

## PLAN DE ORDENAMIENTO INSTITUCIONAL (POI) UN RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Miguel Ángel Goyeneche Echeverría<sup>1</sup>**

profemiguelgoyeneche@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3385-0912>

**Institución Educativa  
Técnica La Libertad  
de Tutazá, Boyacá  
Colombia**

**Andrea Milena Moreno Carvajal<sup>2</sup>**

andrymoreno1992@hotmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0026-4298>

**Institución Educativa  
Colegio Jaime Garzón  
Cúcuta, Norte de Santander  
Colombia**

**Recibido: 06/01/2026**

**Revisado: 10/02/2026**

**Aprobado: 12/03/2026**

### RESUMEN

El presente artículo de revisión propone una reflexión desde un enfoque pluricultural en torno a las nociones y perspectivas teóricas relacionadas con el espacio escolar, el reconocimiento de la diversidad y la convivencia en los entornos educativos. Este análisis permite comprender las distintas formas de exclusión que inciden directamente en la dinámica institucional, destacando el papel estratégico del Plan de Ordenamiento Institucional (POI) como una herramienta que posibilita el reconocimiento efectivo de la diversidad a partir de la apropiación del espacio en dichos contextos pedagógicos. Si bien este trabajo se plantea desde un horizonte teórico, es relevante señalar que se fundamenta metodológicamente en la tesis de maestría titulada “Plan de Ordenamiento Institucional: un reconocimiento del Espacio Escolar durante la Emergencia Sanitaria por Covid-19”. En este estudio se adoptó un enfoque cualitativo con perspectiva social, basado en la investigación-acción educativa, lo cual permitió visibilizar las problemáticas asociadas al rediseño institucional en escenarios diversos de apropiación del espacio, particularmente durante el proceso de alternancia educativa implementado por la institución. A través del uso de la cartografía social y mediante un ejercicio colaborativo

<sup>1</sup> , Docente de aula en la Institución Educativa Técnica La Libertad de Tutazá, Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

<sup>2</sup> Docente de aula en la Institución Educativa Jaime Garzón de Cúcuta, Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad de Santander (UDES).

que involucró a estudiantes, docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa, fue posible identificar dinámicas significativas que derivaron en mejoras sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la convivencia escolar dentro de la Institución Educativa Clemente Manuel Zabala. La ejecución de este proyecto contribuyó además al fortalecimiento del primer protocolo de bioseguridad destinado al manejo y control del riesgo frente al Covid-19 en la ciudad de Cartagena. Dicho protocolo permitió garantizar el retorno seguro a las aulas bajo la modalidad de alternancia, implementado durante el segundo semestre del año 2021.

**Palabras clave:** Pluralidad, Entorno Escolar, Convivencia Escolar, Ambiente Escolar, Espacialidad

## INSTITUTIONAL PLANNING PLAN (POI) A RECOGNITION OF DIVERSITY IN THE SCHOOL SPACE FROM THE SOCIAL SCIENCES

### ABSTRACT

This review article offers a reflection from a pluricultural perspective on theories and conceptual frameworks related to school spaces, the recognition of diversity, and coexistence within educational environments. The analysis seeks to understand the various forms of exclusion that directly affect the institutional climate, emphasizing the strategic role of the Institutional Planning Framework (POI) as an effective mechanism for acknowledging diversity through spatial appropriation in educational settings. Although this work adopts a theoretical approach, it is grounded methodologically in the master's thesis titled "Institutional Planning Framework: A Recognition of School Space during the Covid-19 Health Emergency." The study employed a qualitative social approach, based on educational action research, which enabled the identification of key issues in the reorganization of institutional spaces during the shift to hybrid learning environments. Using social cartography and collaborative work involving students, teachers, school administrators, and the broader academic community, the project facilitated significant improvements in teaching-learning processes and school coexistence at Clemente Manuel Zabala Educational Institution. Additionally, the project supported the development and implementation of the first biosecurity protocol for Covid-19 risk management in the city of Cartagena, allowing for a safe return to in-person classes under the hybrid model during the second semester of 2021.

**Keywords:** Plurality, School Environment, School Coexistence, School Environment, Spatiality

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia educativa en Colombia, el reconocimiento efectivo de la diversidad ha sido uno de los elementos más relegados dentro de los procesos pedagógicos. Aunque en años recientes el Ministerio de Educación Nacional ha promovido políticas de inclusión, la realidad es que las prácticas pedagógicas aún resultan insuficientes para responder de manera integral a la pluralidad que caracteriza a la población estudiantil. Esta carencia ha llevado a que se ignoren los profundos cambios sociales y educativos que las dinámicas interculturales contemporáneas, influenciadas por la globalización, han generado en los espacios escolares. Esto plantea un desafío urgente: transformar las formas en que la escuela se aproxima a la diversidad, reconociendo en las ciencias sociales un recurso clave para avanzar hacia esa transformación.

En este contexto, las nuevas dinámicas derivadas del intercambio cultural y los procesos de globalización han reconfigurado las relaciones humanas, impactando directamente el papel que cumple la escuela como institución social. Así, el reconocimiento de la diversidad y la apropiación consciente del espacio escolar emergen como dimensiones fundamentales al momento de abordar un aspecto crítico: la convivencia escolar. Esta situación exige una respuesta articulada por parte de los actores educativos, especialmente los docentes, quienes deben asumir un rol activo, reflexivo y crítico en la formación de los estudiantes. Son ellos quienes, desde su

quehacer pedagógico, tienen la responsabilidad de propiciar procesos de escolarización inclusivos que contribuyan a la transformación social.

Si bien es cierto que las prácticas educativas han posibilitado escenarios de construcción, resignificación y evolución dentro del ámbito escolar, aún persiste la ausencia de una conciencia clara sobre la urgencia de fomentar el pensamiento crítico y promover una visión inclusiva de la diversidad en el aula. Esta carencia impide establecer relaciones interpersonales mediadas por el entendimiento mutuo. En este sentido, el enfoque intercultural, cuando se aplica en investigaciones educativas, se consolida como una herramienta metodológica valiosa dentro del paradigma de la investigación-acción, permitiendo un abordaje más profundo y contextualizado de estas problemáticas.

Desde estos fundamentos, es posible concebir la educación intercultural como una estrategia eficaz para visibilizar y valorar la diversidad presente en los espacios escolares. Su aplicación permite no solo prevenir, sino también corregir prácticas discriminatorias que favorecen la exclusión y la violencia en el ámbito educativo. Como señala Morales Trejos (2015), estos entornos deben promoverse dentro de un marco de equidad, respeto, justicia e igualdad de oportunidades para todos los actores que los habitan.

En esta línea de acción, el Plan de Ordenamiento Institucional (POI) surge como una propuesta orientada a la prevención, el desarrollo y la intervención social. A través del trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y directivos, este instrumento busca consolidarse como una herramienta participativa que permite visibilizar la diversidad

mediante el análisis y comprensión de la manera en que se ocupan y se viven los espacios institucionales. De esta forma, el POI contribuye al fortalecimiento de la convivencia escolar y a la transformación de las concepciones tradicionales sobre la participación estudiantil, muchas veces heredadas de generaciones anteriores.

### DESARROLLO TEMÁTICO

En el contexto de instituciones educativas cada vez más marcadas por la pluralidad cultural, trabajar activamente la diversidad y la apropiación del espacio escolar se convierte en una estrategia fundamental para fortalecer el tejido social. Este proceso implica reconocer a cada individuo como un actor influyente en lo que se ha denominado “ciudadanía planetaria”, una noción que alude al reconocimiento y valoración de las múltiples formas de ser y habitar el mundo, buscando también el respaldo político que legitime tales procesos de inclusión.

En esta misma línea, Sáenz (2004) plantea que "el intercambio y la interacción entre el yo y el otro yo" actúan como ejes articuladores en las propuestas de intervención desde la educación intercultural. Bajo esta premisa, iniciativas como el Plan de Ordenamiento Institucional (POI) se construyen a partir de la experiencia cotidiana y las vivencias compartidas dentro del ámbito escolar. Estas propuestas tienen como finalidad promover el reconocimiento de la diversidad mediante la comprensión de las diferentes formas en que los estudiantes se relacionan con su entorno físico, sin perder de vista la

función educativa como un motor para el desarrollo integral de quienes participan, ya sea en contextos de formación formal o informal.

Uno de los pilares fundamentales para avanzar hacia el reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo es, sin duda, la inclusión. En este sentido, Blanco (2008) sostiene que “la educación inclusiva se caracteriza por ser un eje generador de progreso, que reconoce la diversidad en el espacio escolar, las necesidades de sus miembros y de sus comunidades, procurando de alguna manera luchar contra la exclusión en el contexto escolar”. Complementariamente, Femenías (2007, citado en Brenes, 2017) entiende la diversidad como un concepto que debe ser abordado desde múltiples dimensiones: identidad, diferencia, género, cultura, política, educación, entre otras, todas ellas vinculadas con la relación con el otro.

Para que una institución educativa pueda realmente avanzar en el reconocimiento de la diversidad dentro de su estructura, es necesario modificar el enfoque desde el cual opera. Esto requiere fortalecer prácticas pedagógicas que impulsen la valoración de cada sujeto como parte esencial de la sociedad. Blanco (2008) propone una serie de habilidades que deben ser promovidas en este proceso, entre ellas: equilibrar el derecho a una educación de calidad con el respeto a las diferencias individuales, garantizar la igualdad de oportunidades, reconocer las culturas de origen de los distintos grupos sociales que acceden al sistema educativo y ofrecer una gestión de la cultura dominante que no anule la propia. Asimismo, propone reorientar las prácticas pedagógicas para

articularlas con programas y proyectos educativos que respondan a los principios de inclusión.

El análisis de la diversidad en los espacios escolares requiere, además, comprender la interculturalidad como una propuesta ética y pedagógica que tiene como objetivo fomentar la comprensión de los demás a partir del diálogo, el respeto mutuo y el intercambio cultural en los propios entornos escolares. Esta perspectiva, respaldada por autores como Walsh (2008), Aguado y del Olmo (2009), García (1996), Prada (2003), Aguado (2005), Escarbajal Frutos (2010), Marín (2007) y Morales Trejos (2015) en Brenes (2017), considera que la diversidad tiene un impacto profundo en la vida personal y social de los individuos, especialmente cuando son parte de una comunidad educativa.

Para una efectiva integración de la diversidad en el entorno escolar, Morales (2015, p. 68) propone un modelo de actuación intercultural fundamentado en los siguientes principios:

1. Estar dispuesto a reflexionar críticamente sobre la práctica socioeducativa.
2. Reconocer y legitimar la existencia del otro, superando el simple conocimiento para avanzar hacia un reconocimiento profundo que implique revisar creencias, identificar estereotipos y enfrentarlos mediante un proceso de autoconocimiento intersubjetivo.
3. Asumir la importancia de legitimar al otro como parte de un proyecto educativo basado en la equidad y la justicia social.

4. Mostrar apertura para compartir el mundo del otro, tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea.

5. Valorar tanto lo propio como lo ajeno, reconociendo similitudes y diferencias que permitan construir puentes interculturales que fortalezcan la convivencia.

Estos principios aportan un marco pluricultural para repensar el espacio escolar, destacando la importancia de prácticas pedagógicas críticas y reflexivas que promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, contribuyen a superar procesos de exclusión sustentados en estereotipos o desigualdades, favoreciendo la construcción de un tejido social que valore los saberes culturales y los proyecte hacia la sociedad como herramientas clave para el fortalecimiento de la convivencia en todos los ámbitos de interacción humana.

Aplicar un enfoque intercultural en el ámbito educativo requiere no solo su comprensión conceptual, sino también un reconocimiento de sus alcances y limitaciones en el ejercicio profesional docente. En esta línea, Escarbajal (2010) plantea una serie de prácticas escolares que permiten orientar las intenciones formativas en torno al tipo de ciudadanía que se desea promover. Según el autor (p. 21), estas prácticas incluyen:

1. Garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporarse al sistema educativo y a la sociedad, respetando sus particularidades lingüísticas, culturales y religiosas, sin discriminación.

2. Atender problemáticas relacionadas con la identidad cultural de los grupos minoritarios desplazados.

3. Responder a las necesidades educativas específicas derivadas de la diversidad humana dentro de una misma cultura, considerando también a las nuevas minorías emergentes.

4. Fomentar el respeto por todas las culturas presentes, rechazando políticas que pretendan asimilar forzosamente a las minorías a la cultura dominante.

5. Concebir la educación intercultural como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa, y no únicamente por aquellos pertenecientes a grupos minoritarios.

6. Desarrollar marcos conceptuales transculturales que afiancen, a través de la práctica pedagógica, la idea de que el conocimiento pertenece a toda la humanidad, más allá de las fronteras culturales o identitarias.

7. Reconocer que los retos derivados de la diversidad étnica y cultural no admiten soluciones únicas o lineales.

8. Promover la participación democrática fundamentada en los principios de justicia social.

9. Priorizar la calidad de las relaciones interpersonales por encima de los recursos o herramientas didácticas empleadas.

10. Incorporar nuevas metodologías y modelos organizativos tanto en el aula como en los procesos de formación docente y en el vínculo con las familias y la comunidad.

Estas propuestas resultan esenciales para abordar la diversidad en los contextos escolares, ya que no solo enriquecen las dinámicas pedagógicas, sino que también fortalecen competencias necesarias para el avance hacia etapas educativas más inclusivas. Asimismo, estas prácticas pueden implementarse mediante proyectos transversales que operen tanto dentro como fuera del entorno escolar, generando impactos positivos en las comunidades y extendiendo el alcance del trabajo educativo a actores no directamente vinculados con la educación formal.

Morales (2015) enfatiza que la diversidad abarca múltiples dimensiones, entre ellas la cultura, la religión, la orientación sexual, el contexto sociopolítico, la temporalidad, los intereses personales, entre otros factores. Estos componentes pueden ser analizados e incorporados según los objetivos de cada proceso investigativo, como en el caso del estudio del espacio escolar desde las dinámicas de apropiación. En concordancia con esto, Aguado y Hèrráz (2006) sostienen que la diversidad debe ser comprendida y valorada desde enfoques que potencien la realización plena del ser humano y promuevan la justicia social, superando visiones que la conciben como un obstáculo para la convivencia. Esta perspectiva implica reformular las formas de interacción escolar y construir nuevas rutas de relación con el otro.

Reconocer la diversidad dentro del entorno educativo representa uno de los desafíos más complejos para los docentes, especialmente aquellos vinculados al campo de las ciencias sociales, donde el interés por el espacio y la convivencia suele estar en el núcleo de las propuestas pedagógicas. En este sentido, el rol del educador trasciende

los límites de su disciplina específica para convertirse en orientador de procesos formativos integrales. Bisquerra Alzina (1996, citado en Parras, Madrigal, Redondo, Valey y Navarro, 2008) define la orientación como “un proceso de ayuda continua a todas las personas”, lo cual incluye distintas dimensiones que inciden directamente en el desarrollo humano.

Esta labor orientadora se sostiene sobre principios fundamentales propuestos inicialmente por Miller (1971) y retomados por Bisquerra (1996), citados por Parras et al. (2008, p. 14). Estos principios son:

**Prevención:** Procedente del campo de la salud mental, este principio se refiere a una acción orientadora anticipada, destinada a evitar la aparición de barreras que puedan dificultar el desarrollo individual.

**Desarrollo:** Centrado en acompañar el crecimiento personal del individuo, este principio impulsa la activación de su potencial, considerando que cada persona sigue un patrón de desarrollo único, influenciado por variables como la edad, el entorno y las condiciones contextuales (Rodríguez, 1998, citado en Parras et al., 2008).

**Intervención social:** Desde una mirada sistémica e integral, Miller (1971, citado en Frías Quesada, 2015) sugiere que la orientación debe tener en cuenta los factores ambientales que inciden en las decisiones personales, promoviendo así transformaciones conjuntas del sujeto y su entorno.

Estos principios constituyen la base conceptual sobre la cual se estructura el Plan de Ordenamiento Institucional (POI), entendido como una estrategia orientada al

reconocimiento de la diversidad desde la apropiación del espacio escolar. En este marco, el papel del orientador —o del docente en su función pedagógica resulta determinante para dotar de significado a las prácticas de inclusión y valorización de la diferencia en el entorno educativo.

Al reflexionar sobre el espacio escolar, resulta imprescindible considerar tanto su configuración arquitectónica como su influencia en el bienestar de quienes lo habitan. La calidad del entorno educativo no solo debería resolverse mediante adecuaciones físicas adecuadas, sino también atender los factores cognitivos que influyen en los distintos ambientes escolares. Sin embargo, en muchas ocasiones, el ambiente escolar es reducido a una simple variable dentro de los indicadores de desempeño institucional. Esta visión limitada ignora que el rendimiento académico responde a múltiples dimensiones más allá de las condiciones materiales del espacio.

Araujo (2002, citado en Aguado, 2008) identifica varios factores determinantes, como las características estructurales de la escuela, los enfoques pedagógicos, la formación docente, así como los aportes del entorno familiar entre ellos, el nivel educativo de los padres, su implicación en la vida escolar y el acompañamiento en las tareas, y las condiciones propias del estudiante. En este contexto, se hace evidente que los desafíos del aprendizaje no pueden ser abordados exclusivamente desde el ámbito educativo o mediante políticas públicas, lo cual refuerza la necesidad de desarrollar investigaciones interdisciplinarias.

De este modo, repensar el espacio escolar requiere situarlo en función de las necesidades derivadas de la diversidad estudiantil. La manera en que los estudiantes habitan y experimentan dicho espacio puede tener un impacto directo en su atención, motivación y desempeño académico. Así lo expresan Choi, van Merriënboer y Paas (2014), al señalar que las condiciones del entorno educativo pueden actuar como facilitadores o como barreras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de espacio escolar admite múltiples interpretaciones, especialmente desde los diferentes enfoques geográficos. Para ciertos teóricos, se trata de un escenario donde se tejen relaciones socioculturales entre los estudiantes y su entorno; otros lo abordan como un punto con ubicación concreta y medible; mientras que hay quienes lo consideran un espacio cargado de simbolismos, valores e identidades sociales que le otorgan un carácter singular.

En este artículo se propone una aproximación alternativa al estudio del espacio desde las ciencias sociales, particularmente desde una geografía centrada en el sujeto. Tal como lo expresa Estebanez (1984), se trata de “una geografía próxima al individuo, influenciada por los aportes del existencialismo y la fenomenología”. Desde esta visión, el espacio escolar debe concebirse como un entorno insustituible donde se manifiestan las emociones humanas, mediadas por la comunicación, la espontaneidad y la creatividad (Santos, 2000) El espacio escolar, por tanto, no es solo un escenario físico, sino un territorio simbólico donde confluyen experiencias, significados y memorias colectivas construidas a través del tiempo. Es allí donde el estudiante, mediante sus

sentidos y pensamientos, interpreta el mundo y configura su realidad, dotando de carga emocional los espacios que habita. Según Tuan (2007), no es posible hablar de la experiencia espacial sin considerar los objetos, lugares y símbolos que la componen.

En este sentido, la escuela se convierte en uno de los espacios más ricos para ser apropiados, resignificados y vivenciados. Delgado (2003) complementa esta idea al señalar que “el espacio abstracto se vuelve concreto en el lugar y se llena de significado”, y que dicho conocimiento solo puede ser adquirido a través de la experiencia directa más que mediante la enseñanza formal. Así, conocer el espacio implica habitarlo plenamente. Desde una perspectiva similar, Lindón (2007) argumenta que el lugar es el resultado de una relación dialéctica entre el espacio físico y la sociedad, actuando como producto y, a la vez, productor de lo social. Bajo esta mirada, los sujetos no solo transforman el espacio escolar mediante su presencia, sino que también son modelados por él. En consecuencia, la experiencia espacial se convierte en una interacción integral entre cuerpo, pensamiento y entorno. Esta relación sensorial con el espacio implica percibirlo, sentirlo y comprenderlo desde los elementos materiales que lo componen, construyendo así representaciones simbólicas e imaginarios compartidos.

Las prácticas sociales que se desarrollan en el ámbito escolar incluyen tanto dimensiones discursivas como no discursivas (Fairclough, 2008). Si dichas prácticas no incorporan la diversidad como eje estructurante, existe el riesgo de que se transformen en manifestaciones de violencia en sus diversas formas. Iglesias (2015) y Sáez (2016) advierten que, en muchas ocasiones, los actores escolares son observados desde sus

carencias, lo que contribuye a una comprensión fragmentada y contradictoria de los problemas que los afectan, como ya señalaba Núñez (1999). Solo recientemente, en el contexto latinoamericano, se ha comenzado a reconocer el impacto profundo de las prácticas escolares en la vida de los estudiantes. Este reconocimiento ha sido estimulado en parte por la visibilidad mediática de problemáticas como el acoso escolar, el ciberacoso y los suicidios estudiantiles. Kaplan (2011) destaca que los medios de comunicación juegan un papel importante en la producción y reproducción de formas específicas de sensibilidad frente a la violencia en el entorno escolar.

## CONCLUSIONES

Estudiar los espacios escolares desde las ciencias sociales representa una necesidad impostergable en el contexto contemporáneo. Durante décadas, la escuela fue concebida exclusivamente como un lugar de transmisión de saberes académicos, estructurada bajo modelos homogéneos que ignoraban la complejidad social, cultural y emocional de quienes la habitan. Sin embargo, hoy más que nunca, urge una mirada que supere la visión instrumental de la educación y reconozca que el aula no es simplemente un sitio físico, sino un espacio simbólico y social donde se reproducen, negocian y transforman relaciones de poder, identidades y sentidos colectivos.

Desde las ciencias sociales, la escuela puede y debe leerse como un microcosmos de la sociedad. En sus pasillos, patios y salones se reflejan las tensiones,

conflictos y esperanzas del entorno social más amplio. La diversidad cultural, étnica, lingüística, de género y de pensamiento no es un obstáculo, sino una riqueza que demanda atención crítica y reflexiva. Cada estudiante que cruza el umbral escolar lleva consigo una historia, una cosmovisión y una manera única de habitar el mundo. Desatender esta diversidad es negar la posibilidad de una educación realmente inclusiva, humana y transformadora.

En este sentido, el ambiente escolar no puede entenderse únicamente como un clima emocional o disciplinario, sino como el resultado de una interacción constante entre sujetos, discursos y estructuras. Las normas, los afectos, los silencios, las prácticas cotidianas, todo ello configura un tejido complejo que influye directamente en los aprendizajes y en la formación del sujeto. Desde esta perspectiva, la escuela no es un contenedor neutro de aprendizajes, sino un escenario profundamente político y ético, donde se cultivan o se restringen las posibilidades de ser, pensar y convivir.

El estudio del espacio escolar desde las ciencias sociales también permite comprender cómo operan las desigualdades dentro del sistema educativo. A través de esta mirada crítica, se pueden identificar las brechas persistentes en el acceso, la permanencia y el reconocimiento de los estudiantes que pertenecen a sectores históricamente excluidos. Asimismo, se visibilizan las resistencias, las prácticas emancipadoras y los proyectos pedagógicos que, desde lo cotidiano, apuestan por una educación más justa. Es precisamente en esa tensión entre lo establecido y lo posible donde se gesta la transformación social.

La institución escolar, al constituirse como un espacio clave tanto de socialización primaria como secundaria, se erige en un escenario propicio para la formación ciudadana, la interiorización de valores democráticos y la práctica activa de la libertad individual y colectiva. Sin embargo, esta función no se garantiza por decreto ni por currículo, sino que se construye día a día a través de relaciones horizontales, metodologías participativas y una apertura real al diálogo intercultural. Las ciencias sociales, con su capacidad para interrogar el poder, los símbolos y las estructuras sociales, ofrecen herramientas fundamentales para interpretar y reconfigurar estos espacios de forma crítica y creativa.

Reconocer la importancia de estudiar los espacios escolares con esta profundidad implica también una responsabilidad ética: no basta con diagnosticar, es necesario intervenir, transformar, acompañar. La educación no puede seguir reproduciendo esquemas que ignoran la vida concreta de los estudiantes y docentes. La escuela debe ser lugar de encuentro, de dignificación de las diferencias, de cuidado mutuo y de construcción colectiva del conocimiento. Desde esta visión, el espacio escolar no solo refleja la sociedad: también tiene el potencial de reinventarla.

Por ello, es tarea urgente que docentes, investigadores, estudiantes y comunidades se comprometan a mirar la escuela como lo que es: un escenario vivo, diverso, conflictivo y profundamente humano, donde cada acto pedagógico tiene la capacidad de sembrar futuros distintos. Las ciencias sociales no solo ayudan a comprender este entramado: nos invitan a transformarlo.

## REFERENCIAS:

- Aguado, Odina Teresa y Hèrraz, Ramos Mercedes. (2006). Medición social intercultural en el ámbito socioeducativo. Madrid España: Universidad Estatal a Distancia.
- Aguado, Odina Teresa, Gil, Jaurena Inés y Mata, Benito Patricia. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. Revista Complutense de Educación, 19(2), 275-292
- Bailly, A. (1989). Lo imaginario espacial y la Geografía. Anales de la Geografía de la Universidad Complutense No 9, 11 - 19.
- Ballesteros, A. (1998). Métodos y técnicas cualitativas en geografía social. Barcelona España: Oikos Tau
- Baxendale, C. A. (2000). Geografía y planificación urbana y regional. Una interacción sobre sus enfoques e interrelaciones en las últimas décadas del siglo XX. Reflexiones geográficas de la agrupación de docentes interuniversitarios de geografía, 58 - 70.
- Bisquerra Alzina, Rafael. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid, España: Ed. Narcea.
- Blanco Vargas, Pamela (2008). Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Brenes Venegas Jislein, Herrera López, Yazcan, Méndez Elizondo Freddy., y Rodríguez Oviedo Ingrid. (2017). Prácticas profesionales en Orientación. Un estudio sobre el reconocimiento de la diversidad desde el enfoque intercultural en tres instituciones educativas de I y II ciclo de Educación General Básica del cantón de Palmares (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Boira & Maiques, J. V. (2005). Planteamiento sin percepción, educación sin participación. Jornadas de Geografía Urbana: Recuperación de centros históricos, utopía, negocio o necesidad social. (págs. 229 - 240).
- CHOI, Hwan-Hee; VAN MERRIËNBOER, Jeroen JG y PAAS, (2014) Fred. Effects of the physical environment on cognitive load and learning: towards a new model of cognitive load. Educational Psychology Review, 2014, vol. 26, n° 2, p. 225-244

- Delgado, O. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Elias, Norbert. El proceso de la civilización. México: Fondo de Cultura Económica. 2009
- Escarbajal Frutos, Andrés. (2010). Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. España: NARCEA
- Estébanez, J. (1984). Tendencias y problemática actual de la geografía. Madrid: Cincel.
- Fairclough, Norman. El análisis del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. En: Discourse & Society, 2008
- Garriga Zucal, José y Noel, Gabriel. Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. En: PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales, 2010. Vol. 1, no.9, pp. 97-121
- Iglesias, Andrea. ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). En: Revista mexicana de investigación educativa, 2015, vol. 20, no. 64, pp. 123-151
- Kaplan, Carina Viviana. Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En: Propuesta Educativa, 2011, vol. 20, no.35, pp. 95-103
- Kaplan, Carina Viviana. Sobre la tolerancia, los umbrales y los mie-dos: las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en el espacio escolar. En: La mirada pedagógica para el siglo XXI compilado por Flora Hillert, Nora Graciano y María José Amijeiras, 75- 84. Bue-nos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 2011
- Lindón, A. (2007). El constructivismo geográfico y las aproximaciones cualitativas. México D.C. Revista de Geografía Norte Grande, 37, 5-21.
- Matthews, J. & Herbert, D. (2008). Geografía: una introducción muy corta. New York: University Press.
- Miguez, Daniel. Violencias y conflictos en las escuelas: Aproximaciones a una problemática actual. Buenos Aires: Paidós. 2008.

- Miguez, Daniel y NOEL, Gabriel. Entre el pánico moral y el suceso real: la violencia escolar en la Argentina reciente. Ponencia presentada en el VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Universidad Nacional de Salta. 2016.
- Morales Trejos, Carol. (2015). Orientación educativa e interculturalidad: aportes teórico-prácticos al quehacer profesional en Orientación. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 15. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Morales Trejos, Carol. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (Chile). *Dialogo Andino*, 47, 59-70.
- Núñez Sevilla, Trinidad. Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social. En: *Comunicar*, 1999, vol.12, no.1, pp. 47-54
- Parras Laguna, Antonia; Madrigal Martínez, Ana María; Redondo Duarte, Sara; Vale Vasconcelos, Patricia y Navarro Ascencio, Enrique. (2008). Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio. Barcelona: Ariel Geográfica
- Saénz Alonso, Rafael. (2004). La Educación Intercultural. España. *Revista de educación*, 339(2006), 859-881
- Saez, Virginia. Prácticas discursivas de la mediatización de la violencia en espacios escolares. Tesis de Doctorado en Educación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 2016. 456 p
- Trepat, C. A., & Comes, P. (1998). El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona: Graó.
- Tuan, Y. F. (2007). Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. España: Melusina.

## ANEXOS

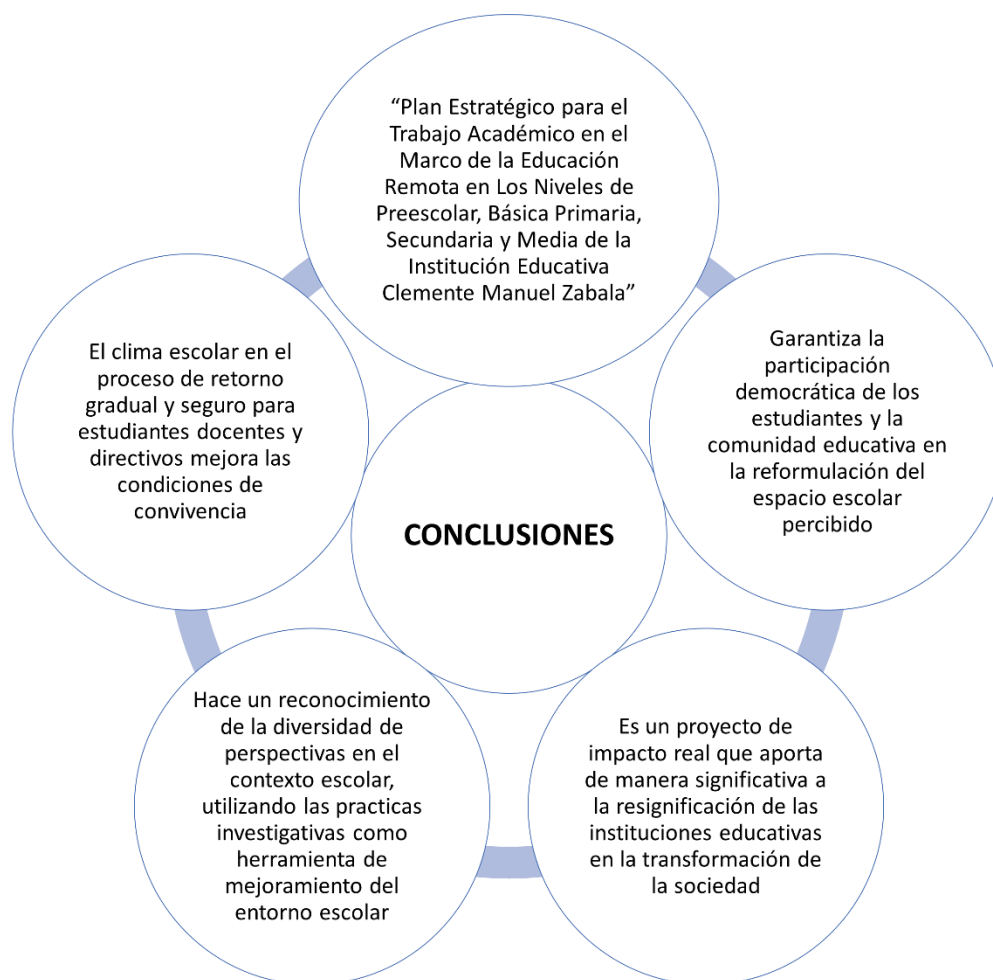


Imagen 1: Conclusiones de la tesis de maestría

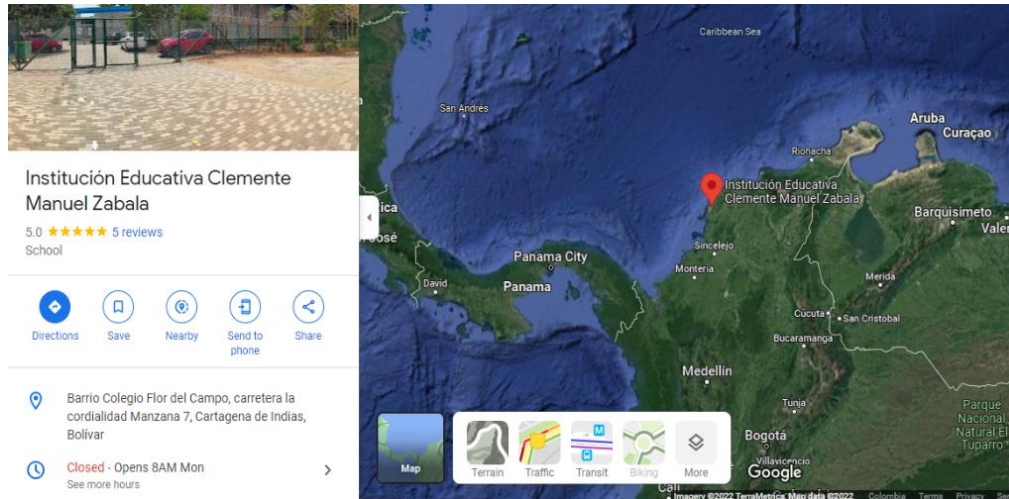


Imagen 2: Lugar de la investigación en 2021



Imagen 3: Ambiente escolar de la I.E.C.M.Z en 2020



Imagen 4: Sensibilización con docentes y directivos en 2021



Imagen 5: Grupos focales para recolección de información en 2021



Imagen 6: Capacitación sobre cartografía a estudiantes en 2021



Imagen 7: Cartografía social desarrollada por estudiantes en 2021



Imagen 8: Identificación de la diversidad escolar

## IMPORTANCIA DEL TEMA

Abordar los espacios escolares desde la perspectiva de las ciencias sociales representa una apuesta política y ética fundamental en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Reconocer que en cada institución educativa se decide el presente y el futuro de nuestras comunidades implica entender que la escuela no solo se limita a transmitir conocimientos académicos, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de subjetividades, la definición de relaciones interpersonales y la modelación de mundos posibles. La educación, en este sentido, se convierte en un proceso integral que va más allá de la simple adquisición de información.

Las escuelas son espacios donde se forjan identidades, se desarrollan valores y se cultivan habilidades sociales que son esenciales para la convivencia en una sociedad plural. Al considerar la escuela como un microcosmos de la sociedad, se abre la puerta a la reflexión sobre cómo las dinámicas de poder, las desigualdades y las diferencias culturales se manifiestan en el entorno educativo. Este enfoque nos invita, sobre todo, a imaginar y construir entornos educativos más inclusivos, democráticos y sensibles a las diversas realidades de quienes los habitan. La inclusión no debe ser vista como un mero cumplimiento de normativas, sino como un compromiso genuino por reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas. Esto implica crear espacios donde todos los estudiantes, independientemente de su origen, género, orientación sexual, capacidades o creencias, se sientan valorados y respetados.

Además, al integrar las ciencias sociales en la educación, se fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de análisis entre los estudiantes. Se les anima a cuestionar las estructuras sociales existentes, a reflexionar sobre su papel en la sociedad y a participar activamente en la construcción de un futuro más equitativo. La educación se convierte así en un vehículo para la transformación social, donde los estudiantes no solo son receptores de conocimiento, sino también agentes de cambio. Asimismo, es fundamental que los educadores se conviertan en facilitadores de este proceso, promoviendo un ambiente de aprendizaje que estimule la curiosidad, el diálogo y la colaboración. La formación docente debe incluir una sólida comprensión de las dinámicas sociales y culturales que influyen en el aprendizaje, así como estrategias

pedagógicas que fomenten la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo.

En conclusión, la importancia de abordar los espacios escolares desde las ciencias sociales radica en su capacidad para transformar la educación en un proceso más humano y significativo. Al hacerlo, no solo se promueve el aprendizaje académico, sino que también se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para participar activamente en una sociedad plural y en constante transformación. La escuela, entonces, se convierte en un espacio de esperanza y posibilidad, donde se cultivan las semillas de un futuro más inclusivo y democrático.