

Enfoque conceptual

Entretejidxs es una iniciativa que busca promover una praxis colectiva de acogida y cuidado en la educación. Emerge en diálogo con múltiples reflexiones y esfuerzos teórico-prácticos que nos anteceden. En este apartado, sintetizamos las ideas clave que orientan el diseño de esta iniciativa.

1. Formamos un tejido social plural, y somos formados por él

Somos heterogéneos. En esta propuesta, asumimos a la diversidad como eje omnipresente de la experiencia humana. Reconocemos que los seres humanos estamos compuestos por una multiplicidad de características y experiencias heterogéneas, algunas firmes, otras dinámicas, algunas visibles, otras invisibles; somos sujetos siempre en proceso de devenir. Utilizamos el término “diversidad” para referirnos tanto al estado de variación que nos compone, como al carácter de la relaciones que se tejen en colectivo, relaciones que emergen del encuentro entre sujetos complejos, variados y cambiantes.¹

Estamos en relación a través de nuestra heterogeneidad, y este relacionamiento también nos forma. Reconocemos que nuestro tejido social se compone por medio de la diversidad. Al entender a la diversidad como una forma de estar en relación, asumimos la agencia desde la *intra-acción* (Barad, 2007)²; percibimos que los seres nos constituimos y constituimos a los demás a través de momentos de encuentro y en esto somos inseparables los unos de los otros, somos una ecología dinámica y recíproca.

El tejido como oportunidad de cuidado colectivo. El reconocimiento de esta inseparabilidad nos genera un compromiso hacia el cuidado colectivo. Abrazamos entonces a la diversidad como práctica relacional que nos constituye y vemos en ella la posibilidad de asumir una disposición relacional abierta a nuestra intradependencia humana, aprendiendo de ella prácticas de acogida y correspondencia para nutrir nuestra ecología compartida.

¹ Esto se distingue de los discursos que utilizan el término como una etiqueta (“las personas diversas”) y recaen en señalar aquello percibido como diferente a una norma preestablecida. Nuestra postura asume la variación como característica inherente de los seres humanos y presta atención a cómo se viven las interrelaciones entre sujetos.

² *Intra-acción* es un término utilizado por Karan Barad (2007) para reemplazar la “interacción”, que requiere cuerpos preestablecidos que luego participan en acciones entre sí; en contraste, la noción de *intra-acción* postula la imposibilidad de una separación absoluta. Considera la agencia como un dinamismo de fuerzas en el que todos los actores intercambian y difractan, influyen y trabajan de manera inseparable, constantemente. (Barad, 2007). El concepto de “interbeing” del budismo zen ofrece una perspectiva similar, reconociendo que todas las cosas existen en un estado de ser interconectado, entretejido y mutuamente dependiente (Thich Nhat Hanh, 2020). Se pueden encontrar nociones similares en otras tradiciones, como el concepto de Ubuntu en la tradición Africana, que sugiere la idea de que somos seres co-constitutivos, “Yo soy porque nosotros somos, y dado que somos, entonces yo soy”.

Es en este sentido es que nos aproximamos al término *entretejidxs*, como un término que describe una comunidad que reconoce su intradependencia, que habita su diversidad desde la acogida, y que fundamenta sus prácticas de relacionamiento desde el cuidado, la equidad, y el compromiso con el bienestar colectivo.

La violencia es otro modo relacional que configura el tejido. La posibilidad de tejernos desde el cuidado mutuo se ve interrumpido por otras formas de relacionamiento que se ejercen cómo violencia.³ Observamos cómo los procesos patriarcales, de modernización, y de colonización han conjugado en estructuras de categorización de los seres, de tal forma que posicionan a los seres humanos por encima de otros seres (el antropocentrismo), fijan las identidades humanas (esencialismo), y sitúan a ciertas identidades por encima de otras (jerarquización social), así produciendo un sistema de relacionamiento que determina una norma (lo “normal”) y excluye, denigra, limita, o explota todo aquello que no se conforma a ella (lo “diferente”), exclusiones que se hacen evidentes en las relaciones del sexismo, el racismo, la heteronormatividad, el capacitismo, el clasismo, entre otras. Esta herencia socio histórica opera de forma directa e indirecta en las cotidianidades de nuestros encuentros actuales, en escalas internas, interpersonales e institucionales. De esta manera, la diversidad también puede vivirse de forma violenta y excluyente.

Por esto, no es suficiente celebrar la diversidad y aprender a nutrirla; se vuelve imprescindible también dismantelar aquellas “prácticas, procesos, acciones y significados interrelacionados que dan lugar y mantienen las desigualdades” (Acker, 2006: 443).

Entretejer es un proceso, una forma de convivir, no una actividad. Reconocemos que constituirnos como una comunidad comprometida con la equidad, la convivencia y el bienestar es un proceso continuo y colectivo, adaptado a las especificidades cambiantes de nuestra población y contexto particular.⁴ Abarca el trabajo difícil, incómodo y continuo de analizar nuestras complicidades con la persistencia de desigualdades y exclusión, y el compromiso continuo de aprender, escuchar, construir puentes, sanar, reparar e innovar para lograr, una y otra vez, que todos los integrantes de la comunidad vivan bienestar y pertenencia.

³ Entendemos por *violencia*, “cualquier acto de poder, ya sea directo o a través de formas sistémicas y culturales, que provoque daños físicos, psicológicos, emocionales, medioambientales o espirituales y que tenga como efecto la limitación de las capacidades (libertades de oportunidad) disponibles para individuos, grupos, otras especies y sistemas naturales” (Paulson & Tikly, 2023).

⁴ Aquí nos apoyamos del concepto de *interseccionalidad* para comprender que las experiencias de exclusión social son dinámicas y entrelazadas. El concepto de “interseccionalidad” invita la atención a la relación superpuesta (la intersección) de múltiples factores identitarios que dan forma a las experiencias particulares de opresión o privilegio (Crenshaw, 2017; Collins and Bilge, 2016). La interseccionalidad hace referencia a cómo habitamos la diversidad en el tiempo/espacio, cómo se conjugan distintas relaciones de poder y patrones de inclusión/exclusión. Por esto, nos aproximamos al análisis de la diversidad desde una mirada que reconoce las trayectorias particulares de grupos sociales que han vivido exclusión, y, a la vez, con atención al compuesto de un orden social compartido y en movimiento.

2. La educación como tejido en construcción.

La educación en diversidad. Comprender entonces a la diversidad como una forma de relacionarse y una condición constituyente del mundo que habitamos, nos lleva a asumir la educación cómo un proceso que ocurre desde la diversidad, y también como oportunidad para integrar una disposición relacional de acogida y reciprocidad.

Sin embargo, no se puede ignorar que el relacionamiento desde la diversidad en lo educativo ha sido marcado históricamente por relaciones de poder y opresión; lo educativo ha sido proceso que (re)produce y ejerce las exclusiones, jerarquizaciones y fragmentaciones del orden social moderno, patriarcal, y colonial. Por tanto, ejercer una práctica educativa que nutre una disposición relacional que valora la diversidad requiere atención cuidadosa a las formas en que los sistemas educativos han moldeado todo lo contrario – exclusión, separabilidad, individualismo, y universalidad.

En la educación, esto se puede observar en la *exclusión educativa*, entendida como el “proceso acumulativo que lleva a un acceso desigual a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares” (Tarabini et al, 2017: 6); este proceso acumulativo está compuesto por una multiplicidad de prácticas cotidianas que privilegian a algunos sujetos y perjudican a otros. Incluye cada vez que se descalifica o sobresalta a ciertos sujetos por su grupo social, aquellas acciones que producen un ambiente de aprendizaje hostil para ciertas personas, las barreras que generamos al brindar caminos únicos de aprendizaje, entre muchas acciones más. También ocurre por medio de la distribución desigual de recursos, la participación desigual en determinar los fines y métodos de la educación, y el énfasis en un canon único y excluyente de otras formas de comprender y saber. Por esto se resalta la necesidad de lecturas multifactoriales y ecológicas para entender su alcance y mecanismos.

Reorientar esta herencia excluyente requiere esfuerzos intencionales orientados hacia la inclusión, la unicidad, y lo plural. Esto se puede encontrar en un enfoque de *educación inclusiva*, entendido como “un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación” (UNESCO, 2019).

Remendar no es suficiente, el fin es reparar el tejido completo. Entendemos que una apuesta por una educación incluyente implica no solo estudiar y desmantelar barreras que limitan el acceso al sistema educativo tal como es, sino también generar la posibilidad de soñar más allá de nuestros sistemas actuales. Desde esta visión, se entiende que la inclusión educativa no implica hacer meras adaptaciones menores para que “lleguen” grupos previamente excluidos a las instituciones educativas, sino que “demanda un proceso de reestructuración global” de la educación para acoger a todos y cada uno de los estudiantes (Parilla, 2002: 18); implica crear culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Como lo afirma Powell

(2022), el fin es la *pertenencia* (belonging): “Pertener significa más que simplemente ser visto. Pertener implica tener una voz significativa y la oportunidad de participar en el diseño de estructuras sociales y culturales. Pertener significa tener derecho a contribuir y exigir a la sociedad y a las instituciones políticas” (p.10). Para esto, la equidad, convivencia y bienestar se vuelven ejes claves del quehacer educativo.

Las facultades de educación tienen un papel fundamental que desempeñar en la formación de docentes y otros profesionales de la educación para asumir este reto. Para esto, es importante que las Facultades de educación logren ser ejemplos de práctica donde los estudiantes puedan vivenciar lo que significa pertenecer a una comunidad incluyente. Implica apropiarse de un enfoque integral de educación inclusiva y modelar un entorno de pertenencia en todas las operaciones cotidianas, desde todas las dimensiones que componen el labor de las facultades--la docencia, la investigación y lo administrativo.

Alcanzar tal alineación en una facultad puede ser una tarea monumental, sobre todo en medio de las múltiples prioridades contrapuestas a las que se enfrentan los estudiantes, los profesores y los administrativos. Como resultado, las iniciativas relacionadas a la diversidad frecuentemente se limitan a esfuerzos parciales o simbólicos que terminan por reproducir las desigualdades estructurales y culturales en lugar de abordarlas. Por medio de la presente propuesta, planteamos la necesidad de asumir estos riesgos por medio de procesos de reflexión-acción continua, reconociendo que los cambios son graduales y no ocurrirán de forma inmediata.

3. Reflexividad crítica e imaginación transformativa.

El tejido social lo tejemos nosotros; es decir, nos *entretejemos*. Reconocer que nos constituimos en la intra-acción, implica comprender que somos agentes activos en la configuración de nuestra ecología compartida. Participamos desde múltiples escalas de agenciamiento: por medio de nuestros pensamientos y sentires (la forma en que leemos y nos disponemos hacia el otro); nuestros discursos (la forma en que significamos y nombramos al otro y a nuestras realidades); nuestras interacciones interpersonales (el trato que brindamos, cómo resolvemos nuestros conflictos, cómo tomamos decisiones), y nuestras instituciones (las formas en que codificamos y producimos normas que orientan las acciones y la distribución de recursos), por ejemplo. Sin embargo, estos agenciamientos no siempre son conscientes; muchas veces operamos desde las redes discursivas en las que nos encontramos, sin reconocerlas y sin reconocer el papel que tenemos en construir las.

Si deseamos orientar nuestras prácticas hacia el bienestar colectivo, debemos ser conscientes de cómo podemos estar reproduciendo hábitos que hacen daño. A pesar de numerosos esfuerzos para construir enfoques incluyentes en la práctica educativa, se observa hoy en día continuidades de prácticas excluyentes, incluso en iniciativas que enuncian y apuntan a la inclusión. Esto se debe en parte a los limitados esfuerzos e inversiones que se han

hecho para promover los procesos de formación docente y transformación educativa que demanda la educación inclusiva. También se debe a las formas limitadas en las que frecuentemente se ha interpretado el marco de la inclusión. Como señala Nirmal Puwar (2004: 1), “en el discurso político, la diversidad todavía tiende a asociarse con los que ‘se ven diferentes’”, en lugar de entender que nos engloba a todos, y así se reproducen procesos de separación y jerarquización. De esta manera, en lugar de promover encuentros que establecen apertura y equidad, se puede terminar por desarrollar procesos de incorporación asimilacionista, donde se reproduce la superioridad de la cultura dominante (Parilla, 2002) – procesos de integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998).

Así se hace evidente la necesidad de prácticas reflexivas que apuntan a identificar cómo se puede estar produciendo situaciones de exclusión y malestar entre los integrantes de una comunidad educativa. Se requiere esfuerzo deliberado y continuo para identificar y transformar prácticas de exclusión.

Este enfoque exige reflexión sobre: ¿Quiénes conforman la comunidad educativa? ¿Cuáles son sus experiencias diferenciales en el marco de las actividades de la institución educativa? ¿Existen barreras que limitan su plena participación y desarrollo? ¿Existen situaciones de discriminación o exclusión en la institución educativa? ¿Cómo se abordan estas situaciones desde la política y la práctica? ¿Cómo se percibe el clima relacional de la comunidad? ¿Cuáles son las prioridades de los integrantes de la comunidad para seguir fortaleciendo procesos de equidad, convivencia, y bienestar en la comunidad? Es hacia estos cuestionamientos y procesos que dirigimos esta propuesta, entendiendo que son procesos dinámicos y situados, siempre en construcción, que buscan contribuir al fortalecimiento de un tejido social resiliente, adaptable y orientado al bienestar colectivo.

Un diseño transformador. Han existido propuestas previas que buscan conocer las condiciones de educación inclusiva en contextos de educación superior, como por ejemplo el “Índice de Inclusión en Educación Superior” (INES) y el proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina” (Miseal). El INES es una herramienta que le permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. Por su parte, el proyecto MISEAL tiene como objeto promover procesos de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina desarrollando acciones desde una perspectiva interseccional, atendiendo a seis variables o marcadores de diferencia: género, orientación sexual, etnia/raza, condición socioeconómica, edad y discapacidad.

Estos antecedentes ofrecen un punto de partida para el desarrollo metodológico que proponemos. Sin embargo, son procesos que ofrecen orientaciones limitadas con respecto a cómo se puede aprovechar la auto-evaluación para generar transformaciones y en su formato dependen de datos recolectados por medio de una encuesta. En nuestro ejercicio encontramos

importante expandir estas aproximaciones de dos formas: incorporando distintas maneras de recoger información que no se limiten a los insumos de una encuesta, y apuntando a que el proceso de autoevaluación contribuya a procesos de aprendizaje y acción colectiva. Esperamos despertar nuestra imaginación colectiva y transformativa, que nos una en el compromiso por cuidarnos entre todos.

4. Aprender juntos.

La Facultad de Educación contribuye al desarrollo de la educación en la Universidad y en el país a través de actividades de investigación, formación, evaluación, consultoría, asesoría, acompañamiento y divulgación. Promueve procesos de enseñanza/aprendizaje basados en resultados de investigación, siguiendo los principios de la participación, la crítica y la reflexión contextualizados en las disciplinas y en su integración. Participa en el diseño y generación de políticas y la gestión educativa que permitan el mejoramiento del sistema de educación del país.

Se basa en principios de interdisciplinariedad, rigurosidad, participación y crítica reflexiva para formar docentes en niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Promueve procesos disciplinarios e interdisciplinarios en educación, basados en investigación y caracterizados por ser participativos, reflexivos y críticos.

(Tomado de la página web de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes)

Convertirse en una Facultad de educación inclusiva exige una transformación que conlleva aprendizaje. Según Senge (1990), “las organizaciones que aprenden son organizaciones en las que las personas amplían continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, en las que se libera la aspiración colectiva y en las que las personas aprenden continuamente a aprender juntas” (p.3).

Las organizaciones que aprenden, como las instituciones de educación superior y, en concreto, las Facultades de educación, deben comprometerse a aprender y transformarse constantemente en función de las necesidades cambiantes de la comunidad. El desarrollo e implementación de políticas y prácticas inclusivas en nuestra Facultad de Educación nos lleva a considerar cuidadosamente los procesos de aprendizaje individual y social que ocurren en el contexto particular entre los miembros de la comunidad. Ainscow & Sandill (2010) propusieron que es en esta comunidad de práctica donde la visión compartida (valores, creencias, prácticas) se promulga a través del pensamiento, y la creación de un lenguaje común que favorece la comunicación y la participación. “Volverse más inclusivo es una cuestión de pensar y hablar; revisar y refinar las prácticas y hacer intentos para desarrollar una cultura más inclusiva” (Ainscow & Sandill, 2010: 407).

Para aprender y transformarse en una Facultad de educación inclusiva, toda la comunidad debe embarcarse en un proceso de aprendizaje consciente. Todos los integrantes de la comunidad educativa deben participar en un proceso continuo de auto-evaluación centrado la

atención a la diversidad y en identificar, reducir o eliminar las barreras a la inclusión. Esto implica un proceso de aprendizaje consciente en el que el objetivo es comprender la naturaleza de las barreras identificadas, reconocer su interdependencia y proponer acciones estratégicas para reducirlas y eliminarlas.

Este proceso de aprendizaje y transformación requiere una visión holística de los aspectos relacionados con la cultura y el liderazgo en un contexto situado (Ainscow & Sandill, 2010). En el proceso reflexivo es necesario comprender que los diferentes miembros de la comunidad desarrollan una compleja interdependencia y deben participar en un proceso de autoevaluación constante y dinámico para pasar de formas implícitas de conocimiento a formas explícitas. Villar y Castro (2011) proponen que un posible primer paso consiste en documentar la experiencia y el conocimiento existente. Esto significa que lo que estudiantes, profesores, coordinadores, administrativos y otros miembros de la comunidad saben en sus cabezas acerca de la diversidad y la inclusión, debe ser compartido, reflexionado e interiorizado por toda la comunidad para que surjan nuevas y mejores políticas y prácticas.

Para identificar posibles barreras y factores que contribuyan a la transformación deseada, nuestra Facultad debe emprender un proceso concienzudo de comprensión del bienestar institucional en términos de qué políticas y prácticas inclusivas que están ya en vigor y deben mantenerse, qué políticas y prácticas deben transformarse, y qué nuevas políticas y prácticas deben incorporarse.

Este proceso debe llevarse a cabo a distintos niveles. A nivel individual, cada persona debe estar en disposición a iniciar una transformación individual y colectiva en la que la conciencia personal de los propios prejuicios y suposiciones sobre la justicia social, la discriminación, la inclusión y la exclusión, conduzca a un crecimiento interior.

Luego, el liderazgo, el tiempo y el aprendizaje en equipo deben dedicarse a analizar las barreras identificadas y los factores que contribuyen a una cultura inclusiva desde la perspectiva de los diferentes actores (directores, administradores, coordinadores, estudiantes, profesores). Con base en los resultados del análisis, el siguiente paso es proponer, implementar y ajustar (políticas, estrategias, prácticas), que lleven a crear y encarnar una cultura diversa e incluyente en la institución (Tlale & Romm, 2018).

Aprender juntos requiere capacitación, compromiso y comunicación. Varios autores han propuesto factores que promueven el éxito del proceso de transformación en las instituciones. Estos son la capacitación, el compromiso con el cambio y una comunicación clara (Adams, 2003; Kegan & Lahey, 2001; Lewis et al., 2006).

Los profesores y otros actores educativos tienen un papel fundamental en el proceso de inclusión de una institución. Según López-Vargas & Basto-Torrado (2010), un buen profesor en este siglo es aquel que tiene conocimientos expertos y la competencia para establecer lazos de confianza con los estudiantes, y basa la enseñanza en la ética del cuidado. Debe estar

dispuesto a embarcarse en un viaje de crecimiento personal en el que la autorreflexión sobre las creencias y las prácticas en el aula sirva como medio para transformarse a sí mismo.

La reflexión individual lleva a reconocer la propia visión de la Facultad, y cómo esta visión individual contribuye a la visión compartida de la institución. Tener una visión compartida clara en la que las visiones individuales sean valores es un paso importante en el desarrollo de una capacidad de trabajo en equipo que engloba la visión de cada individuo. Al construir e implementar una visión compartida que conste de las visiones individuales de los miembros, se genera un espacio que promueve el *aprendizaje en equipo*. El conocimiento proporcionado por el proceso de autoevaluación, permite a la institución aumentar su capacidad para identificar y reducir las barreras, proponiendo nuevas formas de adoptar la diversidad y la inclusión.

Ainscow y Sandill (2010) sostienen que transformarse en una institución inclusiva implica aprendizaje social y proponen utilizar el concepto de comunidades de práctica (Wenger, 1998). Desde esta perspectiva, lo que significa diversidad, equidad, inclusión y bienestar para la institución resulta de una construcción entre los integrantes de la comunidad (directivos, administradores, y estudiantes).

Todo proceso tiene retos. La transformación puede ser desafiante debido a al menos tres tipos de barreras: la estructura de la educación superior, la falta de conciencia y la falta de recursos (Verhulst & Lambrecht, 2014).

La resistencia se ha establecido como uno de los factores más relevantes en los procesos de transformación (Verhulst & Lambrecht, 2014). (Shein (1988) postula que ante el cambio siempre existe una fuerza de resistencia que el autor interpreta como el enemigo del cambio. Alternativamente, la resistencia también puede interpretarse como una valiosa fuente de información que puede informar el proceso de transformación (Waddell & Sohal, 1998).

Para promover la transformación deseada es fundamental el ejercicio de liderazgos transformadores que acepten, valoren y estén abiertos a diferentes puntos de vista, que hagan énfasis en la importancia de tomar el tiempo necesario para identificar problemas, transferir conocimientos y reflexionar por medio de preguntas y escucha activa. tener en cuenta que este proceso de aprendizaje es de largo aliento, cíclico, y continuo. Con base en la propuesta de Friedman, Friedman & Pollack (2003) vemos importante tener en cuenta los siguientes aspectos en nuestro contexto:

1. La transformación se potencia dentro de una infraestructura que facilita el intercambio fluido de ideas, información y conocimientos.
2. Es necesario hacer explícito el interés genuino que tenemos como facultad en la diversidad que nos constituye, en las ideas de transformación que pueden surgir en cada persona.

3. Estamos inmersos en una realidad externa que influye en la forma cómo se desarrolla la transformación. Por tanto hay que estar al tanto de los contextos cercanos y lejanos a la Facultad de Educación y cómo influyen en el proceso de cuestionar, reconocer, pensar, y celebrar nuestra diversidad y las prácticas incluyentes.
4. El cambio requiere de una cultura de aprendizaje en la creamos que cada persona puede cambiar el entorno.
5. Necesitamos disposición individual y colectiva para experimentar, equivocarnos y aprender de los errores que surgen en el proceso.
6. Es fundamental desarrollar una visión común frente a la diversidad, la inclusión, la convivencia y el bienestar de la comunidad de la Facultad de Educación en la que cada persona esté dispuesta a asumir riesgos.

En conclusión, convertirnos en una Facultad de Educación inclusiva nos invita a reflexionar individual y colectivamente desde nuestros roles como parte de la comunidad. Esta reflexión, por medio de una auto-evaluación, nos permitirá reconocer y analizar políticas y prácticas que ya tenemos y otras que necesitamos incorporar para crear entornos académicos y administrativos que promuevan la diversidad, la equidad, la participación y el bienestar de todas las personas que hacen parte de la Facultad de Educación de La Universidad de Los Andes.

Principios orientadores

- **La diversidad es situada y dinámica.** Es necesario tener una mirada histórica del contexto (mirando hacia atrás y hacia adelante). La invitación es a analizar las formas en que la comunidad de la Facultad ha venido identificando, interpretando y actuando frente a situaciones de racialización, capacitismo, clase, conflicto armado, género, entre otros.
- **La identidad va más allá de las categorías sociales esencialistas.** Es importante examinar la forma en que tratamos diferentes grupos sociales. En este proceso pedagógico estaremos retando creencias relacionadas con la aparente naturalidad, inmutabilidad, estabilidad histórica y la separación de las categorías sociales (Haslam & Rothschild, 2020) para reconocer la identidad como un constructo individual y colectivo que va más allá de estas categorías y llama a la autoconciencia.
- **Convertirse en una facultad de educación inclusiva es un proceso.** Fortalecer las condiciones de equidad y convivencia no es algo que se logra en un momento; es un

praxis gradual y continua. Se debe tener en cuenta la necesidad de proponer pasos sostenibles, de aceptar y aprender del error, y de asumir un compromiso permanente.

- **La pertenencia depende de todos.** Construir una comunidad incluyente requiere de la presencia y compromiso de todos. No resulta por el cambio de una política o por asistir a un taller, sino del ejercicio cotidiano y colectivo de reconocernos, reparar daños, proponer transformaciones, y comprometernos con el bienestar colectivo.
- **La justicia social es el lente y propósito de este proceso.** La participación equitativa busca que todos los miembros de la comunidad y en especial quienes han tenido menos voz o han vivido el mayor impacto de la exclusión social, puedan ser escuchados. Para esto debemos estar dispuestos a hacer un análisis de poder constante y crítico.
- **La metodología enseña.** Reconocemos la pedagogía de la metodología misma. El propósito de la propuesta metodológica es que a medida que se van dando las múltiples formas de reflexionar sobre la diversidad desde la participación equitativa, activa y comprometida, el proceso en sí mismo, permita que nos vayamos concientizando de cómo hemos vivido y cómo queremos seguir viviendo la diversidad que nos caracteriza como comunidad.

Referencias:

- Acker, J. (2006). Inequality regimes: Gender, class, and race in organizations. *Gender & society*, 20(4), 441-464.
- Adams, J.D., 2003. Successful Change. Paying attention to the intangibles. *OD Pract.* 35 (4), 3e7.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 401-416, DOI:10.1080/13603110802504903
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds.). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.

- Collins, P. H., and Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. John Wiley & Sons.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Friedman, H. H., Weiser Friedman, L., & Pollack, S. (2003). *Transforming the University into a Learning Organization*. Decision Sciences Institute Conference. Washington, D.C.
- Frost, S. (2011). The implications of the new materialisms for feminist epistemology (pp. 69-83). Springer Netherlands.
- García-Morales, V. J; Lopez-Martín, F.J; Llamas-Sánchez, R. (2020). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. *Teaching and Teacher Education*, 22, 478-502.
- Hanh, T. N. (2020). *Interbeing: The 14 mindfulness trainings of engaged Buddhism*. Parallax Press.
- Kegan, R., Lahey, L.L., 2001. The real reason people won't change. *Harv. Bus. Rev.* November 2001.
- Lewis, L.K., et al., 2006. Advice in communication during organizational change. The content of popular press books. *J. Bus. Commun.* 43 (2), 113e137.
- López-Vargas, Brenda Isabel, & Basto-Torrado, Sandra Patricia (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2),275-29. [fecha de Consulta 16 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83416998007>
- Parilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Paulson, J., & Tikly, L. (2023). Reconceptualizing Violence in International and Comparative Education: Revisiting Galtung's Framework. *Comparative Education Review*, 67(4), 771-796.
- Puwar, N. (2004). Thinking about making a difference. *The British Journal of Politics and International Relations*, 6(1), 65-80.
- Pozo, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Samad, A., Muchiri, M. and Shahid, S. (2021), "Investigating leadership and employee well-being in higher education", *Personnel Review*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1108/PR-05-2020-0340>

Senge (1990). *The fifth discipline*. New York.

Senge, P., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J., & Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook*. New York: Doubleday Publ.

Schein, E.H., 1988. *Organizational Culture*. Sloan School of Management, MIT, USA.

Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF Comité español.

Tlale, L.D.N., Romm, N.R.A. Systemic Thinking and Practice Toward Facilitating Inclusive Education: Reflections on a Case of Co-Generated Knowledge and Action in South Africa. *Syst Pract Action Res* 31, 105–120 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11213-017-9437-4>

UNESCO, 2019, *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Cali: UNESCO.

Verhulst & Lambrecht, (2014). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective. *Journal of Cleaner Production*, 106, 189 – 204.

Villar, Rodrigo & Castro, Alba Lucía (2011). *Aprender para mejorar: una guía para organizaciones sociales*. Fundación DIS

Waddell, D., Sohal, A.S., 1998. Resistance: a constructive tool for change management. *Manag. Decis.* 36 (8), 543e548.

Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.