de estudiantes.

“De este modo, es muy fácil perder la comprensión en exigencias abstractas, generales y muchas veces burocráticas. La relación primigenia entre seres humanos se desperfila y se esconde en una relación entre roles.” (Casassus, 2015, p.242)

Por su parte, los estudiantes, cuya principal característica es la diversidad, no solo por su condición humana, sino porque un importante número viene de distintas partes del país y del extranjero (pacífico, caribe, del interior y de Venezuela, entre otros), con diferentes necesidades (físicas, cognitivas, especiales, psicológicas, entre otras.), prácticas culturales y

propósitos de vida, encuentran un espacio en la escuela la posibilidad de vivir una realidad distinta a la de su contexto. Sin embargo, reconocen en el docente una figura relacionada con el autoritarismo y la rigidez; una figura incluso que le llaman “anticuada”.

El profesorado frecuentemente se ve impulsado a conductas emocionales que no provienen tanto de sí mismos, sino de cómo la cultura define el papel del docente y este, en términos culturales ha sido definido casi exclusivamente en términos racionalistas. El rol docente ha sido concebido eminentemente en términos cognitivos y valóricos, sin contemplar la dimensión emocional de las relaciones humanas (Casassus, 2015, p.242).

Estas dos perspectivas, la de los estudiantes y la del docente se encuentran en un asunto que plantea Honneth (1997), “...la forma de reconocimiento de la valoración está estamentalmente organizada...” (p. 157). Es decir, que el orden que se ha establecido en la institución por cumplir con unos estándares y lineamientos nacionales crea una jerarquización que le da un lugar diferenciado a la valoración del reconocimiento para cada uno de los actores de la comunidad educativa, logrando este tipo de alejamientos y condiciones para el disciplinamiento no solo de los estudiantes, sino de los docentes. Puesto que, aunque haya cierto nivel de flexibilidad en el diseño de las prácticas pedagógicas, innovar supone un reto. Por ejemplo, el docente de tecnología no tiene la posibilidad de disponer de la sala de informática de una manera distinta; le sería muy difícil cambiar de lugar a unas mesas atornilladas al piso, cambiar las conexiones de las redes de internet y demás artefactos necesarios para un correcto funcionamiento. O si quisiera sacar a los estudiantes al patio o algún lugar distinto del aula, se encontrará con la rigidez del uso del espacio para los demás; o que el movimiento de todo un curso puede perturbar a la

convivencia de toda la institución. En el caso de los estudiantes que son uniformizados, categorizados por grados, rendimientos y obligados a estar la mayor parte del tiempo sentados frente a un cuaderno o un computador en el mejor de los casos, se convierten en disposiciones que contribuyen a “esconder a la persona” de los demás.

En este escenario es muy fácil caer en el planteamiento del reconocimiento reificado de Honneth, puesto que, para el estudiante, posiblemente el docente pueda ser ese objeto que al entrar al dispositivo que es su rol profesional, no le quede otra opción que ser rígido, autoritario, cuadriculado, pensando que incluso en su vida cotidiana o personal también es así. Por eso no es tan rara esa expresión que dice “Ay profe, yo pensé que usted era bravo” o “Yo pensé que usted no se reía”. O para el caso de los estudiantes, “cuando un estudiante tiene fama de vago y pasa al siguiente año el otro profesor ya tiene un perfil condicionado por el arrastre de ese prestigio.” (Cuesta, 2018, p.98).

La reificación conduce a una predisposición tanto para los docentes como para los estudiantes que no conviene a la práctica pedagógica. Que el docente no vea la posibilidad de cambio en un estudiante que, porque es muy callado, o es muy bulloso, o se mantiene en el teléfono, hace que el docente no se inspire a ver otras posibilidades de implementar metodologías que incluyan esas distintas disposiciones de los estudiantes.

De esta manera, en términos estamentales, tanto para los docentes como para los estudiantes se les deja muy pocos espacios para contemplar la dimensión emocional, humana, que contribuya a la construcción de un vínculo cercano en el que ambos se sientan seguros, en confianza; con la motivación de reconocer la humanidad en el otro. Al contrario, hay más posibilidades de caer en la ausencia de reconocimiento o situaciones de

menosprecio. Más, porque como plantea (Honneth, 1997) “...las operaciones por las que el singular puede verse reconocido están tan poco diferenciadas de las cualidades típicamente colectivas de su estamento que, no como sujeto individual, sino sólo el grupo en su conjunto puede sentirse destinatario de la valoración” (p. 157).

### **3.2.1. Aportes de la obra de Honneth y de Skliar en la transformación de las prácticas pedagógicas.**

En consecuencia, al problematizar a la práctica pedagógica a la luz de los planteamientos de Honneth sobre el reconocimiento y de Skliar sobre la diversidad, se encuentra que le aportan a la cualificación y a la prevención de las violencias, propendiendo por la garantía de derechos de los estudiantes desde varios aspectos como:

La práctica pedagógica desde la hospitalidad. Dejar que el estudiante tenga movilidad, se sienta parte del proceso, que sus ideas se vean reflejadas en la planeación, en las actividades, en las palabras, en las imágenes, en los sonidos, en los silencios. “Aquello que está en juego aquí en una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas.” (Skliar, 2007, p.12).

Sugerir otros lenguajes para la experiencia educativa. Como propone Skliar, se debe construir una práctica que cuestione la normalidad omnipresente y ser capaces de un poder ligado a la amorosidad de la vida que vaya más allá de la diversidad tibia.

La autorrelación práctica como sentimiento del propio valor. Los docentes, como miembros de una comunidad, en este caso, la educativa, debe propender por fortalecer la relación del estudiante frente a una autopercepción positiva, destacando sus bondades y virtudes, así como las posibilidades de mejoramiento. Esto sin rayar con el positivismo tóxico sobre las condiciones que verdaderamente requieren ayuda o vivir el proceso.

(...) la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (Honneth, 1997, p.114)

Conciencia de la lógica del reconocimiento en la práctica pedagógica. Al comprender que la disposición del estudiante obedece a unas condiciones histórico-materiales y experienciales susceptibles de transformación, el docente construye vínculos basados en la empatía y la valoración por la diversidad.

Relaciones sociales de valoración simétrica. Cuyo fin es el poder construir relaciones basadas en la solidaridad como valor fundamental, donde estudiantes y docentes puedan activamente preocuparse de que el otro pueda desarrollar cualidades que les son extrañas, desconocidas, incómodas, y pasar a verlas como capacidades y cualidades significativas. “«simétrico» debe más bien significar que todo sujeto, sin escalonamientos, tiene la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad.” (Honneth, 1997, p.159).

Fomento de la participación democrática. En los escenarios donde los estudiantes y docentes se sientan participantes, que se aportan entre sí, que pueden tomar decisiones, que sus opiniones son tomadas en cuenta, hace que las relaciones y el vínculo se estrechen, contribuyendo a un sentimiento de reconocimiento mutuo.

“...los logros universalistas de la igualdad y del individualismo se han expresado de tal modo en el modelo institucional, que todos los sujetos logran reconocimiento en

tanto que autónomos e individuales: como iguales y, sin embargo, en tanto que personas específicas”. (Honneth, 1997, p.211)

En este orden de ideas, vemos la necesidad de formar a los docentes para la actualización de los planes de área, propiciar los encuentros pedagógicos en que estos temas se debatan, así como el que se puedan identificar en las conversaciones entre estudiantes y docentes los imaginarios, los dispositivos pedagógicos terminan configurando la trama de las luchas por el reconocimiento de la diversidad.

#### 4. Conclusiones.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, se puede concluir que los desafíos de la del reconocimiento de la diversidad se manifiestan en configurar las prácticas pedagógicas que trascienden el aula. De manera que, respondan a unas necesidades relacionales, contextuales, de vínculo cercano entre el docente y el estudiante, sin dejar de responder por los requerimientos en términos curriculares, académicos y de competencias para la vida., es importante poder generar unas prácticas pedagógicas para el reconocimiento de la diversidad que sean resultado de la valoración del ser humano en su diversidad a través de la interacción docente/ estudiante. En dicha interacción, el docente debe ser consciente de los aspectos institucionales, psicosociales, culturales y políticos que limitan a sus estudiantes y vulneran sus derechos para brindarles posibilidades de reconocerse como sujetos de derechos. Esto significa que el estudiante es activo en su proceso educativo, que reconoce el valor de aportar desde los distintos estamentos de la Institución Educativa para el bienestar colectivo en función del reconocimiento de derechos, contribuyendo a una cultura de paz.

En el aula el docente está en la necesidad de aportar a la construcción de prácticas en donde las distintas cosmovisiones de los estudiantes, lejos de generar violencias y ampliar sus necesidades sociales, sirven de engranaje, de materia prima para la construcción colectiva de aprendizajes que aporten a resolver los problemas de la institución y del contexto adyacente. Desde los planteamientos de Casassus como metodología se propone a la pregunta orientadora o pedagógica, que se plantea en función del propósito educativo para poder abordar las distintas formas de ver al mundo y las necesidades de cada estudiante. A través de esto, se evita caer en los sesgos que plantea Skliar en los términos de la multiculturalidad y la diversidad.

Las prácticas pedagógicas para el reconocimiento de la diversidad se deben caracterizar por generar un clima en el aula compuesto, como plantea (Casassus, 2015), por variables como “el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus alumnos. La segunda es el tipo de vínculo que se da entre los alumnos. La tercera es el clima que emerge de las otras dos anteriores.” (p.239) Es decir, las prácticas pedagógicas deben estar mediadas por un vínculo caracterizado por una valoración simétrica a partir del reconocimiento de las cualidades desde la alteridad, tomando en cuenta justamente lo diferente, lo raro, lo extraño.

Se debe pensar en el vínculo, en las relaciones basadas en el reconocimiento mutuo que se tejen entre los estudiantes y el docente, pues, es tan fundamental como prepararlos para las pruebas de estado, como pensar el desarrollo de unas competencias, es un ejercicio que contribuye a desarrollar unas capacidades para disponerlos a las complejidades de la vida. En términos concretos, se puede decir que las prácticas pedagógicas deben configurarse desde:

- **Conciencia Política:** en tanto los estudiantes se reconocen y son reconocidos como sujetos de derechos, configurándose en una pieza clave en el diseño y desarrollo de la práctica desde el ejercicio de sus responsabilidades y derechos. De esta manera, en la Institución Educativa se le disponen los espacios de participación en los distintos estamentos de la comunidad educativa, no para cumplir con una normatividad y exigencias desde el ministerio de educación, sino para propender por el uso efectivo de los mismos, procurando el ejercicio democrático al interior de las mismas.
- **Participación activa:** puesto que los estudiantes son reconocidos por sus aportes, reflexiones y agenciar su propio desarrollo en colaboración con los demás. En este sentido, los estudiantes desde sus distintas cosmogonías hacen propuestas y las

desarrollan no solo para responder a unas necesidades individuales y colectivas al interior de la Institución Educativa, sino que dichas respuestas se plantean de cara al contexto comunitario.

- El contexto: pues se diseñan a partir de las condiciones y necesidades psicosociales, políticas, que limitan el desarrollo de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debe tener vínculos con líderes y organizaciones que están conectadas con la realidad y tienen experiencia en su abordaje.
- El vínculo cercano: el relacionamiento entre el docente y los estudiantes es primordialmente simétrico, horizontal, respetuoso, solidario; es una relación cercana. Justamente porque es a través de la distancia, de la cosificación de las relaciones que los conflictos se convierten en violencias que resultan en situaciones de discriminación, xenofobia, homofobia, bullying y demás visibles en el aula de clases.

Todo lo anterior, debe llevar a cuestionar las prácticas hegemónicas y los discursos discriminatorios y normalizantes, reconociendo que son construcciones socioculturalmente establecidas por instituciones que ejercen control en las personas. Por tanto, los docentes estarán en la disposición de generar reflexiones que cuestionen las condiciones materiales y experienciales de los estudiantes que determinan sus disposiciones, actitudes y comportamientos frente al proceso educativo y cómo esto, contribuye a la garantía de los derechos de los mismos.

En este sentido, los docentes están en la necesidad de fortalecer la relación del estudiante frente a una autopercepción positiva desde su reconocimiento como sujeto de derechos, en la que se resalten sus bondades y virtudes, así como las posibilidades de

mejoramiento sin minimizar sus problemáticas sociales y sus necesidades particulares. Se debe promover que docentes y estudiantes se reconozcan desde una doble necesidad de pensar al otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, estableciendo relaciones éticas de alteridad, para promover espacios de valoración y solidaridad. Es decir, poder generar reflexiones que pongan en cuestión toda intención de etiquetar, señalar, segregar, discriminar al otro desde la práctica pedagógica.

Así mismo, es necesario buscar la manera de dar respuestas a las necesidades de reconocimiento de los docentes y estudiantes. Es decir, que el diseño de las prácticas pedagógicas se estructure desde la identificación de los miedos, temores, expectativas e intereses que tienen los estudiantes frente a lo que quieren aprender. Así como, desde la manifestación expresa de los docentes del propósito educativo y de lo que espera que resulte del relacionamiento con los estudiantes.

Finalmente, es necesario construir relaciones basadas en la solidaridad como valor fundamental, donde estudiantes y docentes puedan activamente preocuparse de que el otro pueda desarrollar cualidades que les son extrañas, desconocidas, incómodas, y pasar a verlas como capacidades y cualidades significativas. Contar con las disposiciones directivas e institucionales para implementar las adecuaciones metodológicas y temáticas en función del reconocimiento y valoración de la diversidad.

## 5. Referencias

Barrasús Herrero, J. C. (2013). Reconocimiento y reificación: la revisión de Axel Honneth de una categoría clave de la Teoría Crítica. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 46, 365+.

<https://link.gale.com/apps/doc/A384098764/IFME?u=anon~f13a2b6a&sid=googleScholar&xid=5c3be304>

Barrero, A. M., & Rosero, A. L. (2019). *Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil*. SciELO Chile. Retrieved August 4, 2024, from [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782018000100039](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100039)

Cambindo y Caicedo, (2019) Significados de la Alteridad en los Docentes Etnoeducadores.

Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional. Segunda edición*. Editorial Cuarto Propio.

Briñez, D. M. C. (2022). *Prácticas pedagógicas del reconocimiento del otro, desde un enfoque de desarrollo a escala humana, en la interacción entre estudiantes de la educación media (10 y 11) y docentes del área de ciencias sociales de la Institución Educativa María Inmaculada en el municipio de Flandes Tolima*. Universidad de La Salle.

Cuesta, O. (2018). *Funciones del reconocimiento en la práctica educativa | Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. eUSAL Revistas. Retrieved August 4, 2024, from <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.19011>

Gadamer, H.-G. (1999). *Gadamer, Hans-Georg - Verdad y Método vol. 1.pdf*. Google Docs.

Retrieved August 4, 2024, from [Gadamer, Hans-Georg - Verdad y Método vol. 1.pdf](#)

González, L. (2019). *Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando) Leidy*. Biblioteca Digital USB.

Retrieved August 4, 2024, from

<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/2d7a3398-a94c-4ab0-b634-7ad1a472dc40/content>

Guapacha, J. (2021). La alteridad como dispositivo en la construcción de la educación en derechos humanos. Práctica pedagógica con estudiantes de segundo grado del colegio San Francisco IED en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá. *Usta.edu.co*.

<http://hdl.handle.net/11634/35377>

Honneth, A (1997) *Las luchas por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica. Grijalbo.

Jaramillo-Valencia, B., Pérez-Castro, L. V., y Gómez-Múnera, M. N. (enero-junio, 2021). La paz en la diversidad: análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), pp. 219-237.

<https://doi.org/10.21501/22161201.3334>

Institución Educativa Blanquizal, (2018) Proyecto Educativo Institucional Blanquizal 2018

from [https://drive.google.com/file/d/19WgIUwRb2oglgreetKFOqSrDNBYb8v\\_2/view](https://drive.google.com/file/d/19WgIUwRb2oglgreetKFOqSrDNBYb8v_2/view)

Larrosa, (2005) *Una invitación a la escritura*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (1994) Ley 115, Ley General de Educación.

Mouly, C. (2022). *Estudios de paz y conflictos: Teoría y práctica* (C. Mouly, Ed.). Peter

Lang AG International Academic Publishers.

Mora, M. L. (2023, July 1). *Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de*

- origen migrante* / *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Retrieved August 4, 2024, from <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/761>
- Morales Calvache, G. M. (2018). *Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa "Pérez Pallares"*. Repositorio UASB. Retrieved August 4, 2024, from <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6046/1/T2538-MIE-Morales-Gladys.pdf>
- Morales Villegas, I. (2019). *Praxis del reconocimiento en la formación docente*. Praxis del reconocimiento en la formación docente. <https://hdl.handle.net/11059/10865>
- Nuñez , G. (2013). "Diversidad sexual" (y amorosa). Retrieved August 4, 2024, from <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2013/08/Lectura-Homofobia-y-Discriminacion.pdf>
- Muñoz Saldarriaga,, P. A., Velásquez López, H. I., & Asprilla López, W. F. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad*. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. Retrieved August 4, 2024, from <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4014>
- Ortega, D. M. & Acosta, H. C. (2022). *Prácticas de reconocimiento en el primer ciclo de la educación infantil*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/60537>.
- Ospina Grajales, P. A., & Guevara Bedoya, M. E. (2019). *Sobrevivir a la Escuela: Actores, Relaciones y Exclusión*. *Sobrevivir a la Escuela: Actores, Relaciones y Exclusión*. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2544>
- Ruíz Gaviria, M. P., & Valencia Ordoñez, A. M. (2018). *El reconocimiento del otro en la escuela: representaciones sociales que producen los niños del grado transición en la Institución Educativa Don Bosco, Municipio de Popayán*. *El reconocimiento del otro*

en la escuela: representaciones sociales que producen los niños del grado transición en la Institución Educativa Don Bosco, Municipio de Popayán.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3764>

Saldarriaga, J. (2017). *Notas sobre la construcción de estados de arte en ciencias sociales*.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Retrieved August 4, 2024, from

<http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/docs/Notas%20sobre%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20estados.pdf>

Skliar, C. (2002). *ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ?* SciELO. Retrieved August 4, 2024, from

<https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?format=pdf&lang=es>

Skliar, C. (2007, May 4). *Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo "Las perspectivas, los sujetos y los contextos*. Facultad de Educación. Retrieved August 4, 2024, from

<https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf>

Quintero Ayala, L. E. (2020, November 26). *Educación inclusiva: tendencias y perspectivas*

/ *Educación y Ciencia*. Revistas UPTC. Retrieved August 4, 2024, from

[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/11423](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11423)

## 6. Anexos

### 6.1. Anexo 1. Matriz antecedentes-2024

Título	Año	Lugar	Autores	Categorías	Subcategorías	Descripción planteamiento central	Metodología	Interpretación	Enlace
Sentidos y Significados de la Profesión Docente en una Comunidad Educativa Afrodescendiente.	2018	Colombia	Adilza Chala Martínez	identidad profesional, la vocación y la legitimación	identidad profesional, vocación profesional y reconocimiento profesional	Esta investigación busca comprender, a partir de los relatos de vida de los profesores, cómo a lo largo del camino, le han dado un sentido particular y un significado a su profesión, teniendo en cuenta las condiciones personales, sociales, políticas, económicas y culturales que varían, según la realidad de cada persona y grupo social. Los docentes de la Institución Educativa, se encuentran en medio de una población muy diversa, marcada por la pobreza y la descomposición social, entre otras situaciones; todo esto los hace vulnerables y con unos comportamientos	Este estudio se realizó con base en el enfoque cualitativo con un diseño biográfico narrativo.  El instrumento usado es una entrevista a profundidad.	"Los relatos analizados expresan la riqueza de los significados de las motivaciones, los sentimientos, deseos o propósitos expresados por los docentes entrevistados. En la medida en que los actores narran sus vivencias, emergieron elementos significativos que enriquecieron sus vidas, y de esta forma, permitieron comprender sus actuaciones ante determinadas situaciones de la vida profesional, puesto que, la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente,	<a href="https://drive.google.com/file/d/1IHEYpyb3K1h1rqAppa4d0wAReFlscrN/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1IHEYpyb3K1h1rqAppa4d0wAReFlscrN/view?usp=drive_link</a>

						fuertes e incluso en ocasiones violentos, fruto de las realidades en las cuales viven.		media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar, 2002 p.1). En esta perspectiva, los resultados de la investigación dan cuenta de los sentidos de la profesión docente, desde tres categorías o códigos emergentes: la identidad docente, la vocación, y el reconocimiento profesional."	
<b>Praxis del reconocimiento en la profesión docente</b>	2019	Colombia	Inirida Morales Villagas	Reconocimiento, formación docente, Autonomía	El amor, el derecho y la solidaridad.	Es de suma importancia abrir la reflexión en clave de una epistemología del reconocimiento en la formación docente, en sintonía con lo que propone el Ministerio de Educación Nacional para facilitar las herramientas que viabilicen el desarrollo profesional docente en el entendido que "la calidad de la educación y las expectativas que en ella tenemos todos los colombianos como apuesta de desarrollo, crecimiento y generación de nuevas y mejores oportunidades de bienestar, tiene en los maestros no solo unos protagonistas centrales, sino también unos líderes naturales para cualquier transformación." (MEN, 2011, p. 4)	Esta investigación se corresponde con el enfoque cualitativo, fundamentado en la experiencia práctica de formación de docentes. Se inscribe en el paradigma socio-crítico, basado en la tradición filosófica de la teoría crítica, que se caracteriza por identificar el potencial de cambio, a partir del análisis de la realidad, en busca de la emancipación de los sujetos en su poder transformador.  Se implementó la Investigación-Acción-Docente (IAD) como estrategia metodológica	El trabajo de investigación hace una construcción teórica frente a la formación docente y su relación con el planteamiento de Honneth frente al reconocimiento desde sus distintas esferas, abordando conceptos como la reificación y su relación con la formación docente que en él la práctica ha instrumentalizado el ejercicio del docente.  De sus conclusiones plantea que "el proceso de formación de los docentes, de manera empírica en la práctica pedagógica, se encuentra que este no se ajusta a estas expectativas y posturas de los autores estudiados, toda vez que se reduce a la instrumentalización del conocimiento y las técnicas para transmitir información dejando de lado la construcción humana y social del sujeto que se da en	<a href="https://drive.google.com/file/d/1ank4ZEpUanH6J7VmPzSc1P2Z05w4zmbx/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1ank4ZEpUanH6J7VmPzSc1P2Z05w4zmbx/view?usp=drive_link</a>

							procesos intersubjetivos y en consecuencia obstaculizando la consolidación de ciudadanías plenas e identidades profesionales sólidas."		
<b>Reconocimiento: una característica de las prácticas pedagógicas en relatos de maestros de escuelas normales superiores en contextos de conflicto interno en Colombia</b>	2021	Colombia	Milton Molano Camargo	Las intencionalidades, los sujetos y los procedimientos	Liderazgo, Identidad, Prácticas, Prácticas pedagógicas, Reconocimiento .  La categoría de reconocimiento encuentra una síntesis en el reconocimiento del liderazgo; ese despliegue de capacidad de los profesores y profesoras que es otorgado por las comunidades locales, los compañeros de trabajo y otros grupos de interacción social en los que actúan los maestros.	El trabajo investigativo tiene como objetivo dar a conocer los significados de las prácticas pedagógicas narradas por maestros de escuelas normales superiores situados en contextos educativos impactados por el conflicto armado interno colombiano.  Ofrece una mirada profunda y reflexiva sobre las prácticas pedagógicas en contextos impactados por el conflicto armado, destacando la relevancia de la perspectiva narrativa y la investigación con relatos de maestros y maestras en la construcción de conocimiento educativo	La metodología empleada fue de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico desde la narrativa	El autor adopta una perspectiva narrativa para explorar las prácticas pedagógicas. Esta elección metodológica permite ir más allá de los enfoques tradicionales y sumergirse en las experiencias vividas por los maestros y maestras en contextos de conflicto, convirtiendo los relatos personales en una fuente rica de conocimiento.  La tesis se centra en escuelas normales superiores ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado interno en Colombia. Esto implica que los maestros y maestras enfrentan desafíos únicos, como la violencia, la desigualdad y la incertidumbre. La investigación busca comprender cómo estas circunstancias influyen en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, el corazón de la investigación son los relatos de los maestros y	<a href="https://drive.google.com/file/d/16K_py49512L3-py9yxceI8CNMsCrHp2o/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/16K_py49512L3-py9yxceI8CNMsCrHp2o/view?usp=drive_link</a>

							<p>maestras. Estos, no solo revelan estrategias pedagógicas, sino también emociones, valores y resistencias.</p> <p>La tesis también argumenta que los relatos de los maestros no solo son anécdotas, sino que constituyen una forma válida de construir conocimiento pedagógico. Al escuchar sus voces, se visibilizan las complejidades de la enseñanza en contextos difíciles y se desafían las narrativas dominantes.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

<p><b>FUNCIONES DEL RECONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA</b></p>	<p>2018</p>	<p>Colombia</p>	<p>Oscar Julián Morono</p>	<p>Reconocimiento, práctica educativa, subjetividad, desprecio.</p>	<p>No se evidencian</p>	<p>El planteamiento central del estudio es analizar las funciones del reconocimiento en la práctica educativa, considerando cómo influye en la construcción de la identidad y la valoración social de los individuos en el contexto escolar. Se aborda la importancia de reflexionar sobre las dinámicas de reconocimiento en el ámbito pedagógico-didáctico, cuestionando las relaciones de poder, las valoraciones sociales y los esquemas de interpretación que se establecen en las interacciones entre docentes y estudiantes. Además, se destaca la relevancia de comprender el reconocimiento como un proceso complejo que va más allá de la aprobación dada por otros sujetos, involucrando aspectos psicológicos, sociales, culturales, existenciales y por tanto, ontológicos en la formación de los individuos en el ámbito educativo.</p>	<p>Su enfoque es cualitativo y se profundiza en la comprensión del reconocimiento desde perspectivas psicoanalíticas y biológicas del conocimiento. El artículo se basa en la interpretación y análisis crítico de conceptos, más que en la recolección de datos empíricos.</p>	<p>La interpretación crítica del estudio sobre las funciones del reconocimiento en la práctica educativa podría enfocarse en varios aspectos:</p> <p>Enfoque en la reproducción de desigualdades: Se podría cuestionar cómo las dinámicas de reconocimiento en el ámbito educativo pueden reproducir estructuras de poder, al reificar a un miembro de la comunidad educativa de acuerdo con la idea previa que se ha construido de experiencias pasadas, Ejemplo, el del estudiante vago.</p> <p><b>Necesidad de considerar contextos específicos:</b> Se podría argumentar que el estudio debería prestar más atención a la diversidad de contextos educativos y a cómo las dinámicas de reconocimiento varían en función de factores como la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico y la composición cultural de las comunidades educativas.</p> <p><b>Exploración de alternativas pedagógicas:</b> Se podría sugerir la exploración de enfoques pedagógicos alternativos que promuevan un reconocimiento más equitativo y respetuoso entre</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/14H6ODbz_XJIRgTB-2qIQKItS9eNsncN/vi?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/14H6ODbz_XJIRgTB-2qIQKItS9eNsncN/vi?usp=drive_link</a></p>
---	-------------	-----------------	----------------------------	---	-------------------------	---	---	---	--

							<p>docentes y estudiantes, fomentando la diversidad, la inclusión y la participación activa de todos los actores educativos.</p> <p><b>Énfasis en la formación docente:</b> Se podría destacar la importancia de la formación docente en relación con el reconocimiento, enfatizando la necesidad de que los educadores reflexionen sobre sus propias prácticas y prejuicios para promover un ambiente educativo más inclusivo y empático.</p> <p>Los vacíos conceptuales y temáticos identificados en el estudio sobre las funciones del reconocimiento en la práctica educativa podrían incluir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exploración más detallada de cómo se manifiestan las luchas por el reconocimiento en contextos educativos específicos, considerando las diferencias culturales, socioeconómicas y políticas que pueden influir en estas dinámicas.</li> <li>2. Análisis más profundo sobre cómo las teorías del reconocimiento se traducen en prácticas pedagógicas concretas, y cómo estas prácticas impactan en la</li> </ol>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>formación de la identidad y la autovaloración de los estudiantes.</p> <p>3. Consideración de la influencia de las nuevas tecnologías y medios de comunicación en la construcción del reconocimiento en entornos educativos digitales, y cómo esto puede afectar las relaciones entre docentes y estudiantes.</p> <p>4. Exploración de las implicaciones éticas y morales del reconocimiento en la educación, incluyendo cómo se abordan situaciones de desigualdad, discriminación y exclusión en el proceso de reconocimiento mutuo entre los actores educativos.</p> <p>Estos vacíos conceptuales y temáticos podrían enriquecer futuras investigaciones sobre el papel del reconocimiento en la práctica educativa y su impacto en la formación de los individuos en contextos escolares diversos.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Prácticas pedagógicas del reconocimiento del otro, desde un enfoque de desarrollo a escala humana, en la interacción entre estudiantes de la educación media (10 y 11) y docentes del área de ciencias sociales de la Institución Educativa María Inmaculada en el municipio de Flandes Tolima</p>	2022	Colombia	Diana Marcela Carvajal Briñez	Reconocimiento del otro, Prácticas pedagógicas, Desarrollo a escala humana	No se evidencian	<p>En este trabajo, se exploran las prácticas pedagógicas que fomentan el reconocimiento mutuo entre estudiantes y docentes en el contexto de la educación media. El enfoque se centra en el desarrollo a escala humana, considerando aspectos como los derechos, virtudes, cualidades y habilidades de cada individuo. La investigación busca comprender cómo estas prácticas influyen en la interacción y la construcción de relaciones en el entorno educativo</p>	<p>Su enfoque es de tipo cualitativo, el cual pretende llegar a la comprensión de la práctica docente orientada al reconocimiento del otro y a la percepción de los estudiantes por medio de un estudio de caso</p>	<p>En el abordaje del reconocimiento del otro se encuentra como fortalecer la importancia de valorar y reconocer a los demás en el proceso educativo. Esto puede fomentar un ambiente de respeto y empatía, fundamentales para el aprendizaje y el bienestar emocional de los estudiantes. Sin embargo, este estudio tiene limitaciones en la exploración sobre cómo se da el reconocimiento del otro en la práctica. ¿Qué estrategias específicas utilizan los docentes para promoverlo? ¿Cómo influye en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes? En cuanto al desarrollo a escala humana se identificó como fortaleza resulta necesario pues, es importante considerar los aspectos académicos, los derechos, virtudes y habilidades personales para enriquecer la experiencia educativa. Sería interesante analizar cómo se integra este enfoque en el currículo y las prácticas pedagógicas diarias. ¿Se traduce en cambios concretos en la planificación de clases y la evaluación?</p> <p>En relación con la interacción y relaciones en el aula, el estudio reconoce la</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1mBcjiLdw0YYl-3oPxZbRtycOoWPnEHyd/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1mBcjiLdw0YYl-3oPxZbRtycOoWPnEHyd/view?usp=drive_link</a></p>
---	------	----------	-------------------------------	--	------------------	---	---	---	--

							<p>importancia de la comunicación y la confianza entre estudiantes y docentes. Estas relaciones pueden influir significativamente en el aprendizaje y el clima escolar. Sin embargo, sería interesante profundizar en los desafíos específicos que enfrentan los docentes al establecer relaciones positivas con los estudiantes. ¿Cómo manejan situaciones conflictivas o diferencias individuales?</p> <p>Los vacíos identificados en el estudio sobre las prácticas pedagógicas del reconocimiento del otro en la educación media incluyen:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de profundización en la evaluación de la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula.</li> <li>2. Limitaciones en la exploración de la percepción de los docentes sobre el reconocimiento del otro en comparación con la de los estudiantes.</li> <li>3. Ausencia de un análisis detallado sobre el impacto a largo plazo de estas prácticas en el desarrollo integral de los estudiantes.</li> <li>4. Necesidad de considerar la diversidad cultural y social de los estudiantes en el diseño e implementación de</li> </ol>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>las estrategias de reconocimiento del otro.</p> <p>5. Escasa atención a la relación entre el reconocimiento del otro en el aula y su influencia en la construcción de la identidad individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>Estos vacíos sugieren áreas de mejora y posibles direcciones para investigaciones futuras en este campo.</p> <p>La relación entre las prácticas educativas y el reconocimiento del otro es fundamental para promover un ambiente de respeto, tolerancia y comprensión en el ámbito educativo. Algunos aspectos clave de esta relación incluyen:</p> <p>1. <b>**Escucha activa:**</b> Las prácticas educativas que fomentan la escucha activa permiten que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, lo que a su vez promueve el reconocimiento del otro como individuo con opiniones y experiencias válidas.</p> <p>2. <b>**Diálogo:**</b> El establecimiento de un diálogo abierto y respetuoso en el aula facilita la</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							<p>interacción entre estudiantes y docentes, promoviendo el reconocimiento mutuo y la construcción de relaciones basadas en el respeto y la empatía.</p> <p>3. <b>Promoción de la diversidad:</b> Las prácticas educativas que valoran y celebran la diversidad cultural, étnica, social y de género fomentan el reconocimiento del otro en toda su complejidad, ayudando a los estudiantes a comprender y apreciar las diferencias.</p> <p>4. <b>Desarrollo de habilidades sociales:</b> A través de actividades y dinámicas que fomentan la colaboración, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, las prácticas educativas pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales que son fundamentales para el reconocimiento y la valoración del otro.</p> <p>5. <b>Formación en valores:</b> La integración de la formación en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la justicia en las prácticas educativas ayuda a los estudiantes a internalizar principios éticos que</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>promueven el reconocimiento del otro como un ser digno y único.</p> <p>En resumen, las prácticas educativas que priorizan el reconocimiento del otro contribuyen a la creación de un ambiente inclusivo y enriquecedor donde los estudiantes pueden desarrollarse integralmente y aprender a convivir de manera respetuosa en una sociedad diversa.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN LA ESCUELA: REPRESENTACIONES SOCIALES QUE PRODUCEN LOS NIÑOS DEL GRADO TRANSICIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DON BOSCO, MUNICIPIO DE POPAYÁN</b></p>	2018	Colombia	MARCELA PATRICIA RUIZ GAVIRIA, ANGIE MELISSA VALENZUELA	reconocimiento del otro y representaciones sociales	educación inclusiva	<p>El objetivo principal de esta investigación fue describir las representaciones sociales relacionadas con el reconocimiento del otro en un grupo de niños del grado transición de la Institución Educativa Don Bosco en el municipio de Popayán, Cauca. Se buscó comprender los significados que estos niños atribuyeron al reconocimiento del otro, así como identificar las causas más comunes asociadas a la falta de reconocimiento y las estrategias propuestas por la Institución Educativa para abordar este tema dentro del contexto escolar.</p>	<p>Es una investigación cualitativa, se constituyó en un estudio que se realizó en el contexto escolar se inscribe en el método etnográfico</p>	<p>Relevancia: El estudio se centra en un tema crucial para la convivencia escolar: el reconocimiento del otro. Esto es fundamental para fomentar la empatía, la tolerancia y la inclusión en el entorno educativo. Limitaciones: Tamaño de la muestra: El estudio no menciona el tamaño de la muestra, lo que podría afectar la generalización de los resultados. ¿Representa adecuadamente la diversidad de la población estudiantil? Resultados: Valor del respeto: Los participantes reconocieron la importancia del respeto hacia las diferencias. Esto es positivo, ya que promueve la convivencia pacífica. Causas de falta de reconocimiento: La identificación de factores como la apariencia física, los gustos y la etnia es relevante. Sin embargo, ¿se exploraron otras causas más profundas, como prejuicios o estereotipos arraigados? Estrategias institucionales: La existencia de una ruta de convivencia es alentadora. ¿Se evaluó su efectividad? ¿Se propusieron medidas específicas para abordar las causas identificadas?</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1B119Gsl06EdiGSVd_cb7rrsB5h4SwOV2/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1B119Gsl06EdiGSVd_cb7rrsB5h4SwOV2/view?usp=drive_link</a></p>
---	------	----------	---	---	---------------------	---	---	--	--

<p><b>PRÁCTICAS DE RECONOCIMIENTO EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL</b></p>	2022	Colombia	<p>Diana Marcela Ortega Ruiz, Hasbleidy Carolina Acosta Hernández</p>	Prácticas de reconocimiento	No se evidencian	<p>El objetivo es profundizar en la importancia de una práctica consciente y respetuosa hacia el sujeto educado en la primera infancia. Para ello, se exploraron las teorías sobre las esferas del reconocimiento de Axel Honneth (esferas de amor, derecho y solidaridad) y se analizaron los procesos de reconocimiento en este contexto educativo. Los resultados y conclusiones se presentan en correspondencia con los objetivos planteados, abordando aspectos como las concepciones institucionales, la praxis pedagógica cotidiana de los maestros y las relaciones entre los niños y niñas en la educación inicial</p>	<p>La investigación es de corte cualitativo, en el cual se utilizan las técnicas de entrevistas semiestructuradas y narraciones biográficas, mediante las cuales se pudo identificar, resultados concomitantes para la presente investigación. El método utilizado fue el estudio de casos</p>	<p>"Muchas de sus prácticas pedagógicas y reflexiones sobre la mismas van más allá de lo establecido por la institución. Algunas de las prácticas pedagógicas de los maestros van encaminadas a despertar la empatía en los estudiantes, lo que no ocurre solamente entre los mismos estudiantes de la institución sino también a través del reconocimiento de otros actores que no necesariamente pertenecen a la comunidad educativa inmediata.</p> <p>La lucha por el reconocimiento es un aspecto constructivo en la identidad de los sujetos, que para el caso de los niños y niñas de la primera infancia del Colegio Santa Luisa, implica que las prácticas educativas cotidiana promueven experiencias en las que pueden reconocerse y aceptarse dentro de un entorno social caracterizado por la multiplicidad de diferencias físicas, culturales y hasta religiosas dentro de su propio contexto educativo; en ese sentido las luchas por el reconocimiento implican a su vez que los niños y la niñas en el marco de la diferencia puedan verse como sujetos de derechos y deberes pero en</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1q37BYhZcvAJrhDDNHGRaV2eCLKxM9_GJ/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1q37BYhZcvAJrhDDNHGRaV2eCLKxM9_GJ/view?usp=drive_link</a></p>
---	------	----------	---	-----------------------------	------------------	---	--	---	--

								corresponsabilidad con el reconocimiento de dignidad en el otro en la esfera de la solidaridad."	
Concepciones de alteridad y las prácticas de reconocimiento del otro en la relación pedagógica (educador – educando)	2019	Colombia	Leidy Carolina González Oviedo	Alteridad, prácticas de reconocimiento del otro, relación pedagógica	No se evidencian	La investigación reflexiona sobre la noción de alteridad que tiene el educador, considerándolo como un sujeto formador consciente del otro. Además, se analizan las prácticas educativas en el aula, donde estas interacciones ocurren, y se exploran las perspectivas de los sujetos involucrados en su experiencia y percepción.	El enfoque es cualitativo, dado el interés por indagar en las perspectivas que configuran los sujetos respecto a sus experiencias, por interpretar las producciones de significados y sentidos que los miembros de un grupo social despliegan en sus interacciones para nuestro caso en el ámbito escolar.	La investigación establece una estrecha relación entre alteridad y reconocimiento del otro en el contexto de la relación pedagógica entre educador y educando. De manera transversal, se argumenta que la alteridad implica el reconocimiento y la valoración del otro como un ser distinto, con sus propias características, experiencias y perspectivas. En este sentido, el reconocimiento del otro se presenta como un elemento fundamental para promover una convivencia respetuosa, empática y enriquecedora en el ámbito educativo. Sin embargo, hubiera sido interesante encontrar una referencia en la teoría que reforzara sus postulados. Como vacíos en el estudio se puede mencionar la ausencia de voces de los educandos, puesto que aunque se analiza	<a href="https://drive.google.com/file/d/14LwNGali0lhykchqJ70ZsKV3ou4pCdHp/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/14LwNGali0lhykchqJ70ZsKV3ou4pCdHp/view?usp=drive_link</a>

								<p>la relación entre educador y educando, la investigación se enfoca principalmente en la perspectiva de los docentes. Sería relevante incluir las voces y experiencias de los educandos para comprender cómo perciben y experimentan el reconocimiento del otro en el contexto educativo. Entre sus conclusiones está que cada docente posee una concepción diferente de la alteridad, lo que sugiere la necesidad de promover una reflexión constante sobre las propias concepciones y prácticas en relación con el otro, para que desde una visión compartida se logre plantear propuestas educativas que sean más incluyentes.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>LA ALTERIDAD COMO DISPOSITIVO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS. PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DEL COLEGIO SAN FRANCISCO IED EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR, BOGOTÁ.</p>	2020	Colombia	JEN NY AN DR EA GU AP AC HA DÍA Z	Derechos humanos, sujeto de derechos, Alteridad, otredad	no se evidencian	En la investigación "La alteridad como dispositivo en la construcción de la educación en derechos humanos" de Guapacha (2020), se aborda de manera profunda la relación entre la educación en derechos humanos y la alteridad, destacando la importancia de promover una pedagogía crítica que fomente el respeto, la comprensión y la inclusión del otro en el ámbito educativo.	No lo plantea claramente, más allá de contar que se usó un grupo focal y el cómo se desarrolló en el marco del levantamiento de la información. Intuyo que en términos epistémicos y de enfoques fue una investigación de corte cualitativo, planteado desde un ejercicio hermenéutico que recoge las experiencias e imaginarios de los estudiantes participantes.	En la investigación se presenta a la pedagogía crítica como una alternativa que busca romper con las dinámicas tradicionales de enseñanza, donde el estudiante es un sujeto pasivo, y propone un enfoque donde se promueva la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Así mismo, se plantea de manera recíproca la relación entre la educación en derechos humanos y la alteridad, ya que al promover una educación basada en el respeto y la comprensión del otro, se fortalecen los mecanismos de comunicación y se crean espacios propicios para el ejercicio de los derechos humanos. Se resalta la importancia de que la escuela sea un lugar donde se promueva la equidad, la justicia y se combata la discriminación, reconociendo al otro como un ser legítimo. Esto último que se plantea en el documento es muy relevante de cara al presente ejercicio de investigación, pues articula los temas fundamentales desde la maestría en educación y derechos humanos con los específicos de la línea de investigación. Entre las conclusiones que	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1688QwFbM8ngOZjMFgnfpSNQ00SBWmp_8/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1688QwFbM8ngOZjMFgnfpSNQ00SBWmp_8/view?usp=drive_link</a></p>
--	------	----------	---	--	------------------	---	--	--	--

								plantea el documento que pueden ser relevantes de cara al presente trabajo científico, se destaca la necesidad de promover la expresión de sentimientos, pensamientos y conclusiones de los estudiantes a partir del reconocimiento del otro, para favorecer el pleno desarrollo de su personalidad humana. Así mismo, se plantea la importancia de trabajar la alteridad como un dispositivo pedagógico que permita a los estudiantes reconocer, ser reconocidos y lograr el auto-reconocimiento, promoviendo una convivencia más respetuosa y empática.	
<b>La paz en la diversidad: análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos.</b>	2021	Colombia	Bairon Jaramillo Valencia, Laura Vanesa Pérez Castro, María Natalia Gómez	Cultura de paz y la inclusión a la inversa.	no se evidencian	El artículo "La paz en la diversidad: análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos" aborda un tema relevante y actual sobre la importancia de promover la cultura de paz en entornos educativos, específicamente en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur. A través del concepto de inclusión a la inversa, se resalta la necesidad de fomentar la aceptación, el reconocimiento y la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus	Es una investigación de tipo cualitativa con una metodología hermenéutica de corte etnográfica, buscando la comprensión de las interacciones de los participantes de la investigación en contextos específicos y naturales: "Así, el propósito específico de la investigación etnográfica es conocer el significado de los hechos de grupos de personas dentro del contexto de la vida	Un aspecto interesante del artículo es su enfoque en la inclusión a la inversa como una estrategia para cerrar la brecha de las diferencias y promover un ambiente de respeto y colaboración. Sin embargo, sería importante que el artículo profundizara en ejemplos concretos de cómo se implementa la inclusión a la inversa en la práctica educativa, así como en los resultados observados de esta estrategia en términos de mejora de las relaciones sociales y el ambiente de enseñanza-aprendizaje. Además, sería relevante incluir recomendaciones	<a href="https://drive.google.com/file/d/1UMCNR7q9oZt2CH0HzsDfWgI0rIQoYim/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1UMCNR7q9oZt2CH0HzsDfWgI0rIQoYim/view?usp=share_link</a>

			mez Mún era.			diferencias.	cotidiana” (Bernal Torres, 2006, p. 62).	prácticas para otros contextos educativos que deseen promover la cultura de paz a través de la inclusión a la inversa, pues las condiciones de vida de los estudiantes que hicieron parte del estudio tienen unas condiciones particulares que condicionan los resultados de la investigación.	
<b>Significados De La Alteridad En Los Docentes Etnoeducadores</b>	2019	Colo mbia	ELI OE L CA MBI ND O LA RR AH ON DO LU Z DA RY CAI CE DO	(1) Reconocimiento por el otro desde la diferencia étnica racial- cultural afrocolombiana; (2) Relaciones desde la comunicación diversa, para el respeto de la convivencia social entre docentes- docentes etnoeducadores; (3) Escuela diversa para una educación diferencial desde los diferentes contextos etnoeducativos.	no se evidencian	En el estudio "Significados De La Alteridad En Los Docentes Etnoeducadores" de Cambindo y Caicedo (2019), ofrece una mirada sobre la importancia de la diversidad cultural en la educación, específicamente en el contexto de los docentes etnoeducadores. Se exploran los significados que los maestros otorgan a las relaciones con sus pares y cómo esto influye en su quehacer pedagógico.	El estudio se enmarca en una investigación hermenéutica interpretativa. Este enfoque busca comprender y dar sentido a las experiencias y significados subjetivos de los participantes. En sus técnicas e instrumentos se desarrollaron entrevistas semiestructuradas para recopilar datos de los docentes.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1SFk979Nd7iIT1i2_fHGraWck0tHXsrpf/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1SFk979Nd7iIT1i2_fHGraWck0tHXsrpf/view?usp=drive_link</a>	

<p><b>SOBREVIVIR A LA ESCUELA: ACTORES, RELACIONES Y EXCLUSIÓN</b></p>	2019	Colombia	Paula Andrea Ospina Grajales Martá Elena Guevara Bedoya	<p>Relaciones y actores involucrados en el proceso de exclusión escolar.</p> <p>Emociones asociadas a los procesos de exclusión escolar</p>	<p>* La familia: escenario de cuidado y acompañamiento que contrarresta los efectos de la exclusión escolar.</p> <p>* Los pares: la complicidad con el otro como estrategia para sobreponerse a la exclusión escolar.</p> <p>* Los docentes: relaciones que expresan tensiones y desencuentros en los que se agudiza la exclusión escolar.</p> <p>* El miedo ante la incertidumbre</p> <p>* La rabia como resultado de sentirse ignorado</p> <p>* El amor como manifestación de afecto</p>	<p>El planteamiento central del estudio se basa en abordar diferentes temas desde la perspectiva de los grupos marginados y excluidos de la sociedad, como los pobres, las mujeres, los indígenas y los homosexuales. Se busca analizar cómo estas visiones alternativas pueden enriquecer la comprensión de la realidad y promover la inclusión social a través de la educación y otras esferas de la vida. La investigación se centra en la importancia de considerar las diversas voces y experiencias para construir un enfoque más completo y equitativo en la sociedad.</p>	<p>La metodología del estudio es cualitativa y de tipo hermenéutico. Se centra en interpretar y comprender la experiencia de exclusión de un adolescente, explorando los modos de relacionamiento y los sentimientos de los actores sociales en los espacios escolares. Se utiliza el lenguaje como herramienta principal para comprender y relacionarse con el mundo, así como para dar sentido a las experiencias cotidianas en el ámbito educativo. La generación de la autobiografía se lleva a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas en profundidad para explorar aspectos específicos.</p>	<p>La investigación busca arrojar luz sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes excluidos y exige un enfoque más empático y comprensivo por parte de los educadores para mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes y el ambiente escolar en general.</p> <p>Rol de la Escuela: La escuela no solo selecciona, sino también promueve socialmente. Además de lo académico, la escuela forma a los estudiantes como ciudadanos y prepara para construir sociedad. El Ministerio de Educación Nacional ha implementado esfuerzos como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.</p> <p>Relaciones y Actores Involucrados: El estudio se centra en las relaciones y actores relacionados con la exclusión escolar. Reflexiona sobre las emociones asociadas al proceso de exclusión en el entorno escolar.</p> <p>La Escuela y la Familia como Sistemas Sociales: La escuela y la familia</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1WM3EA60L0X0HQVhe3NVKWKxYh-UpP36Y/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1WM3EA60L0X0HQVhe3NVKWKxYh-UpP36Y/view?usp=share_link</a></p>

							interactúan como sistemas sociales. Juntos, proporcionan el entorno para contrastar y aprender sobre comportamientos y actitudes socialmente aceptadas.		
<b>ACTITUDES DOCENTES FRENTE A LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD.</b>	2018	Colombia	PAULAN DREA MUÑOZ SALDARRIAGA, HECTOR IVÁNEZ LÓPEZ	Educación en/para la diversidad, Actitudes docentes, Intervención Psicológica y Prácticas Pedagógicas	sus componentes (cognitivos, emocionales y afectivos)	El trabajo de grado de maestría “Actitudes Docentes Frente a la Educación para la Diversidad” se centra en analizar las actitudes de los docentes de Básica Primaria frente a la educación en/para la diversidad y cómo estas actitudes impactan en sus prácticas pedagógicas. El objetivo principal es diseñar una propuesta psicopedagógica que favorezca las prácticas docentes inclusivas en instituciones educativas oficiales de tres municipios de Antioquia.	El estudio fundamenta su modelo de Investigación Acción Educativa Y Entrevista en profundidad de relatos cruzados; y el reconocimiento de sus prácticas pedagógicas, elementos inherentes para trabajar con la diversidad (estrategias pedagógicas, actividades y didáctica) con la aplicación de los instrumentos: Observación participante y Análisis documental.	En primer lugar, se identifica que el trabajo de maestría, pese a que en su título señala a la educación para la diversidad, en el texto se habla del tema de la diversidad de manera indirecta, es decir, pareciera que se asumiera como sinónimos una con la otra y es necesario hacer sus distinciones y similitudes. De igual manera, no se problematiza a la diversidad, el piso epistémico queda un poco en el aire, pues generalmente se plantea entre líneas. Entre las conclusiones del trabajo de grado está que los docentes tienen distintas concepciones frente a lo que es la diversidad; coincide	<a href="https://drive.google.com/file/d/13LOb7hNrY1qxbUoGEaoVM6ST56JVbWhU/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/13LOb7hNrY1qxbUoGEaoVM6ST56JVbWhU/view?usp=sharing</a>

			<p>EZ, WIL SO N FRE DY ASP RIL LA LÓP EZ</p>				<p>con otras ya mencionadas anteriormente en la necesidad de formar a los docentes frente al reconocimiento de estas temáticas y cómo influyen o determinan su relacionamiento con los estudiantes y, a su vez, limitan la práctica pedagógica. Dice la investigación que, entre mayores son los conocimientos frente a la inclusión y la diversidad, mayor es la aceptación de los estudiantes. Dicha formación debe tener por supuesto el abordaje de la diversidad desde el reconocimiento del otro, de la otredad, de la alteridad.</p> <p>Según la investigación la tendencia es a la homogeneización de las clases y la generación de estrategias donde no es tan clara la inclusión del tema del respeto por la diversidad. Finalmente, la conclusión de la investigación se orienta en la confusión de los docentes en su actitud frente a la integración de estrategias de inclusión en el aula, bien sea porque duden de su funcionalidad, o porque les genere más trabajo, entre otros hallazgos.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p><b>CURRÍCULUM Y DIVERSIDAD CULTURAL: UN ESTUDIO DESDE DISCIPLINAS ESCOLARES Y DISCURSOS DOCENTES EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES CON ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE</b></p>	2023	Chile	María Loreto Mora-Olate	Diversidad cultural en el currículum, Discursos docentes	No se evidencian	El estudio sobre el “Currículum y la Diversidad Cultural en Establecimientos Educativos con Alumnado de Origen Migrante” de María Loreto Mora-Olate busca indagar en las percepciones y prácticas de docentes respecto a la diversidad cultural en el currículum, así como en las orientaciones ministeriales al respecto.	no se especifica en los detalles proporcionados. Sin embargo, en investigaciones académicas, probablemente el estudio podría haber utilizado un diseño cualitativo, de tipo hermenéutico. En las técnicas e instrumentos es probable que se hayan usado entrevistas, encuestas, observaciones o análisis documental.	El estudio revela algunas tensiones y desafíos en la integración de la diversidad cultural en el currículum. Por ejemplo, se menciona que existen divergencias entre docentes en cuanto a la planificación curricular y la incorporación de aspectos culturales de los estudiantes migrantes. Esta discrepancia puede reflejar la falta de lineamientos claros o de formación específica para abordar la diversidad cultural de manera efectiva en el aula. Además, las proyecciones futuras del estudio, como la necesidad de analizar otras asignaturas escolares y de realizar etnografías en las aulas, son muy pertinentes y podrían aportar aún más a la comprensión de este fenómeno. Asimismo, la sugerencia de analizar los textos de estudio en busca de trazas de racismo o xenofobia es crucial para identificar posibles sesgos en los materiales educativos. Las conclusiones finales sugieren que las orientaciones curriculares ministeriales en Chile no están adecuadamente adaptadas para abordar la diversidad cultural presente en las aulas, lo que puede limitar la inclusión y el reconocimiento de las	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/17I5AOTuXwEkPyZiK9_8xkedE642dhwLr/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/17I5AOTuXwEkPyZiK9_8xkedE642dhwLr/view?usp=sharing</a></p>
---	------	-------	-------------------------	--	------------------	--	--	---	--

								<p>experiencias y saberes de los estudiantes migrantes.</p> <p>Un aspecto por profundizar es que no se evidencia claramente un piso epistémico de lo que se entiende por reconocimiento del otro y por diversidad.</p> <p>Cuando se plantea a la diversidad cultural, se percibe como sinónimo de interculturalidad, que a su vez entiende que la forma de diferenciar a un ser humano a partir de sus rasgos identitarios, de costumbres y tradiciones, dejando de lado aspectos psicológicos, políticos, económicos, entre otros.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

<p><b>Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil</b></p>	<p>2019</p>	<p>Colombia</p>	<p>Angélica María Barrera, Ana Lucía Rosero</p> <p>Atribuciones de la diversidad, Aspectos metodológicos de la investigación y Denominaciones sobre el acto de pensar de los educadores sobre la diversidad</p>	<p>Los descriptores utilizados fueron: concepciones, educador infantil, diversidad y aprendizaje escolar (conceptions, childhood educators, diversity, school learning). Para la escogencia de los documentos se usaron como criterios de selección el año de la publicación, la relevancia y pertinencia con el tema de estudio, y poseer abundante información, de tal forma que se lograra completar la matriz.</p>	<p>En el estudio de investigación “Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil” se desarrolló a partir del análisis de las concepciones de los educadores sobre la diversidad en el contexto escolar infantil, centrándose en cómo estas concepciones impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Se busca comprender las diferentes perspectivas, creencias y percepciones que los educadores tienen sobre la diversidad para poder construir una mirada más amplia que abarque a todos los niños y niñas en el aula, sin excepción</p> <p>El texto presenta una revisión documental sobre las concepciones de los educadores respecto a la diversidad y su influencia en el aprendizaje infantil. A través de un enfoque cualitativo-interpretativo, se analizan diversas investigaciones realizadas entre los años 2000 y 2015 para identificar tendencias y categorías de análisis en este campo.</p>	<p>Se centra en explorar y comprender las concepciones de los educadores en relación con la diversidad en el contexto de la educación inicial. A través de una revisión documental, las investigadoras analizaron cómo se aborda la diversidad en el ámbito educativo entre los años 2000 y 2015.</p>	<p>En el trabajo de investigación se evidencia la falta de profundización teórica en algunas investigaciones revisadas, lo que limita la claridad conceptual sobre la diversidad y sus implicaciones en el ámbito educativo. Además, se señala la necesidad de abordar con mayor detalle el origen y los factores que influyen en las concepciones de los educadores, puesto que esto puede afectar la calidad y relevancia de los resultados obtenidos. Así mismo, en el texto se menciona que no existe mucha claridad frente a la concepción de diversidad, pues está relacionada con varias connotaciones; además, plantea que incluso hay confusiones frente a los conceptos de concepción, creencias, percepciones, entre otros, pues en alguno incluso no se les daba piso epistémico.</p> <p>Es importante mencionar que de manera transversal en las investigaciones analizadas en el estado del arte, aparece de manera transversal el tema de la interculturalidad como medio para trabajar la diversidad en el aula.</p> <p>En el artículo se destaca la</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1N6MmXmmCwhG66q-qwnIJRpw-A_89OLgH/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1N6MmXmmCwhG66q-qwnIJRpw-A_89OLgH/view?usp=sharing</a></p>
---	-------------	-----------------	---	--	--	---	--	--

							<p>importancia de visibilizar las formas de aprendizaje de todos los estudiantes, incluso aquellos considerados "promedio", para garantizar una atención educativa inclusiva y equitativa. Se resalta la necesidad de construir una mirada amplia de diversidad que no se enfoque únicamente en situaciones de déficit o vulnerabilidad, sino que abarque a todos los niños y niñas en el aula. Se menciona también que una cosa es el discurso sobre el abordaje del reconocimiento de los niños y niñas en el aula de clase y otra muy distinta es en la práctica, pues en vez de promoverse la diversidad y el respeto, se hace énfasis "una educación homogenizante para niños con características iguales".</p> <p>Finalmente, el artículo sugiere que no hay tanto conocimiento y formulación de conceptos en el campo de estudio de la diversidad en la educación inicial y su implicación en el aprendizaje escolar, sugiriendo aportar a la reflexión y a la teoría frente a la diversidad, donde se responda a la particularidad de cada sujeto, no desde la carencia, color de piel o condición social, sino bajo una mirada</p>	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

								integradora, una mirada desde su ser humano.	
<b>Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo</b>	2017	Chile	Carolina Cornejo Valderrama	Dimensión Recursos, Escuela, Currículo, diagnóstico, diversidad.	no se evidencian	El objetivo principal del trabajo de investigación "Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo" es analizar las respuestas educativas en atención a la diversidad proporcionadas por profesionales de apoyo que trabajan con niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales en escuelas públicas en Chile. El estudio se enfoca en comprender cómo estos	La investigación utiliza un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo, no experimental y transeccional, empleando la técnica de la encuesta y el análisis de datos a través de estadígrafos descriptivos y frecuencias.	Los resultados revelan que los profesionales de apoyo perciben la variable contexto de manera positiva y reconocen una desvinculación de las unidades educativas con instituciones externas como centros de apoyo en la atención a la diversidad. Además, se identifican diferencias de paradigmas en la comprensión de los diagnósticos de los educandos, moviéndose entre enfoques clínicos y	<a href="https://drive.google.com/file/d/1xHffZGIbyE0MhYf51WUt3ap8cEiI2FRx/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1xHffZGIbyE0MhYf51WUt3ap8cEiI2FRx/view?usp=sharing</a>

						profesionales perciben y abordan la diversidad en el contexto educativo chileno, con el fin de identificar posibles áreas de mejora en la atención a la diversidad y la inclusión educativa.		educativos. A pesar de estas diferencias, coinciden en señalar la diversidad como algo positivo y enriquecedor cuando la escuela asume las diferencias individuales como propias y flexibiliza y adapta el currículo escolar. Es relevante destacar que estos hallazgos no se relacionan directamente con la mejora de los aprendizajes ni la disminución de estudiantes que participan en los programas de integración escolar.	
<b>SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN GRUPO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NIÑO JESÚS DE PRAGA DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN – CAUCA</b>	2018	colombia	MARÍA ELISABETH HOYOS RUBIAR GENISANDOVA VALENCIANA	Ambiente Escolar, Sentidos Y Significados, Diversidad	no se evidencian	El conflicto y las situaciones de convivencia difícil son comunes en el entorno escolar. Estos conflictos surgen principalmente de las interacciones entre estudiantes y también entre estudiantes y docentes. Las dificultades en la convivencia se manifiestan tanto en las aulas de clase como en los espacios de descanso. Factores como la falta de seguimiento de normas, recomendaciones y directrices, así como la falta de espacios adecuados para la recreación, contribuyen a estas situaciones. Además, la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia y algunos docentes también influye	Es de tipo cualitativa. La metodología está relacionada con el análisis primario del discurso, desde el cual se estudian los diferentes planteamientos de los actores académicos y su dinámica de interacción social al adoptar una postura.  Técnicas e instrumentos: Observación participante, entrevistas y unidad de análisis.	El estudio revela varios aspectos significativos: Reconocimiento del Otro: Los participantes reconocen al otro a partir de habilidades de relacionamiento personales, familiares y sociales. Comportamientos Asociados a la Convivencia: Se exploran los comportamientos que los estudiantes y docentes asumen en relación con la convivencia. Sentidos y Significados: Se analizan los sentidos y significados que los participantes atribuyen a la convivencia escolar	<a href="https://drive.google.com/file/d/1eP6PN28Ar01ErEuYHnTjI0eEmK5sCQWv/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1eP6PN28Ar01ErEuYHnTjI0eEmK5sCQWv/view?usp=share_link</a>

<p><b>Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa “Pérez Pallares</b></p>	2018	Ecuador	Gladys Mariana Morales Calvache	Estrategias inclusivas, Estrategias enseñanza, Estrategias Aprendizaje, Estrategias de apoyo al aprendizaje	Conocimientos conceptuales específicos, Procesos cognitivos básicos, Pistas tipográficas y discursivas, Organizadores previos, capacidad, habilidad, participación	El planteamiento central del estudio “Estrategias incluyentes para atender la diversidad educativa de 6to. Año de E.G.B. de la Unidad Educativa “Pérez Pallares”, con énfasis en las dificultades sensoriales” se sustenta en la misión de proporcionar a los maestros y maestras, herramientas prácticas e incluyentes en el trabajo directo del aula, con el propósito de que puedan realizar adaptaciones curriculares a sus planificaciones y trabajen de forma colaborativa con la diversidad estudiantil sin desaprovechar la oportunidad de fortalecer y promover sus habilidades, y así evitar toda forma de discriminación, etiquetas, daño psicológico en la autoestima y desmotivación del estudiante.	La investigación es mixta, es decir tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo, se apoya en la utilización de la observación participante como un método de recolección de datos, conjuntamente con la técnica de la entrevista semi-estructurada.	"- Las dificultades sensoriales en la vida de un estudiante, desencadena una serie de problemas y retrasos en el desarrollo académico e integral del mismo; se mantiene la idea general que por ser educación regular todos y todas vienen en igualdad de condiciones físicas y mentales, razón evidente de no poseer ajustes curriculares que propongan un cambio estructural en la enseñanza. - Al existir desconocimiento por parte de la comunidad educativa sobre educación inclusiva y las dificultades sensoriales que afectan a muchos de sus estudiantes, son etiquetados con términos peyorativos que inicia desde el clásico bullying de sus compañeros, afectan su autoestima y hasta la desmotivación de asistir a la escuela."	<a href="https://drive.google.com/file/d/1ixbyL2O6NMyLt0vUBHjS6F1C1NMY0a88/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1ixbyL2O6NMyLt0vUBHjS6F1C1NMY0a88/view?usp=sharing</a>
---	------	---------	---------------------------------	---	--	---	---	---	---

<p><b>Afrocolombianidad, interculturalidad y prácticas pedagógicas educativas en Colombia. Revisión sistemática de literatura.</b></p>	<p>2023</p>	<p>Colombia</p>	<p>Maritza Campos</p>	<p>Reconocimiento de la etnoeducación y afrocolombianidad dentro del contexto afrocolombiano; evidencias de discriminación racial en el contexto educativo; socialización y referenciación de proyectos etnoeducativos y diseño, desarrollo y aplicación de proyectos y estrategias educativas que visibilizan la afrocolombianidad.</p>	<p>Interculturalidad, Educación, Diversidad cultural, Inclusión, Pedagogía, Intercultural, Educación inclusiva, Colombia, Racismo, Comunicación, Práctica pedagógica y Política educativa.</p>	<p>Este estudio busca describir mediante una revisión sistemática de literatura bajo la metodología PRISMA, las prácticas pedagógicas relacionadas con la interculturalidad y la afrocolombianidad en Colombia del año 2010 al 2022.</p>	<p>El estudio es de tipo cualitativo a través del método de Revisión Sistemática de Literatura. Dicha revisión se hará bajo el Modelo PRISMA, usado para planificar y realizar revisiones sistemáticas que garanticen la captura completa de información sobre un tema determinado.</p> <p>Además, tiene un alcance descriptivo, porque busca conocer las prácticas pedagógicas utilizadas para promover la interculturalidad y visibilizar la afrocolombianidad en Colombia desde el año 2010 hasta la fecha</p>	<p>La revisión sistemática refleja que frente al gran número de publicaciones sobre los procesos educativos en Colombia, son relativamente escasos los que estudian cómo se viene desarrollando la enseñanza de la interculturalidad y la visibilización de la afrocolombianidad en el aula y fuera de ella, lo que resulta extraño bajo la premisa de que estos temas forman parte de las políticas y programas etnoeducativos, que llevan varios años implementándose en el país por medio de la Ley 115 de 1994, el decreto reglamentario 804 de 1995, y el decreto 1122 de 1998, para desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA en todos los espacios educativos de educación formal en el país, y que ya han generado un cúmulo de resultados y experiencias que se pueden documentar (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2022).</p> <p>falta articulación y compromiso institucional, académico y político para cumplir los objetivos etnográficos trazados por las normas vigentes en educación, esto ha ocasionado el desarrollo de esta cátedra en un panorama</p>	<p><a href="https://drive.google.com/file/d/1nvRSEj_PCQqtSL9PJgYqCtRXhp_pdrSV0/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1nvRSEj_PCQqtSL9PJgYqCtRXhp_pdrSV0/view?usp=share_link</a></p>
--	-------------	-----------------	-----------------------	--	--	--	---	---	--

								de desaciertos y choques entre el sistema educativo, el diseño curricular y el contexto socioeconómico y cultural que enmarca la vida de las etnias afrocolombianas.	
<b>Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar</b>	2017	Colombia	Marlem Jimenez Rodríguez, Piedad Ortega Valencia	No se mencionan		Se plantea la inclusión como un proceso de amplias discusiones tanto en el ámbito internacional como nacional que paulatinamente va conquistando espacios para garantizar el derecho a la educación de todas las personas. En primer término, se exploran los antecedentes normativos que permiten entender el devenir de la atención educativa a las personas con discapacidad, luego, se realiza un rastreo por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, países que han adoptado la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, con la intención de observar los avances frente a las modalidades de atención educativa. A la vez, se rastrean investigaciones sobre	El rastreo a las investigaciones se hizo teniendo en cuenta su correlación con experiencias pedagógicas en ámbitos escolares que pudieran dar cuenta de las relaciones que emergen en procesos de inclusión educativa. Para ello se trabajó sobre tesis doctorales y artículos producto de investigación, encontrándose que presentan diferentes tendencias y que estas se pueden combinar.	"...entender que más allá de las metas propuestas por los diferentes organismos internacionales al respecto de la educación para todos, es pertinente retomar la vivencia de la inclusión en los ámbitos escolares para proponer acciones encaminadas a mejorar permanentemente el proceso descubriendo lenguajes pedagógicos que lo posibiliten."  " Se puede aventurar la idea que en cada uno de los lugares en los cuales se realizaron los estudios, existe resistencia al proceso, por ello es necesario reclamar el apoyo de la voz autorizada de los organismos internacionales y de las políticas nacionales para	<a href="https://drive.google.com/file/d/1PQskFywotdBGIJZ0JwtxhN8kGQP8SOom/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1PQskFywotdBGIJZ0JwtxhN8kGQP8SOom/view?usp=share_link</a>

					experiencias de inclusión educativa tanto en Colombia como en países iberoamericanos con el ánimo de visualizar tendencias y establecer referentes para comprender este hecho y poder entender su potencial en el día a día del ámbito escolar permitiendo la emergencia de nuevos saberes con relación al proceso mismo.		validarlo."  "Se aprecia en las investigaciones una serie de voces reflexivas que pasan de lo normativo a una postura ética, destaca entre ellas la de Skliar (2010) quien demanda asumir la inclusión educativa desde un discurso de lo ético, de responsabilizarse del otro a través de la noción de acogida, para llenar de significado el enfoque prescriptivo de las políticas. Igualmente, es importante desde la ética la propuesta de Honneth sobre el reconocimiento del otro."	
<b>Educación Inclusiva: Tendencias y Perspectivas</b>	2020	Colombia	Lydia Esperanza Quiñero Ayala	inclusión educativa y prácticas pedagógicas inclusivas.	Este artículo de revisión es producto del estado del arte del proyecto "Prácticas inclusivas: una mirada desde la diversidad", que pretende reconocer las prácticas y los discursos de los docentes de la Institución Educativa de Boyacá en torno a la educación inclusiva.	La investigación comprendió una revisión documental que aborda desde diversas perspectivas las prácticas inclusivas de docentes, indagando particularmente los objetivos, alcances, metodologías aplicadas y resultados obtenidos de 55 documentos entre artículos científicos	Marco legal y educación inclusiva: El estudio examina cómo el marco legal influye en la implementación de prácticas inclusivas en las escuelas. Esto incluye leyes y políticas que promueven la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. Actitudes y percepciones de los docentes: Se analizan las actitudes y creencias de los docentes hacia la inclusión. Estos factores pueden afectar directamente la calidad de la enseñanza y la participación de los estudiantes en el aula. Redes de apoyo y aprendizaje cooperativo: El estudio destaca la	<a href="https://drive.google.com/file/d/1BZQ2ChZ0ZbTw-E4opBXdNgb0xnoT5v0u/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1BZQ2ChZ0ZbTw-E4opBXdNgb0xnoT5v0u/view?usp=share_link</a>

							<p>importancia de establecer redes de apoyo entre docentes, estudiantes y familias para fomentar la inclusión. Además, se resalta el valor del aprendizaje cooperativo como una estrategia efectiva para promover la participación de todos los estudiantes.</p> <p>Buenas prácticas pedagógicas inclusivas: Se identifican prácticas pedagógicas exitosas que benefician a los estudiantes con diversas necesidades. Estas prácticas pueden incluir adaptaciones curriculares, estrategias de enseñanza diferenciada y uso de materiales accesibles.</p> <p>Cuestiones sobre la inclusión y subjetividades: El estudio aborda temas relacionados con la inclusión desde una perspectiva subjetiva, como el lenguaje utilizado y las percepciones individuales.</p> <p>La sensibilidad hacia las diferencias culturales y lingüísticas es fundamental para una educación verdaderamente inclusiva.</p> <p>Propuesta curricular en la formación docente: Se discute la importancia de incluir la formación en educación inclusiva en los programas de capacitación docente. Los futuros educadores deben estar preparados para abordar la</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

							diversidad en el aula de manera efectiva.	
<b>Migración como fenómeno social que afecta la educación, la economía y el bienestar integral</b>	2021	Colombia	Adriana María Gallago Henao, Leisy Magdali Arroyave Taborda, Juan Luis Gaviria Pérez	Migración, inmigración, desplazamiento, educación, desarrollo humano, prácticas educativas, prácticas pedagógicas.	El objetivo del presente artículo es analizar la relación entre los procesos migratorios y la educación, con base en visiones teóricas y estudios científicos relacionados con el fenómeno migratorio a nivel nacional e internacional.	La metodología estuvo centrada en el paradigma cualitativo, con base en un enfoque hermenéutico donde se privilegia un estudio documental como estrategia de investigación.	Los resultados muestran que las razones para generar procesos migratorios están relacionadas con la búsqueda de oportunidades educativas y laborales, así como con imaginarios de construir un mejor futuro en el lugar de llegada. Se concluye que, el desplazamiento y la migración, son fenómenos que están interrelacionados, ambos se dan a razón de la búsqueda de una mejor vida, sin embargo, el desplazamiento alude al éxodo interno e involuntario, mientras que la migración se relaciona más con los movimientos internacionales legales e ilegales.	<a href="https://drive.google.com/file/d/1G7ol8IMRBeNmghGiXL8qaBAd-5ipQUxZ/view?usp=share_link">https://drive.google.com/file/d/1G7ol8IMRBeNmghGiXL8qaBAd-5ipQUxZ/view?usp=share_link</a>

			z, Osc ar A. Pelá ez H.					<p><b>Vacíos:</b> en el estudio no se evidencia las vivencias de los estudiantes frente a lo que significa ser migrante o desplazado. ¿Hay alguna diferencia entre la una y la otra en la cotidianidad de un estudiante? ¿Cómo se vivencia la desigualdad y la discriminación? ¿Cuáles son las estrategias que se diseñan e implementan en las IE para bienvenir a los estudiantes que llegan de otros lugares?</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--	---	--

## 6.2. Anexos 2 Matriz de interpretación.

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
<p><b>La diversidad son los demás, son ellos y ellas.</b> Así el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada. (Skliar, 2007, p.2)</p>	<p>”Las relaciones de ese tipo deben llamarse «solidarias» porque no sólo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; pues sólo en la</p>	<p>“Esta relación se nutre del tipo de contacto entre los docentes con los alumnos. Por ejemplo, la interacción respetuosa del docente para con los</p>	<p>“Si entendemos la diversidad como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer <b>relaciones éticas de alteridad,</b></p>	<p>La <b>reificación</b> se refiere a la transformación de relaciones sociales y procesos humanos en <b>objetos o cosas,</b> lo que impide la percepción de su naturaleza relacional y su potencial</p>	<p>(...) en primer lugar, la negación de considerar lo blanco, la blanquedad como una forma de etnicidad lo que produce como consecuencia una norma invisible a través de la cual otras <i>eticidades</i></p>	<p>Es un otro al cual se le hace oscilar entre el ser-radicalmente otro, el otro-igual y el otro-a ser tolerado (y/o el otro-a ser aceptado, y/o ser aceptado, y/o ser reconocido etc) (p.111)</p>	<p>...los logros universalistas de la igualdad y del individualismo se han expresado de tal modo en el modelo institucional, que todos los sujetos logran reconocimiento en tanto que</p>	<p>Se puede evidenciar cómo a partir de la concepción frente a la diversidad se le reviste de rareza al extraño para que el yo se ubique desde una posición privilegiada. Situación que se aleja de las relaciones</p>

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
	medida en que yo activamente me preocupo de que <b>el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas</b> , pueden realizarse los objetivos que nos son comunes." (Honneth, 1997, p. 159)	alumnos se traduce en el respeto de los alumnos por el docente." (Casassus, 2007, p.245)	pues entonces a cada relación, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, <b>todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber.</b> " (Skliar, 2007, p.7)	transformador. Honneth, en su obra "Lucha por el reconocimiento," argumenta que el <b>reconocimiento</b> es esencial para la autorrealización y la construcción de la identidad individual y colectiva. Sin embargo, la <b>reificación</b> obstaculiza este proceso al convertir las relaciones humanas en entidades abstractas y despersonalizadas.	pueden ser o son juzgadas. En segundo lugar, se utiliza impunemente el término "diversidad" para, al mismo tiempo y en el mismo espacio, establecer prácticas y discursos de asimilación. Así, los otros son vistos como anexo de la cultura dominante y esto significa que deben aprender necesariamente las pautas, las normas y los comportamientos de la sociedad que los hospeda. (p.103)	El otro del espacio colonial es un otro maléfico y un maléfico otro, cuya alteridad está localizada, detenida, en un espacio fijo, negativo (...)" (Skliar, 2002, p.96).	autónomos e individuales: como iguales y, sin embargo, en tanto que personas específicas. (Honneth, 1997, p.211)	solidarias, caracterizadas por la preocupación del sujeto por que el otro pueda desarrollar cualidades que le son extrañas.  Es decir, cuando se le concibe de esa manera a la diversidad, lo que se le genera al otro es un alejamiento de la comunidad y las expectativas que ésta imprime en él. Lo que contribuye a situaciones de menosprecio.  En las prácticas pedagógicas esta relación se puede nutrir o fortalecer desde el respeto del docente que, desde su posición de poder le ofrece a su estudiante, el cuál tendrá una respuesta devuelta en los mismos términos.

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
<p>“La diversidad, en general, vuelve a imponer <b>acabada y peligrosamente esa figura del otro</b> al que nuestras instituciones nos tienen ya demasiado acostumbrados y, además, algo cansados. Se trata de <b>ese otro relacionado con una imagen ya desteñida y desalineada</b> (por engañosa, torpe y reiterada) de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el</p>	<p>"Mientras <b>la forma de reconocimiento de la valoración está estamentalmente organizada</b>, la correspondiente experiencia de distinción social sólo puede referirse a la identidad colectiva del propio grupo; las operaciones por las que el singular puede verse reconocido están tan poco diferenciadas de las cualidades típicamente colectivas de su estamento que, no como sujeto individual, sino sólo el grupo en su conjunto puede sentirse destinatario de la valoración." (Honneth, 1997, p. 157)</p>	<p>Los alumnos tienen necesidades de ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía. Todas estas necesidades no son otra cosa que la demanda de satisfacción o gratificación de las necesidades básicas. En una relación segura y confiable, donde el objetivo es el aprendizaje y</p>	<p>De allí la importancia que tiene hacerse cargo de esta relación desde la perspectiva de la alteridad, porque aquí están en juego asuntos como la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia, Skliar</p>	<p>La reificación ya no será entendida por Honneth como una forma de <i>praxis</i> distorsionada, generada de manera mecánica, fomentada por las actuales condiciones sociales de intercambio mercantil, y contraria a una forma de <i>praxis</i> espontáneamente generada. La reificación será entendida como una forma de olvido de una actitud <i>de reconocimiento anterior</i> tanto desde un punto de vista genético como desde un punto de vista lógico. (Barrasús, 2013,p.367)</p>	<p>El multiculturalismo es una “actitud” que considera a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado, esto es: “como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente”. Estudiar y respetar a los otros se hace posible, en primer lugar, por una distancia que el multiculturalista mantiene con la alteridad; en segundo lugar, porque esa distancia así producida revela tanto su <i>posición universal privilegiada</i>, como lo opuesto, es decir, la posición local de la alteridad desprovista de toda jerarquía. <i>p.104</i></p>	<p>El otro colonial es un cuerpo sin cuerpo. Una voz que habla sin voz. Que dice sin decir. Que ha sido masacrado y que se le sigue culpando de su propia masacre. Una representación que gira en torno de un yo completo, natural, concéntrico, omnisciente, diseminado, todopoderoso.</p>	<p>La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (Honneth, 1997, p.114)</p>	<p>El modo de reconocimiento institucionalizado que, por ejemplo distingue al pobre del rico genera esa posibilidad de señalamiento, en un modo de desvalorización que conlleva al menosprecio por no estar a la altura de lo que se le exige a una persona en términos socioculturales.</p> <p>Por tanto, el docente debe ser consciente de estos aspectos que limitan a sus estudiantes y brindarles posibilidades, pese a sus condiciones de satisfacer sus necesidades básicas de ser escuchados, valorados en una relación segura y confiable.</p>

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etc.” (Ídem)		no la selección (establecer rankings)- los alumnos pueden expresar las necesidades de aprendizaje sin culpa ni vergüenza. (Casassus, 2007, p.245)						
Desde este punto de vista con la diversidad se ha inaugurado una curiosa fórmula que <b>la inclina, como sentido y significado, hacia la desigualdad</b> . En ese caso la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: <b>el otro diverso es un otro desigual, esto es, la diversidad se vuelve sinónimo sólo de exclusión, de</b>	Si el sujeto debe llegar a identidad de un miembro socialmente aceptado de su comunidad, porque <b>aprende a tomar sobre sí las normas sociales de acción del 'otro generalizado'</b> , entonces tiene todo su sentido emplear el concepto de 'reconocimiento' para esta relación intersubjetiva" (Honneth, 1997, p. 99)	“La labor de enseñanza activa y expresa los propios sentimientos e inquietudes de los profesores y los juicios y acciones en que esos sentimientos e inquietudes se enclavan. Estos, a su vez, expresan expectativas, contornos y efectos de la cultura y de la sociedad a la que	Es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y todo tentación de que lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre, delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos.	La reificación puede ser vista como una forma de <i>praxis</i> humana deformada y atrofiada respecto de una <i>praxis</i> original de participación activa en el mundo y de implicación existencial.	El otro multicultural ocupa, como se ha dicho, una espacialidad en cierto modo anclada a la política de la mismidad – de pertenencia a una comunidad que debe estar siempre bien ordenada y solidificada –, tal vez identitaria – aunque sometida a una única esencia, a un único <i>modus vivendu</i> – y quizá cultural – pero siempre de equivalencia.			La diversidad entendida como el otro desigual, es decir que el sujeto no tiene los elementos para incorporarse a las normas sociales para ser reconocidos, configura uno de los aspectos fundamentales para ubicarse en situación de menosprecio.  De esta manera, si bien el docente tiene unos juicio de valor, unas concepciones, creencias, actitudes y comportamientos

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
marginación, de pobreza, de analfabetismo, etc. (p.6)		corresponden. ” (p.242)						que pueden rayar con la exclusión por temas de diversidad, deben recordar que cada estudiante probablemente esté teniendo una lucha por su reconocimiento particular y que es clave brindarle las herramientas para que logre sentirse parte de la comunidad.

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
	<p>"En las condiciones de la sociedad moderna, la solidaridad está por ello ligada al presupuesto de <b>relaciones sociales</b> de valoración simétrica entre sujetos individualizados (y autónomos); en este sentido, <b>valorarse simétricamente</b> significa considerarse <b>recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas</b> para la praxis común" (Honneth, 1997, p. 159)</p>	<p>"La variable que más explicaba las diferencias en el aprendizaje era el clima emocional en el aula. El clima emocional del aula es un compuesto de otras tres variables. La primera de ellas es <b>el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus alumnos. La segunda es el tipo de vínculo que se da entre los alumnos.</b> La tercera es el clima que emerge de las otras dos anteriores." (Casassus, 2007, p.239)</p>	<p>la alteridad siempre se nos escapa, se nos diluye en nuestra pretensión de saber y de conocimiento.</p>	<p>Podemos encontrar un nexo de confluencia entre la caracterización de esta forma de <i>praxis</i> originaria llamada por Lukács "implicación" y reconstruida por Honneth en este texto, con el concepto de <i>Sorge</i> empleado por Martin Heidegger en <i>Ser y Tiempo</i>.</p>	<p>Es un otro al cual se le hace oscilar entre el ser-radicalmente-otro, el otro-igual y el otro-a ser tolerado (y/o el otro-a ser aceptado, y/o a ser respetado, y/o a ser reconocido etc.). (Ibid, p.111)</p>			<p>En vez de la concepción que juzga al otro y que lo aparta de lo que lo hace común al sujeto, una lectura que permite a la diversidad acoger el otro en tanto otro se acerca más al concepto de alteridad.</p> <p>De esta manera, las prácticas pedagógicas deben estar mediadas por un vínculo caracterizado por esa valoración simétrica reconocimiento de las cualidades desde la alteridad, tomando en cuenta justamente lo diferente, lo raro, lo extraño.</p>

Matriz de interpretación									
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación	
<p>“...lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deje en posición de deudor, para entonces diferenciar claramente el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas auto-denominadas de inclusión social y educativa.” (Skliar, 2007, p.11)</p>	<p>“El reconocimiento designa aquí el doble proceso de una simultánea entrega libre y del lazo emocional de la otra persona. Si se habla de reconocimiento como de un elemento constitutivo del amor, lo que se designa no es un respeto cognitivo, sino uno acompañado de dedicación, una afirmación sostenida por la autonomía” (Honneth, 1997, p.132)</p>	<p>“es un núcleo que constituye la subjetividad al establecer en el sujeto principios de interpretación que asignan relevancia a las valoraciones que hacen los otros sujetos.” (cuesta, 2018, p.98)</p>	<p>Es que están muy frescas ciertas imágenes de escuelas obstinadas en retener al otro pero deshaciéndose de su alteridad, antes que éste se manifieste como tal, en cuanto tal, por sí mismo</p>	<p>La adopción <i>de perspectiva</i>, actitud que permite el desarrollo de las capacidades cognitivas de los infantes, es resultado del <i>descentramiento</i> de una personalidad primariamente egocéntrica que entra, antes de poder adoptar tal perspectiva, en relación emocional y comunicativa con la <i>persona de referencia</i>.</p>					<p>La acogida genuina, el reconocimiento emocional y la valoración de los otros son aspectos interrelacionados que forman y fortalecen la subjetividad de un individuo, creando un ambiente donde el otro es aceptado y afirmado de manera autónoma y significativa.</p>

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
El término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración y con la perturbación. De aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente que aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y pretendidas como calmas, de quietud, de empatía, de armonía, de no-conflicto. (Skliar, 2007, p.7)	"la referencia a sí y la simbiosis representan los contrapesos recíprocamente exigidos que conexionados posibilitan un recíproco estar-junto-a-sí en el otro" (Honneth, 1997, p, 130)	“siempre hay la configuración de un vínculo intersubjetivo en el proceso de formación que está determinado por el reconocimiento o mutuamente establecido” (Cuesta, 2018, P.99).	tal vez ese no-conocimiento se relacione con el enigma de la alteridad: algo, alguien, irrumpe imprevistamente	Sólo la perspectiva de la persona amada nos permite desarrollar una mirada objetiva sobre el mundo y sobre los otros. El reconocimiento y la identificación emocional con el otro son cronológicamente anteriores tanto a la posibilidad del desarrollo de destrezas cognitivas, como a la posibilidad del conocimiento objetivo.				La alteridad, entendida como perturbación y cambio, es esencial para establecer vínculos intersubjetivos profundos y significativos, donde el reconocimiento mutuo permite a los sujetos encontrarse y definirse a través del otro. Esta interacción dinámica y disruptiva facilita una conexión auténtica y recíproca entre los individuos.

Matriz de interpretación									
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación	
<p>“Es que están muy frescas ciertas imágenes de escuelas obstinadas en retener al otro pero deshaciéndose de su alteridad, antes que éste se manifieste como tal, en cuanto tal, por sí mismo; son muy recientes las arquitecturas escolares demasiado uniformes, los salones por demás poblados de atenciones ausentes, la vacua idea del aprendizaje único, la igualmente vacua noción de la enseñanza única, la violencia identitaria cada vez más violenta.” (Skliar, 2007, p.6)</p>	<p>Con la descrita individualización de esta forma de reconocimiento, cambia también la relación práctica en que los sujetos entran consigo mismos; el singular ahora debe imputar el respeto de que goza por sus operaciones según estándares socioculturales, no al todo colectivo, sino referir positivamente a sí mismo. Por eso en las condiciones modificadas, la experiencia de la valoración social va unida a una seguridad sentida de poder realizar operaciones o de poseer capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como «valiosas». Honneth</p>	<p>“Desde esta lógica, el reconocimiento o sería un factor importante en la dinámica pedagógica, toda vez que la reputación del docente (es muy bueno o es muy severo) o de los estudiantes (son un grupo difícil o son un grupo genial) tiene incidencia en el vínculo intersubjetivo que se establece en el acto educativo.” Cuesta (2018)</p>	<p>De aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente que aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y pretendidas como calmas, de quietud, de empatía, de armonía, de no-conflicto.</p>	<p>Los análisis sobre <i>comunicación interpersonal</i> de Stanley Cavell muestran cómo la trama de la interacción humana no está urdida primordialmente por actos cognitivos de comprensión de la subjetividad del otro o de las emisiones lingüísticas producidas por otros, sino más bien, por actos de <i>implicación afectiva</i> para con la persona con la que interactuamos. Sólo podemos comprender el significado de determinadas emisiones lingüísticas cuando nos encontramos en una actitud previa de <i>reconocimiento</i>. Tal actitud no tiene necesariamente una connotación positiva o amistosa, aunque sí una</p>					<p>La eliminación de la alteridad y la falta de reconocimiento individual en las escuelas crean entornos educativos uniformes y carentes de valor auténtico, afectando negativamente la dinámica pedagógica y el desarrollo de vínculos intersubjetivos. El reconocimiento individual y la valoración positiva son esenciales para una educación que respete y fomente la diversidad y la competencia personal.</p>

Matriz de interpretación								
Diversidad	Reconocimiento del otro	Prácticas pedagógicas /tercer autor	alteridad	reificación	Multiculturalidad	Espacialidad (colonialidad)	Solidaridad (simetría)	síntesis o relación
				dimensión activamente involucrada.				

**6.3. Anexo 3. Matriz de análisis-2024.**

Unidades de análisis				
Cruces	Reconocimiento del otro	Solidaridad	Reificación	Prácticas Pedagógicas

<b>Diversidad</b>	<p>La acogida genuina, el reconocimiento emocional y la valoración de los otros son aspectos interrelacionados que forman y fortalecen la subjetividad de un individuo, creando un ambiente donde el otro es aceptado y afirmado de manera autónoma y significativa. Situación que favorece al reconocimiento de la diversidad.</p>	<p>Se puede evidenciar cómo a partir de la concepción frente a la diversidad se le reviste de rareza al extraño para que el yo se ubique desde una posición privilegiada. Situación que se aleja de las relaciones solidarias, caracterizadas por la preocupación del sujeto por que el otro pueda desarrollar cualidades que le son extrañas. Es decir, cuando se le concibe de esa manera a la diversidad, lo que se le genera al otro es un alejamiento de la comunidad y las expectativas que ésta imprime en él. Lo que contribuye a situaciones de menosprecio.</p>	<p>La diversidad entendida como el otro desigual, es decir que el sujeto no tiene los elementos para incorporarse a las normas sociales para ser reconocidos, configura uno de los aspectos fundamentales para ubicarse en situación de menosprecio</p>	<p>si bien el docente tiene unos juicio de valor, unas concepciones, creencias, actitudes y comportamientos que pueden rayar con la exclusión por temas de diversidad, deben recordar que cada estudiante probablemente esté teniendo una lucha por su reconocimiento particular y que es clave brindarle las herramientas para que logre sentirse parte de la comunidad.</p>
<b>Espacialidad</b>	<p>El modo de reconocimiento institucionalizado que, por ejemplo distingue al pobre del rico genera esa posibilidad de señalamiento, en un modo de desvalorización que conlleva al menosprecio por no estar a la altura de lo que se le exige a una persona en términos socioculturales.</p> <p>Por tanto, el docente debe ser consciente de estos aspectos que limitan a sus estudiantes y brindarles posibilidades, pese a</p>	<p>Cuando la espacialidad se ve invadida o limitada de las posibilidades del ser del otro diverso, situación que lo pone en una posición de vulnerabilidad frente al sujeto normalizado, hegemónico, colonizador. Lo anterior, limita la construcción de las relaciones simétricas que permiten reconocer al otro diverso como un radical otro, con sus rarezas y desconocimientos.</p>	<p>Cuando se cosifica a las relaciones humanas, se instrumentaliza al otro en su espacialidad se pierde la perspectiva humana y se contribuye a la jerarquización que pone al sujeto colono en una posición de poder frente al diverso, carente de toda posibilidad de construcción y transformación.</p>	<p>En las prácticas pedagógicas la espacialidad es un asunto en disputa desde las relaciones entre los docentes y los estudiantes, puesto que, es el estudiante con estas diferencias marcadas de color de piel, de pensamiento, de búsqueda de un espacio al que poder pertenecer, quien choca con un estatus del docente que, a su vez, quierer mantener por muchas razones, entre ellas, el de mantener su trabajo, el de hacer lo que él piensa que es lo correcto, lo adueñado, lo que planeó, etc. Por tanto, es un asunto fundamental para la problematización.</p>

	<p>sus condiciones de satisfacer sus necesidades básicas de ser escuchados, valorados en una relación segura y confiable.</p>			
<p><b>Alteridad</b></p>	<p>La alteridad, entendida como perturbación y cambio, es esencial para establecer vínculos intersubjetivos profundos y significativos, donde el reconocimiento mutuo permite a los sujetos encontrarse y definirse a través del otro. Esta interacción dinámica y disruptiva facilita una conexión auténtica y recíproca entre los individuos.</p>	<p>al construirse relaciones simétricas que parten del reconocimiento de la diversidad; cuando se brinda el espacio para la participación activa, el reconocimiento de saberes y experticias, se contribuye a diseminación de la alteridad.</p>	<p>Con perspectivas opuestas, cuando se inclina la balanza entre uno o el otro genera consecuencias necesarias o perjudiciales para las relaciones interpersonales. Por lo que, cuando se reconoce a la alteridad se contribuye a la negación de la reificación que es la que impide la construcción basada en el respeto y la solidaridad por el otro radicalmente diferente.</p>	<p>La eliminación de la alteridad y la falta de reconocimiento individual en las escuelas crean entornos educativos uniformes y carentes de valor auténtico, afectando negativamente la dinámica pedagógica y el desarrollo de vínculos intersubjetivos. El reconocimiento individual y la valoración positiva son esenciales para una educación que respete y fomente la diversidad y la competencia persona</p>

<b>Multiculturalidad</b>	El reconocimiento del otro no debe estar dado desde una posición de poder que acomoda al sujeto y no le permite cuestionar su lugar en el mundo; lo contrario de la multiculturalidad es poder cuestionar el orden establecido, reconocerse y reconocer al otro como seres en potencia, inacabados, con la posibilidad de desestabilizarse por intentar conocer lo desconocido.	Las relaciones solidarias que se construyen desde la multiculturalidad ocultan la asimetría que supone que un sujeto desde su posición privilegiada pueda establecer relaciones horizontales con un otro diverso que ha sido históricamente discriminado, racializado, segregado, etc.	La multiculturalidad, en su pretensión de analizar, de convertir en objeto de estudio al otro, lo reifica buscando una inclusión que no soluciona nada, que no resuelve los problema de la diversidad.	Las prácticas pedagógicas son un medio donde el multiculturalismo se disemina, ocupa un lugar de privilegio y se configura en una herramienta normalizadora en la que los docentes recurren cuando quieren mantener relaciones asimétricas.
<b>Prácticas Pedagógicas</b>	<p>El modo de reconocimiento institucionalizado que, por ejemplo distingue al pobre del rico genera esa posibilidad de señalamiento, en un modo de desvalorización que conlleva al menosprecio por no estar a la altura de lo que se le exige a una persona en términos socioculturales.</p> <p>Por tanto, el docente debe ser consciente de estos aspectos que limitan a sus estudiantes y brindarles posibilidades, pese a sus condiciones de satisfacer sus necesidades básicas de ser escuchados, valorados en una relación segura y confiable.</p>	<p>Las prácticas pedagógicas deben estar mediadas por un vínculo caracterizado por esa valoración simétrica reconocimiento de las cualidades desde la alteridad, tomando en cuenta justamente lo diferente, lo raro, lo extraño.</p> <p>En las prácticas pedagógicas la solidaridad se puede nutrir o fortalecer desde el respeto del docente que, desde su posición de poder le ofrece a su estudiante, el cuál tendrá una respuesta devuelta en los mismos términos.</p>	El docente debe ser consciente de estos aspectos que limitan a sus estudiantes y brindarles posibilidades, pese a sus condiciones de satisfacer sus necesidades básicas de ser escuchados, valorados en una relación segura y confiable.	Las prácticas pedagógicas se les debe cuestionar toda pretensión de normalización, debe permitir la participación activa del otro diverso, generando reflexiones que permitan la incorporación del reconocimiento por la diversidad.