

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE-**

**OPACIDADES DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN EN TORNO A LA INCLUSIÓN Y LA
CONSTRUCCIÓN DE PACES**

MARÍA IGNACIA GÁFARO TORRES

LUISA FERNANDA CASAS FERNÁNDEZ

ASESORA

ADRIANA ARROYO ORTEGA

SEPTIEMBRE 2020

Opacidades de las prácticas educativas en una Institución pública de la ciudad de Medellín, en torno a la inclusión y la construcción de paces.

María Ignacia Gáfaró

Luisa Fernanda Casas

Resumen

El artículo recoge las narrativas de los maestros de una Institución Educativa en la ciudad de Medellín, en torno a las categorías de inclusión y construcción de paces. A partir de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico comprensivo, se analizan las opacidades de las prácticas educativas, presentando como principales hallazgos: la inclusión educativa desde la atención a personas en situación de discapacidad hasta el enfoque excluyente de género con la educación diferenciada, además, describe elementos de las diferentes violencias que vive una escuela pública en Medellín.

Palabras claves: Inclusión educativa, educación diferenciada, construcción de paces, narrativas de maestros.

Abstract

The article collects the narratives of the teachers of an Educational Institution in the city of Medellín, around the categories of inclusion and peace building. Based on qualitative research with a comprehensive hermeneutic approach, the opacities of educational practices are analysed, presenting as main findings: educational inclusion from caring for people with disabilities to a gender-exclusive approach with differentiated education and describes elements of the construction of peace in response to overcoming the violence experienced by a Colombian public school.

Key words: Inclusion, differentiated education, peace, narratives.

Introducción

La voz del maestro es recuperada cuando se narra y relata los acontecimientos que se viven en la escuela, espacio que refleja en gran medida los aciertos y dificultades sociales. Por ello, resulta pertinente revisar las prácticas, los saberes y las percepciones que permitan consolidar los conceptos de los actores educativos. Es por ello por lo que una comunidad académica, conformada por CINDE, la Universidad de Avellaneda y de Quilmes, con el interés de comprender los relacionamientos de las instituciones educativas de Medellín y Buenos Aires, escuchan el quehacer frente a temas de coyuntura en la última década: la inclusión, la ciudadanía y la construcción de paz que se tendría en dos instituciones educativas en cada una de estas ciudades¹.

Desde este marco establecen un trabajo en común para realizar una investigación conjunta nombrada como: ***Narrativas de maestros y jóvenes alrededor de la inclusión, la construcción de paz y ciudadanía en la escuela: Un estudio comparativo entre Colombia y Argentina***. Dicha investigación tiene como objetivo general reconocer y comprender las construcciones de los jóvenes y maestros y sus relacionamientos escolares en torno a la paz, la inclusión y la ciudadanía en instituciones educativas en Medellín y Buenos Aires. De la primera ciudad participaron dos instituciones, una pública y una privada, y para este artículo solo se tendrá en cuenta la del sector oficial.

En el marco de la estrategia llamada Alianza por la calidad educativa del municipio de Medellín, le correspondió al CINDE acompañar una institución educativa oficial, en donde se buscó fortalecer la investigación en las competencias de los maestros. Dicha estrategia, promovió el vínculo para que los educadores de esta institución formaran parte de la presente investigación en conjunto con otro

¹ Esta investigación en el caso colombiano tuvo un mínimo financiamiento con recursos frescos de la Universidad de Manizales, el resto de los recursos fueron asumidos por CINDE.

establecimiento educativo de carácter privado en la ciudad, la institución educativa está ubicada en la comuna tres (Manrique), contexto que ha sido golpeado por diferentes dinámicas sociales como las luchas territoriales por el narcotráfico desde los años 80, la guerra urbana entre milicia de la guerrilla y los paramilitares, el desplazamiento forzado, la desigualdad, los altos índices de pobreza extrema y asentamientos informales en zonas de riesgo, las cuales promueven la lucha de las comunidades por la inclusión social y sus derechos ciudadanos (Alcaldía de Medellín, 2015).

La investigación mencionada, busca la comprensión de una realidad amplia a través de seis objetivos específicos, entre ellos, el objetivo al que responde este artículo: Comprender las opacidades o aspectos a mejorar que emergen en las prácticas educativas y de aula de los maestros a partir de sus narrativas de la escuela. Las dos autoras del presente artículo, estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, son participantes del proyecto bajo la modalidad de asistentes de investigación.

Las investigadoras, en camino hacia búsquedas teóricas, prácticas y de forma para la consolidación de la investigación y propiamente de este artículo, enfocaron su atención en la opacidad, entendiéndola como la falta de luz, lo que hay que alumbrar y centraron la mirada en los relatos de los educadores valorando la multiplicidad de experiencias frente a los temas inclusión, ciudadanía y paz, pero, además, buscando encontrar en ellos aquello que puede mejorar para aportar a la construcción de conceptos más emancipadores de dichos temas en la escuela contemporánea. En este sentido, es importante retomar cada uno de los conceptos a la luz de la práctica educativa, la teoría y los relatos de los maestros, mediante distintas técnicas de generación de la información como el diario de campo, talleres y entrevistas abiertas.

Los resultados obtenidos en este estudio, constituyen un referente para la consolidación de los conceptos: construcción de paces, ciudadanía e inclusión:

Inicialmente, se presentan los hallazgos que surgieron a partir del análisis de las narrativas generadas como apuesta metodológica de la investigación; luego, la discusión que surge entre los conceptos y el análisis de las vivencias en la escuela, para así concluir y dar paso a posibles investigaciones que aporten a la transformación de los procesos educativos, la práctica de los maestros y los proyectos institucionales.

Metodología

La investigación de la cual emerge este artículo está enmarcada en el paradigma cualitativo el cual tiene como objeto, en palabras de Martínez (2013), “[...] el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes” (p. 5). Así mismo, está sustentado en un enfoque hermenéutico comprensivo: “El valor fundamental de este tipo de investigación radica en su capacidad de acceder a la comprensión profunda de la experiencia humana investigada desde diversos ámbitos disciplinares” (Ayala Carabaja, 2008, p. 410), en este sentido, es comprender los relatos de los maestros participantes de esta investigación.

El análisis de narrativas, es el método seleccionado para acercarse a las subjetividades de actores fundamentales en el mundo escolar. Sin embargo, implica una posición para concebir el conocimiento y comprender las dinámicas sociales. En palabras de Suárez (2005), citando a Connelly y Clandinin (1995),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el

fenómeno que se investiga como el método de la investigación (p. 11).

El análisis de narrativa es una forma de acceder a las experiencias desde el sujeto que las vive y las revive a través de lo contado. Contribuye, además, a la investigación en tanto permite la indagación, el análisis y representación. Dicho método es apropiado para el objeto de esta investigación porque permite conocer los aspectos a mejorar de una práctica a partir de las narraciones, de quienes tienen la experiencia: los maestros; de esta manera resignificamos su práctica como sujetos protagonistas en la labor educativa.

En esta misma línea, las técnicas utilizadas corresponden a una interacción con las narrativas y el contexto de los participantes. Para poder activar la palabra frente a la experiencia, por cada objetivo específico de la investigación se diseñaron seis talleres de los cuáles dos de ellos fueron tomados en cuenta para este artículo: *Cartografía social* y *Conversando con el experto*.

Inicialmente, se realizó un taller de *Cartografía social* como una técnica de la Investigación Acción Participativa (IAP), al respecto podría definirse que la cartografía social:

[...] nos aproximan a ese juego de entrada y salida, es preciso irse, para volver a entrar, «re territorializarse» y reconocer más y nuevas singularidades en cada espacio. De esta manera las Cartografías Sociales facilitan, esa entrada y esa salida que permite verlo desde diferentes perspectivas y actores (Carballeda, 2012, p. 30).

De acuerdo a lo anterior, el taller realizado con diez docentes de la institución educativa oficial, que orientan estudiantes de diferentes grados, permitió salir del territorio de la escuela que habitan en su cotidianidad, para reflexionar y pensar el espacio a la luz de los conceptos paz, ciudadanía e inclusión. Además, se pudieron observar las configuraciones sociales de la escuela y el significado de los espacios físicos en las interacciones que evidencian día a día.

Luego, se realizó *Conversando con el experto*, cuyo objetivo fue reconocer prácticas tradicionales, instauradas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en otros escenarios formales de la institucionalidad. Este espacio fue importante porque mostró una postura desde la dirección de la institución, las apuestas globales que se tienen y por supuesto los modos de relación entre los integrantes de la comunidad educativa.

Posteriormente, se realizó *Entrevista a profundidad* a dos maestros ya que esta permite indagar desde la subjetividad del sujeto (Diaz Bazo & Sime Poma, 2009, p. 4), y ahondar en las primeras observaciones emergentes de los talleres. Quienes participaron, fueron escogidos por las investigadoras en una conversación abierta y espontánea, desde los distintos relatos fueron dando las pistas para comprender sus prácticas y la relación con las categorías.

Finalmente, se hicieron las transcripciones de las cuatro narrativas y se organizaron en una matriz por categorías de análisis, porque la investigación cualitativa,

[...] a nivel metodológico, entre otros, trabaja inductivamente, prefiere las diferencias particulares antes que las generalizaciones, desarrolla categorías a partir de los informantes antes que presuponerlas al comienzo de la investigación, y describe en detalle el contexto del estudio y regresa al campo revisando sus interrogantes y las respuestas que ha obtenido (Vasilachis de Dialgino, 2006. p. 44).

El proceso de análisis categorial, implicó la lectura detenida de cada relato para descubrir en él las aproximaciones hacia las categorías: inclusión, construcción de paces y la categoría emergente educación diferenciada con respecto al género. El análisis de las narrativas y de los autores sobre paz conllevó a cambiar esta categoría por paces considerando que no es única, sino que hay varias formas de interpretar y hacer las paces. Dicho procedimiento fue realizado de manera individual por cada investigadora y luego se cruzó la información con los relatos que aportan a cada categoría. De lo anterior, surgen los hallazgos que se

detallan en el siguiente apartado.

Resultados

La inclusión educativa: de la discapacidad al enfoque excluyente desde el género.

Definir la inclusión de manera concreta es complejo porque de ella deriva también la exclusión cuando es la diferencia lo que vemos en el otro y no la diversidad de la humanidad. Por ello, se retoma el concepto propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) en el que se proponen cuatro elementos claves para tener en cuenta cuando pensamos la inclusión: el primero, es entender la inclusión como un proceso, por lo que es en sí misma una búsqueda para responder a la diversidad, esto implica aceptar la diferencia y ser capaces de vivir con ella; en segundo lugar, la inclusión debe preocuparse por preparar pruebas, exámenes y demás formas que permitan mejoras en las políticas y prácticas; como tercer elemento, la inclusión debe propender la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, y, por último, es urgente atender a aquellos grupos que puedan ser más vulnerables en cuanto a la marginalización, exclusión o bajos logros (p.15).

Con este panorama, es relevante ver en el siguiente apartado una mirada de la inclusión centrada en la atención a la discapacidad, en escenarios de la institución como la biblioteca y el comedor donde la convivencia escolar es primordial:

[...] pero es que nosotros ahí también nos plasmamos en la inclusión la posición de la paz y la ciudadanía, porque mire ella está diciendo: yo estoy en la escuela en jornada contraria yo tengo una niña especial en cuarto, y las niñas siempre están pendientes de que colaborarle con las tareas de llevarla al restaurante, ellos saben que ella no tiene que hacer fila ella se mete y ya, y no pelearse van con ella para la biblioteca en los descansos y le leen le ayudan a bajar, ellos siempre están pendientes uno no les tiene que decir nada y Susana, Susana entonces desde ahí

yo lo mire desde la inclusión y la construcción y la ciudadanía desde el restaurante de todo el colegio. Con Susana y con Miguel es un niño que está en segundo y tiene síndrome de down aunque Miguel avanza más que Susana pero desde ahí se vio (*Taller de cartografía*, maestra 3, institución educativa pública, Medellín, 2019).

Si se considera que la práctica educativa está relacionada con la interacción, organización y reflexión del acontecer entre los agentes de la escuela, más allá del aula, el concepto de la maestra no está centrado en una práctica de aula, ya que está retomando otros escenarios institucionales al ver la inclusión como atención a la discapacidad, en tanto los niños avanzan en su proceso escolar. Se destaca que la inclusión se da en el restaurante y la biblioteca y se constituye en una práctica educativa.

Sin embargo, sería importante interrogar la visión de la inclusión centrada sólo en los procesos de dificultades físicas o cognitivas que explicitan la diferencia como un asunto paternalista centrado en los otros y que no reconoce lo planteado por Skliar (2005) "Se establece un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa" (p 16) lo que impacta la forma en que niños, niñas y los mismos docentes se relacionan en la escuela y por fuera de ella.

Otra idea de la maestra, desde la práctica al interior de aula, es responder a los diagnósticos cognitivos con el avance académico, es decir, el nivel de inclusión depende del aprendizaje de los conocimientos básicos por parte del estudiante, lo que deja por fuera también los asuntos político afectivos que forman parte fundamental de los relacionamientos humanos y de los procesos propios de la escuela.

En este sentido, otra de las docentes hace referencia a la inclusión desde la Unidad de Atención Integral (UAI) y el interés de incluir a los niños que tienen limitaciones físicas:

A nivel de inclusión se ha trabajado buscando así fuese una sola personita, un solo estudiante, en la nocturna empezamos con un solo estudiante que tenía limitación visual, se permitía que en la UAI se le hiciera acompañamiento e interactuara como una persona con todas las condiciones mentales muy bien, incluso tuvo un reconocimiento por rendimiento académico muy bueno, pasó a la universidad de Medellín con presupuesto participativo, una persona que estaba limitada por su aspecto físico, pero también a la par tuvimos otros chicos que tenían según el diagnóstico, de llegar hasta noveno y no, nos dimos cuenta que llegaron hasta 11 con capacidades intelectuales muy buenas con buenos resultados académicos muy buenos (*Conversando con el experto*, maestra institución educativa pública, Medellín, 2019).

Desde luego que es importante que los niños y niñas puedan recibir los apoyos que requieren de acuerdo a sus necesidades, pero es sustancial que los procesos de construcción de las relaciones y de la diferencia en los contextos escolares no se queden exclusivamente en los programas institucionales, como en este caso el programa que brinda la alcaldía para la inclusión (UAI) que solo atiende a niños y niñas con algún tipo de diagnóstico médico, pero que puede dejar por fuera a quienes tienen capacidades diferentes y estigmatizar a niños y niñas desde su singularidad. Esta visión se fortalece con el siguiente testimonio que surge de la entrevista con un maestro en la cual expresa que “la institución busca la inclusión, de hecho, aquí hay estudiantes con dificultades de salud y utilizan sillas de ruedas, acá los estudiantes son muy solidarios entre ellos, acoso no he visto ni he percibido (*Entrevista a profundidad*, maestro 2, institución educativa pública, Medellín, 2019).

Queda explícito en los tres relatos anteriores que, cuando se hace alusión al concepto de inclusión en este contexto educativo, se hace referencia a la atención del cuerpo o las discapacidades cognitivas, desde el dispositivo biomédico que regula o patologiza esos cuerpos, por lo que sin desconocer la importancia de estos procesos en el reconocimiento particular de niños y niñas, termina siendo limitado o restrictivo verlo solo así, frente a las múltiples diversidades que se presentan en las

prácticas escolares.

Precisamente el otro aspecto que emerge en las narrativas de los docentes está ligado con las formas en que son mirados los asuntos relacionados con lo sexo genérico, en la voz del maestro que considera las direcciones de grupo como un espacio para formar en la inclusión y reflexiona frente a lo que promueve en el aula para buscar la equidad de género:

[...] las direcciones de grupo semanalmente están dedicadas a un tema en específico, entonces desde este año se les ha hablado mucho del respeto hacia la identidad de género y todo lo demás. Nada más desde ese tema he explicado los valores de la mujer y todo lo demás. Por ejemplo, un grupo masculino como el que nosotros manejamos, desde ahí ya se están viendo los tres aspectos (*Taller de cartografía*, maestro 1, institución educativa pública, Medellín 2019).

En la anterior narrativa aparece traslapado un esencialismo de lo femenino, desde la lectura realizada por el docente de que existen unos valores determinados para la mujer y una sola forma de experimentar lo femenino, siendo esta la única visión que se enseña a los estudiantes varones. Este tema está relacionado con la perspectiva de género en la que Lagarde (1997) propone:

No ha sido sencillo lograr la aceptación de la perspectiva de género, ya que hacerlo conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad...La representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas son fundamentales en la configuración de la subjetividad de cada quien y en la cultura. Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación. Por ello son fundantes. Están en la base de la identidad de género de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas (p.19).

A partir de la perspectiva de género, tema que debería involucrar a todos los actores como algo vigente y de relevancia, se observan limitaciones en la sociedad y la cultura para atender la subjetividad sin estereotipos, prejuicios o señalamientos,

ya que como lo expresan Arroyo & Álvarez (2018):

Se considera que los estereotipos de género corresponden a una lectura, naturalizada y homogenizada, de hombres y mujeres que mantienen visiones esencialistas, en las que los roles de género se convierten en el molde desde el cual son leídos los comportamientos reales o deseados, marcando la pauta del ser y el deber ser de éstos. En este sentido, las niñas en los barrios y en sus familias se encuentran, en muchos casos, con estereotipos sobre lo que pueden o no hacer como mujeres, que limitan sus posibilidades de actuación y que van generando estigmatizaciones sobre las opciones sexuales diversas (p. 133).

También se encuentran matrices de su reproducción en las instituciones escolares, que se centran en prácticas que aunque tengan una intencionalidad educativa aparentemente positiva como separar a niños y niñas de acuerdo a su adscripción cisgénero, no se logra ver que esto se configura en una perspectiva reducida y dicotómica del género que es en sí excluyente, lo que permite intuir que la inclusión no está siendo vista como la posibilidad de que todos participen, incluso con la apertura de mirar las opciones identitarias distintas a las binarias: mujer u hombre, limitando la posibilidad a otros sujetos que están construyendo su identidad de forma diferente o se autodenominan en tránsito, como la población LGBTIQ.

De lo anterior, podríamos decir también que cuando se separan grupos en géneros hay dos condiciones de exclusión: la primera, se refiere a que se debe aprender asuntos solo de hombres o solo de mujeres y, en el segundo aspecto, es no tener en cuenta que hay personas en tránsito o situación de cambio frente a su identidad de género. Esto impide, por lo tanto, hablar de una inclusión tal y como lo plantea la Unesco (2005) que se atienda la diversidad o al sujeto en sí mismo, más allá de las barreras de género, condición física, entre otros (p.15).

Para complementar esta situación, surge otro testimonio frente a la

educación diferenciada por género en donde la maestra expresa:

[...] un ejemplo muy claro, yo este año tengo un grupo de treinta y ocho hombres de primaria de primero, todos son hombres, entonces sabemos que de por sí ellos vienen con una energía mayor que las niñas, su acción reacción no es como las niñas, que normalmente las niñas gritan o se enojan verbalmente; los niños ya tienden es a empujar y a recurrir como a las acciones violentas, ¿cierto? (*Entrevista a profundidad*, maestra 1, institución educativa pública, Medellín, 2019).

La maestra, al hablar de su grupo de estudiantes, señala que todos son hombres implicando una determinada manera de ser, de concebir el mundo y actuar; por ejemplo, cuando expresa: “entonces sabemos que de por sí ellos vienen con una energía mayor que las niñas” en donde se genera un estereotipo en cuanto a que las mujeres son pasivas y los hombres se comportan con más energía, porque la maestra lo generaliza y lo da como una condición natural, desconociendo que las actitudes de género se dan en la socialización política que se aprende y que éstas configuran una visión esencializada de unos y otras. Además, en el apartado también se deja entrever que se asocia a las mujeres con los gritos y a los hombres con los golpes como forma de reacción. En consecuencia, es notorio que ambos elementos constituyen formas de percibir la violencia y el tratamiento del conflicto como un asunto de género, refuerza, además, los roles impuestos socialmente. Desde la reflexión académica y los movimientos feministas se sustenta que estas visiones esencializadoras están determinadas por valoraciones e ideologías:

Ser mujer o ser hombre es complejo y complicado: significa ser especialista de género con el contenido político asignado. La diferencia sexual por sí misma no contiene ni crea una distribución desigual de poderes. Se requiere la valoración de los sujetos en rangos de superior, mayor, inferior, menor, para lograr la desigualdad valorativa [...] De esa manera, desde ideologías naturalistas o religiosas se interpreta la relación sexo-género como causal de los contenidos de vida y se concluye que el género está predeterminado, es hereditario, inmodificable e irrenunciable (Lagarde, 1997, p. 54-55).

Los relatos anteriores conducen a la pregunta por la educación diferenciada, esta es entendida como un término para designar a las escuelas que separan por sexo (De la orden, 2017, p. 9) ¿por qué se originó en esta institución oficial? y ¿cuál es el soporte pedagógico que sustenta dicha práctica? Al respecto, el rector de la institución, se refiere al origen de la educación diferenciada como una propuesta para solucionar conflictos, mediar las emociones y de ninguna manera excluir:

Hace más o menos 7 años nació la experiencia de la educación diferenciada, favoreció el proceso de comportamiento, el proceso de enaltecimiento de la autoestima en los chicos, empezamos como un ensayo para que pudiéramos ir dando pasitos, ese año, empezamos con un sexto totalmente femenino y un sexto totalmente masculino, al año siguiente la propuesta avanzó hasta octavo, y empezamos a ver que era más fácil entrar a solucionar conflictos en una educación diferenciada no por excluir a nadie sino por favorecer el proceso de manifestación de emociones sentimientos en los chicos (*Conversando con el experto*, Rector, institución educativa pública, Medellín, 2019).

En resumen, separar a los estudiantes en grupos de acuerdo a su adscripción cisgénero surge como una alternativa para mejorar la convivencia, pensando que la comunicación es más fluida entre personas del mismo género y que las emociones se expresan con más facilidad entre pares. Si bien, el rector insiste en que no hay exclusión en la institución, se observa una configuración estereotipada de los géneros y la idea de que no todos los espacios de la escuela posibilitan la expresión de las emociones, es necesario dividir y excluir para poder hacerlo.

Con lo anterior, se suscita la reflexión frente a la escuela y sus incidencias en el cuerpo del otro(a) para incidir en la configuración de subjetividades políticas como lo señala Lagarde (1997):

Como el sentido de la vida está concretado en él, el cuerpo es el máspreciado objeto de poder en el orden de géneros. Las instituciones disciplinan, controlan y recrean los cuerpos a través de variados procesos pedagógicos que permiten a las mujeres y a los hombres enseñar, aprender, internalizar, actuar o rehusar, las maneras del

cuerpo. Cada quien cumple o incumple sus deberes corporales genéricos. Esa particular construcción histórica de la relación indisoluble cuerpo-subjetividad fue develada por Simone de Beauvoir: “no se nace mujer, llega una a serlo”. Y con ella es posible afirmar que no se nace hombre; quienes son hombres, han llegado a serlo (p. 56).

Las personas de la institución educativa, reconocen que la inclusión es un tema importante que debe tratarse en todos los espacios de la escuela, sin embargo, en el siguiente apartado puede identificarse una contradicción, cuando la maestra entrevistada expresa que la inclusión es una búsqueda por el pensamiento igualitario viendo al otro como diferente y de condición especial:

El tema de la inclusión es un tema que hay que tratar constantemente, ya que siempre se encuentran diferencias por algún tema sea alguna condición especial que tenga, o alguna diferencia. Porque hasta que no pensemos igual, siempre vamos a ver una diferencia, pero siempre está en constante construcción (*Entrevista a profundidad*, maestra 1, institución educativa pública, Medellín, 2019).

En este sentido, Booth, et. al. (2002) proponen que

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad (p. 22).

Lo anterior quiere decir, que todos somos diferentes y por ende la educación debería garantizar atención a la diversidad para todos, sin segmentar por características de ninguna clase. Por ejemplo, en el siguiente apartado, la maestra anuncia que es más fácil que las estudiantes expresen sus emociones y hablen cuando no están los chicos, esto indica que, si bien hay una apuesta por la inclusión, esta no necesariamente promueve la participación de todos sino más bien una segregación de género para- aparentemente -favorecer la expresión y la

solución de conflictos:

[...] al año siguiente la propuesta avanzó hasta octavo, y empezamos a ver que era más fácil entrar a solucionar conflictos en una educación diferenciada no por excluir a nadie sino por favorecer el proceso de manifestación de emociones sentimientos en los chicos, a veces uno se siente cohibido cuando tiene que compartir cosas muy personales con el grupo y está el niño que le gusta o la niña que el gusta o la persona que lo trasnocha, empezamos a ver que era más fácil generar así una sana competencia a nivel de desarrollo intelectual y nos dimos cuenta que las niñas pueden responder a procesos mejores en la educación diferenciada, cuando se trata de estar en un grupo, a veces ellas se cohíben y se iban quedando los procesos, les daba pena participar, se sentían cohibidas en muchos aspectos, les daba pena tenerse que equivocar y ahí estaba el muchachito que le gustaba, entonces al separarlas se facilitó y hasta ahora ha dado muy buenos resultados, hasta ahora son muy pocos los chicos y las chicas que regresan a la institución y dicen a pero yo quiero en un mixto, generalmente nos dimos cuenta y con una sorpresa muy agradable que el 98% de la población estudiantil prefiere educación diferenciada, hombres con hombres y mujeres con mujeres (*Conversando con el experto*, maestra, institución educativa pública, Medellín, 2019).

Esta otra narrativa justifica la competencia entre ambos géneros como algo positivo, que favorece el aprendizaje y el rendimiento académico, dicha práctica se legitima cuando los estudiantes se muestran satisfechos con la educación diferenciada y buscan la institución por tener dicho elemento en su formación, pero habría que preguntarse con Skliar (2000) si esto no es una manera de exacerbar violencias con las mujeres o dificultades en el relacionamiento desde la invención de una alteridad deficiente:

La alteridad deficiente es un ejemplo de la voracidad con que el mundo pequeño sin soluciones, inventa y excluye a esos otros. El lugar en el mundo de los otros deficientes ha sido permanente relacionado y confundido con su lugar institucional y su lugar institucional fue frecuentemente profanado por la perversidad de pensarlo todo entre los términos estrechos de inclusión/exclusión (p. 34).

Por consiguiente, es necesario revisar los escenarios de interlocución sexo genérica, la mediación de conflictos y el hecho de establecer la competencia entre los estudiantes como motivador del aprendizaje para llegar a prácticas educativas en las que se respete la diversidad, pero sobre todo problematizar y ampliar los ejes de las categorías inclusión/exclusión en términos de las maneras cotidianas en el que se siguen generando sus prácticas en los contextos escolares en el país.

La construcción de paces en la escuela, más allá de la violencia directa

El concepto de paz cobra un sentido especial en esta investigación porque es la mirada desde el contexto socio político por el que atraviesa Colombia después de un acuerdo para la paz, firmado entre el Estado y una parte de los militantes de la Farc en el año 2018. La paz constituye entonces una palabra y una experiencia vital en todos los sujetos políticos, en especial en los maestros que habitan la escuela como un subsistema de interrelaciones semejantes a las que se viven en la sociedad.

No hay una única paz, sino paces, porque son múltiples las formas de construir paz y estas requieren no solo acuerdos políticos entre los actores armados y el Estado, sino que principalmente requiere la disminución de las diferentes violencias que se viven en lo particular, en los microsistemas que habitan las personas como la familia, la escuela y el barrio. Por lo tanto, es indispensable que la violencia que se vive en la escuela, desde las agresiones físicas, verbales y simbólicas se traiga al análisis, como un compromiso no solo personal sino comunitario, que tiene que ver con el componente político. Al respecto de la paz en la escuela cabe pensar:

En este sentido, en el contexto del conflicto armado es necesario visibilizar sentidos de los niños y niñas y de sus agentes socializadores que hablen de sus aprendizajes, de sus potencias y de los modos de transformación. Los cuales se dan necesariamente desde la acción colectiva, es decir, desde el ejercicio de

establecer una red de solidaridad entendida de forma distinta a mecanismo tradicionales de asociación (Alvarado, et.al, s.f, p. 113).

Los sentidos de los agentes socializadores de la escuela, emergen en el relato del maestro que ubica el presente como un momento de calma y lleva la situación concreta del conflicto armado a un barrio de la comuna nororiental de Medellín, asumiendo con responsabilidad la influencia de la violencia que no es indiferente a la escuela:

En este momento estamos en una situación de calma, hubo por allá hace unos siete años situaciones muy susceptibles, muy delicadas, que daban miedo pues realmente, por estas confrontaciones entre estos señores. ¿Cierto?, señores armados, de ya sea de un bando, del otro. Y no, sería yo, sería yo tal vez muy cortico en el análisis si digo que la institución es ajena a toda esa situación (*Entrevista en profundidad*, maestro 2, institución educativa pública, Medellín, 2019).

Después de expresar en su relato que existió una situación de conflicto externo a la institución que generó miedo, tal vez miedo aún presente, y en el silencio que frente al tema se observó en los talleres de los maestros y luego entre silencios y sudores el docente fue capaz de nombrar el conflicto como tal en el espacio íntimo de la conversación con las investigadoras. En este maestro se resalta la claridad conceptual de que la paz va más allá del conflicto armado y que la escuela está tejida por las redes de solidaridad y confianza que entre las subjetividades políticas de educadores y educandos se entrecruzan.

E, digamos estamos hablando de todas maneras de una paz relativa, no una paz absoluta, como diría por ahí alguien “la paz no es solamente el silencio de los fusiles”, yo percibo que también hay, y puede sonar a contradicción, pero he percibido que como la comunidad es una comunidad humana, está trazada también por algunas resistencias para bordarse entre ella, ahí como percibo una desconfianza, no sé si sea producto de qué, de la historia, de acá, hay alguna desconfianza que favorablemente la tienen en menor grado los estudiantes; los estudiantes son más dados a la reconciliación, que los adultos (*Entrevista en*

profundidad, maestro 2, institución educativa pública, Medellín, 2019).

En el apartado anterior, se observa que la construcción de paces pasa por generar redes de solidaridad y confianza, partiendo de las relaciones entre los adultos referentes para los niños, niñas y adolescentes. El maestro señala que hay desconfianza en las relaciones, hecho que obstaculiza avanzar en la construcción de paces, porque falta apertura en los adultos para la reconciliación y el perdón, ya que ha sido una comunidad que ha sufrido históricamente la violencia de forma directa.

Por otro lado, continuando en la búsqueda de las opacidades en el concepto de la construcción de paz, se entrevisté el tema de las violencias, al respecto Ramírez (s.f) cita a Galtung señalando que existen tres tipos de violencias: la directa, la estructural y cultural las cuales se manifiestan cuando hay necesidades básicas no satisfechas. Señala, además, que este mismo autor se plantea cuatro necesidades básicas que deben ser cumplidas en toda la sociedad (supervivencia, bienestar, identidad y libertad), la suma de estas definiría la paz; cada una tiene una negación: mortalidad, sufrimiento, alienación y represión, en su respectivo orden. Estas negaciones se hacen presentes por medio de los tres tipos de violencia existentes dentro de la sociedad. La presencia de violencia de una negación o más bien, la falta de una o varias de las necesidades básicas crearía degradación humana (p.9).

El relato del maestro, hace una relación directa con los tres tipos de violencia que se plantean, empezando por la estructural, aquella ejercida por el sistema económico y político, que sustenta condiciones de desigualdad en la no satisfacción de necesidades básicas como la alimentación y nutrición “Exacto, y eso entonces pues, sumemos, si ahí hay déficit económico en las familias, si hay una nutrición o búsqueda de comer, no de alimentarse, entonces los resultados en las aulas no son los óptimos” (*Entrevista en profundidad*, maestro 2, institución educativa pública, Medellín, 2019).

Esta percepción del maestro tiene como causa principal la desventaja socioeconómica que se da en la comuna 3 de Medellín a la cual pertenece la institución educativa. Manrique fue la comuna con la cuarta mayor tasa de desempleo (12%) y la octava menor tasa de ocupación (57,1%) y en relación con la pobreza es la cuarta con mayor severidad de pobreza monetaria, y la tercera con mayor cantidad de personas en condición de pobreza extrema e Índice de Pobreza Multidimensional (24,6). (Medellín cómo vamos, 2019, p. 8).

Se observa un componente que genera desventaja relativa, la nutrición y los cuidados médicos, hecho que se refleja en las diferentes dinámicas que se dan dentro y fuera la institución y que no permiten llegar a la escuela en condiciones óptimas para el aprendizaje y la convivencia.

Lo anterior, hace trazabilidad con los relatos de los maestros en la cartografía social, donde el comedor era el sitio de mayor convergencia para situar los temas de inclusión y ciudadanía. La escuela es pues un escenario en donde la comida hace parte esencial de la vida cotidiana y a través de cubrir esa necesidad básica se producen acontecimientos para la construcción de paces. El comedor se constituye en un espacio donde los estudiantes tienen la posibilidad de conversar y expresar sus vivencias espontáneamente, sin las restricciones conceptuales de la academia, ello permite que el diálogo y la diversidad de discursos se potencien como herramientas para que manifiesten las paces. Así mismo, la alimentación está relacionada con los sentimientos de amor que se tejen en la relación con otros y crean sentido de pertenencia y filiación comunitaria, elementos que comprometen a la escuela a dar más atención a este lugar de encuentro y formación.

En la misma línea de las violencias, surge la cultural: atravesada por las creencias religiosas, que son cuestionadas por el educador en las dicotomías entre los discursos pacifistas de las religiones y el actuar violento de la comunidad o el entorno que rodea la institución educativa:

Entonces la pregunta general que me hago es, bueno si estamos tan atravesados por la religión ¿por qué es una comunidad que fue violenta, sigue siéndolo, de una manera menos fuerte, pero por qué la religión no se ha interiorizado su concepto para la práctica y hay más armonía entre los habitantes? (*Cartografía social*, maestro 2, institución educativa pública, Medellín, 2019).

En esta expresión, el educador permite observar cómo las actitudes violentas que se viven en la escuela son cuestionadas por algunas concepciones éticas que proponen las creencias religiosas. Medellín se ha caracterizado por prácticas tradicionales religiosas, principalmente judeocristianas que no conversan con una ética del cuidado de la vida y la no violencia en las prácticas cotidianas y esto aparece como una opacidad que trasciende los límites escolares, pero que configuran los modos de relacionamiento en ellos.

Por último, la violencia directa ha sido en la escuela la más evidenciada porque se ha preocupado en disminuirla, al evitar las agresiones físicas y verbales; la mesa de convivencia (estrategia propuesta por la institución educativa para mediar los conflictos entre los estudiantes) es por excelencia la práctica educativa más resaltada en este propósito:

En la institución educativa hemos caminado en el camino hacia la paz, nos hemos sentado en las mesas de convivencia y decirles a los chicos que ellos son capaces de solucionar un problema sin necesidad e irse a firmar un acta de expulsión, tres días de suspensión o a la salida nos encontramos. Hemos logrado sanear demasiadas cosas con la mesa. Tenemos una población muy buena, que escucha (*Conversando con el experto*, maestra, institución educativa pública, Medellín, 2019).

Los relatos generados facilitan comprender que la disminución de las agresiones físicas, al ser reemplazadas por el diálogo, es consecuencia de una búsqueda social por disminuir las violencias del conflicto local por el territorio y el

narcotráfico, prácticas que permean la escuela. En ese sentido, y aunque hay aspectos sumamente positivos alrededor de las maneras y dispositivos generados desde la institución educativa para construir paces, siguen generándose limitaciones importantes alrededor de esas violencias estructurales que constriñen las posibilidades de la misma institución educativa y de la comunidad académica que la habita.

Discusión final y conclusiones

Después de analizar los relatos de los maestros, es fundamental reconocer las opacidades que surgen en las prácticas educativas de una institución oficial de Medellín, orientando la discusión en torno a tres interrogantes: ¿A qué se debe el enfoque de la inclusión como atención a personas en situación de discapacidad en la escuela colombiana? ¿Qué consecuencias para la transformación de la equidad de género y la construcción de paces tiene la educación diferenciada en los establecimientos educativos? y ¿Qué elementos se pueden favorecer en la cultura para potenciar la construcción de paces en la escuela?

El concepto de inclusión centrado en la atención a la situación de discapacidad, es resultado de las políticas públicas en educación orientada por los entes gubernamentales a partir de normas como la Ley 115 de 1994, en donde se ordena que el Estado fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, y la Ley 1618 de 2013, donde se reglamenta la inclusión educativa en Colombia, y pone el énfasis en la atención a la discapacidad y al derecho que tiene cada persona de recibir una educación de calidad indiferente a su situación física y cognitiva.

De esta manera la mirada unívoca que hacen los maestros a la inclusión como atención a la situación de discapacidad física, sensorial o psíquica, se debe a enfocar la diferencia humana, principalmente desde lo físico o lo intelectual, y entendiendo la diversidad como lo que hace falta en sí mismo y que el otro tiene.

Otra razón para pensar la discapacidad en términos de inclusión en la educación, reside en los derechos que han adquirido a lo largo de las dos últimas décadas las personas con limitaciones físicas sensoriales, quienes despiertan sensibilidades en el sujeto que se concibe como normal. Sin embargo, es preciso retomar el concepto de inclusión planteado por la Unesco (2005) en el que identifica la atención a las personas vulnerables y marginadas buscando la participación de todos y atendiendo a su diversidad (p.15).

En los relatos, existe un acercamiento a reconocer que en la inclusión también se relaciona con la participación de estudiantes con preferencia sexual y creencia religiosa distinta. Sin embargo, el tema de mirada esencialista de género no se hace consciente en las narrativas porque hay una creencia arraigada que existe una única forma de ser mujer y ser hombre, dejando las múltiples formas de constituirse y la posibilidad que tienen los sujetos de transitar de un género a otro; especialmente los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la etapa de consolidación de la identidad. La mirada dicotómica del género se reduce al concepto de la condición biológica y no a las construcciones culturales de género.

El término sexo nos diferencia biológicamente, sin mayores connotaciones, mientras que el vocablo género alude a las desigualdades entre sexos construidas históricamente como consecuencia de la estructura familiar-patriarcal, es decir, el género es un concepto cultural, por lo que la dimensión del fenómeno habrá de verse en clave cultural que no biológica (Maqueda, 2006, p.18).

Puede pensarse que la herencia de la educación diferenciada por género viene en el origen de la Institución Educativa que se constituyó como tal en la fusión de dos escuelas: una masculina y otra femenina. Separar a los hombres y mujeres está sustentado por los educadores como una estrategia para solucionar los conflictos, lograr mayor expresión en los sujetos y obtener mejores resultados académicos. En relación a lo anterior, otras investigaciones en educación diferenciada en Colombia corroboran este supuesto:

Con la implementación del programa de educación diferenciada se hace evidente un mejor desarrollo de operaciones mentales en cada una de las áreas a trabajar, ya que un punto importante que se está evitando con este, que los niños y niñas se distraigan con impresionar a compañeros del sexo contrario (Velandia, 2012, p. 97).

En contraposición a lo dicho anteriormente, se conocen apuestas educativas por la diversidad de género y la coeducación o educación mixta, argumentos que apelan a una convivencia sin estereotipos ni sexismos para construir lo que se espera de un sujeto independiente de su condición biológica, al respecto en el Muñoz & Guerreiro (2001) apuntan:

Los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, reciben menos atención que los niños, sobre todo en las aulas de manualidades, ciencias naturales, matemáticas ... (parr.9).

Debido a lo anterior, deben existir más apuestas en las que tanto hombres como mujeres convivan y aprendan, sin importar su género, sexo o preferencia. En la interacción y la socialización es probable el trámite del conflicto para posibilitar la expresión de lo que se es, no se debe estar separados, sino por el contrario, deben generarse escenarios de aceptación y respeto por el otro.

La búsqueda de la equidad de género es un aspecto importante para formar en inclusión, ciudadanía y construcción de paces, es a partir de los imaginarios de lo que somos y la construcción de la subjetividad política que se posibilita la transformación social. Esta restauración social que se anhela, desde todos los campos humanos, tiene un tono más alto en la educación, cuyo objetivo principal

es: aportar a la valoración y al cambio de la cultura. Teniendo en cuenta que,

La cultura juega, pues, un papel fundamental en la configuración del ser humano como pacífico, un ser humano que, como cualquier otro animal, tiene una biología que le induce a la agresividad. Pero la cultura también puede hacer lo contrario e hipertrofiar la agresividad natural convirtiéndola en violencia (Sanmartín, 2013. p. 24).

A causa de esto, es la cultura instalada en la escuela que permeada por la sociedad centra sus esfuerzos en reducir la agresión física entre sus estudiantes. Se observa una educación para la paz, basada en la solución de los conflictos a través del diálogo; aspecto importante que se entiende es priorizado en la institución por la historia de violencia que ha vivido Medellín y en especial la comuna 3 de Manrique.

Más allá de lo mencionado anteriormente, hay que fortalecer aspectos de la cultura institucional como el análisis de la realidad social, económica y política, hablar sobre el conflicto que se vive en el barrio, la influencia de la violencia externa en los miedos a participar, a proponer, a ser crítico y así generar espacios de confianza, solidaridad y participación democrática que no solo se enmarque en la elección por votación de líderes estudiantiles. Por esta razón, la violencia directa se constituye en un tópico prioritario que atiende la escuela, en ocasiones sin el apoyo gubernamental y con el agravante de la violencia intrafamiliar que viven los estudiantes.

Seguidamente, la violencia estructural del hambre y la pobreza se interviene con una apuesta educativa donde la alimentación sea un aspecto para trabajar en la escuela, como fortalecimiento de la salud para el espacio para encontrarse con el otro y fortalecer las relaciones interpersonales. Así mismo los análisis de la realidad socioeconómica, política y religiosa de la ciudad deben ser transversales al currículo de todas las áreas y a las prácticas educativas que incluyen acciones

como el comedor escolar, la biblioteca, el recreo, los actos culturales, entre otros. Con lo anterior se llevan a la vida procesos de socialización:

Los procesos mediante los cuales cada sujeto, dentro de una sociedad, comprende y logra transformar los “fenómenos sociales”, son conocidos como “procesos de socialización”. La socialización política permite a los individuos hacerse sujetos capaces de entender su realidad para lograr transformar aquellas cosas con las cuales no está de acuerdo, porque niegan la posibilidad de condiciones dignas de “ser” humano (Loaiza, et. al, 2013, p. 136).

Con relación a la violencia simbólica, se observa en los hallazgos la no coherencia entre las creencias religiosas y las apuestas éticas de los sujetos como la perspectiva dicotómica y reducida del género, es un llamado a formalizar mecanismos y escenarios en la que los sujetos puedan expresarse de manera libre y sin juzgamiento por algún tipo de ideología, pensamiento u orientación sexual. También como un llamamiento a la escuela que rompa paradigmas para potenciar a cada persona desde su ser, sin señalamientos ni restricciones ideológicas que reducen la experiencia humana a un pensamiento rígido y conservador.

Conclusiones

A modo de conclusión, esta investigación permitió comprender desde los relatos de los maestros, como la escuela concibe la construcción de paces y la inclusión como conceptos que se limitan a ver el sujeto en falta de algo o con características inmóviles de su propio ser.

A partir de todo el análisis, las posibles investigaciones que surjan deben apuntar a la concepción de género en la escuela y la repercusión en la constitución de las familias, las necesidades básicas de alimentación en la población y su relación con la construcción de paces en la escuela. Además, surge para futuros estudios: comprender los silencios del maestro ante el conflicto y cómo estos afectan los procesos pedagógicos. También, las prácticas educativas de los maestros muestran opacidades en tanto se reducen a estrategias de atención a

personas en situación de discapacidad y a la disminución de la violencia directa en la escuela, por lo tanto, es importante ampliar la construcción de paces a la socialización y formación de subjetividades políticas.

La educación diferenciada es una apuesta pedagógica que dificulta el sueño de una sociedad diversa, que convive en medio del conflicto y la diferencia, para respetar la dignidad humana y potenciar las capacidades de cada ser, sin la visión dicotómica y esencialista de género. Finalmente, es fundamental pensar la inclusión y la construcción de paces, como una tarea en continua transformación, que no solo debe ser reflexionada en la escuela sino en los diferentes escenarios que educan y habitan al ser humano.

Referencias

- Alcaldía de Medellín (2019). Medellín cómo vamos. Índice de Progreso Social: comunas y corregimientos de Medellín 2013-2017. Medellín.
- Alcaldía de Medellín (2015). Plan de desarrollo local Comuna 3 Manrique. Medellín.
- Alvarado, S. V., Ospina, M. C. & Sánchez, M. C. (s.f.). *Socialización escolar: Procesos, experiencias y trayectos. Artículo construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado, acción colectiva en la escuela como alternativa de paz.* (Archivo PDF).
<https://core.ac.uk/download/pdf/84702435.pdf>
- Arroyo, A. & Álvarez M.J (2018). Violencias cotidianas: perspectivas situadas desde las experiencias de niñas y mujeres en el municipio de Medellín, Colombia. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*. 29, pp.123-146.
<https://www.scielo.br/pdf/sexs/n29/1984-6487-sexs-29-123.pdf>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 26(2), 409-430.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carballeda, J. M. (2012). Cartografía e intervención en lo social. En Diez Tetamanti, J.M., Escudero, H. B., Carballeda, A., Barberena, M., Hallak, Z., Rocha, E., Massera, M., Vázquez, A., Barceló, M., Coñuecar, V., Gómez, P., Gómez, D., Feü, C., Martínez, N., Romero, N. *Cartografía Social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación* (pp. 27-36). Ministerio de Educación de Argentina.
- De la orden Rodríguez, M. (2017). *Análisis de la educación diferenciada en un contexto de políticas educativas igualitarias* [Tesis de Maestría, Universidad de Cádiz]. <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/19184>
- Díaz Bazo, C., & Sime Poma, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Lagarde, M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 13 de 02 de 2013. D.O. 48.717.
- Loaiza, J., Ospina, H., Ramírez-López, C. (2015). Socialización política y construcción de paz: una lectura clave en educación popular. En Unda, R., Mayer, L., Llanos, D. *Socialización Escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Editorial Universitaria Abya-Yala.

Maqueda, M. (2006). La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*.
<http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf>

Martínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica [Archivo PDF].

https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Muñoz, A., & Guerreiro, B. (2001). *Sexo y género en la educación*. Congreso Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad.
https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_sexo.htm

Ramírez Martínez, D. F. (s.f.). La paz según Johan Galtung: ¿cuáles son los elementos que debemos solucionar en Colombia?
<https://www.redsociojuridica.org/red/wp-content/uploads/2017/06/La-Paz-segun-Johan-Galtung.pdf>

Sanmartín, J. (2013). *La violencia y sus claves*. Editorial Ariel.

Skliar, C. (2000). La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 10 (22) 34-40.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41) 11-22.

Suárez, D. (2005). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares* [Archivo PDF].

https://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_educativa_La_documentaci%C3%B3n_narrativa_de_las_pr%C3%A1cticas_docentes_y_la_indagaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_mundo_y_las_experiencias_

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*.
UNESCO.

Vasilachis de Dialgino, I. (2006.). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Gedisa editorial.

Velandia Becerra, L. (2012). *Impacto del programa de educación diferenciada en el colegio minuto de Dios*. [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia-Universidad de Tunas Cuba].

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8510/lulu%2019%20de%20febrero%202012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>