

**RELACIÓN EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD: UNA LECTURA A LAS
PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y
PEDAGOGÍA**

**NATALY ANDREA CASTAÑO AGUIRRE
DEBBYE DANIELA CRUZ CARRILLO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

TUTOR: YEIMY CÁRDENAS PALERMO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2019**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 05-07-2019	Página 2 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Relación educación, cultura y sociedad: Una lectura a las perspectivas teóricas de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía.
Autor(es)	Castaño Aguirre, Nataly Andrea; Cruz Carrillo, Debbye Daniela.
Director	Cárdenas Palermo, Yeimy
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2019. 70 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Educación, Cultura, Sociedad, Interculturalidad

2. Descripción
<p>El presente proyecto de investigación busca realizar una revisión a algunos de los proyectos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional elaborados en los periodos 2012-2014, con el fin de analizar cuáles son las perspectivas teóricas desde las que se asumió la relación entre educación, cultura y sociedad antes y después de la creación del eje Educación, Cultura y Sociedad e identificar los aportes del mismo a la formación investigativa. Lo anterior posibilita reconocer, describir y discutir en torno a las contradicciones y tensiones que se hallan en las apropiaciones epistemológicas, teóricas y conceptuales respecto a la relación en la muestra documental.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Althusser, L. (1988) Ideologías y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina. • Álvarez-Uría, F., Varela, J. (2004) Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente. Morata. Madrid, España. • Aros, N., Castro, C., Murcia, G. (2012) Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad muisca de Cota. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. • Bernstein, B. (1985) Clases sociales, lenguaje y socialización. Artículo académico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. • Bernstein, B. (1985) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Artículo académico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. • Boaventura, S. (2010) Decolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay. • Boaventura, S. (2009) Una epistemología del sur. Ediciones Clacso siglo XXI. Ciudad D.F, México. • Bourdieu, P. y Passeron, J (1996) La reproducción: elementos para una teoría del

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 05-07-2019	Página 3 de 6	

sistema de enseñanza. Barcelona. Fontamara. En línea: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

- Bourdieu, P. y Passeron, J (1977) Los herederos. Capítulo 1. Argentina. Siglo veintiuno. En línea: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Bowles, S., Gintis, H. (1985) Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En: Enguita, Mariano (Ed.) Sociología de la educación. Barcelona: Ariel.
- Brigido, A. (2006) La sociología de la educación. En: Sociología de la educación. Temas y Perspectivas fundamentales. Córdoba: Brujas.
- Buitrago, A., Corredor, E., Vanegas, Y. (2012) Horizontes políticos educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales - Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra (Un camino de construcción colectiva). Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Buitrago, M., León, L., Torres, D. (2014). Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la universidad pedagógica nacional (1994-2013). Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Carvajal, E., González, J., Pallares, S. (2013) Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Cuellar, Y., Triviño, L. (2013). FURA CHOGUAS CUCMNI UNI Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca. Fuente: Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M., Bernstein, B. (1985) Hacia una teoría del discurso pedagógico. Artículo académico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Durkheim, E. (1975) Educación y Sociología. Paris. Ediciones península.
- Enguita, M (s.f) Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo. Texto 2: El marxismo y la educación: Un balance. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- Giddens, A. (1991) Sociología. Alianza Universidad textos.
- Giroux, H. (2004) Teoría crítica y prácticas educativas. En: Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. Argentina, Buenos Aires.
- Lerena, C. (1999) Educación y Cultura en Max Weber. En: Enguita, Mariano (Ed) Sociología de la Educación. Barcelona.
- MacPherson Institute. (Productor) (2015). Henry Giroux: Where is the Outrage? Critical Pedagogy in Dark Times. De: <https://www.youtube.com/watch?v=CAxj87RRtsc>.
- McLaren, P. (1998) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI, Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Marx, K. (1867) El Capital, Tomo I. Luarna Ediciones. En línea: <http://aristobulo.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/marx-karl-el-capital-tomo-i1.pdf>.
- Meirieu, P. (2004) En la escuela hoy. Editorial Octaedro.
- Mockus, A. (1995) Las Fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 05-07-2019	Página 4 de 6	

y conocimiento extraescolar. Magisterio. Colombia

- Montaña, S., Ulloa, K. (2014) Alfabetización Freiriana: apuesta crítica para la transformación de realidades. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Mora, C., y Orjuela, Y. (2013) Relaciones educativas de dos mundos, una visión del joven Muisca de Cota. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Pabón, Y., Segura, D. (2012) El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del resguardo indígena de Honduras. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Piedras, P. (2000) Max Weber y la religión. Siglo XXI, Editores.
- Rivas, J. (2006) Reseña de Álvarez, F., Varela, J. (2004) Sociología, Capitalismo y Democracia. Génesis e Institucionalización de la Sociología en Occidente. Universidad de Málaga, España.
- Tenti Fanfani, E. (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Vigotsky, L. (1978) Pensamiento y Lenguaje. Editorial Crítica. Barcelona, España.
- Walsh, C. (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Artículo en la ponencia presentada al II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA-UIC-CGEIB” Política e interculturalidad en la educación. México.
- Walsh, C. (2006) Interculturalidad en la educación. Lima: UNICEF.
- Zambrano, L. (2009) La pedagogía en Phillipe meirieu: tres momentos y educabilidad. Universidad Santiago de Cali. Ideas y Personajes. Colombia.

4. Contenidos

El presente proyecto de grado se estructura en seis apartados, en los que el lector encontrará: el primero se exponen los antecedentes, la justificación, los objetivos y el enfoque metodológico de la presente indagación; luego, se encuentra el primer capítulo en el que se pone en diálogo la perspectiva teórica-epistemológica de la sociología de la educación con el fin de fundamentar la categoría central de análisis: la relación entre educación, cultura y sociedad, además de ubicar la categoría de análisis de interculturalidad transversal en toda la muestra documental. El segundo capítulo, enmarca la sistematización de los trabajos de grado elaborados por la Licenciatura en Psicología y Pedagogía entre los años 2012-2014 y la identificación de la muestra documental para el análisis. El tercer capítulo describe las perspectivas teóricas desde las que fue asumida la relación entre educación, cultura y sociedad, en la muestra de los trabajos de grado seleccionados en los periodos ya establecidos. Un cuarto capítulo discute en torno a las contradicciones y tensiones en términos epistemológicos, teóricos y conceptuales frente a la relación educación, cultura y sociedad, halladas en los trabajos de grado. A modo de colofón el último apartado, da cuenta de los respectivos análisis frente a los hallazgos, además de los

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 05-07-2019	Página 5 de 6	

cuestionamientos que convoca la presente investigación.

5. Metodología

El presente proyecto de investigación es un trabajo documental que responde a un enfoque cualitativo-interpretativo y tiene un alcance de tipo descriptivo. Este se encuentra inmerso en una línea investigativa relacional entre lo social, lo cultural y lo educativo. El desarrollo de la investigación se divide en las siguientes: **Fase 1:** Rastreo y sistematización de los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía elaborados en los años 2012 a 2014.

Fase 2: Identificar los trabajos de grado seleccionados en relación a los criterios de selección de la muestra que aluden a la relación educación, cultura y sociedad.

Fase 3: Describir las posturas teóricas, epistemológicas y conceptuales frente a la relación educación, cultura y sociedad que se hallaron en la muestra documental.

Fase 4: Discutir en torno a las contradicciones y tensiones que surgen de la lectura y análisis de la muestra documental.

6. Conclusiones

En este apartado se sitúan algunas de las reflexiones e inquietudes que surgieron a lo largo del proceso investigativo, situando las demarcaciones, rupturas y encuentros entre el bagaje de los postulados teóricos y conceptuales acentuados en los proyectos de grado. Dejando en evidencia, la complejidad de hilar la relación entre educación, cultura y sociedad desde una única línea de análisis o disciplina, en tanto que, las categorías núcleo han sufrido diversos procesos de significación y concepción, esto de acuerdo a las dinámicas y preocupaciones de las distintas épocas y sociedades.

A propósito de la relación entre educación, cultura y sociedad

El empantanado horizonte frente a la relación educación, cultura y sociedad, dejó ciertamente más preguntas que certezas, en la medida que, ese cúmulo de aproximaciones prescindió de temporalidad y cronología¹, y el eje temático de enmarcación tampoco solventó tales vacíos, complejidades y confusiones teóricas y epistemológicas transversales en la manera de apandar dicha relación. Allí, habría que resaltar que la relación muestra un confuso horizonte, en tanto que, cada categoría núcleo presenta una vastedad de perspectivas teóricas y epistemológicas que no sitúan un deslinde de las mismas.

A propósito del eje de investigación: Educación, Cultura y Sociedad

Cabe resaltar que, el proceso de lectura y análisis de la muestra documental reveló la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos formativos en términos epistemológicos y teóricos que

¹ Dando cuenta de, que en dichos periodos si bien se presentaron rupturas también convergieron puntos de encuentro y retornos de entramados discursivos (teóricos-epistemológicos).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 05-07-2019	Página 6 de 6		

logre romper las miradas reproduccionistas y duales que se tienen frente a la relación entre educación, cultura y sociedad.

A propósito del rol y la formación investigativa del licenciado en psicología y pedagogía

De acuerdo al análisis de la muestra documental y la indagación transversal del rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía, se considera imprescindible establecer la relación desde la formación teórica e investigativa del Licenciado, en la lectura de contextos no formales, es decir, poner en diálogo su bagaje teórico-conceptual con las realidades sociales de cada contexto que le competen. Dado que, la revisión de algunos proyectos de grado conllevaron a inquietudes como ¿Qué tan problemático resulta ser dejar hablar únicamente a la comunidad en referencia a la educación frente a la formación del Licenciado en Psicología y Pedagogía? Puesto que ello, prevaleció en las intenciones de los autores.

A propósito de la perspectiva intercultural

Este apartado sitúa la categoría desde la que se hizo posible la lectura y el análisis de la muestra documental, sin embargo, es paradójico que la categoría de interculturalidad haya sido la más ambigua, dispersa y contradictoria frente a un marco referencial y conceptual. Las perspectivas decoloniales de Catherine Walsh, fueron el auge de todos los proyectos, de la misma manera, en su mayoría, los autores destituyeron el sentido epistemológico de dicha categoría, en tanto que, la interiorización del referente y su puesta en escena (en su mayoría con comunidades indígenas) dejaron ver, la ausencia de diálogos de saberes.

Finalmente, de los análisis surgen algunas discusiones latentes frente a los modos en los que es posible apropiarse una categoría; la muestra documental, dio cuenta de un contraste, puesto que, en algunos proyectos ésta se apropió únicamente desde los referentes teóricos y en la práctica, se desdibujaba el sentido de la misma. Por su parte, en algunos proyectos (principalmente del año 2013), emergió la posibilidad de un diálogo interdisciplinar y transversal, entre las formaciones teóricas de los autores y los saberes propios de las comunidades. Es allí, donde se refiere al rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía como aquél que en lugar de debilitar las perspectivas teóricas y conceptuales, debe propender por potenciar las mismas como parte de su proceso de construcción de la visión que se tiene frente al mundo o en últimas de la relación que se teje entre la educación con la cultura y la sociedad.

Elaborado por:	Debbye Daniela Cruz Carrillo y Nataly Andrea Castaño
Revisado por:	Yeimy Cárdenas Palermo

Fecha de elaboración del Resumen:	12	06	2019
--	----	----	------

Contenido

Capítulo 1. Algunas posturas teóricas frente a la relación educación, cultura y sociedad	7
Relación educación, cultura y sociedad desde la perspectiva sociológica de la educación	7
Relación educación, cultura y sociedad en las teorías de la sociología clásica	8
Relación educación, cultura y sociedad en algunos teóricos de la reproducción social	13
Relación educación, cultura y sociedad en algunos teóricos de la reproducción cultural	21
Relación educación, cultura y sociedad en algunos teóricos de las perspectivas críticas: sociología de las emergencias, aperturas a la interculturalidad	27
Capítulo 2. Educación, cultura y sociedad: una lectura desde trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (2012-2014)	34
Capítulo 3. Relación educación, cultura y sociedad: un tejido desde la perspectiva de la interculturalidad	42
Abordajes de la relación educación, cultura y sociedad: referentes y red de conexiones y subcategorías	42
Balance de los trabajos identificados	51
Capítulo 4	54
Relación educación, cultura y sociedad: Un campo de	54
Tensiones y contradicciones	54
Conclusiones	58
A propósito del rol y la formación investigativa del licenciado en psicología y pedagogía	60
A propósito de la perspectiva intercultural	61
Referencias bibliográficas	63

Introducción

El presente proyecto de investigación se orientó al análisis de las perspectivas teóricas desde las que se ha asumido la relación educación, cultura y sociedad, en algunos de los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, en el periodo 2012-2014, de la Universidad Pedagógica Nacional, en aras de identificar los aportes del Eje Educación, Cultura y Sociedad, creado en el año 2011. Asimismo, identificar las tensiones teóricas, epistemológicas y conceptuales respecto a la relación educación, cultura y sociedad.

Desde la relación de las tres categorías en mención, fue posible situar las posturas teóricas y conceptuales, la dispersión de las mismas y las continuidades y rupturas que de allí emergen. Lo anterior responde a los debates, transformaciones y desafíos por los que ha atravesado el programa de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, reflejados en los cambios de las perspectivas teóricas propuestas para asumirlos; cambios que reflejan las posturas de la comunidad académica y los balances o autoevaluaciones que se han hecho de la carrera, de las demandas sociales y de sus procesos históricos.

En efecto, la historicidad del programa y las múltiples transformaciones curriculares, permiten comprender la persistencia de debates, tensiones y cuestionamientos acerca del rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía y los referentes teóricos de su formación. Al respecto, como lo deja entrever una de las problematizaciones del “Proceso de Autoevaluación de las Condiciones de Calidad del Programa de Psicología y Pedagogía” (UPN, 2013), se evidencia la necesidad de construir acciones de mejora para el fortalecimiento de los referentes de formación. Lo anterior, se gestaba desde el año 2011 con la propuesta formativa de la creación de los cinco ejes temáticos al interior de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, principalmente para centrar la formación investigativa.

Dado que uno de los ejes propuestos, fue “Educación, Cultura y Sociedad”, el presente ejercicio de investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las perspectivas teóricas desde las que se asume la relación entre educación, cultura y sociedad en algunos trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en el periodo 2012-2014?

El análisis en algunos trabajos de grado elaborados en el periodo 2012-2014, obedece a que dichos productos académicos pueden dar cuenta de las posturas teóricas desde las que se han formado los licenciados en Psicología y Pedagogía y, por ende, permiten conjeturar las distintas transformaciones en los horizontes de la formación.

En cuanto al periodo de los trabajos de grado, 2012-2014, se considera que este periodo de tiempo opera como una bisagra que posibilita evidenciar las perspectivas teóricas tanto de los trabajos de grado elaborados fuera del eje —antes de su creación—, como de los que se produjeron como resultado de la inscripción de los estudiantes al eje. En este sentido, es pertinente aclarar que, si bien el eje fue creado en el año 2011, los trabajos de grado del eje se produjeron solo en los años 2013 y 2014. De este modo, los trabajos de grado de 2012, son la muestra de cómo se venía trabajando antes de la creación de los ejes.

En lo que respecta a las perspectivas teóricas, se entienden como las delimitaciones teóricas, conceptuales y epistemológicas desde las que se fundamentan los trabajos de grado, por lo cual, para su identificación y análisis, se hizo necesario hacer una lectura detallada de los trabajos de grado, con énfasis en los marcos teóricos.

El presente proyecto de investigación se suscribe en el enfoque cualitativo-interpretativo, con miras a caracterizar e identificar el tratamiento teórico en los trabajos de grado, intentado asumir una línea investigativa relacional entre lo social, lo cultural y lo educativo, como lo sostiene Morales (2016):

La realidad social y educativa se convierte, desde este punto de vista, en un espacio de relaciones, las que, si bien existen por los sujetos, no están en los sujetos, sino en sus prácticas y, sobre todo, en sus contactos e interacciones con otros y con su espacio social (p. 87).

De acuerdo con las fuentes, es una investigación documental, desarrollada, a partir de la identificación de los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía elaborados entre el año 2012-2014, que aluden a la relación entre educación, cultura y sociedad, siguiendo los siguientes criterios de selección:

- Trabajos de grado de la licenciatura en Psicología y Pedagogía.
- Trabajos de grado cuyos títulos situaran de manera explícita algunas de las siguientes categorías²: sociedad/social, cultura/cultural, educación/educativo/escolar, violencia, significados sociales, identidad, desigualdad, interculturalidad, procesos de subjetivación, participación política, diversidad y derechos humanos.
- Trabajos de grado que en sus RAE precisaran el desarrollo de las categorías sociedad/social, cultura/cultural, educación/educativo/escolar, violencia, significados sociales, identidad, desigualdad, interculturalidad, procesos de subjetivación, participación política, diversidad y derechos humanos.

² Tales categorías fueron pensadas en correspondencia a la estructura curricular del eje Educación, Cultura y Sociedad del año 2011, siguiendo el “Informe del Proceso de Autoevaluación de las Condiciones de Calidad del Programa de Psicología y Pedagogía” del año 2013.

- Trabajos de grado correspondientes al periodo de análisis 2012-2014. Para los trabajos de grado del año 2012 se hizo la selección desde las líneas de investigación que en su momento se encontraban establecidas (orientación escolar y problemas de aprendizaje) y para los años 2013 a 2014 se tuvieron en cuenta aquellos proyectos producidos en el marco del eje de Educación, Cultura y Sociedad.

Para el tratamiento de la información se empleó el análisis de contenido, que como lo define Andréu (s.f) es una técnica de interpretación de textos y un medio de descripción e interpretación sistemática de las posturas que subyacen. En cumplimiento de ello, se hizo uso de instrumentos como, matrices, fichas de tematizaciones y fichas de análisis los cuales estuvieron en función de organizar, sistematizar, condensar y analizar la información de cada trabajo de grado.

Dada la dispersión hallada a partir de la sistematización de los proyectos de grado, se identificaron 172 proyectos elaborados durante el periodo 2012 - 2014 en la licenciatura en Psicología y Pedagogía, de los cuales fueron seleccionados 16 que respondieron a los criterios de selección ya mencionados, estos fueron distribuidos en cuatro líneas temáticas: Conflicto armado (2 del año 2014), violencia escolar (2 del 2012), interculturalidad (3 del año 2012, 3 del 2013 y 2 del año 2014) y derechos humanos (2 del 2012 y 2 del 2013). Como es de notar, únicamente en la línea temática de interculturalidad se hallaron trabajos de grado durante los tres años, de allí que se optara por seleccionar únicamente la muestra documental de dicha línea, consolidándose a su vez, como categoría de análisis transversal en la lectura de la relación educación, cultura y sociedad en las 8 investigaciones seleccionadas de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía.

Finalmente, se procedió a discutir en torno a las relaciones y tensiones en términos epistemológicos, teóricos y conceptuales frente a la relación educación, cultura y sociedad, halladas en la muestra de los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía elaborados en los periodos 2012-2014, producidos en el marco del eje Educación, Cultura y Sociedad y los trabajos producidos fuera de la organización por ejes.

Ahora bien, la relevancia del presente trabajo investigativo radica en su aporte a la comprensión de la historicidad del eje Educación, Cultura y Sociedad, como parte de las apuestas de formación en investigación en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, así como sus posibles aportes al Programa de Pedagogía.

Es decir, se espera que al dar cuenta de las posturas teóricas del eje, se aporte una lectura de las contribuciones a la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía y, de este modo, se contribuya al balance sobre la relevancia de la

especificidad teórica de la relación educación, cultura y sociedad en la fundamentación del programa que se abrió en el presente año.

De lo anterior, es posible decir que, este ejercicio investigativo se destacó por dar cuenta del sentido histórico del programa de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la UPN y las acciones de mejora tendientes a consolidar un espacio teórico e investigativo alrededor de la relación educación, cultura y sociedad. Un antecedente importante, porque, si bien, el programa dejó de ofertarse, hoy por hoy el Departamento de Psicopedagogía de la UPN se enfrenta a nuevos retos y desafíos, tal como la consolidación de un nuevo programa de Pedagogía que se fundamenta en las ciencias de la educación.

En síntesis, el lector se encontrará con cinco capítulos en los cuales se desarrolla la investigación; el primer capítulo “Diálogo de las posturas teóricas-epistemológicas frente a la relación educación, cultura y sociedad”, pone en diálogo los postulados teóricos de la *perspectiva sociológica de la educación*, con el fin de fundamentar la categoría central de análisis: la relación entre educación, cultura y sociedad, además de ubicar la categoría de *interculturalidad* transversal en toda la muestra documental. El segundo capítulo “Educación, cultura y sociedad: Un terreno por explorar”, enmarca tres momentos, en un primer momento se evidencia la sistematización de todos los trabajos de grado elaborados por la Licenciatura en Psicología y Pedagogía entre los años 2012-2014, un segundo momento, da cuenta de las 15 investigaciones seleccionadas inicialmente, las cuales se clasificaron en cuatro líneas temáticas: conflicto armado, violencia escolar, interculturalidad y derechos humanos y finalmente, el tercer momento se reconoce la dispersión de las temáticas de los proyectos y se acoge a una de ellas, identificando la muestra documental de los 8 trabajos de grado seleccionados para el análisis. El tercer capítulo “Tejiendo un camino desde las perspectivas teóricas frente a la relación educación, cultura y sociedad” buscó describir las perspectivas teóricas desde las que fue asumida la relación entre educación, cultura y sociedad, en la muestra de los trabajos de grado seleccionados en el periodo ya establecido. Un cuarto capítulo “Relación educación, cultura y sociedad: Un campo de tensiones y contradicciones”, permitió discutir en torno a las relaciones y tensiones en términos epistemológicos, teóricos y conceptuales frente a la relación educación, cultura y sociedad, halladas en los 8 trabajos de grado, elaborados en el marco del eje Educación, Cultura y Sociedad y los trabajos producidos fuera de la organización por ejes. A modo de colofón, el capítulo cinco “Consideraciones finales” da cuenta de los respectivos análisis frente a los hallazgos, girando en torno a los cuestionamientos que convoca la presente investigación.

Capítulo 1. Algunas posturas teóricas frente a la relación educación, cultura y sociedad

Analizar las perspectivas teóricas desde las que se ha asumido la relación entre educación, cultura y sociedad, en algunos de los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, elaborados entre el año 2012-2014, demanda reconocer las posturas teóricas más significativas en torno al análisis de dicha relación. Para ello, se acude a una revisión de los aportes de la sociología de la educación, en tanto es la perspectiva disciplinar que ha contribuido a enfocar los análisis a propósito de la relación aquí investigada.

Relación educación, cultura y sociedad desde la perspectiva sociológica de la educación

Para dar inicio a esta perspectiva de análisis, es necesario aclarar por qué se asume una lectura desde la sociología y no desde lo social. Pues bien, para ello se acude al sociólogo inglés Anthony Giddens (1991), para quien la sociología es

...el estudio de la vida social humana, de los grupos y sociedades. Es una empresa cautivadora y atrayente, al tener como objeto nuestro propio comportamiento como seres humanos. El ámbito de la sociología es extremadamente amplio y va desde el análisis de los encuentros efímeros entre individuos en la calle hasta la investigación de los procesos sociales globales. (p. 14).

Por su parte, lo social en este autor, está en relación con el sistema de interrelaciones que vincula a los individuos, tal como la cultura; de manera que, estas categorías son objeto de análisis para la sociología que posibilitan la apropiación de marcos conceptuales y teóricos para comprender las dinámicas sociales y las estructuras que de las mismas subyacen. Así pues, la tarea de la sociología tiene que ver con estudiar las relaciones que se producen entre la reproducción social (continuidades en las prácticas sociales) y la transformación social (cambios que se generan en las distintas formas de interacción social).

Una segunda aclaración, tiene que ver con la alusión a los aportes de la sociología de la educación, en tanto que, históricamente ha constituido un cúmulo de saberes y conocimientos frente a las lecturas del fenómeno educativo, las instituciones y las formas de relación social. Al respecto, autores como Tenti Fanfani, justifican la utilidad de la sociología

en el campo de la educación al afirmar que,

La primera es que ella misma, en gran parte, es un fenómeno social que tiene una lógica compartida con otras realidades que a primera vista pueden ser diferentes, pero que forman parte de esta “clase” de fenómenos. Veamos más en detalle. La escuela es una institución social, es decir, es una realidad que está más allá de los sujetos que le dan vida. Los hombres pasan, las instituciones quedan. Las instituciones tienen una consistencia propia. También tienen su propia dinámica y sus propios ritmos de cambio. El cambio de las instituciones muchas veces no está sincronizado con el cambio de los agentes. Las personas evolucionan en forma no coordinada con las instituciones y viceversa. Estos fenómenos no son propios de la institución escolar, sino que son un atributo de todas las instituciones sociales. Y “la institución” es uno de los objetos básicos de la sociología de todas las épocas. (2019, p. 12).

Dentro de este marco, la sociología de la educación hace un aporte al campo educativo en términos de herramientas conceptuales y prácticas para comprender y transformar la democracia en el marco de lo socioeconómico y la complejidad de las relaciones entre los sujetos, los agentes que constituyen el escenario social y las instituciones, entre las cuales se sitúa la escuela; posibilitando a educadores e investigadores ampliar sus herramientas para analizar y materializar propuestas que incidan en los contextos escolares y en las prácticas pedagógicas.

En el marco de la sociología de la educación, es necesario establecer la clasificación que respecto a autores, líneas, corrientes epistemológicas o perspectivas teóricas se han propuesto. Por lo anterior, se ponen en diálogo las elaboraciones de Ana María Brígido (2006) y Julia Varela (2004), quienes desde diferentes énfasis, permiten leer puntos de convergencia en los modos como se han leído la relación educación cultura y sociedad desde referentes sociológicos de la educación. Convergencias en cuatro grandes teorías: teorías de la sociología clásica (Durkheim, Weber y Marx), teorías de la reproducción social (Althusser, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet), teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron y Bernstein) y las perspectivas críticas (Giroux, McLaren, Apple y Freire).

Relación educación, cultura y sociedad en las teorías de la sociología clásica

La sociología de la educación nace como disciplina científica a mediados del siglo

XX, con el propósito central de estudiar la realidad educativa, según Brígido (2006). Sin embargo, se reconoce que desde el siglo XIX y principios del XX, autores como Marx, Durkheim y Weber se refirieron a la educación, en sus teorías, aunque no todos lo hicieron de manera explícita y específica. En todo caso, sus ideas se reconocen como referentes del estudio de la rama de la sociología que hoy se conoce como sociología de educación (Brígido, 2006, p. 4).

En Durkheim (1858-1917), para la comprensión de la relación entre educación, cultura y sociedad, se puede partir de la afirmación de la perspectiva que este autor tiene de *sociedad*, entendida ésta como un todo dotado de leyes propias, que no son otra cosa que los dispositivos que aseguran un nivel óptimo de la *fisiología* (sociedad como organismo) del cuerpo social. En este sentido, *la educación* para Durkheim (1975): "...es un hecho social" (p. 11). De acuerdo a esto, la educación es observable y cuantificable, allí se reproducen dinámicas y lógicas de autoridad y disciplina, en aras de proveer un orden social. Para dar cuenta de esta afirmación, este autor la define como "... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social" (p. 53).

Así pues, según este autor, la educación a través de las instituciones, sustrae al sujeto de su condición salvaje y lo dota de un carácter racional. En el proceso educacional óptimo, el maestro es poseedor de ciertas facultades tales como la autoridad y el carácter para que el sujeto le otorgue su confianza.

Ahora bien, según Durkheim (1975), *la educación* tiene el papel de conservar *la cultura*, en tanto que, las generaciones adultas desarrollan en las nuevas generaciones aptitudes morales e intelectuales necesarias para el mantenimiento de la sociedad y su cultura. También transmiten saberes que se hallan dentro de un conjunto de prácticas que se han ido organizando paulatinamente a través de los años, las cuales no pueden ser cambiadas bruscamente; de modo que, para comprender lo educativo, se parte de un proceso de observación sociohistórico. Esta comprensión es fundamental para los futuros maestros y demás profesionales de la educación, pues son ellos quienes en las instituciones educativas enfrentan la construcción de las relaciones entre sociedad y educación.

Lo anterior, según este autor, conlleva comprender al ser humano desde dos dimensiones: por un lado, *el sistema de costumbres, creencias y prácticas morales de una sociedad*, y por el otro, *el ser individual*, estas dimensiones a su vez, constituyen un *ser social*. De acuerdo a esto, *la educación* le permite al hombre la adquisición de ciertos saberes, que no pueden ser transmitidos de manera genética como en los animales, y los cuales son

necesarios para la construcción del hombre en sociedad. Más aún, la sociedad es la que posibilita dominar los instintos y subordinarlos en pro de fines más elevados.

Gracias al análisis en perspectiva histórica, Durkheim reconoce que la educación es múltiple, en tanto que, esta varía según las estructuras sociales y el contexto histórico “... ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra, la de los patricios no es la misma que las de los plebeyos” (Durkheim, 1975, p. 49). De esta manera, reconoce que la educación es *heterogénea*, puesto que, en cada sociedad y cada clase social, existen un tipo de costumbres, ideologías, culturas religiosas, y a la vez *homogénea*, en tanto que, este conjunto de prácticas es común para cada contexto. Por ende, según Durkheim (1975), cada sociedad ubica un ideal de hombre, desde lo físico y lo moral y ese ideal es el mismo para todos los sujetos de esa sociedad, es aquí entonces, donde la educación juega ese papel importante: *preparar a las nuevas generaciones para cumplir con las tareas que les corresponde hacer, de acuerdo con las demandas sociales y culturales de cada contexto*. Por ende, el papel del Estado es fundamental, pues le corresponde sostener el orden social, haciendo enseñar en las instituciones los saberes que se necesitan enseñar, por lo tanto, la educación, está sometida a su control.

Finalmente, y con base en lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que, la relación entre *educación, cultura y sociedad* desde Durkheim, puede vislumbrarse al considerar la educación como la vía por la cual se constituye un ser social. Por ende, por medio de la educación el sujeto se adapta a la sociedad y este proceso adaptativo se lleva a cabo en las diferentes instituciones del Estado, incluyendo la escuela.

En lo que respecta a Weber (citado por Lerena 1999), la relación entre educación, cultura y sociedad se lee desde la comprensión de esta última, como un entramado de relaciones sociales y de la acción social que allí se ejerce, con el fin de mantener un orden social, en el que pueden establecerse tres tipos ideales de autoridad: *legal, tradicional y carismática*. En la *autoridad legal*, hay un acatamiento de leyes, en la *autoridad tradicional*, coexiste una relación entre “el señor” y el “súbdito”, y finalmente, en *el poder carismático*, se establece una manipulación indirecta a los individuos basada en la creencia que ciertos individuos en virtud de su oficio adquieren ciertos poderes o cualidades especiales.

En correspondencia, Weber (1999) propone tres tipos de *educación* que responden a los tipos de poder antes mencionados, *la educación carismática, la educación humanística y la educación especializada*. *La educación carismática*, es propia de las sociedades heroicas y teocráticas, encargada de estimular y despertar los dones preexistentes del individuo. Por su parte, *la educación humanística*, es propia de una casta o jerarquía social, por ende, se

necesita cultivar en el individuo un modo de vida relacionando con este tipo de estamento establecido, lo cual implica unos comportamientos y actitudes particulares. Y finalmente, *la educación especializada*, está en íntima relación con la burocracia, donde el individuo se ajusta a un tipo de organización burocrática, asimismo, es educado como experto en un espacio especializado dentro de un sistema educativo abierto. De modo que, este sujeto es producto de la instrucción y no de la educación, el cual se define por unos saberes concretos.

Weber (1997) define la *cultura* como: "...un segmento pensado y finito con sentido y significado desde el punto de vista del ser humano, que se extrae de entre la infinidad de acontecimientos con sentido que se dan en el mundo" (p. 3).

Así bien, la relación *educación, cultura y sociedad* en los postulados de Weber, se puede vislumbrar desde la comprensión de la escuela, la familia y la iglesia como aparatos de dominación ideológica, por ende, el sistema de enseñanza y la educación, en general, son entendidas como un ejercicio de imposición de la cultura legítima y necesaria para el orden social.

De tal forma, como señala Lerena (1999), Weber plantea una equivalencia entre el aparato eclesiástico y los aparatos educativos, por un tipo particular de asociación de dominación que llama asociación hierocrática, que coacciona y otorga o suprime bienes de salvación; en la escuela son los bienes culturales (títulos académicos). *La escuela* se delimita como una *asociación hierocrática*, donde se ejerce una violencia física, psíquica y moral o una *coacción psíquica* en los individuos, con el fin de obligarlos e imponerles ciertas costumbres culturales establecidas y concediendo o rehusando bienes de salvación.

Retomando las condiciones en que una asociación hierocrática se desarrolla hasta formar una iglesia, puede deducirse que el sistema de enseñanza se consolida a partir de tres escenarios: por un lado, cuando existe un campo de especialistas educativos, por otro lado, cuando ese cuerpo docente, tiene una formación uniforme y finalmente cuando su capacidad carismática alcanza el nivel de regeneración o desarrollo de la cualidad carismática, es decir capacidades *heroicas* y *mágicas* que le son innatas.

En otras palabras, tanto la escuela como la iglesia, para este autor, son aparatos de dominación, que poseen un conjunto de personal capacitado y que tienen la pretensión de administrar la cultura legitimada, así:

El sistema escolar tiene para él un sistema de funciones, dentro del que se destacan las funciones de imposición de la legitimidad de una cultura, de inculcación sistemática de la misma, de la legitimación del orden social, y, en fin, de reproducción del sistema de relaciones de dominación (Lerena, 1999, p. 76).

Entre los autores de la sociología clásica se sitúa, también Karl Marx (1818-1863), quien no se refirió de manera específica al tema de la educación y a la escuela, pero en cuya comprensión de la estructura de la sociedad se anclan las teorías de la institución escolar como máquina de reproducción del sistema capitalista.

La categoría que se ha utilizado para el análisis de la relación educación-sociedad, desde la perspectiva marxista es la de *clases sociales*, que hace referencia a un modelo constituido por dos clases, la burguesía y el proletariado, que encuentran en las instituciones las condiciones para perpetuarse, manteniendo las relaciones de producción capitalista.

En efecto, Marx considera las clases sociales como el motor de la historia y de la sociedad, es así como para Marx, la clase obrera será el único agente que se encuentra en condiciones de generar un cambio social a través de la lucha de clases sociales. Frente a ello, Marx y Engels (1975) afirman que,

Toda la historia de la humanidad hasta nuestros días es una historia de lucha de clases. Libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra, opresores y oprimidos, frente a frente, siempre, empeñados en una lucha interrumpida, velada unas veces y otras franca y abierta... (p. 41).

La *educación*, en los planteamientos de Marx (1867) se vislumbra cuando el autor hace referencia al *trabajo* y a *las fuerzas de producción* como formas del desarrollo de la economía burguesa. La educación es vista como una inversión,

Para modificar la naturaleza humana corriente y desarrollar la habilidad y la destreza de hombre para un trabajo determinado, desarrollando y especializando su fuerza de trabajo, hácese necesaria una determinada cultura o instrucción, que, a su vez, exige una suma mayor o menor de equivalentes de mercancías. Los gastos de educación de la fuerza de trabajo varían según el carácter más o menos calificado de ésta. Por tanto, estos gastos de aprendizaje, que son insignificantes tratándose de la fuerza de trabajo corriente, entran en la suma de los valores invertidos en su producción (1867, p. 478).

Dicho brevemente, la *educación* en la obra de Karl Marx queda subordinada bajo la categoría de trabajo, en tanto que, es el segundo el que adquiere mayor fuerza en la superestructura social y económica; la educación para Marx (1867) está en función "...no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método

que permite producir hombres plenamente desarrollados” (p. 135).

Según Enguita, Marx le adjudicó una triple función a la educación en tanto que, esta debe ser la formadora cognitiva, formadora físico – corporal y formadora técnica; la escuela es delimitada como mecanismo de producción, donde el sujeto dentro del sistema educativo adquiere ciertos conocimientos, destrezas y aptitudes que luego son aplicadas directa o indirectamente a la producción del capital. Es decir que, se ha tenido la certeza que la educación prepara a los niños y jóvenes para su incorporación al sistema de producción, en palabras de Marx primero hay un proceso de cualificación del individuo y luego una socialización “...la preparación para el trabajo comprende fundamentalmente dos aspectos: cualificación y disciplina” (Enguita, s.f.).

Finalmente, es posible decir que la obra de Marx presenta la relación entre *educación, cultura y sociedad*, principalmente a partir del desarrollo de la *economía burguesa*, de ahí que, la *producción social* (cultura, educación, modos de socialización, escuela, etc.) se vislumbre como una disputa constante de la lucha de clases.

Relación educación, cultura y sociedad en algunos teóricos de la reproducción social

Dentro de los desarrollos específicos de la sociología de la educación se sitúan las Teorías de la Reproducción Social. Louis Althusser (1988), es el referente fundamental, al comprender la relación entre educación, cultura y sociedad desde una visión estructuralista con posición marxista.

Althusser (1988), parte de los planteamientos de Marx, en torno a la sociedad, constituida por niveles o instancias, la superestructura, conformada por la política, la ideología, la legislación, y la infraestructura, que comprende las condiciones materiales y económicas o las fuerzas productivas. Esta idea marxista de sociedad, se traduce en la metáfora del edificio, el cual está compuesto por una base (infraestructura) sobre la que se levantan los pisos de la superestructura, esto a su vez, lleva a pensar que, sin la base, el edificio no podría sostenerse. Sin embargo, según Althusser (1988), esta metáfora del edificio queda solo en eso, en una metáfora, lo cual conlleva a pensar en otro tipo de representaciones sin desechar lo descriptible de esta comprensión de sociedad. Por tanto, este autor afirma que, a partir de la reproducción es posible pensar lo esencial de la existencia y la naturaleza de la superestructura. De este modo, inicia un análisis del estado, el derecho y la ideología, desde el punto de la reproducción.

Para Althusser la condición final de la producción es la reproducción de las

condiciones de producción y a su vez sostiene que, al depender toda formación social de un modo de producción dominante, el proceso de producción utiliza las fuerzas productivas existentes bajo relaciones de producción definidas. Con esto, según Althusser (1988) toda formación social para producir, debe reproducir las condiciones de su producción: por un lado, las fuerzas productivas y por el otro, las relaciones de producción existentes.

En relación con esto, el autor manifiesta, a partir del planteamiento de Marx, que para que haya producción se hace necesaria la reproducción de los medios de producción. Con esto cabe señalar que, según Althusser (1988) la reproducción de las condiciones materiales de producción, no debe ser vista desde la mirada de la empresa, pues no es desde allí que se evidencian sus verdaderas condiciones, "... lo que sucede en el nivel de la empresa es un efecto, que solo da la idea de la necesidad de la reproducción, pero que no permite en absoluto pensar las condiciones y los mecanismos de la misma" (p. 11).

Ahora bien, lo anterior permite dar cuenta de cómo para Althusser (1988) existen en la sociedad aparatos ideológicos tales como el Estado, la iglesia, la escuela, que como fue dicho, reproducen las condiciones de producción. En cuanto a las implicaciones en el campo de la educación, en la obra de este autor, la escuela es considerada como un aparato esencial para reproducir la ideología capitalista, puesto que, realiza una división del trabajo y transmite ciertos saberes y habilidades según la posición social que ocupará cada sujeto cuando se incorpore al mercado laboral, ya sea como patrón o empleado. De forma que, deberá aprender distintas costumbres, normas y saberes, que le permitan adaptarse a la posición social a la cual pertenece, pues ideológicamente, a cada sujeto desde su niñez se les inculca la existencia de diferentes clases sociales, lo cual es naturalizado. La escuela en la lógica de aparato ideológico, se encarga de enseñar a los individuos, esas habilidades necesarias para suplir las demandas sociales, económicas y políticas del Estado. Por ende, el sujeto aprende reglas morales, de conciencia cívica profesionales, ineludibles dentro del puesto que el individuo debe ocupar de acuerdo a la división del trabajo. Sin embargo, no basta con reproducir la calificación de la fuerza de trabajo, puesto que se hace indispensable reproducir la sumisión a la ideología dominante y aquí no solo la escuela juega un papel importante sino la iglesia, los medios de producción, el ejército, por ejemplo, quienes aseguran tal sometimiento.

Por su parte, respecto al término de cultura, Louis Althusser (1988) la ubica como el mercado de bienes simbólicos, considerada, asimismo, como la columna fundamental para la reproducción del capital. En relación a esto, sitúa el concepto de ideología el cual vincula con la noción de hegemonía, donde considera que ésta es ahistórica, pues es eterna, es decir

siempre habrá ideología. Respecto a esto, Althusser (1988) afirma que la ideología se encuentra en la mente de las personas, por tanto, se estima como forma de engaño, o conciencia falsa, pues los seres humanos naturalizan las costumbres, formas de ver y concebir la vida, la cultura y lo social.

En la misma línea de la reproducción social anclada a la perspectiva marxista, se encuentran autores como Samuel Bowles y Herbert Gintis (1999), quienes a lo largo de su obra plantean la relación entre las formas de organización social y las fuerzas de producción, atravesadas por las relaciones de dominación y subordinación.

En la obra de Bowles y Gintis (1985), considerada por algunos como postmarxista o neomarxista, la sociedad parece caracterizarse siempre por los procesos de reproducción, los mecanismos y acciones empleados para mantener los patrones dominantes de poder. Es esta la manera, en la que se hace posible mantener el equilibrio entre las ganancias capitalistas y la estabilidad de la división de la mano de obra; lo que por supuesto, desencadena la reproducción de las desigualdades sociales y el desajuste de los modos de ser, estar y hacer de una clase u otra. Empero, tal reproducción no aparece esquematizada de manera tan sencilla para los autores, pues consideran que esto se hace posible a través de un mecanismo mucho más fuerte, pero a su vez más sutil, esto es, la reproducción de la conciencia.

De modo que, para Bowles y Gintis la reproducción de los patrones dominantes de poder inicia a partir de la generación de las necesidades en los individuos, en tanto que, si bien estas pueden ser biológicas en su mayoría corresponden a construcciones, demandas y procesos sociales. En este marco se entienden sus posturas frente a la educación:

Nuestra crítica de la educación y otros aspectos del desarrollo humano en los Estados Unidos reconoce plenamente la necesidad de algún tipo de socialización. La interrogante crítica es: ¿para qué? En los Estados Unidos la experiencia del desarrollo humano está dominada por una estructura económica antidemocrática, irracional y explotadora. Los jóvenes no tienen otra alternativa ante las exigencias del sistema que una vida de pobreza, dependencia e inseguridad económica. (1985, p. 149).

Otro punto a tener en cuenta en la obra de Bowles y Gintis en cuanto a la sociedad se refiere, es el lugar de la historia, pues reconocen que el cambio social es posible de comprender y movilizar por medio de la comprensión histórica de las configuraciones sociales. Al respecto afirman:

Hablar de cambio social es hablar de hacer historia. Así, nos vemos obligados a profundizar en las raíces históricas del sistema educativo actual a fin de comprender mejor el marco dentro del cual ocurre el cambio social. Nuestra interrogante central será: ¿cuáles fueron las fuerzas históricas que dieron origen a la actual correspondencia entre educación y vida económica y cómo se han visto afectadas por los cambios en la estructura de clases y por las luchas concretas del pueblo? ¿Cómo podemos dar forma a estas fuerzas para que sirvan a los objetivos de la igualdad económica y el desarrollo humano liberado? (1985, p. 163).

Por su parte, la cultura se entiende articulada a un contexto social, político, económico e histórico, en clave de las formas de organización social y la reproducción de las lógicas capitalistas, es ahí donde se instala la reproducción de los patrones dominantes, desde la reproducción de la conciencia:

Así, el carácter enajenado del trabajo, por ejemplo, lleva a la gente a concluir su potencial creativo hacia renglones fuera de la actividad económica: consumo, viajes, sexualidad y vida familiar. Así, las necesidades y la satisfacción de necesidades tienden otra vez a tener congruencia y el trabajo enajenado queda reproducido en el nivel de conciencia personal. (Bowles y Gintis, 1985, p. 147).

Lo anterior, posibilita comprender que para Bowles y Gintis (1985) la reproducción va mucho más allá del factor económico, pues impacta todas las esferas de la vida social, desde la creación de expectativas y necesidades, tal como se ilustra con la alusión al consumo, viajes, sexualidad y la vida familiar, es decir, a través de la forma como el individuo personaliza su vida. De ahí que, en la obra de los autores, sea considerada neomarxista, ya que, si bien continúan la línea de la reproducción principalmente desde el factor económico, introducen matices históricos y culturales que permiten comprender la reproducción de la conciencia desde la influencia de instituciones tales como el Estado, la familia y la escuela en la constitución de la personalidad de los individuos.

Así, la cultura para Bowles y Gintis puede verse como las situaciones y experiencias sociales que crean necesidades y expectativas, que configuran la personalidad, la cual es central para los autores y sus análisis de la reproducción de la conciencia en la trama de las relaciones sociales. Al respecto, afirman que,

El poder y los privilegios de la vida económica salen a la superficie no sólo en el centro de las instituciones sociales que conforman la conciencia (la escuela y la familia) sino incluso en los encuentros personales, cara a cara, las actividades del tiempo de ocio, la vida cultural, las relaciones sexuales y las filosofías del mundo (Bowles y Gintis, 1985, p. 163).

La educación, en Bowles y Gintis (1985), se liga al análisis del sistema educativo, desde la escuela en tanto es una de las instituciones responsables de la reproducción de la conciencia, mediante el despliegue de los patrones dominantes de poder. Los autores realizan un paralelo entre la escuela y el trabajo, y dan cuenta que funcionan en unas mismas dinámicas y lógicas, comenzando por los niveles de competencia y de jerarquización de los lugares sociales similares entre la escuela y la organización del trabajo. Por ende, afirman que, “La consecuencia de todo esto es que el sistema educativo se ha convertido en un elemento fundamental para reproducir la división social del trabajo y la estructura de clases” (Bowles y Gintis, 1985, p. 144).

De cualquier modo, estos autores no niegan que la escuela tenga vida propia, en términos coloquiales, pero recalcan que la estructura de las clases sociales es la base de los valores educativos del sistema. Por ello, la escuela se convierte en el lugar en el que se forma al individuo de acuerdo a la clase social a la que pertenece; bajo la formación de “habilidades”:

La educación funciona primordialmente a través de las relaciones institucionales a las que se somete a los estudiantes. Por lo tanto, la instrucción escolar fomenta y recompensa el desarrollo de ciertas habilidades y la manifestación de ciertas necesidades, a la par que frustra y castiga otras. A través de estas relaciones institucionales, el sistema educativo da forma a los conceptos de sí mismos, a las aspiraciones y a las identificaciones de clase social de los individuos, y a los requisitos de la división social del trabajo (Bowles y Gintis, 1985, p. 148).

Visto de este modo, la escuela y el sistema educativo cumple la función de integrar a los jóvenes a los papeles laborales de adultos, irrumpiendo con todo tipo de desarrollo personal y configurando en el mismo unos modos de ser, estar y hacer en la sociedad, a causa de ello, Bowles y Gintis (1985) afirman que,

La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. (p. 150)

Por último, es posible entrever la relación entre educación, cultura y sociedad en estos autores, desde la idea de la correspondencia que constituye la tesis central de su trabajo, en tanto plantean una relación directa entre la organización de la vida escolar y la organización del trabajo, por el entrecruce de “los dos objetivos principales de las clases dominantes en la política educativa: la producción de una fuerza de trabajo y la reproducción de aquellas instituciones y relaciones sociales que facilitan la transformación de fuerza de trabajo en ganancias” (Bowles y Gintis, 1985, p. 148). Allí, se advierte también una valoración de los individuos:

En cualquier sociedad imaginable, los individuos se ven obligados a desarrollar sus capacidades en un sentido u otro. La idea de un sistema social que simplemente permite a las personas desarrollarse libremente de acuerdo con sus naturalezas internas resulta inimaginable, toda vez que la naturaleza humana sólo adquiere forma concreta a través de la interacción del mundo físico y de las relaciones preestablecidas. (Bowles y Gintis, 1985, p. 149).

La estrecha relación entre individuo-sociedad, para el caso de Estados Unidos según los autores, funciona de la siguiente manera:

El sistema económico sólo es estable si la conciencia de los estratos y las clases que lo componen continúan siendo compatibles con las relaciones sociales que lo caracterizan como forma de producción. La perpetuación de la estructura de clases exige que la división jerárquica del trabajo se reproduzca en la conciencia de sus participantes. El sistema educativo es uno de entre varios mecanismos de reproducción a través de los cuales las élites dominantes buscan alcanzar su objetivo. Al proporcionar habilidades, legitimar desigualdades en las posiciones económicas y facilitar ciertos tipos de interrelación social de los individuos, la educación en los Estados Unidos conforma el desarrollo personal en torno a las necesidades del trabajo

enajenado. El sistema educativo reproduce la división social capitalista del trabajo, en parte, mediante una correspondencia entre sus propias relaciones sociales internas y las del lugar de trabajo (Bowles y Gintis, 1985, p. 163).

Finalmente, los aportes de la obra de Baudelot y Establet son fundamentales en la comprensión de la relación educación, cultura y sociedad, pues en el marco de las teorías de la reproducción social, aportaron nuevas categorías de análisis como lo individual y la personalidad.

Charles Baudelot y Roger Establet (1975), se refieren a la división de la sociedad gracias a la inculcación de la ideología burguesa, desde el Estado, para reproducir la división del trabajo y con ello, de lo manual y lo intelectual, la teoría y la práctica y el saber y la técnica. Se trata de otro trabajo en perspectiva marxista, en el que la sociedad y, por ende, las instituciones son el reflejo de una determinada y transitoria base material-económica.

Varela (2004) analiza la obra de Baudelot y Establet y al respecto explica que,

...la escuela es un instrumento central de la lucha de clases, de la dominación de la burguesía que encubre su dominio con representaciones ideológicas del sistema escolar (Escuela única, gratuita, libre, laica..).” Así, la idea de una escuela para todos, es analizada como una institución cuyo propósito es dividir o mantener la división de clases. Claramente se trata de una idea de sociedad y educación como configuraciones que responden a la estructura económica, en la que la escuela tiene un carácter “capitalista”, en la que existen dos redes, que sostienen la división social del trabajo entre el trabajo manual y trabajo intelectual. Así, dos redes que reproducen una sociedad estructurada en dos clases fundamentales, la burguesía y el proletariado, así como el dominio de una clase sobre otra.

Para los autores, el lugar del Estado es el ente superior que mantiene la lucha contra las resistencias y oposiciones a la clase burguesa, ya que su enemigo real en términos de los autores, es la clase obrera “...en tanto que lleva una ideología que le es propia, es reducida espontáneamente al papel que le es asignado por el mecanismo de la ideología burguesa.” (Baudelot y Establet, 1975, p. 101). Teniendo en cuenta, que hay diversos elementos sociales, culturales e históricos que sitúan una ideología que le es propia a la clase obrera, pero que es precisamente ello, lo que el Estado previene a través del avasallamiento y disfraz de su propia ideología.

En relación a lo anterior, es necesario analizar el elemento de la cultura y la forma en que esta aparece en las comprensiones de Baudelot y Establet, en tanto que, la división entre los dos tipos de redes: la red Primaria-Profesional y la red Secundaria-Superior, aluden a:

Las formas sublimes y matizadas inculcadas por la Red SS, el culto del arte, de la ciencia pura, de la «profundidad» filosófica, de la «sutilidad» de los análisis psicológicos, de la complejidad de la destreza retórica, no tienen otra verdad ni otra razón de ser que el moralismo y el utilitarismo sin matices de la red Primaria-Profesional (p. 99).

Así, se deslinda “...el aparato ideológico del Estado que es la escuela” y su “servicio de una ideología concreta, la burguesa, y lucha por la hegemonía de ésta en detrimento de la ideología proletaria, a la que combate y reduce” (p. 99).

Para estos autores, la escuela primaria, cumple un papel fundamental, en tanto que,

...es el lugar principal en el que se efectúa la división de las dos redes de escolarización de clase y que es ahí donde hay que insistir, sobre todo, con el análisis. Este proceso presenta un doble aspecto, que constantemente hemos puesto en evidencia:

1. Por una parte, asegura una distribución material, una repartición de individuos en los dos polos de la sociedad;
2. por otra parte, asegura una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa. (Baudelot y Establet, 1974, p. 98).

La inculcación ideológica, en palabras de los autores se da bajo el “enmascaramiento pequeñoburgués”, mediante instrumentos como la lengua, los deberes, la disciplina, los castigos y las recompensas. Es así, como se reproducen los lugares sociales:

El hecho de que la escuela primaria deba someter a todo el mundo a las prácticas de la ideología burguesa, tanto a los niños de los explotadores como a los niños de los explotados, es decir, el hecho de que deba someter a los unos en su lugar de explotadores y a los otros en sus puestos de explotados, determina la naturaleza específica de las prácticas escolares en vigor en la primaria. (1974, p. 101)

En una breve recapitulación, se podría decir que la relación entre educación, cultura y sociedad para Baudelot y Establet, se sintetiza en instituciones que reproducen las relaciones determinadas por la estructura económica, lo que se explica en el funcionamiento que atribuyen a la escuela:

En el ritual escolar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es «precio», la recompensa del trabajo cumplido. La práctica de los puntos buenos tiene el mismo sentido. Cuadro de honor: Legión de honor. La emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado del trabajo (p. 100).

Relación educación, cultura y sociedad en algunos teóricos de la reproducción cultural

En continuidad a la construcción del mapa analítico, es posible ubicar las perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, específicamente las desarrolladas en la obra *La Reproducción* (1995). Para estos autores la sociedad no solo es el reflejo de la estructura económica, sino también del orden cultural (1996),

La historia de la sociedad humana y las relaciones de producción que prevalecen en ella y que son posibles en ella, las necesidades individuales naturales (y son: al menos la de comer, beber, cubrirse y hablar —no se aprende a hablar si no es en contacto con otros, adecuados, parlantes—) o determinadas por elementos familiares y sociales que escapan a las determinaciones conscientes del hombre, de la sociedad, son indispensables para definir los criterios y los programas de una lucha política en la escuela. (p. 30).

Los autores afirman que, “...la cultura de las clases dominantes, [es] impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo” (p. 9). En esa medida, la cultura burguesa es la que debe ser transmitida, como un esfuerzo por “mejorar” cada vez más la sociedad, sentido en el que desarrollan estudios del campo cultural a partir del “...mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales” (1996, p. 16). Frente a la categoría de cultura, Bourdieu y Passeron (1996) sostienen que,

...no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social. Pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural (p. 20).

La noción de educación, de acuerdo a la manera en que los autores refieren la institución-escuela como el espacio en el que todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que poseen la “gran cultura”, se relaciona con dos categorías: arbitrariedad cultural y la violencia simbólica. A través de estas, sustentan la idea de que la escuela es un aparato ideológico de reproducción y afirman que,

...la Escuela puede mejor que nunca y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un sinnúmero limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual, y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social que encuentra su norma más perfeccionada en la ideología escolar de la escuela liberadora (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 225).

Ahora bien, quizá para dar una definición más precisa de educación, se identifica que en Bourdieu y Passeron es posible hallar una definición de educación a través de la categoría del sistema de enseñanza como,

Un sistema de enseñanza debe, en efecto, su estructura singular tanto a las exigencias transhistóricas que definen su función propia de inculcación de una arbitrariedad cultural como al estado del sistema de funciones que especifica históricamente las condiciones en las cuales se realiza esta función (p. 241).

La escuela es la principal instancia de legitimación del arbitrario cultural, es decir, el

espacio fundamental en el que se reproduce la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases existentes. Conviene subrayar que, esta obra representa un discurso en el que se mantiene un sistema circular de interconexiones, demostrado en las mismas contradicciones que se hallan; algunas de ellas en los procesos de socialización familiar, donde las grandes expectativas de “liberación, autorrealización y la movilidad social” se reducen a la imposibilidad de acceso al sistema social por las innumerables dinámicas de exclusión y selección del sistema escolar.

En todo caso, Bourdieu y Passeron (1977) reconocen una lógica reflexiva y crítica, ligada a la dimensión cultural. Ellos, parten de la idea de que la lógica del sistema escolar es legitimar la desigualdad, esto lo asumen al considerar la sociedad como un espacio en el que coexisten diversos tipos de capital cultural, social, simbólico, por lo que la educación se puede interpretar como un campo de lucha y no solo como un proceso de reproducción. Una lucha en el terreno de lo cultural, en la que es fundamental la noción de habitus, como síntesis de la trama individuo-sociedad-cultura:

...el sistema de enseñanza y la «sociedad» toman en cuenta tanto la relación con la cultura como la cultura, vemos todo lo que no se puede comprender si no se recurre al principio de la producción de las diferencias escolares y sociales más duraderas, es decir, el «habitus» —este principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto (p. 218).

Dicho esto, la relación entre educación, cultura y sociedad desde Bourdieu y Passeron demarca una gran diferencia con los autores de la perspectiva sociológica clásica en tanto que, exponen que es necesario no caer en determinismos para definir tanto la sociedad como el sistema de enseñanza; por ende, definir las formas de producción social únicamente a partir del componente económico es obviar el carácter social y cultural, y caer en el determinismo social o cultural, sería reducirlo a lo que los autores denominan endoculturación, en cuanto se refieren a tener en cuenta únicamente la “cultura nacional” que ha sido transmitida de generación en generación.

Otra de las perspectivas que ha servido para el análisis de la relación educación, cultura y sociedad es planteada por Basil Bernstein (1985) quien combinando los aportes de “Marx y a Durkheim en el nivel macro, y a Mead en el nivel micro”, aporta una teoría

sociolingüística que dialoga con trabajos de antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos para analizar los sistemas simbólicos, específicamente el habla, como una manifestación reguladora de la estructura de las relaciones sociales.

Para Bernstein las configuraciones sociales se constituyen a partir de discursos, en tanto que, el discurso es capaz de constituir sujetos y objetos, lo cual está articulado a las relaciones de poder y control. En sus palabras: “El poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder. Cuando pensamos en los discursos podemos referirnos a ellos como un producto de una división social de trabajo” (p. 2). Y afirma además que, en las sociedades modernas este discurso se ha complejizado, especializado y regulado; tal regulación, proviene del lugar que viene a ocupar el Estado en tanto que, busca ser el substrato principal en la sociedad a través de lo que denomina organización del consenso, esto se genera desde la reproducción de principios dominantes a través de prácticas y discursos:

En otras palabras, una condición esencial para el establecimiento, mantenimiento y reproducción de los principios dominantes (PD) es la organización, mantenimiento y legitimación del consenso entre los diferentes grupos sociales que constituyen una sociedad específica con respecto a las relaciones dentro de y entre, grupos sociales (Bernstein y Díaz, 1985, p. 12).

Una segunda categoría para analizar en la obra de Bernstein es la de cultura, la cual muy ligada a la anterior, depende de los discursos y principios dominantes que se reproducen. En un esquema elaborado por Díaz y Bernstein (1985), exponen que las agencias culturales son determinadas a partir de dos directrices: principios dominantes (Discurso regulativo General) y campo de control simbólico (reproducción y producción cultural), los cuales son determinados por el Estado (sistema político) legal y administrativo.

Ahora bien, en la categoría de cultura hay otros factores que son totalmente influyentes como por ejemplo en la familia, en tanto que, como organización e institución es capaz de reproducir, producir y legitimar discursos. Frente a ello, Bernstein (1985) afirma que, “El contexto cultural primario de los alumnos, mediado a través de la familia y la comunidad puede afectar los principios y prácticas de recontextualización de la escuela” (p. 26), puesto que, la socialización en el ámbito familiar se encuentra regulada por un conjunto de *contextos interrelacionados* en términos del autor, los cuales son: contexto regulativo, instruccional, imaginativo o inventivo e interpersonal, a través de los cuales se configura una sustancialidad en la estructura social, incluyendo la escuela.

La categoría de educación, por su parte, en Bernstein se relaciona con la transmisión como una representación de la distribución del poder y como un principio de organización y control social, puesto que, a través de la transmisión y la evaluación por parte de las instituciones se regula la sociedad y se generan unas formas específicas de experiencia, identidad y formas de relación social. En términos generales la escuela, es entendida como una agencia de socialización:

En cuanto a la socialización, la entiendo como el proceso mediante el cual un niño adquiere una identidad cultural y, al mismo tiempo, reacciona a dicha identidad. Socialización es el proceso por el cual un ser biológico se transforma en sujeto cultural específico. Por consiguiente, el proceso de socialización es un proceso de control complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante una forma y unos contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza, mediante los roles que tiene que asumir, a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad. En cierto sentido, la socialización tiene por efecto producir seguridad entre las gentes. Este proceso actúa selectivamente sobre las posibilidades humanas creando a través del tiempo el sentimiento de la necesidad de un orden social determinado y limitando las áreas susceptibles de cambio. Las principales agencias de socialización en las sociedades contemporáneas son la familia, el grupo de compañeros (grupo de pares) la escuela y el trabajo. Es a través de estas agencias y, en particular, a través de sus relaciones recíprocas, que los diferentes principios de organización de la sociedad se manifiestan. (1985, p. 4).

En esa misma línea, el hablar de educación implica situar la categoría de currículo, en tanto que, este involucra la distribución formal del tiempo y la manera en que se distribuyen los contenidos también da cuenta de las lógicas sociales, esto último, es a lo que el autor llama clasificación y enmarcación, lo cual implica una lógica intrínseca de las diversas formas de pensamiento público y las formas de su transmisión, para el autor es ineludiblemente un hecho social que refleja desde la institucionalidad. Además, porque cuando hace referencia a la transmisión de un código, está hablando del lenguaje, es decir que desde tal perspectiva específica se hace referencia al poder y control social a través de este. Al respecto Bernstein (1985) afirma que,

La cuestión básica aquí es cómo el contexto de la reproducción del sistema educativo

constituye un contexto de selección, legitimación y reproducción del orden regulativo dominante y de sus prácticas relevantes para el mantenimiento de los principios dominantes dentro de una sociedad específica. (p. 22).

Lo anterior, ocurre gracias a lo que Bernstein denomina control simbólico el cual comprende,

...las reglas prácticas y agencias que regulan la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de la conciencia por medios simbólicos (principios de comunicación) a través de los cuales una distribución dada del poder y las categorías culturales dominantes se ilegitimizan, mantienen, desarrollan y cambian. (p. 22).

Del mismo modo, el Discurso Pedagógico Oficial reproduce no solamente los principios dominantes, sino que también se encarga de legitimar la cultura dominante de la escuela, con esto se hace referencia a la denominada cultura escolar entendida como, todos aquellos prototipos, prácticas, ritos, discursos, técnicas y metodologías empleadas en la escuela y tales modos específicos de adquisición y razonamiento dan cuenta de los discursos dominantes. Expuesto esto, Bernstein (1985) afirma respecto al sistema educativo que,

Entre todos los sistemas o agencias de reproducción, dentro de las formaciones sociales contemporáneas el sistema educativo conjuga las relaciones funcionales de reproducción cultural y económica. Esto significa que su estructura no solamente reproduce el orden dominante y sus bases discursivas, sino que crea un potencial para los medios, contextos y posibilidades del campo de producción y del campo de control simbólico. (p. 18)

Así pues, el código restringido corresponde a la clase trabajadora (ámbito de producción material) y el elaborado estaría en el ámbito de la reproducción. El código allí hace parte fundamental del aparato discursivo, frente a ello Bernstein (1985) afirma que, “Este aparato discursivo legal junto con sus textos administrativos mantiene el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia” (p. 14). Por tanto, frente a la relación entre educación, cultura y sociedad, puede decirse que, en la obra de Bernstein, se enmarca en prácticas que inciden en la adquisición del código, siempre en relación con el contexto

social en el cual se encuentre inmerso el sujeto. El código sociolingüístico alude a “la estructuración social de los significados” y a sus manifestaciones lingüísticas en contextos diferentes, por lo que sirve para analizar las formas de codificación “que controlan la creación y organización de significados específicos, así como las condiciones para su transmisión y recepción” (1985, p. 8), lo cual da cuenta de formas de regulación y mantenimiento del orden social.

Relación educación, cultura y sociedad en algunos teóricos de las perspectivas críticas: sociología de las emergencias, aperturas a la interculturalidad

En el presente trabajo investigativo las perspectivas críticas se entienden como herederas de la teoría crítica, es decir, herederas de “la Escuela de Frankfurt”, en tanto que, allí hubo un intento de repensar y replantear el significado de la emancipación humana:

...un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de crítica continua en la que los reclamos de cualquier teoría deben ser confrontados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existe en la realidad. (Giroux, 2004 p. 27).

Se trata de análisis que se distancian de las ideas de la reproducción. Así pues, la perspectiva crítica asume el análisis de los contextos históricamente contingentes mediados por las relaciones de dominación y subordinación, esto, a partir de las *apariencias objetivas* de las cosas, objetos o situaciones de la realidad social.

“La Escuela de Frankfurt” y las teorías críticas fueron más allá de la “armonía social” y buscaron problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En este sentido, crearon espacios de indagación, reflexión y conciencia sobre los contextos socio-políticos, donde los sujetos transitan por el camino de la interrogación, buscando respuestas que incidan en el cambio social.

Los miembros suscritos en las perspectivas críticas desarrollaron “...un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia” (Giroux, 2004, p. 28). De ahí que, sea posible establecer un diálogo entre autores como McLaren, Giroux, Apple y Freire, respecto a nociones como

educación, cultura y sociedad y sus relaciones.

A propósito de las teorías críticas estos autores coinciden con lo que expresa Apple (1996), quien considera que la construcción de la pedagogía crítica, resulta ser el método más efectivo para formar ciudadanos con pensamiento crítico y forjadores de una democracia real motivados a construir una sociedad más justa (p. 3).

En lo que respecta a la categoría de *sociedad*, estos autores concuerdan en considerarla como un sistema de desigualdades, la cual se encuentra dividida en clases sociales, que —como señala Freire—, es el resultado de un proceso histórico que puede cambiar por la acción de los sujetos:

...no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres. (2005, p. 50).

De este modo, aunque la *sociedad* puede ser una realidad funcionalmente domesticadora, en la que la reproducción de las lógicas dominantes impera, las perspectivas críticas van más allá de la problematización y analizan y materializan estrategias de *emancipación y liberación*.

A partir de ello, Henry Giroux se cuestiona las corrientes que perciben al sujeto como pasivo ante las dinámicas del contexto sociocultural, tales como las teorías de correspondencia y de reproducción cultural. Este autor concibe la disposición de un cuerpo conceptual que adquiere fuerza tanto en la construcción epistemológica como en la práctica misma, es decir, una pedagogía capaz de transgredir toda una serie de políticas a través de la voz del educando; aquél que desde el currículo impuesto es quien se encuentra en la posibilidad de enmarcar las necesidades del contexto.

Desde las perspectivas críticas se establece una fuerte relación entre sociedad y educación, en tanto que, las relaciones sociales, tal como lo expresa McLaren (1994) son intrínsecamente contradictorias, por ejemplo, en el aparato de Estado, las escuelas son un poco más tradicionales, en tanto que, consideran que la educación y el currículo conciben el conocimiento desde el reduccionismo de la transmisión. Asimismo, las escuelas para este autor son espacios diseñados para dar continuidad a una cultura en “común”, donde enseñan a sus educandos un conjunto de aptitudes que les posibilitan desempeñarse eficazmente dentro

de la sociedad capitalista.

Por su parte Apple (1997) se cuestiona ¿qué puede ser la *educación*?, la educación para este autor, es una productora y reproductora de la estructura lógica y de las formas de control social y cultural de las clases dominantes (p. 50), asimismo, la percibe como un eje de dominación política, económica y cultural y como pieza central de posibles transformaciones sociales, políticas y culturales, lo cual, sólo puede llevarse a cabo en los valores de “amor, cuidado y solidaridad”.

Muy en relación a ésta última idea, Freire (2005) concibe la *educación* como un espacio que,

Posibilita en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los "educadores," de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía” (p. 59).

Lo anterior implica, tal como lo afirma Giroux, dejar de lado la idea de que “la educación superior es simplemente un sitio de estudiantes para formación de la mano de obra y la cultura de la educación superior es sinónimo de cultura de empresa” (2015, min. 17:53). Ya que, tanto para Giroux como para los demás autores, no es posible hablar de educación sin tener en cuenta la dimensión política, económica, cultural y social como estructuras inmersas en el campo educativo y en la configuración social misma.

La educación ha de ser democrática, en tanto que, a pesar de las limitaciones o imperativos socioeconómicos, como medio de socialización debe provocar movilizaciones políticas en los educandos. Del mismo modo, Apple (2013) respecto a la *educación democrática* coincide con la posibilidad de la formación de individuos llenos de significados, de conciencia crítica y acción política, capaces de llevar una lucha cultural, un reconocimiento de identidades activistas entre las personas oprimidas, y donde creen espacios de participación, inclusión y cooperación comunitaria.

Otro punto de análisis y quizás el más fuerte, se funda en la concepción de *cultura*. Para estos autores la dimensión cultural es esencial en la crítica a la racionalidad positiva, pues tal como se expone en la Escuela de Frankfurt, el ámbito cultural constituye el lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica.

McLaren (1998) define la *cultura* “...como un conjunto de prácticas e ideologías

desde las cuales diferentes grupos parten para dar sentido al mundo” (p. 119). Igualmente, la cultura es vista no solamente como una forma de vida, sino también como una forma de producción en la que grupos sociales realizan sus aspiraciones a través de relaciones asimétricas de poder. (p. 120). También para este autor, la *cultura* se ha concebido como un campo de lucha, en el cual la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto. (p. 120).

Así, la *relación entre educación, cultura y sociedad*, se imbrica con los análisis de los “estudios culturales”, que proveen tanto a los docentes como a los educandos las categorías necesarias para examinar y cuestionar la realidad escolar, como prácticas sociales y políticas, relacionadas con la construcción de sentidos y relaciones específicas de poder. De este modo, la educación y la sociedad pueden ser puertas y posibilidades políticas para dar explicación a un contexto sociocultural e histórico determinado, y a su vez, para generar una serie de acciones que permitan la emancipación humana promoviendo de tal forma la transformación de las relaciones sociales.

Las perspectivas críticas, dialogan con los aportes de lo que se denomina la sociología de la emergencia, en alusión a los aportes de Boaventura de Sousa Santos, quien plantea “sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado”. (De Sousa, 2010, p. 24). De modo que, *la sociología de las emergencias* exterioriza saberes, prácticas y agentes contrahegemónicos para encontrar en ellos corrientes emancipatorias de futuro (De Sousa, 2010, p. 11). Esta sociología se contrapone a *la sociología de las ausencias*, la cual según De Sousa (2014) opera dentro del paradigma de la modernidad occidental con el fin de recuperar los elementos emancipatorios que han sido invisibilizados.

La sociología de las emergencias, de Sousa Santos se constituye en un referente importante de los análisis de lo social, lo cultural y lo educativo en la actualidad, pues permite problematizar el diálogo entre la modernidad occidental y otras modernidades para avanzar hacia un pensamiento postabismal (p. 11). Un pensamiento que trasciende el pensamiento abismal, el pensamiento de distinciones radicales, producto de procesos históricos donde “El Estado moderno, el derecho internacional, el constitucionalismo nacional y el constitucionalismo global son productos del mismo proceso histórico imperialista” (De Sousa, 2009, p. 32). Tal paradigma, está fundado desde la tensión entre regulación social (Estado) y emancipación social (saberes artísticos y literarios, racionalidad instrumental sobre la tecnología, la construcción de la moral – ética). Dicha tensión, genera

un lado visible y un lado invisible, en el que se ubica la tensión entre la apropiación y la violación.

El conocimiento moderno y el derecho moderno representan las más consumadas manifestaciones del pensamiento abismal. Ambos dan cuenta de las dos mayores líneas globales del tiempo moderno...” (De Sousa, 2009, p. 31). A partir de estas dos distinciones, en el campo del conocimiento, el pensamiento abismal otorga a la ciencia moderna el poder universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de los conocimientos alternativos, la filosofía y la teología. En este punto, se crean distintas tensiones epistemológicas, entre los conocimientos considerados como científicos y los que no, ya que, una verdadera ciencia se da en lo referente a ciertos objetos y métodos científicos determinados. Los saberes del otro lado de la línea, no son considerados científicos, porque no se adaptan a estas formas de conocimiento establecidas, por tanto, son invisibilizados y considerados irrelevantes.

En este sentido, los invisibles, es decir, los del otro lado de la línea, aquellos conocimientos subjetivos, populares y “salvajes”, no poseen un conocimiento real y estático, sino por el contrario, se basan en creencias y opiniones subjetivas, las cuales De Sousa (1964), pueden convertirse en objeto de investigación, es decir, estos saberes también aportan a la construcción de conocimiento, ya que estos van más allá de lo verdadero y lo falso.

En este marco, De Sousa (2010) propone varias ideas que han cobrado fuerza en el campo de la educación. En particular la comprensión de la *ecología de saberes, como alternativa* para combatir este pensamiento abismal, en tanto que los conocimientos no se conciben en abstracción, sino como “prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real” (De Sousa, 2010, p. 55).

La ecología de saberes cuestiona las relaciones de poder entre conocimientos y en su lugar aboga por reconocer la diversidad epistemológica del mundo, promoviendo los valores de la justicia, la democracia y la solidaridad cognitiva, ya que, está presente el peligro de reemplazar un tipo de conocimiento por otro, basado en jerarquías abstractas. En este sentido, la ecología de saberes permite tener una visión más amplia del mundo, donde los saberes de los distintos contextos —enterrados e invisibilizados a partir del colonialismo y prácticas hegemónicas—, se visibilicen ante el mundo y den cuenta de éstos, para la construcción de conocimiento.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, para De Sousa (2010) la sociedad consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Por ende, la realidad social, se divide en dos universos distintos, *los de este lado de la línea* y *los del otro lado de la línea*. Tal dicotomía, según este autor, es tal que *el otro lado de la línea* desaparece como realidad y

se convierte en algo inexistente, es decir, no existe en ninguna forma relevante del ser. Respecto a esto, De Sousa, (2010) afirma que, "... lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del Universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro" (p. 29).

Consecuentemente la cultura, es considerada como "un proceso social construido en la intersección entre lo universal y lo particular" (De Sousa, 2009, p. 264). De Sousa (2010), establece dos culturas dentro del marco de lo social, por un lado, la cultura occidental dominante, la cual fue construida a partir de las necesidades de la dominación capitalista y colonial, y se asienta, en lo que anteriormente se designaba como *pensamiento abismal*. En esta cultura, prevalecen los actores y saberes sociales que son visibles, útiles o inteligibles socialmente. Por otro lado, la cultura tiene que ver con los territorios coloniales o concernientes a las sociedades metropolitanas; definidos por elementos y saberes populares. Saberes que no se adaptan a dichas formas de conocimiento científico, es decir, saberes invisibilizados, populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas, ubicados al otro lado de la línea. Esto se da, según el autor, porque hay evidencia de distintas creencias y opiniones subjetivas más no la existencia de un conocimiento real. En relación, la cultura occidental capitalista establecida por De Sousa (2010), sitúa *al ciudadano* como un tipo de individuo poseedor de conocimientos y saberes útiles para la sociedad, capaz de colonizar a la otra cultura, o como los menciona De Sousa (2010) de los mal llamados *salvajes*, o individuos *no civilizados*.

En cuanto al concepto de educación, De Sousa no establece una definición puntual de la misma, sin embargo, el autor manifiesta su preocupación por cómo las sociedades modernas capitalistas buscan civilizar al *no civilizado*, a partir de la transmisión de saberes establecidos socialmente. Por ello, De Sousa establece el *diálogo intercultural* a través del cual, tanto los saberes científicos como los populares y culturales logren reconfigurar nuevos modos de concebir el conocimiento.

La comprensión de la relación entre educación, cultura y sociedad para De Sousa, puede situarse en su propuesta de la construcción de alternativas contrahegemónicas, donde se dé la posibilidad de una concepción intercultural, una emancipación social y una ecología de saberes. Puesto que, este tipo de alternativas posibilita tener una visión más amplia de lo que no se sabe y de lo que se sabe, y también de lograr un pensamiento reflexivo de la realidad social.

La perspectiva intercultural se constituye como referente importante para analizar las relaciones entre educación, cultura y sociedad, especialmente en el contexto latinoamericano.

Una de sus principales autoras es Catherine Walsh, quien la concibe como, "...un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales" (2006, p. 40). Respecto a ello, la autora defiende la idea de un proyecto sociopolítico que conlleve la construcción de sociedades, en las que no hay lugar para las relaciones de jerarquía ni de poder. De tal manera, la configuración de sociedades en las que se desarrolle una interrelación equitativa entre los pueblos, conocimientos y personas, no parece ser un asunto menor ni una tarea sencilla, pues, dicha interrelación parte del conflicto que es inherente a las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. Es importante señalar que, la *interculturalidad* implica complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía, entre diversos grupos sociales; así pues, es un proceso en construcción, que va más allá del respeto, de la tolerancia y el reconocimiento por la diversidad.

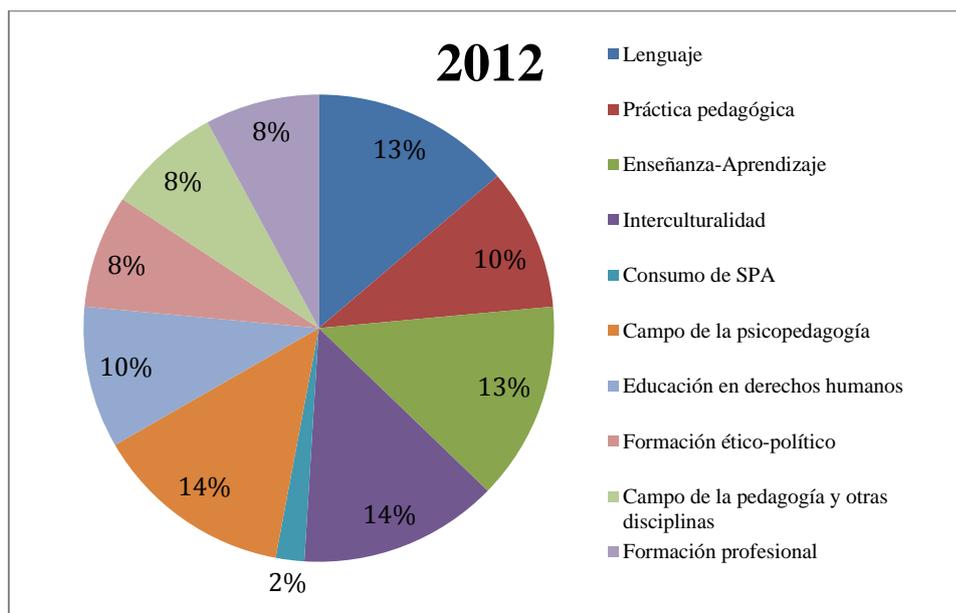
Walsh (2005), afirma que, "tampoco se trata, de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan, construir espacios de encuentro entre seres y saberes sentidos y prácticas distintas" (p. 45).

Capítulo 2. Educación, cultura y sociedad: una lectura desde trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (2012-2014)

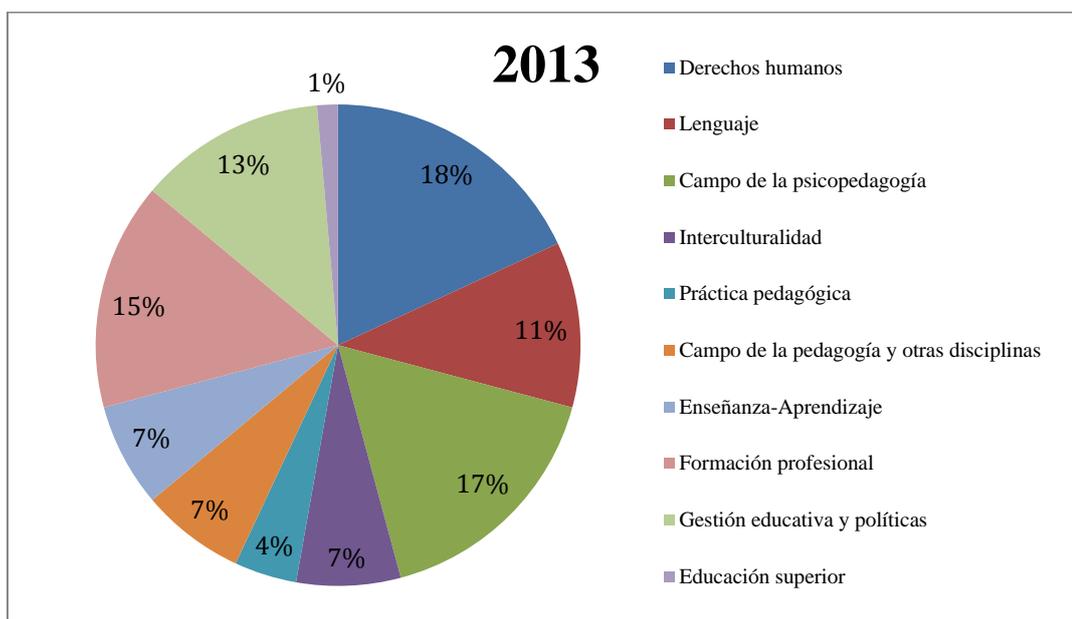
El análisis de la relación educación, cultura y sociedad, en los marcos teóricos de los proyectos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía elaborados en los periodos 2012-2014, se constituye en un referente para mapear las perspectivas teóricas que han sido apropiadas por los estudiantes e identificar la incidencia de la aparición de los ejes de investigación de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía durante este periodo.

Para avanzar en dicho análisis, se realizó la identificación de los trabajos de grado, a través del repositorio y el catálogo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. En principio se identificaron 172 trabajos de grado, distribuidos por año, de la siguiente manera: 50 trabajos en el año 2012; 72 trabajos en el año 2013 y 50 trabajos en el año 2014.

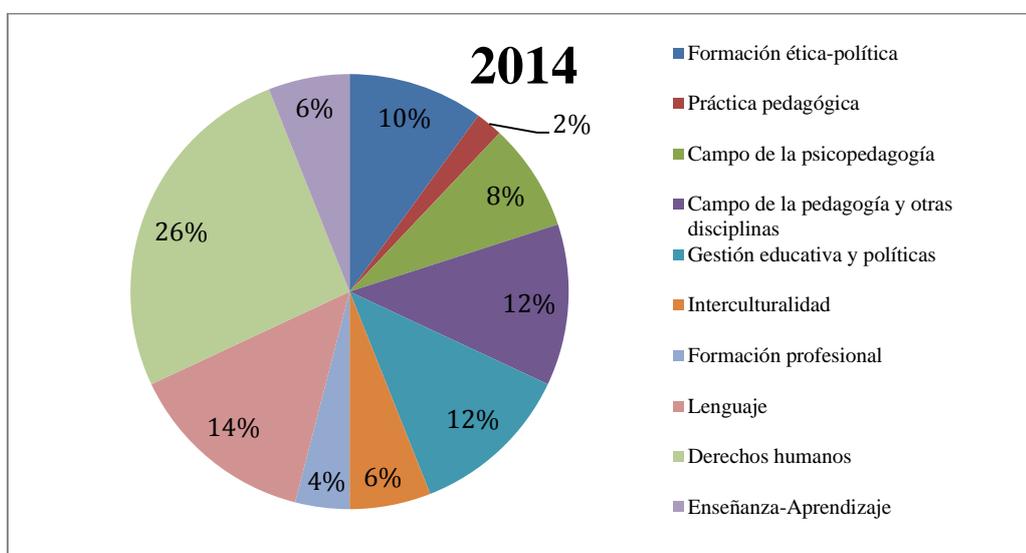
Este mapeo permitió evidenciar gran dispersión en cuanto a las temáticas identificadas con base en los títulos de los trabajos de grado, tal como se puede apreciar en las siguientes gráficas, en las que se observa cómo para el año 2012 se realizaron trabajos asociados a 13 categorías durante los tres periodos.



Gráfica 1. Tematización proyectos de grado del año 2012



Gráfica 2. Tematización proyectos de grado del año 2013



Gráfica 3. Tematización proyectos de grado del año 2014

Como se puede apreciar en Gráfica 1, en el año 2012, las temáticas más abordadas fueron en relación con el *campo de la psicopedagogía* e *interculturalidad* (14%), seguida a dicha tendencia temática, se encuentran con un 13% lenguaje, lectura y escritura y *enseñanza-aprendizaje*. Se hallan, con un 2%, los trabajos asociados al *consumo de SPA*.

En el siguiente año, 2013, las mayores tendencias fueron: 18% para *derechos humanos* y con un 17% el *campo de la psicopedagogía*, seguido de un 15% en el tema de *formación profesional* y un 13% de *gestión educativa y políticas*. Del 2013, también cabe destacar que, surgieron nuevas categorías como *gestión educativa y política* y la de *educación*

superior. Temáticas que, quizás, evidenciaban la apertura de ejes de investigación de la licenciatura en Psicología y Pedagogía, asociados a cinco grandes temas: 1. Educación, cultura y sociedad; 2. Lenguaje, lectura y escritura; 3. Formación de maestros; 4. Formación ético-política y 5. Orientación y gestión de la educación.

En el año 2014, se presenta la gran tendencia del *campo de la psicopedagogía* con un 26%, seguido por un 14% de *lenguaje, lectura y escritura* y en tercer lugar *campo de la pedagogía y otras disciplinas y gestión educativa y política* con un 12%. Y la menor tendencia la ocupó *práctica pedagógica* con un 2%.

Una vez identificados los trabajos de grado, se procedió a seleccionar la muestra de trabajos que constituirían las fuentes de análisis, en coherencia con los criterios de selección establecidos denotados en la introducción.

Se seleccionaron 15 trabajos que respondieron a los criterios y estos, a su vez, arrojaron relación con cuatro temáticas: conflicto armado, violencia escolar, derechos humanos e interculturalidad. Dicha agrupación temática se corresponde con la siguiente distribución por año (Tabla 1.).

Tabla 1. Investigaciones seleccionadas de acuerdo a los criterios de selección

Tendencia temática	Trabajos inscritos fuera del eje	Trabajos inscritos en el eje de Educación, Cultura y Sociedad	
	2012	2013	2014
Conflicto armado			Una mirada a las prácticas pedagógicas y configuración de subjetividades a la luz del conflicto armado interno en un grupo de maestros sindicalizados. Visibilización de las figuras de infancia configuradas por los niños y niñas en situación de desplazamiento por el conflicto armado en la institución educativa Luis Carlos Galán (Altos de Cazuca)
	Significados sociales y manifestaciones de violencia en la escuela: Estudio crítico sobre las investigaciones de violencia en la escuela		

Violencia escolar	colombiana (2006-2010). Luchando contra la violencia escolar en la IED El libertador con los estudiantes de octavo grado.		
Interculturalidad	El ser maestro a partir de la experiencia en Educación propia del resguardo indígena de Honduras. Horizontes políticos y educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales-Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra: Un camino de construcción colectiva. Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad Muisca de Cota.	Fura Choguas Cucmini Uni Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca. Relaciones educativas de dos mundos una visión del joven muisca de Cota. Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación.	Alfabetización freiriana: Apuesta crítica para la transformación de realidades. Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (1994-2013)
Derechos Humanos	Educación en Derechos Humanos para la convivencia y la paz, dirigido a la población del establecimiento penitenciario y carcelario Empascas – ere La Picota.	Educación en Derechos Humanos jóvenes como precursores y protagonistas de los Derechos Humanos. Educar en Derechos Humanos	

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que durante los tres años permaneció el tema de la interculturalidad, se consideró pertinente seleccionar estos trabajos como muestra de análisis. En total, 8 documentos, a continuación, se hace una breve descripción de cada uno (Tabla 2):

Tabla 2. Selección de la muestra documental a partir de la categoría de análisis (interculturalidad)

Nombre del proyecto de grado	Autor (es)	Descripción ³
2012		
El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del resguardo indígena de Honduras.	Yessika Pabón Berdugo Daniel Geovanni Segura Navarro	Proyecto investigativo de grado desarrollado durante los años 2010 a 2012 bajo la investigación etnográfica descriptiva, que busca a través de las experiencias con la comunidad del resguardo indígena de Honduras en el Cauca, configurar una descripción de las tensiones que constituyen el ser maestro en un ambiente de educación propia. Principalmente se busca rescatar la voz de los actores que participan de esa educación propia, y como investigadores proponemos una reflexión en torno al quehacer del maestro en la actualidad basados en la experiencia vivida con la comunidad indígena. (Pabón y Segura, 2012, RAE)
Horizontes políticos y educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales-Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra: Un camino de construcción colectiva.	Angy Margarita Buitrago Cardozo Erica Johana Corredor Higuera Yuly Paulina Vanegas Gonzalez	La presente investigación se desarrolla en la comunidad indígena San Antonio Morales-Cauca, orientada desde el propósito general de develar los horizontes políticos y educativos de los miembros del Centro Integral de Formación e Investigación Wampiano (CIFIWAM) y la comprensión del Licenciado en Psicología y pedagogía como mediador intercultural, partiendo de las construcciones que se generaron en las prácticas propias de dicha comunidad. El proyecto investigativo se formula para comprender e interpretar las concepciones que los integrantes del grupo focal tienen respecto a lo educativo y lo político y su relación, de esta manera consolidar una fusión de horizontes partiendo desde la interculturalidad como posibilidad de construcción referentes colectivos. (Buitrago, Corredor y Vanegas, 2012, RAE)
Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad Muisca de Cota.	Nelsy Lorena Aros Dueñas Cristhian Ángel Castro Mora Gina Alexandra Murcia Pérez	En el presente proyecto se planteó la necesidad de investigar ¿cómo lograr que el diálogo intercultural propicie el encuentro de identidades en la comunidad muisca de Cota para el desarrollo del buen vivir? desde la participación de la misma comunidad como principal agente de acción y transformación, desarrollando espacios que promovieron la participación y la cultura popular. Se construyó conjuntamente con la comunidad una propuesta de trabajo que permitió llevar a cabo el diálogo intercultural, luego de identificar los discursos y acciones de cada comunero según su relación con la identidad indígena y finalmente se evaluaron las estrategias propuestas a partir de un proceso de

³ Las descripciones de la presente tabla son tomadas de los RAE.

		<p>retroalimentación permanente que permitió la producción y difusión de la investigación a toda la comunidad.</p> <p>Así se pretendió por medio de este proyecto construir diálogos interculturales, contrarrestando los modelos que atienden a la diversidad desde el no hacer nada, la marginación, la asimilación o el mismo pluralismo cultural o multiculturalismo, que no brindan mayor solución a la problemática y reproducen las lógicas de exclusión, discriminación y negación de otras culturas. Se desarrolló la interculturalidad a través del diálogo con el otro como principio por el cual se constituye cualquier identidad ya sea individual o colectiva, dejando ver las posibilidades de encuentro, pero enfatizando en lo común, construyendo capacidades como la comprensión e interpretación de manifestaciones diferentes a las propias. (Aros, Castro y Murcia, 2012, RAE)</p>
2013		
<p>Fura Choguas Cucmini Uni Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca.</p>	<p>Yuly Alexandra Cuellar García</p> <p>Laura Juliana Triviño Moreno</p>	<p>Trabajo de grado que por medio de la investigación- acción, analiza las prácticas culturales de las mujeres de la comunidad indígena Muisca de Bacatá, en donde se evidencia su papel protagónico como trasmisoras del saber propio de esta cultura, con el fin de resignificar la esencia indígena Muisca. (Cuellar y Triviño, 2013, RAE)</p>
<p>Relaciones educativas de dos mundos una visión del joven muisca de Cota.</p>	<p>Claudia Ximena Mora Pacheco</p> <p>Yury Yessenia Orjuela Flórez</p>	<p>Este trabajo de investigación surge a partir de una práctica pedagógica realizada en el municipio de Cota, Cundinamarca, con la comunidad indígena Muisca que hace parte de la jurisdicción de ese municipio. La intención ha sido indagar por las prácticas educativas y culturales de esta comunidad, además de su relación con las prácticas educativas tradicionales, consideradas por el indígena como occidentales. Lo anterior lo consideramos como un asunto importante para ser tratado, por tres razones: notar la dicotomía que sienten los jóvenes entre las prácticas educativas propias y las ajenas, la diferencia entre la legislación que determina cómo debe ser la educación para los grupos indígenas y la que se da en la práctica y, la formación profesional de licenciados en Psicología y Pedagogía. (Mora y Orjuela, 2013, RAE)</p>
<p>Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación.</p>	<p>Erika Juliet Carvajal Hernández</p> <p>Jazmín Andrea González Guzmán</p> <p>Sandra Patricia Pallares Padilla</p>	<p>El presente trabajo desarrolla los adelantos obtenidos en el marco del proyecto de investigación “Memorias y Apologías a orillas del Magdalena. De la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación”, interesado en problematizar el sentido de educación y su función en espacios periféricos del país. Cuestionando cuáles son los saberes ilegítimos producidos por fuera de instituciones</p>

		<p>legítimas de conocimiento, como la escuela. Específicamente referidas a las prácticas políticas, centradas en las dinámicas actuales del gobierno, a propósito de la reparación de las víctimas de la violencia del conflicto armado; y, las prácticas culturales que apropian un sentido en los pobladores de un municipio al sur de Bolívar. Estas cuestiones fueron reflexionadas a partir de la perspectiva decolonial, a través de las categorías colonialidad de saber y colonialidad del poder, permitiendo un avance sobre las tensiones que desbordan las instituciones escolares, en función de las realidades propias del país y su relación con la formación en el sujeto. (Carvajal, González y Pallares, 2013, RAE)</p>
2014		
<p>Alfabetización freiriana: Apuesta crítica para la transformación de realidades.</p>	<p>Katherin Ulloa Romero Sandra Milena Montaña Morales</p>	<p>El presente trabajo de grado, tiene como finalidad propiciar un proceso de lectura crítica de la realidad en tres adultos mayores. Así pues, se apunta a una adquisición política del sujeto en y de su realidad. En relación con la lectura del mundo, se produce una transformación capaz de sacar al analfabeto de su situación de vulnerabilidad y generar en él, una concienciación de su entorno que lo lleve a problematizar y entender su inmediatez para una transformación futura, que si bien deja como producto una movilidad social y un desarrollo ineludible, no es el eje central pues se da de manera natural al proceso de alfabetización. Para ello, se toman las concepciones suscitadas por teóricos críticos, que en este caso puntual serán fuente tanto teórica como metodológica los postulados de Paulo Freire, que como lo expresan Apple (2011), Giroux (2010), McLaren (1999) y Flecha (1998), es el fundador de las ideas de resistencia en educación. Freire, no produce únicamente un discurso distinto en un plano enunciativo, por el contrario, genera otra mirada de la educación y por supuesto de la alfabetización. Por tanto, los planteamientos de este teórico nos tocan de manera íntima y tendrá especial influencia en este esfuerzo investigativo. (Ulloa y Montaña, 2013, RAE)</p>
<p>Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (1994-2013).</p>	<p>Marian Alejandra Buitrago Arana Laura Marcela León Acuña Diego Torres Castro</p>	<p>El trabajo de grado presenta un estado del arte acerca de la educación intercultural desde diversas disciplinas que han contribuido a la construcción de este objeto. Tal estudio se realizó a través de la revisión de las publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 1994 y 2013. De esta forma, se propuso indicar las rutas para identificar las nociones y conceptos que se configuran y se movilizan dentro de este objeto de estudio; luego se describieron otras nociones e ideas que constituyen redes de conceptos; y -por último- se enunciaron los conceptos y nociones que rodean la educación intercultural. En la variada y cuantiosa producción acerca de la educación intercultural descrita en el ejercicio investigativo, se sugiere la importancia que ha cobrado este tema en espacios</p>

		académicos y comunitarios. Las publicaciones revisadas evidenciaron una fuerte preocupación por dar lugar a esta modalidad de educación en diferentes escenarios sociales, en los que los procesos de intercambio y relación entre comunidades se construyen como un hecho problemático. (Buitrago, León y Castro, 2013, RAE)
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

La sistematización y organización de las temáticas abordadas en cada periodo (2012, 2013 y 2014), en los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, permitió identificar la *interculturalidad*, como un tema que permaneció en el tiempo investigado, aun cuando con énfasis diferentes en cada año. En el siguiente capítulo el lector encontrará una descripción de la manera en que en cada trabajo se asumió la relación entre educación, cultura y sociedad.

Capítulo 3. Relación educación, cultura y sociedad: un tejido desde la perspectiva de la interculturalidad

En el presente capítulo se hace una descripción de las posturas teóricas desde las cuales se asume la relación entre educación, cultura y sociedad en cada uno de los trabajos de grado seleccionados como muestra. Lo anterior se llevó a cabo en orden cronológico y para efectos de mayor claridad, cada trabajo cuenta con dos fichas, una en referencia a las tematizaciones, siguiendo las categorías de análisis del presente proyecto (educación, cultura y sociedad) y otra, en la que se identifican las tensiones y contradicciones que serán profundizadas en el capítulo 4. Cabe aclarar que, tanto las fichas de tematizaciones como las de contradicciones y tensiones se encuentran ubicadas en los anexos, allí el lector podrá referirse para tener una mayor claridad sobre cada proyecto de grado, en cuanto a la selección y organización y al análisis de los mismos.

Abordajes de la relación educación, cultura y sociedad: referentes y red de conexiones y subcategorías

El arduo proceso de lectura de los trabajos de grado, implicó desglosar cada una de las conceptualizaciones a las que se aludían en el mismo y con las cuales se abordó la relación educación, cultura y sociedad. En este sentido, en cuanto a los documentos del año 2012, en el trabajo titulado “El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del resguardo indígena de Honduras” (Pabón y Segura, 2012), se concibe la relación a partir de autores como Edward Tylor, quien se ubica en una línea antropológica, y Paulo Freire, retomando los planteamientos sobre educación bancaria y pedagogía de la libertad. En concordancia con los planteamientos de Tylor y Freire, Pabón y Segura (2012), asumen la relación educación, cultura y sociedad, a partir de la comprensión del concepto de sociedad como un producto de la postmodernidad, el cual, al ligarlo con el de cultura y siguiendo la definición desde las autoras, ésta se concibe como un, “...todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Taylor, 1977, citado por Pabón y Segura, 2012, p. 52), de allí que, tales interacciones configuren una cultura desde las sociedades de consumo. La educación y la escuela no escapan de ello, puesto que se convierten en espacios de reproducción de dichas lógicas, entendiéndose como

una herramienta homogenizadora que posibilita el control social, “...las escuelas son simplemente centros de instrucción.” (Freire, 1990, p. 16, citado por Pabón y Segura 2012).

No obstante, las autoras rescatan la pertinencia de la educación propia como una *herramienta intercultural* que posibilita, “...orientar, organizar y construir procesos y propuestas educativas desde una postura crítica y propositiva frente a la realidad...” (Pabón y Segura, 2012, p. 52).

A pesar de la apertura a la perspectiva cultural de la educación, llama la atención la idea que recae sobre la escuela, desde una perspectiva de reproducción social y económica que deja poco margen de acción para los sujetos y las comunidades:

En el ritual escolar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es «precio», la recompensa del trabajo cumplido. La práctica de los puntos buenos tiene el mismo sentido. Cuadro de honor: Legión de honor. La emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado del trabajo (Baudelot y Establet, s.f., p. 100).

Para consolidar dicha relación Pabón y Segura (2012), parten de algunas subcategorías; las cuales fueron: *interculturalidad*, retomada desde la línea de las pedagogías decoloniales de Catherine Walsh; *educación postmoderna*, sustentada a partir de la línea filosófica del pensador Estanislao Zuleta y *educación propia*, desde los postulados del Centro Regional Indígena del Cauca (CRIC) (Ver Anexo 1. Ficha de tematización No. 1-2012). Desde los aportes de Catherine Walsh, las autoras apropian la interculturalidad como,

...una intensificación de la interacción de las culturas (no sólo como parte de un todo, sino como partícipes desde su diferencia) hacia la construcción de referentes colectivos, lo cual representa el logro de una integración de las culturas por medio de relaciones horizontales que basándose en el respeto y entendimiento entre culturas, permite desdibujar las marcadas realidades de subordinación entre *mayorías* y *minorías*; se busca la comunicación entre culturas para su mutuo reconocimiento, convivencia y equidad, como lo desarrolla Catherine Walsh (2002), desde la construcción de una “democracia de cosmovisiones diversas”. (Pabón y Segura, 2012, p. 54).

Al respecto, es posible decir que, aunque la categoría de interculturalidad si bien es tenida en cuenta por las autoras, el sentido y significado de la misma no se refleja en la comprensión de la relación educación, cultura y sociedad. Puesto que, Pabón y Segura (2012)

toman la subcategoría de Educación Propia definiéndola como aquella que permite “la reivindicación de los derechos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales, en la búsqueda de la pervivencia física y cultural como pueblos originarios” (p. 52) y que asimismo, se constituye “como defensa frente a las agresiones de agentes externos que pretenden invisibilizar sus tradiciones y formas de pensamiento, y como una alternativa para impulsar el fortalecimiento y revitalización de dinámicas comunitarias relacionadas con su cosmovisión”. (p. 52). Las anteriores citas dejan ver, que en los análisis de las autoras no se establece un diálogo con los saberes de la comunidad y los de otras culturas; de hecho, señalan dicha interacción como negativa (*agresiones de agentes externos*). Con ello y a lo largo de los análisis del proyecto, se evidencia una contradicción en tanto que, las autoras conciben la categoría de interculturalidad desde los postulados de Catherine Walsh (2006) quien afirma que ésta da cuenta de un diálogo entre culturas a partir de sus diferencias, en la búsqueda de su reconocimiento, respeto, convivencia y equidad para la construcción de una "democracia de cosmovisiones diversas" (p. 54).

Un segundo proyecto analizado fue el de “Horizontes políticos educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales - Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra (Un camino de construcción colectiva)” (Buitrago, Corredor y Vanegas, 2012), en el que se asume la relación de educación, cultura y sociedad desde la subcategoría de *educación propia*, acogida a partir de las líneas etnolingüísticas, antropología sociocultural y perspectivas decoloniales de Pablo Quintero y Víctor Manuel Ávila; así pues, dicha relación es asumida por los autores, en los siguientes términos:

Consecuentemente, lo político se constituye a través de la educación como espacio en el que se construyen y problematizan comprensiones del mundo, por lo cual se presenta como posibilidad de entendimiento de la realidad cultural de una comunidad, al permitir la socialización de costumbres y creencias. En este sentido, la Educación Propia surge como estrategia de fortalecimiento identitario y alternativa de posicionamiento político, no solo desde la asimilación de aspectos concretos de sus usos y costumbres, sino a partir de la apropiación de dichos elementos y su sentido dentro de la cultura (Buitrago, Corredor y Vanegas, 2012, p. 113).

Lo anterior, permite situar la relación educación, cultura y sociedad, a partir de la comprensión de Educación Propia como un posicionamiento político a través del cual se

comprende, apropia y transmite la realidad social y cultural. Por ende, tal forma de asumir la relación desde las perspectivas decoloniales, permite establecer un diálogo con autores como Boaventura de Sousa Santos, quien comprende dicha relación como una propuesta de construcción de alternativas contrahegemónicas, donde se dé la posibilidad de una concepción intercultural, una emancipación social y una ecología de saberes. Puesto que, este tipo de alternativas posibilita tener una visión más amplia de lo que no se sabe y de lo que se sabe y también de lograr un pensamiento reflexivo de la realidad social. De Sousa (2010) afirma que, "...sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado". (p. 24).

Otras subcategorías halladas, fueron: *sujeto político* a partir de Francisco Gutiérrez, *alfabetización política* desde el pedagogo crítico Paulo Freire, *interculturalidad* desde Catherine Walsh, *política* desde Hannah Arendt y el filósofo colombiano Enrique Serrano y *multiculturalidad y pluriculturalidad* en la misma línea de Hannah Arendt (Ver Anexo 2. Ficha de tematización No. 2-2012).

Tales subcategorías, dan cuenta de la importancia que otorgan Buitrago, Corredor y Vanegas (2012) a la *política*, lo cual se aprecia en diálogo con los postulados de Paulo Freire (1975), quien contempla la necesidad de una participación política por parte de los sujetos frente a sus realidades, es decir, el reconocimiento de un tiempo pasado, presente y futuro otorga al sujeto una temporalidad de su realidad política, social e histórica; allí, el mismo se hace consciente de ésta y le es posible transformarla. Esta puede considerarse la columna vertebral del trabajo de grado.

En tercer lugar, se analizó el proyecto "Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad muisca de Cota" (Aros, Castro y Murcia, 2012), en el que la relación de las nociones educación, cultura y sociedad, se entretejió a partir del pensamiento crítico y social de José Luis Rebellato, afirmando que,

Dentro las sociedades dominantes que permean el sistema educativo de las escuelas e instituciones, se encuentra el banco mundial, que tiene por objetivo la formación del sujeto para el capital humano. Formar y educar al individuo en una lógica capitalista implica desde luego el desarrollo y la producción no solo de la persona sino de los países en proceso de desarrollo y mantener a las grandes potencias en un nivel político y económico alto. La formación profesional ha tomado un lugar en la sociedad, pues

desde allí se fundan principios para el trabajo y la vida económica. Así, dirá Rebellato (1999 p.156), “en la medida que el sujeto produce y adquiere conocimiento sobre el desarrollo económico incluye en la sociedad y en la nación un desarrollo económico al país” (Aros, Castro y Murcia, 2012, p. 44).

Pareciera un análisis incrustado en la lógica marxista, en donde el sistema capitalista modula el acontecer social, haciendo de la educación y de la escuela como máquinas de reproducción del sistema de producción, donde no hay nada más allá de los lugares de los obreros y el capitalista.

...el cuerpo actuante de trabajo es en la manufactura una forma de existencia del capital. El mecanismo social de la producción, compuesto por los numerosos obreros parciales, pertenece al capitalista. Por ende, la fuerza productiva resultante de la combinación de los trabajos se presenta como fuerza productiva del capital (Enguita, s.f. p. 26).

Como subcategorías Aros, Castro y Murcia (2012), proponen: *interculturalidad* desde la línea de Catherine Walsh; *neocolonialismo*, aunque no se ubica desde ningún referente ni se hace especificidad a una línea de pensamiento; *globalización*, se retoma desde José Luis Rebellato y desde la línea sociológica; *identidad cultural* desde la línea sociológica de Thoman Luckmann y de Michel Maffesoli; *disciplina* es retomada desde los postulados de Michel Foucault y finalmente, *diálogo intercultural*, se sugiere como subcategoría pero no se evidencia un referente específico (revisar anexo 3. Ficha de tematización No. 3-2012).

En los trabajos de grado correspondientes al año 2013, el documento “FURA CHOGUAS CUCMNI UNI Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca” (Cuellar y Triviño, 2013), plantea la relación desde las subcategorías de *territorio e identidad*, comprendidas desde las posturas del geógrafo David Harvey, quien tiene una línea de pensamiento marxista, de Berger y Luckmann desde sus aportes sociológicos y de Paulo Freire, desde la *educación popular*.

Cuellar y Triviño (2013), sitúan la relación entre educación, cultura y sociedad a partir del papel de la sociedad como un tejido de constructos, prácticas y dinámicas culturales, que a su vez, configuran una identidad frente a la pertenencia a un territorio, la cual es posible evidenciar en dos elementos propios de una comunidad: la lengua y el pensamiento. Frente a este supuesto, la educación juega el papel fundamental para la

preservación y la transmisión de dichos valores culturales y en la resignificación de un saber y unas prácticas sociales que son propias de una comunidad. Por ende, las autoras afirman que,

Se trata de un espacio de educación que debe potenciar y propiciar la interrelación entre generaciones (jóvenes y mayores) a través del conocimiento y la experiencia vivida, esto a su vez contribuye a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, a la resignificación del papel de los diversos actores del proceso educativo, para desde este espacio actuar en la comunidad. (Cuellar y Triviño, 2013. p. 48).

Dicha concepción de la relación entre educación, cultura y sociedad, se pone en diálogo con la perspectiva sociológica clásica de educación de Emile Durkheim (1975), quien plantea que la educación ha de ser observable y cuantificable, en la que se reproducen dinámicas y lógicas de autoridad y disciplina en aras de proveer un orden social. Una idea que se sintetiza en la comprensión de la educación como “... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p. 53).

Aunque pueda parecer disonante, la importancia que otorgan los autores a las comunidades indígenas y sus procesos de socialización, puede coincidir con el sentido de *la educación* en Durkheim (1975), para quien tiene el papel de conservar *la cultura*, en tanto que, las generaciones adultas desarrollan en las nuevas generaciones aptitudes morales e intelectuales necesarias para el mantenimiento de la sociedad y su cultura.

También, son los mayores, quiénes transmiten saberes que se hallan dentro de un conjunto de prácticas que se han ido organizando paulatinamente a través de los años, es decir que, los antepasados han contribuido a cimentar y las cuales no pueden ser cambiadas bruscamente. De modo que para comprender lo educativo, se parte de un proceso de observación sociohistórico.

En cuanto a las subcategorías, los autores sitúan las siguientes: *interculturalidad* desde Catherine Walsh, *política cultural* desde la línea antropológica de Arturo Escobar y Álvarez, las *prácticas de resistencia* retomadas desde los postulados de Michel Foucault y desde las teorías de la resistencia de Henry Giroux; *socialización y comunidad indígena* las conciben a partir de la cosmovisión de la comunidad Muisca (ver Anexo 4, Ficha de tematización No. 4-2013).

En cuanto al proyecto de “Relaciones educativas de dos mundos, una visión del joven Muisca de Cota” (Mora y Orjuela, 2013), se halló que la relación entre educación, cultura y sociedad es asumida principalmente desde los supuestos del sociólogo Anthony Giddens, siendo la *cultura* la categoría central para comprender dicha relación, la cual asumieron como,

...la relación que se teje entre ésta y la sociedad, en su libro “Sociología” señala: “la cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos. Incluye el modo de vestir, las costumbres [...], la vida familiar, las pautas laborales, las ceremonias religiosas y los pasatiempos”. Añade que una sociedad es un sistema de interrelaciones que vincula a los individuos. Ninguna cultura podría existir sin sociedad, pero, del mismo modo, no puede haber una sociedad carente de cultura (Giddens, 1999, pág.44). Si bien la afirmación de Giddens deja claro la estrecha relación que existe entre la cultura y la sociedad, cabe agregar que, el medio para conservar y transmitir la cultura en las sociedades es la educación, que no se limita a lo institucional sino a las acciones que se realizan en la familia y en la comunidad con este objetivo (Mora y Orjuela, 2013, p. 24).

Tal perspectiva sociológica que apropian Mora y Orjuela (2013), frente a la relación, posibilita traer a colación referentes centrados en el lenguaje, reconociendo “...la forma del habla [...] como una consecuencia de la forma de relación social o, para enunciarlo de manera más general, como una cualidad de la estructura social”. (Bernstein, 1985, p. 4).

Respecto a las subcategorías, se encuentra de nuevo Catherine Walsh para fundamentar el concepto de *interculturalidad*, basándose también en la teoría crítica de Henry Giroux y así mismo la subcategoría de *multiculturalismo*. La categoría de *práctica educativa*, se trabaja desde Yolanda Hernández y desde la teoría del currículo de Stephen Kemmis, en la perspectiva de situar referentes y análisis que trasciendan la lógica de la reproducción (Ver Anexo 5, Ficha de tematización No. 5-2013).

El último documento del 2013 “Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación” (Carvajal, González y Pallares 2013), muestra que la relación entre educación, cultura y sociedad es pensada a partir de la subcategoría de *familia*, los autores la retoman desde la antropóloga Virginia Gutiérrez y desde la línea educativa de Andrés Gaitán.

Es importante resaltar que las categorías núcleo, como cultura, son analizadas desde

varias perspectivas epistemológicas, como por ejemplo desde el humanismo, el psicoanálisis (Sigmund Freud), la sociología y la antropología (Claudio Esteva Fabregat, Malinowski y Clifford Geertz), resaltando que, los autores se acogen a estas dos últimas líneas.

De acuerdo con ello, las autoras Carvajal, González y Pallares, conciben la relación entre educación, cultura y sociedad, como aquella que, enmarca la familia como primera estructura en la base sociedad-comunidad que contribuye en la formación "...de los sujetos en relación a las prácticas políticas y culturales manifestadas en contextos particulares". (p. 7). En relación, Durkheim (1975) establece que desde la institución de la familia se deben transmitir los saberes y prácticas que han sido estructuradas socialmente, con el fin de que el sujeto se pueda desenvolver en el medio social, al respecto este autor afirma que,

Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo desearíamos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a sometemos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas (que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso); tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. (Durkheim, 1975, p. 46).

La cultura, desde las autoras se manifiesta como una red de sentidos y producción de identidades, configuradas en diversos grupos poblacionales; allí, el sujeto político hace frente a esa realidad cambiante, compleja y contradictoria, es decir, en términos de las autoras la constitución de un *sujeto con conciencia histórica*, aquél idóneo de transformar las posibilidades de su realidad. Lo anterior, se materializa a través de una educación vista como una posibilidad política, que se encamina en el "...actuar dentro de realidades concretas, que al mismo tiempo forjan una construcción de sujeto". (Carvajal, González y Pallares, 2013, p. 36).

Dicha perspectiva, implica y demanda una acción por parte de los sujetos como parte de sus realidades, por lo que se pueden evidenciar relaciones con los aportes freireanos.

En las subcategorías se encuentra *política* a partir del historiador filosófico Gettel, desde la línea sociológica se ubica a Fals Borda y en la filosófica a Enrique Dussel. La noción de *Educación popular* es trabajada desde el pensamiento de Alfonso Torres Carrillo y de Eduardo García-Huidobro; *Estado y formación política* las retoman desde la línea sociológica de Hugo Zemelman y antropológica de Gettel y finalmente, la *perspectiva decolonial, colonialidad del poder-saber, género y raza*, las retoman desde Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Catherine Walsh (Ver Anexo 6, Ficha de tematización No. 6-2013).

Frente a la perspectiva decolonial, las autoras sostienen una relación entre los postulados de Aníbal Quijano y de Boaventura De Sousa Santos, específicamente en cuanto a lo que Quijano denomina “epistemología otra” y de Sousa como “ecología de saberes”, en ambos, estas categorías se reconocen como alternativas para combatir el pensamiento abismal, en tanto que los conocimientos no se conciben en abstracción, sino como “prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real” (De Sousa, 2010, p. 55), generando reflexiones propias que inviten a la reconstrucción de la historia y la memoria de este lado del mundo (Quijano 2003 citado por Carvajal, González, y Pallares, p. 51).

Por su parte, en el año 2014 se encontró la relación entre educación, cultura y sociedad en el proyecto “Alfabetización Freiriana: apuesta crítica para la transformación de realidades” (Montaña y Ulloa, 2014), a partir del concepto de *educación como un acto liberador* de Paulo Freire, desde las teorías de la reproducción con Baudelot y Establet y a partir de las teorías de la resistencia con autores como Apple, McLaren, Flecha y Giroux.

En correlación, en la comprensión de la relación entre educación, cultura y sociedad del presente proyecto, no se halla una referencia explícita de los conceptos de sociedad y de cultura. Sin embargo, a partir de las apropiaciones que realizan las autoras frente a la concepción de educación, entendiéndola como un *acto liberador y problematizador*, que a partir de la alfabetización (término adoptado desde Freire), configura un sujeto cognoscente que conoce y se hace consciente de su propia realidad, lo que le permite liberarse de la misma; de ahí que, en dicha práctica de concienciación aparecen algunas nociones de sociedad y de cultura desde el referente al que se acogen las autoras.

Entre las subcategorías, se encuentra únicamente la de *alfabetización* desde el referente de Paulo Freire y Majid Rahnema (ver anexo 7, Ficha de tematización No. 7-2014).

De lo anterior, aunque si bien las autoras se sitúan dentro de la apuesta crítica freiriana, retoman y apropian postulados de las teorías de la reproducción social como las de Baudelot y Establet. Esto puede verse contradictorio, en tanto que, cada autor parte de líneas de pensamiento divergentes, por un lado, la de Freire desde una mirada crítica, al situar la relación entre educación, cultura y sociedad como,

...un intento constante de cambiar la actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyen hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional (1969, p. 89) y que por inferencia se comprende la educación como una

herramienta; no como obligación moral de pertenecer al sistema de escolarización, sino como instrumento de potencia (Montaña y Ulloa, 2014, p .55).

Por su parte Baudelot y Establet asumen dicha relación desde las perspectivas de reproducción social, puesto que sitúan la escuela como un aparato ideológico de Estado, al servicio de la ideología burguesa.

...Pero la escuela, claro, también contribuye a la reproducción de la "calidad de la fuerza del trabajo" mediante la transmisión de conocimientos y destrezas, si bien, por las características de las prácticas escolares, éstas se alejan de las prácticas productivas" (Baudelot y Establet, citado por Montaña y Ulloa, 2014, p. 14).

La última revisión del mismo año, "Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (1994-2013)" (Buitrago, León y Torres, 2014), da cuenta que la relación es asumida principalmente de la categoría núcleo de *cultura*, en la cual los autores sitúan varias perspectivas, como la antropológica de Tylor, las teorías críticas con Giroux, la sociológica con Max Weber y en la perspectiva antropológica se ubica a Arjun Appadurai (Ver Anexo 11. Ficha de análisis No. 11-2014). Las subcategorías también son retomadas desde varios postulados, *interculturalidad* se retoma desde la línea filosófica de Sergio de Zubiría, la de estudios interculturales de Fernando Romero, Catherine Walsh desde el pensamiento crítico y matriz decolonial y en la línea antropológica y sociológica se sitúa García. *Aculturación* se retoma desde la línea política de Rodrigo Borja, *multiculturalidad* desde la línea de Ibañez M.T., *pluriculturalidad* a partir de Catherine Walsh, García y Sáez sustentan el concepto de *transculturalidad* y *educación intercultural* que es tomada desde la línea de la filosofía contemporánea de Heidegger, quien concibe la Educación Intercultural desde el intercambio recíproco que evoca la dialéctica al fusionar las culturas que entran en contacto en escenarios (ver Anexo 8, Ficha de tematización No. 8-2014).

Balance de los trabajos identificados

La anterior descripción, da cuenta de una muestra documental que devela múltiples aristas de análisis frente a la relación educación, cultura y sociedad; de acuerdo con ello, en este apartado se pretenden exponer los balances y algunos de los elementos que articulan

dicha relación.

A través de las perspectivas teóricas asumidas en los trabajos de grado, se encontró que las líneas desde las que fue asumida la relación educación, cultura y sociedad en el año 2012 fueron interdisciplinarias, poniendo en conexión la perspectiva antropológica, pedagógica, etnolingüística y antropología sociocultural, aunque los análisis tendieron a lecturas endógenas de la educación de las comunidades.

Por su parte en el año 2013, las líneas referentes fueron: pensamiento marxista, sociología contemporánea y antropología, pero arriesgando comprensiones mucho más relacionales de la educación, la cultura y sociedad, como conceptos y como prácticas. En cuanto al año 2014 las perspectivas halladas fueron: pedagogía de la libertad, teorías de la reproducción, teorías de la resistencia, teorías críticas, sociología y perspectiva antropológica, es decir, con un énfasis más crítico.

Lo anterior deja ver que, la relación desde la muestra documental es apropiada principalmente a partir de tres disciplinas de las ciencias humanas: la antropología, la sociología y la pedagogía con sus respectivos referentes; sin embargo, sólo surgió una relación entre el año 2012 y 2014 en cuanto a los autores acogidos, puesto que en ambos se asumió la relación desde Paulo Freire y Edward Tylor. De esto, es posible decir que, fue evidente la dispersión y variedad de perspectivas teóricas desde la que fue asumida la relación entre educación, cultura y sociedad.

De cualquier modo, la relación entre educación, cultura y sociedad enmarca una red de conexiones entre las categorías núcleo y subcategorías que parten de diversos entramados teóricos, los cuales circunscriben, tal relación, desde diversas configuraciones que complejizan la comprensión de dicha relación y posibilitan nuevos análisis.

Así pues, se halló que, en el 2012, las subcategorías a partir de las cuales se sustentó la relación entre educación, cultura y sociedad fueron: pedagogía como práctica de libertad, interculturalidad, educación postmoderna, educación propia, política, multiculturalidad, pluriculturalidad, neocolonialismo, identidad cultural, disciplina en la posmodernidad. En cuanto al año 2013, los proyectos demarcaron las subcategorías de territorio, identidad, educación popular, interculturalidad, política cultural, prácticas de resistencia, socialización, comunidad indígena, multiculturalismo, práctica educativa, familia, política, Estado, perspectiva decolonial. En el 2014, se consolidaron: alfabetización, interculturalidad, aculturación, multiculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad y educación intercultural.

Lo expuesto, posibilita advertir sobre algunas inclinaciones respecto a las subcategorías durante los tres periodos, es así que, aparecen: pedagogía como práctica de

libertad, educación popular, política, multiculturalidad, pluriculturalidad, educación propia e interculturalidad, como las subcategorías más abordadas por los autores.

En correspondencia, resulta pertinente situar las subcategorías que fueron tomadas por los autores, como las principales para asumir la relación entre educación, cultura y sociedad, estas fueron: pedagogía como práctica de libertad, educación propia, territorio, identidad, educación popular y familia.

A manera de colofón en este capítulo, se evidenció en varios de los trabajos de grado que las categorías de *educación* y *cultura* en su mayoría fueron acogidas desde una línea epistemológica y un referente específico (independiente de las líneas teóricas situadas por los autores); esto a diferencia de la categoría de *sociedad*, la cual fue casi nula o se superponía dentro de la categoría de cultura. Lo anterior, sitúa una naturalización del concepto de sociedad, puesto que se da por entendido que hace parte de lo educativo, pero no se hace explícita desde un referente teórico-conceptual.

En cuanto a los trabajos desarrollados bajo el marco del eje de Educación, Cultura y Sociedad, fue posible dar cuenta de ciertas particularidades, ya que, específicamente en los del año 2013 los análisis de los autores demostraron una apropiación teórica-conceptual más amplia y dialógica con los saberes de las comunidades en las que se desarrollaron las investigaciones, en relación con las apropiaciones teóricas de los mismos; dichos saberes enriquecieron la formación de los licenciados y ampliaron las miradas de las categorías núcleo (educación, cultura y sociedad), pero no fueron el eje central de las mismas. Sin embargo, los del año 2014, aunque si bien estaban en el marco del eje de Educación, cultura y sociedad, presentaron una regresión a unas perspectivas y miradas frente a las categorías más reproductivistas y endogámicas.

Capítulo 4

Relación educación, cultura y sociedad: Un campo de Tensiones y contradicciones

En el presente capítulo, se analizan las relaciones y tensiones que se hallan en términos epistemológicos, teóricos y conceptuales frente a la relación educación, cultura y sociedad, situadas en la muestra de los trabajos de grado; para ello, se invita al lector apoyarse en las matrices ubicadas como anexos en donde se establecen con detalle por años las observaciones de tales tensiones y contradicciones (Ver Anexos 9-16, Fichas de análisis). Dichas relaciones y tensiones se configuran en torno a las siguientes categorías:

Educación

De modo general, la revisión de los proyectos de grado puso en evidencia tanto tensiones como contradicciones en relación a la categoría de educación, aunque se evidencia en algunos de los trabajos una apropiación de la misma, a partir de la noción de *educación propia*, lo cual genera tensiones, en tanto que esta es retomada, únicamente en el marco de la no formalidad⁴, específicamente desde las comunidades indígenas y bajo sus propias acepciones sobre educación, anulando una relación dialógica conceptual entre las comunidades y el rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía.

En correlación, otra de las tensiones que se percibe en la muestra documental es la ausencia de postulados y referentes epistemológicos, frente a la categoría de *educación propia*, pues en los trabajos donde se retomó dicha categoría, se apropió únicamente desde las comprensiones dadas por las comunidades u otros grupos que hacen parte de la no formalidad.

Otro de los hallazgos, resultó ser la contraposición frente a la función de la educación tradicional y la educación propia o popular, puesto que solo a esta última se le adjudica el papel transformador, imprecisando el lugar que tiene la educación formal en el cambio social. Una idea que se utiliza con frecuencia, pero sin fundamentación, argumentación y análisis.

Interculturalidad

Se reflejó de manera irrefutable en la muestra documental, obviamente por la lógica,

⁴ La idea de que la Educación Propia es no formal, deriva de los procesos en los que se enfocan los trabajos de grado y de la manera en que los mismos autores la conciben.

con la que se delimitó la muestra documental.

El tratamiento de esta categoría de *interculturalidad*, es contradictorio. En cuanto al carácter epistemológico esta se fundamentó, en los trabajos de grado, de manera general en los estudios culturales de Catherine Walsh; pero se le atribuyó el significado de fortalecer, reivindicar, recuperar, restablecer y transmitir únicamente a los saberes y prácticas de las comunidades indígenas.

Es decir, se evidencia que la categoría de *interculturalidad*, aunque se apropió desde los postulados de Walsh, en cuanto a la necesidad de establecer diálogos entre las diversas culturas y sus saberes, la mayoría de los autores la situaban como una práctica que sólo tiene lugar dentro de las comunidades y los saberes de las mismas, sin reconocer otros saberes y posturas. Al respecto, es importante interrogar si ¿el rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía queda arraigado a las lógicas y dinámicas impuestas por las comunidades o se obnubila a sus fuentes, negando la posibilidad de poner a circular otras comprensiones?

Sujeto

Una de las contradicciones halladas, fue el hecho de situar el sujeto a partir de un ideal de *autonomía y liderazgo emancipatorio*, buscando apartarlo de las lógicas neoliberales del mercado y del consumo que transponen el lugar del sujeto desde la necesidad de consumir y producir. Eludiendo que los idearios de autonomía se entrecruzan justamente con la formación de un sujeto acorde a las exigencias del proyecto neoliberal; esto es, tal como lo exponen Bourdieu y Passeron (1995), una expresión del sujeto en la interiorización de las estructuras objetivas frente a las subjetivas, en este caso, valdría recordar que también las consignas de autonomía y liderazgo, son impuestas por las lógicas neoliberales y hacen parte de las *condiciones objetivas*, para una mayor comprensión estos autores exponen que,

...la esperanza subjetiva que lleva a un sujeto a excluir depende directamente de las condiciones que determinan las probabilidades objetivas de éxito propias de sus categorías de manera que forma parte de los mecanismos que contribuyen a la realización de las probabilidades objetivas. El concepto de esperanza subjetiva, concebido como el producto de la interiorización de las condiciones objetivas que realiza según un proceso dirigido por todo el sistema de relaciones objetivas en las cuales se efectúa, tiene como función teórica la de designar la intersección de diferentes sistemas de relaciones, aquellas que unen el sistema de enseñanza a la

estructura de las relaciones de clase al mismo tiempo que aquellas que se establecen entre el sistema de las relaciones objetivas y el sistema de disposiciones (ethos), que caracteriza a cada agente social (individuo o grupo), en la medida en que éste se refiere siempre, incluso sin saberlo, cuando se determina, al sistema de relaciones objetivas que le determina (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 211).

Rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía

En lo que respecta al lugar del Licenciado en Psicología y Pedagogía, se denotaron algunas tensiones y contradicciones, la primera de ellas, hace referencia al hecho de concebirlo como aquel “salvador” de diversos grupos y estructuras sociales; en el caso de algunos de los trabajos de grado analizados, se hace énfasis de dicho rol en las comunidades indígenas.

La segunda, destaca la constante acepción del quehacer del Licenciado en Psicología y Pedagogía como un “*mediador intercultural*”, inmerso en el trabajo con las comunidades indígenas, sin especificar su particularidad como profesional de la educación.

Y la tercera, está ligada al hecho de que impera en la muestra documental, un ideal de formación teórica y epistemológica interdisciplinar del Licenciado en Psicología y Pedagogía, que se contrapone a los análisis, donde se tiene a orientar la comprensión de la educación a la idea de la reproducción.

A modo de cierre de este capítulo, es posible inferir que las reiteraciones en cuanto a contradicciones y tensiones, se presentaron de manera diferenciada y en mayor medida en los trabajos de grado elaborados en el año 2012, ya que durante el proceso de análisis fueron problematizados los modos limitantes e incongruentes de concebir los conceptos de educación e interculturalidad. En cuanto al año 2013, la lectura de las muestras documentales dio cuenta en mayor medida de un diálogo y apropiación de diferentes posturas teóricas, lo cual permitió una mayor comprensión, claridad y coherencia en la asimilación de las categorías núcleo (educación, cultura y sociedad).

El año 2014 por el contrario, denotó una regresión al campo de las tensiones y contradicciones que se revelaron en el año 2012, en cuanto a la ruptura entre los postulados teóricos y conceptuales y lo que se evidenció en la apropiación de categorías y subcategorías de los autores en las muestras documentales.

Además, tales observaciones proporcionaron la demarcación de cierta diferencia epistemológica entre los tres años investigados, demostrándose esto en cómo fueron

apropiadas las categorías núcleo y las diversas subcategorías.

Dado que el periodo analizado es muy endeble para leer los contrastes entre los aportes del Eje Educación, Cultura y Sociedad, el presente trabajo deja abierta la pertinencia de seguir analizando los proyectos de grado como referentes de análisis de las propuestas curriculares de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, como un insumo para la carrera de pedagogía.

Conclusiones

A propósito de la relación entre educación, cultura y sociedad

A pesar de la dispersión⁵ de las temáticas, la categoría a través de la cual fue posible hacer una lectura de la relación entre educación, cultura y sociedad en la muestra documental, fue la de *interculturalidad*.

Como se mostró en el análisis, la presencia de subcategorías para explicitar dicha relación permutó en los años expuestos. En el año 2012 para aproximarse a dicha relación se concentró la subcategoría de *educación propia*, alineada a los saberes provistos por las comunidades, pero descolocando un diálogo interdisciplinar con otras posturas. Lo anterior interpela ¿hasta qué punto se limita la comprensión respecto a la relación entre educación, cultura y sociedad desde una única perspectiva? Al respecto, vale aclarar que a lo largo de los trabajos de grado se evidenció que los autores fundamentaron y referenciaron su proyecto a través de diversas posturas teóricas y conceptuales, empero, en el desarrollo, análisis y apropiaciones de los mismos, se dio cuenta de un discurso circunscrito en una única línea de la *educación propia*.

En contraste, las muestras documentales del año 2013 demarcaron una diferencia en las apropiaciones epistemológicas, teóricas y conceptuales para situar la relación entre educación, cultura y sociedad, puesto que, allí aunque las investigaciones se suscribieron al trabajo con algún tipo de comunidad, los referentes teóricos, los conceptos y los aportes en términos investigativos no se confinaron a posicionarse únicamente desde los saberes de las comunidades, sino que los autores situaron "...la necesidad de diseñar, implementar o replantear los procesos de *interculturalidad* y *educación propia*" (Mora y Orjuela, 2013, p. 15), desde una amplitud de posibilidades de lectura de los diversos contextos sociales, políticos, culturales e históricos.

De ahí que, tal colocación dio cuenta de una complejización de la relación entre educación, cultura y sociedad a través de la interdisciplinariedad y el diálogo con las mismas, dando cuenta de categorías analizadas desde distintas posturas teóricas y epistemológicas; trasladando tales posicionamientos a una apuesta formativa de los autores. Evidenciando aquí, quizás el efecto de la formación del Eje Educación, Cultura y Sociedad.

⁵ Se refiere al resultado de la revisión de la base de datos de todos los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, elaborados entre los años 2012 – 2014, la cual dio cuenta de una multiplicidad de temáticas, complejizando la ubicación de una categoría transversal de análisis que permitiera descifrar la relación entre educación, cultura y sociedad.

A propósito del Eje Educación, Cultura y Sociedad

Primero, es necesario denotar que la consolidación de este eje demarcó a través de las muestras documentales analizadas del año 2013, una diferencia en cuanto a:

✓ La profundización y complejización teórica por medio de los diálogos interdisciplinarios, que algunos de los autores manifiestan como desde “...la línea de investigación, educación, cultura y sociedad, lo pedagógico y lo educativo es analizado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, entendiendo la educación como proceso constituyente de sujetos, que de ningún modo puede estar alejada de la cultura y sociedad”. (Mora y Orjuela, 2013, p. 15).

✓ La entrada de subcategorías consideradas pertinentes, en la comprensión de la relación educación, cultura y sociedad, que en otros documentos manifiestan la obviedad y naturalización o en últimas la inexistencia de las mismas; algunas de las halladas fueron la *familia*, concibiéndose ésta como una institución base que incorpora los principales constructos sociales, culturales y políticos del sujeto.

✓ La articulación y el diálogo del acumulado teórico y formativo brindado desde el eje temático en relación con los de la práctica pedagógica, posibilitó lecturas transversales de los diversos contextos sociales, políticos, culturales e históricos; dando cuenta de un entramado cultural complejo, que no responde a dualidades⁶ ni a únicas perspectivas de análisis.

✓ El rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía inmerso en diversos contextos sociales, en tanto que, lo descoloca de una forzosa función de intervención con las comunidades, otorgando a su vez, un nuevo lugar desde la lectura, comprensión, complejización y reflexión frente a esas nuevas formas de estructuración social que demarcan particularidades en las configuraciones y prácticas de subjetivación de una trama social. Además, fue posible reconocer desde la voz de los autores, que el eje de investigación, permitió cuestionarse por el sujeto y

⁶ En diversas muestras documentales ajenas al 2013, se evidenció una constante de situar una dualidad entre los contextos de educación formal y los no formales, situando estos últimos como “únicos” espacios de transformación social y *emancipación*. Respecto a ello, se encuentran varias citas relacionadas a:

La escuela se configura como un espacio reproductor de dinámicas sociales, que a su vez imparte pautas de comportamiento y estructura un pensamiento único en el sujeto, esto en coherencia con las ideologías dominantes y las demandas socio-económicas presentes, para que de este modo pueda homogenizar y ejercer un control social, como lo afirma Freire, “las escuelas son simplemente centros de instrucción” que deslegitiman los procesos políticos y culturales allí presentes.” (Buitrago, Corredor y Vanegas, 2012, p. 49).

los procesos de subjetivación y la manera en que estos inciden en la estructura social “...en las que se educa el ser humano en relación a la cultura y la sociedad”. (Carvajal, González y Pallares, 2013, p. 5).

✓ Los postulados teóricos y epistemológicos, que posibilitaron fundamentar categorías núcleo como la de *sociedad* se vieron a lo largo de varios proyectos investigativos invisibilizados y naturalizados. Es decir, dicha categoría no se retomó de manera concreta desde alguna postura teórica y conceptual, sino que su significado o implicación en los objetos de estudio de las muestras documentales, fue obviada o en muchos casos se encontraba inmersa en la definición de otras categorías.

Cabe resaltar que, el proceso de lectura y análisis de la muestra documental reveló la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos formativos en términos epistemológicos y teóricos que logré romper las miradas reproduccionistas y duales que se tienen frente a la relación entre educación, cultura y sociedad.

A propósito del rol y la formación investigativa del licenciado en psicología y pedagogía

De acuerdo al análisis de la muestra documental y la indagación transversal del rol del Licenciado en Psicología y pedagogía, se considera imprescindible establecer la relación desde la formación teórica e investigativa del licenciado en la lectura de contextos no formales, es decir, poner en diálogo su bagaje teórico-conceptual con las realidades sociales de cada contexto que le competen. Dado que, las revisiones de algunos proyectos de grado conllevaron a cuestionar las maneras en las que el Licenciado asimila los saberes dispuestos en los diversos contextos, lo cual repercute en la apropiación de categorías como educación, cultura y sociedad, allí cabría preguntarse ¿Qué tan problemático es en la formación teórica-conceptual del Licenciado en Psicología y Pedagogía sobreponer los saberes de la comunidad en referencia a dichas categorías?

Por lo que sigue, es de rescatar que en algunas lecturas los autores se preguntan por cuestiones encaminadas a los fines educativos en el contexto histórico colombiano, fuera de los marcos institucionales que posibilitan una formación política de los sujetos; situando al Licenciado en Psicología y Pedagogía, como aquel que debe leer, complejizar y problematizar las realidades sociales de los contextos tanto formales como informales. Por

ende, cuando se situó de manera repetitiva⁷ el hecho de que el rol “...del Licenciado en Psicología y Pedagogía en comunidades indígenas como contexto no formal, siendo agente movilizador de cambio...” (Aros, Castro y Murcia, 2012, p. 114), justamente desde aquél único espacio de la no formalidad, se cuestionó ¿Cuál es el rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía dentro de las comunidades o en las poblaciones consideradas no formales? Porque parece ser desde los discursos de los autores, que éste, debe ser el encargado de rescatar, recuperar, reivindicar y fortalecer la identidad cultural, las prácticas y saberes de las comunidades, a esto, queda la pregunta de ¿Qué tan problemático es situar el rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía como el salvador de la sociedad, pero sin focalizar las cuestiones educativas y los asuntos institucionales?

A propósito de la perspectiva intercultural

Para finalizar, este apartado, la categoría desde la que se hizo posible la lectura y el análisis de la muestra documental —*interculturalidad*—, evidencia se le da un manejo ambiguo, pues frente a un marco referencial y conceptual amplio y relacional, los estudiantes-autores de los trabajos de grado parece que destituyeron el sentido epistemológico de dicha categoría, para reivindicar la separación y defensa de las comunidades, cerrándose a la idea de un diálogo de saberes, incluido su propio saber como licenciados.

En varios de los trabajos se evidencia una serie de cuestionamientos que buscan vigorizar la categoría de *interculturalidad*, pero de la mano de análisis donde lo “inter” se difumina. De ahí que la pregunta ¿Qué tanto se evidencian, en la muestra documental, las relaciones dialógicas horizontales y la mediación intercultural entre sujetos?, siga presente. En general, se trata de trabajos que se relacionan con el saber de la comunidad como central, descuidando el diálogo con otros referentes.

Allí es pertinente, considerar ¿Cómo configurar nuevas comprensiones frente a las lógicas y dinámicas de las comunidades indígenas en la contemporaneidad, como una forma de complejizar la lectura sociocultural? ¿No sería necesario preguntarse por los procesos de subjetivación por los que atraviesan hoy por hoy los miembros de una comunidad indígena?

Finalmente, de los análisis surgen algunas discusiones frente a los modos en los que fue apropiada la categoría, la muestra documental dio cuenta de un contraste, puesto que, en algunos proyectos ésta se apropió únicamente desde los referentes teóricos y en la práctica se

⁷ Se reitera que tal discurso frente al rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía se demarcó principalmente en las muestras documentales del año 2012.

llegó a desdibujar el sentido de la misma. Al contrario, en algunos proyectos (principalmente del año 2013), emergió la posibilidad de un diálogo interdisciplinar y transversal, entre las formaciones teóricas de los autores y los saberes propios emergentes de las comunidades. Es allí, donde se refiere al rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía como aquél que, en lugar de debilitar las perspectivas teóricas y conceptuales, debe potenciar y enriquecer las mismas como parte de su proceso de construcción de la visión que se tiene frente al mundo o en últimas de la relación que se teje entre la educación, la cultura y la sociedad.

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1988) Ideologías y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

Álvarez-Uría, F., Varela, J. (2004) Sociología, capitalismo y democracia. Génesis e institucionalización de la sociología en Occidente. Morata. Madrid, España.

Aros, N., Castro, C., Murcia, G. (2012) Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad muisca de Cota. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Bernstein, B. (1985) Clases sociales, lenguaje y socialización. Artículo académico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Bernstein, B. (1985) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Artículo académico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Boaventura, S. (2010) Decolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.

Boaventura, S. (2009) Una epistemología del sur. Ediciones Clacso siglo XXI. Ciudad D.F, México.

Bourdieu, P. y Passeron, J (1996) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Fontamara. En línea: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Bourdieu, P. y Passeron, J (1977) Los herederos. Capítulo 1. Argentina. Siglo veintiuno. En línea: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

Bowles, S., Gintis, H. (1985) Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En: Enguita, Mariano (Ed.) Sociología de la educación. Barcelona: Ariel.

Brigido, A. (2006) La sociología de la educación. En: Sociología de la educación. Temas y Perspectivas fundamentales. Córdoba: Brujas.

Buitrago, A., Corredor, E., Vanegas, Y. (2012) Horizontes políticos educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales - Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra (Un camino de construcción colectiva). Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Buitrago, M., León, L., Torres, D. (2014). Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la universidad pedagógica nacional (1994-2013). Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Carvajal, E., González, J., Pallares, S. (2013) Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Cuellar, Y., Triviño, L. (2013). FURA CHOGUAS CUCMNI UNI Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca. Fuente: Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, M., Bernstein, B. (1985) Hacia una teoría del discurso pedagógico. Artículo académico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Durkheim, E. (1975) Educación y Sociología. Paris. Ediciones península.

Enguita, M (s.f) Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo. Texto 2: El marxismo y la educación: Un balance. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

Giddens, A. (1991) Sociología. Alianza Universidad textos.

Giroux, H. (2004) Teoría crítica y prácticas educativas. En: Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. Argentina, Buenos Aires.

Lerena, C. (1999) Educación y Cultura en Max Weber. En: Enguita, Mariano (Ed) Sociología de la Educación. Barcelona.

MacPherson Institute. (Productor) (2015). Henry Giroux: Where is the Outrage? Critical Pedagogy in Dark Times. De: <https://www.youtube.com/watch?v=CAxj87RRtsc>.

Mclaren, P. (1998) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI, Editores. Buenos Aires, Argentina.

Marx, K. (1867) El Capital, Tomo I. Luarna Ediciones. En línea: <http://aristobulo.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/marx-karl-el-capital-tomo-i1.pdf>.

Meirieu, P. (2004) En la escuela hoy. Editorial Octaedro.

Mockus, A. (1995) Las Fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Magisterio. Colombia.

Montaña, S., Ulloa, K. (2014) Alfabetización Freiriana: apuesta crítica para la transformación de realidades. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Mora, C., y Orjuela, Y. (2013) Relaciones educativas de dos mundos, una visión del joven Muisca de Cota. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Pabón, Y., Segura, D. (2012) El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del resguardo indígena de Honduras. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Piedras, P. (2000) Max Weber y la religión. Siglo XXI, Editores.

Rivas, J. (2006) Reseña de Álvarez, F., Varela, J. (2004) Sociología, Capitalismo y Democracia. Génesis e Institucionalización de la Sociología en Occidente. Universidad de Málaga, España.

Tenti Fanfani, E. (2010) Aportes para el desarrollo curricular. Sociología de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Vigotsky, L. (1978) Pensamiento y Lenguaje. Editorial Crítica. Barcelona, España.

Walsh, C. (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Artículo en la ponencia presentada al II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural CEFIA-UIC-CGEIB” Política e interculturalidad en la educación. México.

Walsh, C. (2006) Interculturalidad en la educación. Lima: UNICEF.

Zambrano, L. (2009) La pedagogía en Phillipe meirieu: tres momentos y educabilidad. Universidad Santiago de Cali. Ideas y Personajes. Colombia.

ANEXOS

Sistematización de los trabajos de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía

2012

Anexo No. 1

<p>Pabón, Y., Segura, D. (2012) <i>El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del resguardo indígena de Honduras</i>. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>		
Categorías de análisis	Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales	Aportes a la formación investigativa de los estudiantes
<p>Interculturalidad</p> <p>“...la interculturalidad, trasciende el mero reconocimiento de lo diverso, pues consiste en partir del empoderamiento de lo propio, entendido como aquello que pertenece a una cultura, su cosmovisión, creencias, necesidades y proyecciones, con el fin de integrar progresivamente conocimientos de afuera, sin perder o afectar estas particularidades, estableciendo con lo foráneo relaciones de reciprocidad y entendimiento que, desde un diálogo inter-epistémico permitan partir de un lugar de enunciación diferente del convencional –dominante–, compuesto por miradas académicas o</p>	<p>1.Educación desde la posmodernidad:</p> <p>“La escuela puede considerarse como una institución social que reproduce toda clase de dinámicas del momento histórico en el que se encuentra. Y en las últimas décadas, se han producido grandes transformaciones generadas por un nuevo orden social conocido como –postmodernismo-.Es decir, el sistema educativo no es más que un subsistema dentro de los respectivos sistemas sociales de cada país”. (Pabón y Segura, pág. 46).</p> <p>En este contexto, la escuela se configura como un espacio reproductor de éstas dinámicas sociales, impartiendo pautas de</p>	<p>“El licenciado en psicología y pedagogía es un profesional que trabaja en el hecho educativo, cuyo perfil resalta su labor en la transformación y orientación de los procesos educativos permitiendo que este sea pertinente con los intereses de la población con que trabaja; es por esto que se hace importante que durante su transitar por la universidad reconozca, oriente y aporte sus conocimientos en diversos contextos más allá de la academia, ampliando con ello su visión y sus posibilidades de accionar en el sistema educativo.” (Pabón y Segura, pág. 43).</p> <p>“Es necesario que futuras investigaciones de estudiantes o maestros de la</p>

cientificistas, es decir, posibilitar una intensificación de la interacción de las culturas (no sólo como parte de un todo, sino como partícipes desde su diferencia) hacia la construcción de referentes colectivos, lo cual representa el logro de una integración de las culturas por medio de relaciones horizontales que basándose en el respeto y entendimiento entre culturas, permite desdibujar las marcadas realidades de subordinación entre “mayorías” y “minorías”; se busca la comunicación entre culturas para su mutuo reconocimiento, convivencia y equidad, como lo desarrolla Catherine Walsh, desde la construcción de una "democracia de cosmovisiones diversas" (Walsh, 2002, p.115-142).” (pág. 54).

Cultura

“En este sentido, se trata de un proceso de reflexión y reapropiación de las diferentes miradas que surgen de los sujetos y sus contextos, los cuales se encuentran mediados o influidos constantemente por factores (aspectos de lo artístico, social,

comportamiento que estructura un pensamiento único en el sujeto, esto en coherencia con las ideologías dominantes y las demandas sociales presentes, convirtiéndose en una herramienta direccionada hacia una economía del consumo para que de este modo pueda homogenizar y ejercer un control social, así como lo afirma Freire, “las escuelas son simplemente centros de instrucción”(1990, p.16) que deslegitiman los procesos políticos y culturales allí presentes. Es por ello, que la educación en esta nueva era se ha convertido en algo demasiado importante para dejarla en manos de los educadores. En coherencia, las instituciones educativas preparan a los sujetos para capacitarlos con un conocimiento de situación o contexto productivo más que con conocimientos académicos, así el valor de la escuela reside en su habilidad para resolver problemas dentro de una sociedad de mercado cada vez más competitiva, de esta manera se considera propio del aula, el aprendizaje de habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo objetivo, donde no se contemplan otros saberes relacionados con la

Universidad Pedagógica Nacional, retomem algunas de las investigaciones que se han hecho previamente, ya que muchos de los procesos que se han iniciado en comunidades indígenas han desaparecido debido a la falta de continuidad en los procesos.” (Pabón y Segura, pág. 99).

“Es relevante que se continúe trabajando en los procesos educativos de las comunidades indígenas, y que reciban apoyo por parte de los profesionales de las diversas áreas, para el mejoramiento gradual de los planes de vida que están desarrollando estas comunidades.” (Pavón y Segura, pág. 99)

ideológico, religioso, etc.) que los definen y les proporcionan un lugar diferencial respecto de los otros. A este entramado de influencias, lo denominamos cultura”. (Pabón y Segura, pág. 52).

Al definir la cultura como “ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Taylor, 1977, citado por Pabón y Segura. 52). se puede evidenciar la importancia que tiene el lenguaje como mediador y principal posibilitador de interacciones entre los sujetos; dichas interacciones hacen parte de los procesos de construcción de la cultura en los diferentes grupos sociales, inicialmente al interior de los mismos en la transmisión de conocimientos, estructuras, formas de pensar y de vivir; y posteriormente, en las dinámicas de socialización con otros grupos humanos, por medio de las cuales se transforman –intencional o involuntariamente–

complejidad del mundo social, ni las necesidades más profundas del sujeto, apuntando a la fragmentación del conocimiento y la formación de identidades profesionales más técnicas, más cerradas en sí mismas pero más limitadas para una contestación social”. (Pabón y Segura, pág. 48-49).

“Pese a ello, ¿cuál es el papel transformador, crítico y reflexivo de la escuela en el postmodernismo?, según, Estanislao Zuleta, la educación se encuentra entre dos consideraciones extremas, la primera de ellas es la educación como un simple procedimiento de transmisión de un saber ya adquirido. En la educación tradicional se promueve el conocimiento por el conocimiento, a diferencia de lo que sucedía en culturas antiguas, en la actualidad el conocimiento no nos preparara para las contingencias de la vida, no nos toca como sujetas y sujetos en nuestra intimidad, no nos llega al cuerpo. La educación tradicional se para en la esquina opuesta de la educación popular en donde la alfabetización o la educación en su sentido más amplio, no se limita a imprimir un valor agregado,

<p>diferentes elementos culturales, por medio de “préstamos, intercambios o imposiciones culturales” (Unesco, 2009), que consisten en la apropiación de prácticas, técnicas o conocimientos de otras culturas, en medio de relaciones de interdependencia o subordinación. (Pabón y Segura, pág. 53).</p>	<p>de manera contraria, la “alfabetización es, en términos freirianos nuevamente, aprender a escribir la vida [propia], como autor y como testigo de su historia (Zuleta, 2004, p.59) La segunda consideración es la educación filosófica como proceso de formación y de acceso al pensamiento y al saber, donde las cosas adquieran un significado y sentido, en palabras del autor “es abrir un campo de pensamiento en el que la gente pueda pensar, pensar contra sí mismo, contra lo establecido, dudar, dudar de si mismo, dudar de lo que se ha creído, de los otros, de los poderosos, dudar de los débiles” (Zuleta, 2004, p.59. citado por Pabón y Segura, pág. 49).</p>
<p>Sociedad</p> <p>N/A</p>	
<p>Educación</p> <p>“La educación entendida como “proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir las raíces culturales y para fortalecer la identidad” (CRIC, 2004, p.24. citado Pabón y Segura, pág. 51) por es asumida por los pueblos indígenas como estrategia de resistencia, ante los procesos de homogeneización, control y despojo, ejercidos tanto por instituciones religiosas y del Estado como por los terratenientes, figuras de opresión heredadas de las dinámicas de terraje, impuestas durante la época de la invasión europea en territorios ancestrales.</p>	<p>2.Educación propia:</p> <p>“En este sentido, la Educación Propia en el Cauca surge como eje fundamental del movimiento indígena a nivel político-organizativo, con el fin de dinamizar el proceso de reivindicación de sus derechos territoriales, culturales, económicos, políticos y sociales, en la búsqueda de su pervivencia física y cultural como pueblos originarios.</p>

(CRIC, 2004, p.24. citado Pabón y Segura, pág. 51).

Considerando dichos elementos sociales y estructurales que motivaron el surgimiento de la Educación Propia, ésta se constituye como defensa frente a las agresiones de agentes externos que pretenden invisibilizar sus tradiciones y formas de pensamiento, y a la vez como una alternativa para impulsar el fortalecimiento y revitalización de dinámicas comunitarias relacionadas con su cosmovisión. Así, la esencia de la propuesta de educación propia se encuentra en su intención de orientar, organizar y construir procesos y propuestas educativas desde una postura crítica y propositiva frente a la realidad, fundamentándose desde la Ley de Origen de los pueblos indígenas, y tomando como espacios primordiales para su desarrollo la familia, la comunidad y su relación con el territorio, en tanto son base del intercambio y socialización de su memoria histórica, costumbres, comportamientos, saberes y demás aspectos que hacen parte de la formación del ser indígena. (Pabón y Segura, pág. 52).

Por consiguiente, “la educación propia (...) crea, recrea, transmite y reafirma

la identidad cultural y garantiza la transmisión de valores y principios, así como las formas propias de organización jurídica y sociopolítica de cada pueblo” (Memorias, 2001, p.54), aunque en contacto y relación con las diferentes cosmovisiones y construcciones propias de otros grupos sociales.(Pabón y Segura, pág. 53).

Educación Propia, como herramienta intercultural de acción política, de crecimiento y empoderamiento de los pueblos, pensada desde el rescate de lo propio y el fortalecimiento de la identidad cultural que para el caso de las comunidades indígenas se manifiesta en los distintos esfuerzos por la pervivencia de sus culturas ancestrales como referentes que les permitan relacionarse con otras culturas , frente a la necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2010,). (Pabón y Segura, pág. 54).

Anexo No. 2

Buitrago, A., Corredor, E., Vanegas, Y. (2012) *Horizontes políticos educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales - Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra (Un camino de construcción colectiva)*. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Categorías de análisis	Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales	Aportes a la formación investigativa de los estudiantes
<p>Interculturalidad</p> <p>“Igualmente, se encuentra la interculturalidad, que va más allá del mero reconocimiento de lo diverso, pues consiste en partir del empoderamiento de lo propio, entendido como aquello que pertenece a una cultura, su cosmovisión, creencias, y la capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a los problemas, necesidades y proyecciones del grupo o cultura. Esto con el fin de integrar progresivamente conocimientos de afuera, sin perder o afectar estas particularidades, estableciendo con lo foráneo relaciones de reciprocidad y entendimiento que desde un diálogo interepistémico permitan partir de un lugar</p>	<p>Educación propia</p> <p>“...se propone la educación propia como una herramienta política de crecimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, que trasciende en todos los espacios de la comunidad.” (pág. 17).</p> <p>“... la “educación propia se establece como una acción política de crecimiento y empoderamiento de los pueblos, pensada desde el rescate de lo propio y el fortalecimiento de la identidad”. (pág. 35).</p> <p>“Encontramos entonces, como alternativa a estas lógicas de transformación de las culturas, el fortalecimiento de lo propio –aun en la relación con otras culturas– por medio de la propuesta de Educación Propia, la cual involucra</p>	<p>“En este sentido, mencionado proyecto se origina en respuesta a ciertas inquietudes enfocadas al entendimiento del rol del profesional en Psicología y Pedagogía en contextos sociales alternos a lo urbano y los aportes desde sus saberes al fortalecimiento de lo educativo, lo político y cultural en las comunidades”. (pág. 12).</p> <p>“Esta propuesta constituye un esfuerzo por establecer una mediación entre los procesos culturales, sociales, políticos y educativos característicos de las comunidades indígenas y los saberes pedagógicos propios del Licenciado en Psicología y Pedagogía, con el fin de realizar una confrontación epistémica y llegar así a consensos de saberes a propósito de los conocimientos académicos y los propios de las</p>

<p>de enunciación diferente del convencional – dominante–, compuesto por miradas académicas o científicas, es decir, posibilitar una intensificación de la interacción de las culturas (no sólo como parte de un todo, sino como partícipes desde sus particularidades) hacia la construcción de referentes colectivos”. (pag. 47).</p>	<p>para el caso de las comunidades indígenas la recuperación de prácticas, concepciones, espacios y costumbres relacionados con los procesos de socialización desde sus culturas ancestrales, en respuesta a las dificultades resultantes de diversas situaciones de exclusión, por lo cual cobra sentido y trascendencia la preocupación por lo propio, no solo desde el hecho de dedicar una atención especial a la cultura indígena, sino en el diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política”. (pág. 47).</p>	<p>comunidades”. (pág. 13). “...la comprensión del Licenciado en Psicología y pedagogía como mediador intercultural, partiendo de las construcciones que se generaron en las prácticas propias de dicha comunidad.” (pág. 3). “Igualmente, la investigación permite entrever al licenciado en Psicología y Pedagogía como un mediador intercultural, el cual, a través de relaciones dialógicas, busca la construcción de vínculos horizontales entre sujetos, y de esta manera llegar a la consolidación de una comunidad en la cual exista una reciprocidad entre culturas. Así, el psicopedagogo como agente histórico-político, emprende relaciones de equidad y respeto desde sus discursos y acciones que evidencian las comprensiones que se tienen de la realidad.” (pág. 6).</p>
<p>Cultura N/A</p>	<p>“Así, al considerar la Educación Propia como una perspectiva alterna a los procesos educativos convencionales e impuestos desde lineamientos y políticas estatales, ésta se establece además como una posibilidad de empoderamiento desde la formación de procesos de construcción identitaria, de resistencia y posicionamiento político y cultural”. (pag. 47).</p>	<p>“La formación como Licenciados en Psicología y Pedagogía pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional, suscita la comprensión del contexto</p>
<p>Sociedad N/A</p>	<p>“En consecuencia la investigación asume la educación propia como un proceso de carácter continuo que se desarrolla desde la comprensión y apropiación</p>	<p>“La formación como Licenciados en Psicología y Pedagogía pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional, suscita la comprensión del contexto</p>
<p>Educación “La escuela se configura como un espacio reproductor de dinámicas sociales, que a su vez imparte pautas de comportamiento y estructura un pensamiento único en el sujeto, esto en coherencia con las ideologías dominantes y las demandas socio-económicas presentes, para que de este modo pueda homogenizar y ejercer un control social, como lo afirma Freire, “las escuelas son simplemente centros de instrucción”¹⁰¹ que deslegitiman los procesos políticos y culturales allí</p>		

presentes.” (pág. 49).

“Es así, como en palabras de Francisco Gutiérrez, “la escuela hace política no sólo por lo que dice sino por lo que calla, no sólo por lo que hace sino por lo que no hace”¹⁰², es por ello, que la acción política en la escuela no puede recaer en un simple ejercicio enunciativo, debe complementarse con el ejercicio práctico, posibilitando espacios de discusión y acción que permita al sujeto ser consciente y responsable de su realidad.” (pág. 50).

“Por tanto, la educación debe posibilitar en el sujeto la adopción de una postura política frente a la realidad social, construyendo conjuntamente una reflexión crítica que le permita transformarla.” (pág. 50).

“...como lo afirma el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, “para nosotros, la educación es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad”, es así, como los procesos

de la comunidad, frente a su cosmovisión, historia, lengua, formas de vida, en relación dialógica y horizontal, con otras formas culturales que convergen en su entorno”. (pág. 49).

Política

“Por ello, lo político se trata del hecho de estar juntos desde lo diverso, es decir, entendiéndolo desde la pluralidad como posibilidad de construcción de conocimiento y de entendimiento; este tipo de relaciones no se presentan desde la productividad – como se presenta con el hombre del trabajo o homo faber- sino en la interacción y apropiación de su realidad”. (pág. 42).

“... Por consiguiente, lo político es un constructo discursivo y práctico, que solo es posible en la relación con el otro, en tanto se reconoce y existe una posibilidad de interlocución. No obstante, en el carácter diferencial de los humanos existen argumentos inconciliables que no permitirían llevar a buen término las relaciones sociales, por esto se hace necesario un consenso ley que permita la regulación y la posibilidad de enunciación

colombiano desde todos los ámbitos en los que la educación se genera, comprendiendo que en él confluyen aspectos políticos, económicos, sociales culturales, entre otros”. (pág. 35).

“El lugar del Profesional en Psicología y Pedagogía no puede limitarse a la intervención en espacios escolares formales, aunque sus aportes son necesarios y válidos en estos contextos, pues el amplio campo de acción que supone la formación recibida por dicho profesional, además de lo que representa pertenecer a la Universidad Pedagógica Nacional determina también, en tanto, lo Universal implica la comprensión de los conocimientos globales. Así mismo, lo pedagógico refiere un conjunto de procesos que conllevan a un análisis o reflexión del hecho educativo, como eje transversal en los procesos de socialización y pensamiento; y finalmente, el carácter Nacional, que comporta un compromiso por pensarse el contexto nacional en toda su complejidad. Es así, como el papel del Licenciado en Psicología y Pedagogía trasciende los muros de la

educativos se constituyen como proyectos político-organizativos, en el que se forman dirigentes con una mentalidad crítica y en donde la resistencia, apropiación y revitalización cultural se presenta como eje principal.” (pág. 51).

“La educación como práctica de libertad”. (pag. 52).

“Así, la escuela transmite y engendra conocimientos, aunque simultáneamente crea intereses y produce nuevas identidades, donde se generan construcciones culturales que tienden a la formación de valores y actitudes, elaborados en la comunidad. Partiendo de esto, se considera la educación como proceso fundamental en la construcción de la ciudadanía y formación política de los jóvenes”. (pág. 54).

“El escenario de la educación propia permitió la apertura a nuevas comprensiones en torno a lo político y lo educativo; que para el caso de los pueblos indígenas, se conciben desde la recuperación de las raíces históricas y culturales que

de la palabra. Estas leyes en sentido estricto, deberían ser proferidas por todos aquellos que estén inmersos en la sociedad, pero además, que tengan la autoridad discursiva y accionaria que les permita la configuración de éstas en pro del bien-estar de toda la comunidad, es así como en estos estatutos, los hombres son presentados como iguales en deberes y en derechos”. (pág. 43).

“... Ahora bien, en las comunidades indígenas se entablan acciones políticas a manera de “mecanismo de salvaguarda de las condiciones mínimas de subsistencia, como respuesta a sus demandas insatisfechas” esto implica que las comunidades, consoliden un sistema político en el cual se priorice la autonomía de los pueblos ante el gobierno nacional debido a la ilegitimidad de éste puesto que, se tienen leyes para la protección de las comunidades, sin embargo, no se garantiza su cumplimiento, lo cual ocasiona mayor dificultad para la pervivencia de los pueblos”. (pág. 43).

“Ahora bien, partiendo de las comprensiones respecto a lo político desde dos campos de saber cómo son, las comunidades indígenas y las

escuela, de la ciudad y del pensamiento tradicional, llevándolo a una confrontación y mediación de saberes en contextos diversos, implicando una reflexión constante de su quehacer como intelectual y sujeto de transformaciones sociales”. (pág.38).

“Desde las prácticas de las Licenciadas en Psicología y Pedagogía en el Centro de Formación e Investigación Wampiano (CIFIWAM), se pudo establecer el gran impacto de los procesos liderados por estos profesionales, en esta medida se hace necesario la inclusión de este profesional en la institución, puesto que, desde su labor como mediador intercultural, contribuye activamente en el fortalecimiento de los procesos educativos.”(pág. 121).

“La configuración de los nuevos horizontes en lo que respecta a la línea de profundización y más específicamente a la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, resalta el constructo elaborado de orientación intercultural reformulada desde la vivencia en la Comunidad de San Antonio Morales. De esta manera la orientación

orientan su cosmovisión, hacia el impulso de nuevas formas de incidencia sobre la vida en los territorios a nivel local, zonal, y nacional, por lo cual, se manifiesta la intención de formar a los sujetos en ambientes políticos que les permitan conocer su realidad y empoderarse de los procesos de resistencia cultural y social como pueblos ancestrales.” (pág. 117).

“En este sentido, la escuela no se constituye como un escenario conductor o transmisor de saberes y conocimientos universales, por el contrario, se evidencia como garante de muchos procesos políticos, culturales, económicos y sociales, interviniendo en todos los aspectos propios de la vida en las comunidades como posibilidad de revitalización y apropiación de la identidad cultural. De esta manera, la educación desarrolla una doble función, la primera, en relación con la formación en saberes disciplinares y la segunda, hace referencia al fortalecimiento de la cultura propia, considerando que se pretende formar un sujeto

construcciones que los autores como Arendt y Serrano realizan, la investigación asume lo político. Lo político es entonces un espacio de confrontación, interacción y coexistencia que parte del hecho de estar juntos desde lo diverso es decir, desde la pluralidad”. (pág. 44).

Multiculturalidad

“Al reconocimiento de estos grupos, responde al concepto de multiculturalidad, como la convivencia en un mismo espacio social de personas que proceden de culturas e identidades diversas, como un camino hacia la coexistencia, convivencia y entendimiento en condiciones de dignidad y respeto” (pag. 46).

Pluriculturalidad

“Seguidamente, al hablar de una variedad de culturas desde su situación histórica y actual, se hace referencia a la acepción de pluriculturalidad, que se diferencia de la multiculturalidad en cuanto a su carácter plural dentro de las culturas, la convivencia de subgrupos en un territorio pese a divergencias a nivel de las prácticas políticas y sociales. Dicha pluralidad es

tiene lugar como discurso y acción sobre la educación, en contextos plurales, que por su naturaleza heterogénea albergan saberes y posiciones con frecuencia contradictorias.” (pág. 119).

“Dicha mediación, permite además la cohesión entre culturas y la comprensividad, al aceptar distintas versiones de la realidad, defiende la pluralidad y fomenta la libre toma de decisiones y compromisos, esto contribuye a la participación democrática puesto que busca mejorar los canales de diálogo a fin que los sujetos se conozcan y reconozcan a los otros y a su contexto, entablando de esta manera relaciones de equidad y respeto que constituyan nuevas formas de sociedad, entendiendo que no existen únicos referentes y construcciones de conocimiento válidas, por ello, “la mediación intercultural consiste en un recurso que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos procedentes en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas”. (pág. 120).

que desde el empoderamiento de los procesos de construcción identitaria, pueda enfrentarse a otros contextos a partir del conocimiento de saberes externos, asumiendo una actitud crítica y propositiva respecto a ellos. De acuerdo con lo anterior, la posibilidad de entender lo externo y el impacto que tiene en lo propio, permite al sujeto asumir una determinada posición frente a su realidad personal y colectiva, formulando proyectos y planes de vida coherentes con los principios culturales de su pueblo.” (pág. 118).

“Es por ello, que los nuevos horizontes conceptuales y prácticos sobre lo educativo y lo político, deben pensarse desde su historicidad y su articulación con los procesos culturales y sociales, en los que la escuela debe considerarse como un espacio de formación política que hace frente a los sistemas de control establecidos desde el modelo económico neoliberal, pretendiendo desarrollar en los sujetos un pensamiento crítico, que

entendida desde Arendt como “elemento constitutivo de la condición humana (...) y tiene que ver con distinción, con lo que se muestra a través de la acción y el discurso”, aunque en el marco de la pluriculturalidad se limita a la convivencia entre las culturas, sin considerar las condiciones de exclusión y desigualdad que les definen” (pág. 46).

Alfabetización política

“De modo similar, Freire, concibe la alfabetización política, como una práctica liberadora, en el que el maestro invita al estudiante al reconocimiento crítico la realidad, aseverando que “si un analfabeto es aquel que no sabe leer y escribir, un analfabeto político-independientemente de que sepa leer y escribir- es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de humanidad con el mundo”. Precisamente, dicha alfabetización conlleva al sujeto a un reconocimiento y una actitud crítica frente a la realidad, no como un espacio establecido sino como uno que está continuamente en proceso de re-construcción, proporcionando un camino de posibilidad hacia emancipación individual y por ende colectiva.” (pág.

“A partir de los enunciados expuestos, el Licenciado en Psicología y Pedagogía se configura a través de relaciones dialógicas que posibilitan entender otras visiones de mundo, puesto que desde su rol busca el fortalecimiento de relaciones horizontales entre sujetos, permitiendo la construcción colectiva de sociedad de acuerdo a las necesidades del contexto, es decir, este profesional encamina sus labores hacia la consolidación de una comunidad en la cual exista una reciprocidad a partir de la reflexión constante sobre la acción y el discurso realizada en esta. De esta manera, el psicopedagogo como agente histórico-político, se apoya en la mediación intercultural como mecanismo que posibilita la reflexión y el diálogo constante entre culturas, emprendiendo estrategias para la transformación social.” (pág. 120).

logre la apropiación de procesos de reflexión y emancipación, donde el ejercicio discursivo se haga tangible en la acción. Es así, como mencionada formación toma distancia de la adopción indiscriminada de ideologías políticas, posibilitando su reconocimiento como parte de la construcción histórica y social de su contexto, al tiempo que asumen el reto de transformarlo.” (pág. 118).

“Todo lo anterior indica que, el escenario educativo en ninguna condición se configura como un espacio neutral, es por ello que cada sujeto participe de la comunidad -maestro, estudiantes, padres de familia, directivos, autoridades y demás agentes educativos- no puede negar la postura política que le atañe desde su rol, frente a la realidad social. Es así, como la responsabilidad del acto educativo recae en la colectividad, configurándose como un proceso comunitario donde todos los agentes contribuyen a una lectura y reflexión crítica de la realidad, todo esto en miras de la emancipación

50).

Educación y política

“...atiende a las particularidades del contexto, sin perder de vista el por qué y el para qué de esa formación, partiendo de la comprensión de “qué tipo de hombre interesa educar y la sociedad que se debe impulsar”, para transformar radicalmente los sistemas de enseñanza y aprendizaje, de modo que se posibilite la creación de una cultura política, como camino para que dicho sujeto pueda expresarse; como lo asegura Francisco Gutiérrez, “ni un hombre nuevo sin el cambio de estructuras sociales, ni el cambio de estructuras sociales sin la formación del hombre que requiere esa nueva sociedad.” (pág. 51).

Sujetos políticos

En primera medida, se comprende al joven como un sujeto histórico, social y político, que configura su comprensión de la realidad a partir de redes dialógicas con otros, lo cual le permite accionar en ella de manera colectiva, en este sentido, puede “transformar social y culturalmente su realidad”, siendo entonces, constructores y promotores

de todos los sujetos inmersos en la misma.” (pág. 118)

de una sociedad determinada por la relación imparcial entre los agentes de la configuran. (pág. 54).

“Es así, como en la escuela, el proceso organizativo y político de “los pueblos indígenas contempla la necesidad de reconocer al joven como un actor social emergente que reclama y necesita espacios de participación e inclusión en sus comunidades”. En consecuencia, el joven político es un sujeto histórico y social, que construye comunitariamente su realidad, a partir del constante diálogo con los demás integrantes de la sociedad (familia, maestros, amigos, entre otros)”. (pág. 55).

“Psicopedagogo como mediador intercultural”

“...sino que el psicopedagogo se encarga de orientar acciones colectivas desde la articulación de sus saberes, con los de los demás agentes educativos y con las características específicas del contexto, suscitando relaciones horizontales de comunicación y entendimiento colectivo.” (pág. 58).

“Ahora bien, a partir de una

construcción que emerge desde las reflexiones consolidadas en la práctica investigativa, el rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía va más allá, como agente político responsable de realizar una mediación intercultural en su contexto, debe proyectar su quehacer, también a la reivindicación de los derechos y las condiciones de desarrollo de dicha comunidad. Esto, por medio de la comprensión de los sentidos y significados que albergan las relaciones entre los sujetos del acto educativo, teniendo en cuenta que además de las palabras, “los gestos y las miradas dicen mucho de una cultura”, y en este sentido, existen tantas comprensiones e interpretaciones sobre el contexto, como personas hay, por lo cual se hace fundamental la mediación de las relaciones de construcción dialógica intercultural de las situaciones y de los contextos.” (pág. 59)

Anexo No. 3

Aros, N., Castro, C., Murcia, G. (2012) Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad muisca de Cota. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Categorías de análisis	Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales	Aportes a la formación investigativa de los estudiantes
<p>Interculturalidad</p> <p>“Por otro lado el reconocimiento de la interculturalidad como aquella que permite tanto el reconocimiento de la identidad de todas y cada una de las culturas existentes en el mundo como la interrelación entre las mismas.” (pág. 53).</p> <p>“Así mismo cuando la interculturalidad se plantea como aquella que permiten la interrelación de las culturas, propone la aceptación del otro como imagen del yo, por eso la “educación para la alteridad”, es una de las diversas maneras como el sujeto puede entender y comprender al otro, los derechos del otro, a la igualdad de dignidad y oportunidades del otro.</p> <p>“En este contexto la interculturalidad se enfrenta a un debate paradigmático por su complejidad, su riqueza consiste justamente en la multiplicidad de perspectivas que interactúan y que no pueden ser reducidas por</p>	<p>Neocolonialismo</p> <p>“El neocolonialismo y la globalización, hacen parte de esta amalgama de maquinarias cuya estructura no consiste sino en absorber todo aquello que en cuanto a cultura se haya conservado para volverlo en una más de sus mercancías”. (pág. 42).</p> <p>Globalización</p> <p>“La globalización como práctica occidental obedece a la representación de la historia colonial que persiste por medio de dinámicas capitalistas y neoliberales, generando así una cultura hegemónica que solo obedece a la lógica occidental. Hoy por hoy se evidencia que en todos los espacios el sujeto ha estado sometido a ideologías de superación y de adquisición de capital, se pretende entonces generar políticas globales que den cuenta de una igualdad por medio de los derechos humanos, por ejemplo, derecho a la formación profesional, permite educar al sujeto en una disciplina para que este se forme y pueda producir al capital económico de su</p>	<p>“Con esto damos continuidad a las prácticas con comunidades indígenas como campo de acción del Licenciado en Psicología y Pedagogía, que a partir del marco político y legal de la década de los años noventa permitió pensarse a muchos estudiantes la diversidad cultural de nuestra nación y la importancia de trabajar con y para ella. Mas sin embargo, sustentar el rol de la disciplina en este campo es complejo, debido principalmente a la crisis semipermanente que ha caracterizado la Licenciatura, ya que no se puede argumentar desde una epistemología de la Psicopedagogía debido a la ambigüedad de la misma. Lo que sí podemos es primero, dar cuenta de los campos de acción que el Licenciado en Psicología y Pedagogía ha tomado en contextos diversos como la cárcel, fundaciones y organizaciones culturales, comunidades afro descendientes e indígenas; y todos aquellos espacios formales y no formales en los que se hallen procesos de educación. Segundo,</p>

un único código y un único esquema a ser propuesto como modelo transferible universalmente y se debate siempre entre las formas de ser distintas en zonas homónimas.” (pág. 53)

“Se hizo pertinente el diálogo de saberes para construir interculturalidad en la comunidad, entendido no solo como el diálogo del blanco con el indio, o de la academia con las comunidades indígenas sino de los mismos comuneros que a pesar de compartir un mismo territorio se identifican con culturas diferentes y es desde allí que se deben iniciar estos diálogos, como proceso de fortalecimiento interno de las comunidades. Este diálogo de saberes nos permitió el encuentro de discursos, el reflexionar sobre la propia cultura de cada grupo y sujeto; nos permitió comprender que todos tenemos algo que aprender del otro, que comunidad tenemos muchos factores que nos unen más allá de las diferencias existentes.” (pág. 112)

país, incluso el neoliberalismo permite al sujeto adaptarse a un mundo civilizado, lleno de alternativas para el trabajo y para su formación ...”(pag. 43).

“Rebellato (1999) Afirma que “las prácticas sociales, económicas y educativas están cristalizando un contexto urbano amistoso para el mercado mundial, antes que el amistoso para la gente” (p. 136), es claro que el gran objetivo de la globalización es alcanzar alternativas de alcance mundial, es decir crear una sola ideología y seguir perpetuando la colonización indirectamente por medio de la neo colonización. Habermas dice que “la globalización es una forma de colonización del mundo y de la vida que busca neutralizar la vida cotidiana seguidos por un solo régimen y por una lógica, en la que todos entran en juego”. (pág. 43).

Identidad cultural

“Reconocer que toda identidad cultural, atiende a las características particulares de una nación, en las que los valores,

apropiarnos de las líneas de intervención que sustentan nuestra licenciatura como lo es la Orientación Educativa a partir de la cual se han construido referentes principalmente españoles del accionar del psicopedagogo y que hoy aportan a nuestro quehacer.” (pág. 20).

“Adoptamos la postura según la cual la orientación es un conjunto de estrategias que pretenden aportar al bienestar del sujeto a lo largo de toda su vida. Tenemos varios referentes según los cuales podemos hablar de psicopedagogía. El primero hace referencia a modelos propuestos por Bizquera enunciado varios autores para referirse a la orientación como un conjunto de acciones...” (pág. 20)

“Se afirmó la pertinencia del Licenciado en Psicología y Pedagogía en comunidades indígenas como contexto no formal, siendo agente movilizador de cambio; que por sus conocimientos sobre actuación en contextos multiculturales, en didáctica, en orientación y

<p>Cultura</p> <p>N/A</p>	<p>creencias, comportamientos morales y éticos, tradiciones, etc.</p>	<p>en educación puede llevar a cabo procesos de educación propia, de fortalecimiento cultural y de diálogo de saberes como lo desarrollado en este proyecto investigativo.</p>
<p>Sociedad</p> <p>“Todo esto le apunta a una sociedad eficiente que busca desesperadamente un triunfo, el triunfo de consumir , el triunfo de ir acorde a las políticas neoliberales, el triunfo de imitar perfectamente lo que la imagen de otro nos pide seguir”. (pág.46).</p> <p>Así como la esperanza, la dignidad toma un valor importante en la construcción del sujeto autónomo, por qué ser digno implica luchar por nuestro reconocimiento cultural, confiar en las capacidades para ser líderes emancipatorios, proponer la transformación social en donde se reconstruya lo olvidado y lo negado . La dignidad propone una cultura en la que los sujetos se unan y se organicen para la lucha del reconocimiento por las diferentes culturas que aún no han sido reconocidas, tales como las culturas suburbanas; rastafari, punks, metaleros,etc y otras culturas que se han considerado vulnerables como las indígenas, los afro descendientes, los</p>	<p>Fundamentan a todo un conjunto de sujetos dentro de un lugar o espacio determinado.” (pág. 47).</p> <p>La disciplina en la posmodernidad</p> <p>“La disciplina es vista como una tecnología que dice Foucault (1977) “se dirige a “encauzar conductas”, corregir, reducir las desviaciones, es decir pretenden normalizar a todos los sujetos creando subjetividades funcionales para el sistema” (p.76). Aquel que no siga los parámetros, ni las normas que rige la sociedad dominante será sancionado o castigado, lo que significa que todo sujeto es libre de actuar pero bajo las reglas morales impuestas en la globalización y el neoliberalismo”. (pág. 48).</p> <p>Diálogo intercultural</p> <p>“El diálogo (Vajtin, 1982) remite a que una configuración textual es básicamente interdiscursiva y, por consiguiente, un fragmento de la memoria colectiva. Es en este sentido una sedimentación posible de una determinada</p>	<p>Sin embargo señalamos la necesidad de continuar explorando el campo tanto investigativo como de comunidades indígenas en la academia, para mejorar los procesos, aportes y resultados de futuros proyectos; ya que en ocasiones no se contó con las herramientas suficientes a nivel metodológico y teórico para comprender más el terreno al que nos enfrentábamos lo cual hizo más lento el proceso y dejo algunas ideas sin ejecutar. Concluimos que esta experiencia investigativa nos permitió reflexionar sobre nuestra academia ya que tuvimos que alejarnos de ella y de sus métodos y paradigmas tanto teóricos como prácticos para poder comprender y compartir con la comunidad indígena como cultura diferente a la nuestra; para poder entender sus propias formas de aprender, de conocer, de expresar y de sentir el mundo.” (pág. 114).</p>

discapacitados, etc”. (pág. 50)

“Las sociedades de control, se rigen como una institución abierta y continua pero no directa, es decir, su dominio se basa en las necesidades, aspiraciones y deseos que el sujeto tiene para suplirlas por medio de promesas que requieren una formación ético-moral fundamentada en la conciencia progresista y mercantil.” (pág. 48).

Educación

“Es así como Desde la escuela se forma al sujeto en y para la sociedad actual posmoderna, esta creación de sujeto está permeado por la necesidad de producir para obtener y consumir pero para ello se necesita ser competente y audaz, esto explica la manera en la que los sujetos manifiestan la competencia por medio de la agresividad, como animales razonables, luchan por subsistir y por tener más capital”. (pág.43).

“Así mismo la escuela, está orientada bajo organismos internacionales que

acumulación narrativa.” (pág. 52).

“ Es decir, el diálogo intercultural es entre unos sujetos que no son simplemente exóticos o minoritarios por ser aborígenes, sino que pertenecen a un ambiente cultural y político complejo y mundializado.” (pág. 53).

“ El diálogo intercultural se produce cotidianamente, en nuestro propio territorio común, lo que ha hecho de este mundo una especie de gran aldea desordenada y compleja. Y se produce como lucha por el significado de la vida, de los valores, de las creencias, de la visibilidad pública, de la sociedad, de la política.” (pág. 53).

pretenden por un lado hacer de la lógica del mercado un agente vitalicio en las sociedad y por otro lado impulsar los altos índices de competencia anular totalmente la capacidad de pensar, de transformar, etc. Esto genera lo que Rebellato denomina “fortalecimiento del avance hacia la insignificancia, adaptando a un conformismo generalizado consolidando relaciones de dominación jerárquicas, transmitiendo en forma mecánica los contenidos sin preocupación por los ritmos diversos. De allí se evidencian prácticas autoritarias y disciplinarias que niegan la mente y la presencia del estudiante” (pág. 44).

2013

Anexo No. 4

Cuellar, Y., Triviño, L. (2013). *FURA CHOGUAS CUCMNI UNI Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca*. Fuente: Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Categorías de análisis	Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales	Aportes a la formación investigativa de los estudiantes
Interculturalidad “Este concepto, es	Identidad: “La Identidad cultural es un	En el presente proyecto de investigación se resaltan

entendido como un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos donde no se permite que un grupo cultural esté por encima del otro. Para Catherine Walsh doctora en estudios culturales, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.” (Cuellar y Triviño, pág. 36).

Cultura:

“Las razones mencionadas anteriormente permiten comprender que la cultura es el medio para la reflexión sobre el lugar que cada miembro ocupa en la sociedad, y resalta el sentimiento de pertenencia a su comunidad, dentro de un marco democrático y de diálogo, como herramientas indispensables para su preservación”. (Cuellar y Triviño, 2013. pag. 44).

compendio de valores, orgullos, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elementos dentro de un grupo social y que actúan para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia que hacen parte a la diversidad al interior de las mismas en respuesta a los intereses, códigos, normas y rituales que comparten dichos grupos dentro de la cultura dominante. La construcción de identidades es “un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckman, 1988).” (Cuellar y Triviño, pág. 41).

Territorio:

“...el territorio es una relación entre vida natural y vida humana, entre pasado y futuro. La producción social del espacio y del tiempo, es un escenario de lucha política que involucra contexto simbólico que permite conformar la identidad de quien lo habita. (Harvey 2000)” (Cuellar y Triviño, pág. 42).

Política cultural:

varios aportes que contribuyen a la formación investigativa del Licenciado en Psicología y Pedagogía, uno de ellos enfocado al eje de educación, cultura y sociedad, puesto que otorga otro lugar al saber, fuera de la institucionalidad llamada escuela; por tanto, se reconoce que en la informalidad se constituyen otras formas de ser maestro, el cual tiene *un papel fundamental en la transmisión del saber.*

Además las autoras Cuellar y Triviño (2013) resaltan la importancia de “Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación de la licenciatura en psicología y pedagogía contribuyendo al fortalecimiento de estos procesos culturales.” pág. 31).

<p>Sociedad</p> <p>N/A</p>	
<p>Educación:</p> <p>“En este orden de ideas, podemos entonces hablar de educación popular para abordar esta investigación; esta corriente educativa y política le apunta a la liberación de los pueblos desde su territorio y desde sus particularidades, por ello la defensa de la autonomía, la defensa del territorio, la defensa de la tradición ancestral, la defensa de la educación propia, en fin, la defensa de la vida misma (Freire 1992). La educación popular, se fundamenta en caracterizar las problemáticas económicas, culturales, políticas y sociales, por ello que se elabora una crítica a la realidad y a la sociedad que ha impuesto y predominado con un discurso de reproducción, de la lucha de clases en las instituciones educativas estatales, es decir, que las clases populares elaboran un diagnóstico del modelo imperante que ha tenido alienados por décadas a los pueblos Latinoamericanos, con la escuela principal aparato ideológico del Estado. Esta educación, se</p>	<p>“Estas nuevas nociones establecen el concepto de política cultural, que “emergió de un diálogo interdisciplinario intensivo y del desvanecimiento de fronteras disciplinarias dado en la última década” (Álvarez y Escobar, 1992). Esta política, hace referencia al proceso por el cual lo cultural deviene en hechos políticos, para alimentar y nutrir procesos de cambio social.” (Cuellar y Triviño, pág. 34).</p> <p>Prácticas de resistencia:</p> <p>“Las prácticas de resistencia como concepto, surgen de los análisis que Michel Foucault realiza sobre los nuevos movimientos sociales a partir de 1968, interesándose por las estrategias de oposición a una realidad que se asume como natural. Dichos movimientos tienen en común el hecho de plantear su lucha fuera de los criterios tradicionales de reivindicación que giraban, hasta entonces, en torno al esquema identidad-opresión-liberación. Es a través de sus reivindicaciones que se empieza a dotar de significado político a lo que hasta entonces era considerado del plano</p>

contraponen a la educación formal, porque se caracteriza por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión.” (Cuellar y Triviño, pág. 39).

“Las formas educativas propias, son formas de resistencia, son medios para el reconocimiento cultural, la pedagogía enmarcada en la educación propia, permite pensar y reflexionar sobre los procesos educativos, reconocidos legalmente en La Constitución Política de Colombia de 1991.” (Cuellar y Triviño, pág. 38).

privado. De esta manera rompen con los límites de lo establecido como política, asumiendo que «todo es político».” (Cuellar y Triviño, pág. 37)

“Giroux (1993), al trabajar el concepto de resistencia en el ámbito de la práctica, enfatiza las relaciones desiguales de poder. Para él, las resistencias son aquellas conductas de oposición frente a las estrategias externas u obligaciones cotidianas, que nacen del interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominaciones explícitas o implícitas del sistema escolar y social. Se puede entender el término también como mecanismo de protección social, consciente o inconsciente, que puede superar la mayoría de las veces a las estrategias de dominación que se manifiestan a través del control social.” (Cuellar y Triviño, pág. 38).

Socialización:

“En este sentido se asume la socialización en todos sus momentos (círculos de palabra, reunión o convite, familia) como una estrategia de formación integral que conlleva al fortalecimiento,

potenciación y proyección de las acciones sociales, organizativas y culturales que sustentan el plan y proyecto de vida de cada miembro de la comunidad; en el marco de la interacción y coexistencia en armonía con la naturaleza. Compromete la construcción de procesos de interculturalidad y la ampliación, socialización y profundización del conocimiento, hacia la generación y sostenibilidad de un modelo educativo comunitario respetuoso de la vida en todas sus dimensiones. (Cuellar y Triviño, 2013. pag. 48-49).”

Comunidad indígena:

“Las comunidades indígenas empiezan a hacer parte de los llamados movimientos sociales, debido a que son formas de acción colectiva, que promueven intereses y aspiraciones comunes de su comunidad y las personas que la conforman. Estos movimientos, poseen distintos grados de organización y han persistido a lo largo del tiempo, haciéndose visibles en el espacio público, mostrando un diferente curso en sus prácticas sociales frente al sistema operante.” (Cuellar y Triviño, pág. 34).

Anexo No. 5

<p>Mora, C., Orjuela, Y. (2013) Relaciones educativas de dos mundos, una visión del joven Muisca de Cota. Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>		
<p>Categorías de análisis</p>	<p>Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales</p>	<p>Aportes a la formación investigativa de los estudiantes</p>
<p>Interculturalidad</p> <p>Al respecto es ilustrativo el concepto construido por Catherine Walsh (2000), investigadora en estudios afroandinos y comunidades indígenas, quien afirma que la Interculturalidad es algo por construir que implica más que respeto, tolerancia y reconocimiento de la diversidad, más bien, es un proceso y proyecto sociopolítico dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas. Sugiere la autora, un cambio de una relación jerárquica entre culturas a una relación entre pares basada en el reconocimiento mutuo. La interculturalidad, definido por Henry Giroux y Catherine Walsh. Giroux (2003) la entiende como la oportunidad de interactuar, enriquecer la cultura</p>	<p>Multiculturalismo:</p> <p>De otra parte y continuando con Giroux, al referirse a la cultura, en su obra “Pedagogía y Política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza”, hace énfasis en la posibilidad que tienen tanto estudiantes como maestros de realizar actos diarios de traducción y negociación cultural, como oportunidad para reconocer que la enseñanza es una introducción a la forma en que está organizada la cultura. A este proceso lo denomina ‘multiculturalismo’ lo cual no significa una mera pluralidad numérica de diferentes culturas, por el contrario, lo entiende como la oportunidad que tiene una comunidad de crear y garantizar un espacio público, en el que se tenga la posibilidad de interactuar, enriquecer la cultura existente y generar una nueva cultura consensual en</p>	<p>“La tercera razón radica en nuestra formación académica que tiene que ver con tres aspectos: el primero hace referencia a la Universidad de carácter nacional a la cual pertenecemos y como tal sus profesionales debemos cuestionarnos por la cultura educativa a ese nivel y no limitarnos a lo local-distrital; segundo por nuestro perfil como licenciados en Psicología y Pedagogía que reflexionamos constantemente en el hecho educativo, investigamos los procesos educativos relacionados con la cultura, y como lo menciona uno de los objetivos de la carrera, “conoce el contexto de las personas y sus necesidades, por tanto está en la capacidad de plantear estrategias en la implementación de programas</p>

existente y generar una nueva cultura consensual en la que reconozcan su propia identidad. (Mora y Orjuela, pág. 26).

Entonces, concluimos que la interculturalidad es más que la simple coexistencia de culturas, requiere el diálogo entre ellas, que necesariamente tendrá consecuencias transformadoras. (Mora y Orjuela, pág. 26).

Cultura

Como referente para comprender la cultura revisamos los postulados de Anthony Giddens, sociólogo Británico, quien analiza la relación que se teje entre ésta y la sociedad en su libro "Sociología" señala: "la cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos. Incluye el modo de vestir, las costumbres [...], la vida familiar, las pautas laborales, las ceremonias religiosas y los pasatiempos". (Anthony Giddens.citado por Mora y Orjuela, pag. 24).

la que reconozcan su propia identidad.Para lograr lo anterior, Henry Giroux (1993) indica que es fundamental vincular la producción y legitimación del conocimiento del aula, las identidades sociales y los valores en un currículo, como un nuevo lenguaje, en el que las diferencias culturales no se aborden como algo que hay que tolerar, sino como elementos esenciales en la práctica de la vida democrática que cobra valor al ser construido por y para la comunidad. (Mora y Orjuela, pag. 2013. pág. 22).

Práctica Educativa:

"Es pertinente además aclarar qué se entiende por práctica educativa. El concepto de práctica educativa no puede confundirse con el acto de enseñar. Yolanda Hernández Salas, Magister en Educación señala en el artículo ¿Qué es la práctica educativa? "para comprender [esta] es necesario tener presente, que como toda práctica es de índole social [...] la práctica educativa no puede analizarse como un fenómeno aislado sino [como] condicionante dentro de una sociedad determinada" (Hernández,

educativos". Además por la necesidad de diseñar, implementar o replantear los procesos de interculturalidad y educación propia. Por último, la profundización teórica que hemos realizado en la línea de investigación, educación, cultura y sociedad, donde lo pedagógico y lo educativo es analizado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, entendiendo la educación como proceso constituyente de sujetos, que de ningún modo puede estar alejada de la cultura y sociedad." (pág. 15)

"El alcance principal de este trabajo es constituirse en uno de los pocos intentos de acercamiento de la Universidad, entendida como centro de investigación y construcción del conocimiento, y especialmente sus facultades de Educación, a la interacción con otras culturas y sistemas educativos desde la percepción de sus miembros. Enfatiza en la necesidad de una interculturalidad que vaya más allá del reconocimiento constitucional de la

<p>Como referente para comprender la cultura revisamos los postulados de Anthony Giddens, sociólogo Británico, quien analiza la relación que se teje entre ésta y la sociedad en su libro “Sociología” señala: “la cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos. Incluye el modo de vestir, las costumbres [...], la vida familiar, las pautas laborales, las ceremonias religiosas y los pasatiempos” (Giddens, 1999, pág.44). (Mora y Orjuela, pág. 26).</p>	<p>1993, página 1). Con base en esta definición es posible comprender que al ser de carácter social no es exclusiva de las instituciones educativas.</p> <p>Por su parte Kemmis, educador crítico, describe la práctica educativa como una forma de poder que actúa tanto a favor de la continuidad social, como del cambio social. Refiere además cuatro características para comprender el significado de una práctica educativa: la primera “no es posible comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica educativa sin referirnos a las intenciones profesionales. En segundo lugar [...] la significación de una práctica se constituye en el plano de lo social. En tercer lugar el sentido se construye en el plano de lo histórico [...] esta acción concreta se sitúa en una cadena de acciones [...] que tienen sentido y significación en relación con unas tradiciones profundas acuñadas con el paso de los años, décadas e incluso siglos” (Kemmis, 1995, pág. 23).</p> <p>La práctica educativa es definida por Stephen Kemmis (1995) como una</p>	<p>diversidad para transformarse en un diálogo e interacción permanente entre mundos aparentemente distantes, basados en el reconocimiento mutuo. Este marco, se traduciría en una educación incluyente, que responda a las necesidades de los jóvenes y a los contextos en los cuales se desenvuelven.” (Mora y Orjuela, pág. 44)</p> <p>“Quedan pendientes, sin embargo, muchos interrogantes sobre la problemática planteada, cuyas respuestas deberán ser objeto de futuras investigaciones. Es indispensable levantar y complementar la información estadística que permita definir un perfil demográfico y socioeconómico de los jóvenes Muiscas vinculados a las instituciones de educación formal occidental. Este trabajo de investigación se verá complementado por investigaciones que aborden asuntos como la relación entre los mayores y el resto de la comunidad, los escenarios de aplicación del proyecto etnoeducativo en construcción y sus consecuencias, el impacto</p>
<p>Sociedad</p> <p>Añade que “una sociedad es un sistema de interrelaciones que vincula a los individuos. Ninguna cultura podría existir sin sociedad pero, del mismo modo, no puede haber una sociedad carente de cultura (Giddens, 1999, pág.44. citado por Mora y Orjuela, pag. 24).</p>		
<p>Educación</p> <p>“Señala además, que la educación es la forma privilegiada de transmitir,</p>		

conservar, reproducir y construir la cultura, y que a su vez permite generar conciencia crítica, capaz de transformar la sociedad. Artunduaga afirma también que cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros, dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico, en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora. ”. (Artunduaga Marles 1997. citado por “Luego de mencionar lo que considera por educación y su función, el autor expone lo que concibe por educación para grupos étnicos, indicando que corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias de tal manera que mediante este proceso permanente, se garantice la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad. Señala, que esto

forma de poder que actúa tanto a favor de la continuidad social, como del cambio social. Refiere además cuatro características para comprender el significado de una práctica educativa: la primera “no es posible comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica educativa sin referirnos a las intenciones profesionales. Hernández (1993) la define como condicionante dentro de una sociedad determinada. Con base en esta definición es posible comprender que al ser de carácter social no es exclusiva de las instituciones educativas. (Mora y Orjuela, pág. 38).

que ha tenido la educación superior que reciben algunos jóvenes muiscas en su comunidad, las consecuencias del distanciamiento de la educación formal occidental para la inserción individual y colectiva a la economía de la región y la nación y la percepción de los occidentales frente a las prácticas culturales indígenas” (pág. 44)

“La necesidad de avanzar hacia la interculturalidad, en la cual insistimos, debe impulsar el desarrollo y la implementación del proyecto etnoeducativo del resguardo y de las medidas encaminadas al fortalecimiento de la identidad cultural. Al estar en construcción, aún es pertinente la discusión frente a la relación que se establecerá con la educación occidental.” (pág. 45).

conllevaría una implicación pedagógica, que se concreta en la necesidad de una educación intercultural, no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente.”

(Artunduaga Marles 1997. citado por Mora y Orjuela, pag. 15).

“Otro autor que tomamos en consideración en nuestro trabajo es Paulo Freire (1969), crítico, educador y abogado brasileño, quien dedicó gran parte de su vida al análisis de las prácticas educativas tradicionales, lo cual le permitió proponer y aplicar estrategias para mejorar las mismas. En su análisis de la educación, señala que las prácticas tradicionales son ‘bancarias’, las cuales define como un acto de depositar, transferir,

transmitir valores y conocimientos. Práctica en la que reina la 'cultura del silencio', además de mantener y estimular la contradicción. En este tipo de educación, el educador es siempre el que educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa y escoge el contenido. Por el contrario el educando es educado, no sabe, debe escuchar dócilmente, debe acomodarse a las pautas dadas por el educador y los contenidos que éste escoja, considerado como objeto pasivo en esta relación docente – estudiante. (Freire 1969. citado por Mora y Orjuela, pag. 23).

“El análisis que hace Freire del sistema educativo de su época no dista mucho del actual, y ante ese panorama propone y lucha por la educación ‘problematizadora’ que contribuye a que el sujeto piense por sí mismo, aprenda a dialogar con los otros y así deje tal actitud pasiva de aceptar la realidad en la que vive. Define la educación como práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla. Por tanto la educación no puede ser un acto

mecánico y depositario. Por el contrario, se relaciona con la realidad de los estudiantes y así permite recuperar su palabra; la forma de hacerlo es el diálogo, que implica pensar críticamente, reflexionar y actuar, proceso que Freire llamó “praxis”. (Freire 1969. citado por Mora y Orjuela, pag. 23).

“La educación como parte fundamental de la cultura es para Walsh un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Dentro de este ideal se tendría la posibilidad de incrementar el diálogo entre las culturas, de compartir sobre la base del respeto y colaboración mutuos, teniendo en cuenta los contextos socioculturales de los diferentes actores que interactúan en la escuela”. (Mora y Orjuela. 2013. pag. 24).

La educación para Giroux

(1994) es más que prepararse para encontrar un trabajo o aprobar test estandarizados. Sugiere en cambio como necesidad, preparar a los estudiantes para afrontar sus propios puntos débiles y fuertes. También señala la importancia de comprender que las diferencias culturales, étnicas, raciales e ideológicas, en lugar de dividir, incrementan la posibilidad de diálogo, de confianza y solidaridad. Se puede entender de lo anterior que el objetivo de la educación es preparar al individuo para la cotidianidad. (Mora y Orjuela, pág. 25).

Por su parte Paulo Freire (1993), respecto a la educación, afirma que es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla. Por tanto la educación no puede ser un acto mecánico y depositario. A la definición de educación añade que sí se relaciona con la realidad de los estudiantes y así permite recuperar su palabra a través del

diálogo, se lograría un proceso que denomina praxis, que implica pensar críticamente, reflexionar y actuar. (Mora y Orjuela, pág. 25)

Anexo No. 6

Carvajal, E., González, J., Pallares, S. (2013) *Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación*. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Categorías de análisis	Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales	Aportes a la formación investigativa de los estudiantes
<p>Interculturalidad</p> <p>N/A</p>	<p>Política</p> <p>“En síntesis, pretendemos problematizar la noción de política como esfera gubernamental que aún prepondera en los contextos periféricos, donde al parecer la política está restringida a las élites del poder, que desde el centro dictaminan las decisiones que afectan a las comunidades alejadas de estos escenarios. Esta problematización implica generar ciertos análisis sobre los discursos contemporáneos, que reivindican a los sujetos como agentes políticos, transformadores de su realidad social, pero</p>	<p>“Bajo las reflexiones elaboradas desde el eje temático Educación, Cultura y Sociedad, en el cual se inscribe este proyecto de investigación, algunos análisis y discusiones se encuentran atravesados por preguntas sobre la educación como proceso que trasciende los límites de la institución escolar. En ese tipo de cuestionamientos se articulan los discursos oficiales de la sociedad, con la producción de saberes culturales constituidos por los individuos. Abrir espacios de discusión sobre educación en diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales, es una</p>
<p>Cultura</p> <p>“Como segundo apartado, la Cultura es tratada desde los planteamientos de algunos autores de corrientes antropológicas que logran situar como un elemento que trasciende las costumbres y tradiciones, ubicándola como una red o trama de sentidos con la que los individuos dan significado a los fenómenos de su vida cotidiana, comprensión que abarca experiencias, expresiones y narraciones tejidas entre el contexto y</p>		

los sujetos”. (pág. 26).

“...en el humanismo se enfatiza la cultura como asunto exclusivo del ser humano y de las producciones que de él derivan; por su parte, en el psicoanálisis, particularmente en la obra de Freud, la cultura se relaciona con las tensiones intrapsíquicas del ser humano, respecto a las presiones de saber y poder circundantes con el contexto que lo rodea; mientras que la sociología, centra la cultura en todas las manifestaciones materiales e intelectuales que conducen al progreso de las colectividades, formando un patrimonio cultural de la humanidad; finalmente, la antropología reconoce la cultura como un aspecto fundante de los grupos étnicos, el cual es necesario destacar los procesos que emergen del pasado.” (pág. 31).

“Para efectos de este trabajo, pretendemos profundizar en el concepto de cultura elaborado por la sociología y la antropología, demostrando lacónicamente la tensión descrita con anterioridad. Desde la sociología, de manera general el

pareciese, se quedan en propuestas dirigidas a escenarios urbanos, propios de la modernidad”. (pág. 46).

“...frente a Política, se busca abarcarla como un proceso que no se encuentra ligado exclusivamente a la institucionalidad, por el contrario, apunta a la formación de sujetos con conciencia histórica capaces de transformar las posibilidades de su realidad.” (pág. 6).

“ ... Así mismo, la política tiene un carácter histórico en tanto recrea el pasado para conformar el presente y transformar el futuro, generando así relaciones complejas entre el tiempo, la acción y el pensamiento de los sujetos sociales”. (pág. 26).

“En consecuencia, Fals arguyó que lo político descansaba en los aparatos gubernamentales, produciendo una pugna de poder entre los partidos políticos tradicionales materializado en enfrentamientos entre las masas influenciadas por los discursos demagógicos que circulaban en el ambiente político. Bajo este panorama, el criterio en el que se

propuesta encaminada a la formación de licenciados en educación que permite complejizar: las apuestas pedagógicas, los estudios para la comprensión de educación y la mirada desde distintas perspectivas de lo que ésta significa en relación con la cultura y la sociedad. Ello ha generado un compromiso político en el quehacer del licenciado en Psicología y Pedagogía”. (pág.25).

“Ahora bien, el eje temático de investigación, permitió el desarrollo de una serie de discusiones académicas en torno al sujeto y la subjetividad, tema que fue objeto de profundización, debido a la pertinencia encontrada con los ejercicios investigativos realizados por los estudiantes del eje, para optar por su título profesional. Además, la intención de hablar de subjetividad, luego del anterior recorrido conceptual, radica en entender las estructuras sociales en las que se educa el ser humano en relación con la cultura y la sociedad, pretendiendo que el maestro en formación, complejice y problematice su mirada sobre los procesos sociales, culturales y políticos en los cuales el sujeto se educa.

concepto de cultura representa los esfuerzos mancomunados de los grupos sociales por dirigirse hacia el progreso científico y tecnológico, atendiendo a los conocimientos, que desde las ciencias fácticas y humanas, apuntan al desarrollo intelectual.” (pág. 31).

“En este orden de ideas, la corriente sociológica sitúa el concepto de cultura dentro de una categoría más amplia: la sociedad, la cual para Claudio Esteva Fabregat (1984) se “refiere a un conjunto de individuos identificados como miembros de un grupo social que incluyen mínimamente a ambos sexos y a diferentes generaciones (...) de modo que equivale a un agrupamiento orgánico de cierto número de individuos para propósitos que le son comunes en términos de un proceso social total” (ibid.: 64). Este autor, logra efectuar una relación complementaria entre cultura y sociedad, destacando la importancia que la primera tiene en la acción social.” (pág. 32)

“En consecuencia, para

inscribe este primer aporte del autor, corresponde a lo que Gettell (1950) denomina las intenciones o motivaciones que sustentan el pensamiento político; asumimos este primer criterio como las condiciones contextuales que hicieron que Fals Borda(1987) saliera de la lógica organizativa del sistema político colombiano y propusiera otro tipo de estructuras que tuviera en cuenta a los sujetos como protagonistas de un proceso de transformación de su realidad inmediata.”(pág. 40).

“Otro de los aspectos para pensar lo político con Fals Borda corresponde a la forma como la acción política puede resistir a los principios de los aparatos dominantes, generando transformaciones estructurales dentro y fuera de ellas, asuntos radicales que permiten, en principio una modificación de las ideas para llevarlas al plano del contexto”. (pág. 41).

“Con todo lo dicho, entendemos que en el pensamiento político de Enrique Dussel (2005), se ven claros los criterios mencionados por Gettell (1950); el primero referido a

Desde esta perspectiva, el presente ejercicio investigativo parte de la consideración de contemplar otros escenarios de acción del licenciado en formación, en los cuales pueda complejizar su apuesta pedagógica, vinculando además experiencias de campo que le permitan fortalecer su mirada de los procesos educativos en los que se manifiestan las subjetividades e identidades que atraviesan a los sujetos.”(pág. 5).

“Esta investigación aporta a la complejización y profundidad de las preguntas directrices de nuestro proyecto, situándose como antecedente importante porque se inscribe en un estudio de un fenómeno social que atraviesa la realidad de Colombia, como el Conflicto Armado. Se evidencia también, que hay un interés en la formación política a través de apuestas culturales donde las personas participen y dinamicen su lugar como actores sociales. De igual manera, apunta a categorías de análisis retomadas dentro de nuestro interés investigativo, como centro-periferia, formación política, conflicto armado, aspectos culturales y reconocimiento

Malinowski la cultura es entendida como un conglomerado organizado, constituido por bienes tangibles (arte, vestuario, tecnología y servicios) e intangibles (ideas, valores, normas, creencias, entre otras) que caracterizan los grupos sociales. Para él, la cultura no deja de ser obra del ser humano utilizada como medio para lograr sus fines próximos, referidos a vivir cómodamente, obtener poder dentro de la organización política del grupo social y construir abstracciones espirituales y materiales que trascienden su determinación como organismo” (pág. 33).

“De otro lado, el aporte teórico, señala que la cultura está constituida por principios organizativos donde el ser humano se encarga de consensuar parámetros de convivencia...” (pág. 33).

“El segundo aporte, es la concepción de la cultura como forma histórica que contempla la memoria, la herencia cultural y las formas de manifestación de la experiencia de generaciones pasadas que aún se conservan en la

las pretensiones de la política, donde se devela que su pensamiento está marcado por un interés de dar un lugar a los otros que han sido invisibilizados por los discursos hegemónicos; el segundo criterio, que alude a la representación de los dogmas institucionales por parte de los seres humanos, en Dussel se manifiesta en la afirmación: “las instituciones nacen buenas, pero se vuelven burocráticas y matan la disciplina (...) hay que transformarlas para que no se corrompan” (ibíd.; 2005); el último criterio, que corresponde a la metamorfosis de las instituciones políticas, Dussel lo asume como la posibilidad de cambio desde las esferas académicas para transformar las realidades concretas de los sujetos que históricamente han sido oprimidos”. (pág. 43).

Familia

“...clasificación e interpretación como modo de sustentar los análisis que posteriormente se derivarían. Se destaca, como escenario investigativo la familia, entendiendo que las dinámicas de su actual conformación se convierten en un sustrato para entender las formas en que ésta incide

de saberes propios”. (pág. 20).

“... es así como esta investigación resulta pertinente por dos razones: uno, porque profundiza en la experiencia pedagógica como aspecto para la formación política del maestro y más específicamente una apuesta al maestro que se preocupa por los fenómenos sociales que permean los aprendizajes de los sujetos; y dos, porque la apuesta metodológica de los autores de esta investigación, corresponde a una narrativa de los sucesos históricos, que ponen de relieve la importancia de la historia en las dinámicas elaboradas en el presente, apuesta que también compartimos en nuestro ejercicio investigativo”. (pág. 23).

“...entendiendo que el Licenciado en Psicología y Pedagogía debe abrirse a otros campos de acción fuera de los escenarios urbanos, en los cuales su labor resulta necesaria, complejizando el sentido de su quehacer profesional.” (pág. 17).

“Los planteamientos señalados anteriormente, pueden sintetizarse en una

progenie presente; teniendo en cuenta que, “siendo una forma histórica -la cultura-, (...) es un fenómeno de existencia relativamente autónoma, existe antes que el individuo” (ibíd.). Esta conexión, sugiere que la cultura precede al individuo, más éste no se encuentra supeditado a las determinaciones que aquélla produce. Nuevamente con Fabregat (1984) “cada cultura expresa una experiencia de sus miembros y supone una consciencia del ambiente histórico-espacial en que transcurre”. (pág. 34).

“En contraste, Geertz (1977) desarrolla una teoría que involucra la interpretación de los códigos semánticos, es decir, las producciones de significado referidas a signos lingüísticos concretos y; semióticos, conectados a la interpretación del sentido y a la producción de sistemas de representación significativa. Estas dos categorías, fundamentales dentro de la antropología simbólica, constituyen los plexos de referencia en que se ven insertos los seres humanos.” (pág. 35)

en la formación de los sujetos en relación a las prácticas políticas y culturales manifestadas en contextos particulares. En tal sentido, la técnica que cobra fuerza para entender estos procesos educativos en la familia, es la memoria, como elemento que permite el rescate de narraciones y reconstrucciones del recuerdo que han marcado significativamente la configuración de los sujetos que hacen parte de ella.” (pág. 7).

“...puede señalarse que el grupo relacional más antiguo en las formas de organización humana, es la familia, como primera estructura que -en sentido amplio- consolida la base sociedad/comunidad, propendiendo a la formación de núcleos que dotan de significaciones a sus miembros. Éstas, pueden ser entendidas como procesos de socialización, que permiten a los individuos reconocer el mundo, los plexos de referencia que sitúan las identidades y subjetividades de los seres humanos. Así, la familia es la primera estructura que le permite al individuo nombrarse, reconocerse como ser social e histórico, es decir, es el espacio donde se acogen las

serie de aportes, desarrollados dentro de nuestro trabajo investigativo; en primer lugar las narraciones que se logran establecer con algunos sujetos que conforman nuestro escenario de investigación (Morales, Sur de Bolívar) poseen una carga política en tanto, se han visto involucrados en fenómenos sociales particulares de la región; es decir, todo sujeto que sea capaz de narrarse históricamente dentro de un proceso social, tiene una formación política y puede darse un lugar como sujeto, así no haga parte de esferas institucionalizadas. En segundo lugar, surgen reflexiones sobre la forma en que el sujeto asume su consciencia como víctima de la violencia, rótulo que se impone desde las lógicas discursivas de los proyectos asistencialistas ofrecidos por el Estado, como vía de reparación económica y simbólica. Seguidamente, surge la pregunta por el lugar del individuo en procesos “democráticos”, referidos a la participación en campañas electorales, donde se tiene en cuenta al individuo que posee una cédula para ejercer el derecho al voto, mas no para resaltar su condición como

“En suma, la cultura para Geertz es:

“Un sistema de interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.” (1977). (pág. 35)

“De la mano de estos autores, comprender la complejidad de la cultura, compromete un diálogo interdisciplinar con otras áreas del conocimiento (lingüística, historia, biología, sociología, psicología, entre otras) que problematizan y diversifican las posturas bajo las cuales se aborda el estudio de la cultura. De esta manera, el asunto hemos avanzado en la comprensión y problematización de las prácticas culturales que atraviesan la educación de los sujetos que se encuentran alejados del marco escolar institucional. En razón a

connotaciones de su origen, el sentido de su devenir y las formas de representación simbólica que construye a través del lenguaje, como también de la elaboración de un código -verbal y escrito- que permite expresar las lógicas de su pensamiento.” (pág. 65).

Educación popular

“ ... allí, logramos un acercamiento al pensamiento de Alfonso Torres Carrillo, uno de los intelectuales más representativos de la Educación Popular. Su participación en el congreso como educador resultó relevante para nuestra investigación por dos razones: la primera, porque asume la educación como asunto político y por ende su relación con la historia es de vital importancia ya que en ella se elaboran sentidos, lógicas, construcciones culturales y de poder; la segunda, es porque rescata la educación de los lugares comunes, por ejemplo la edad cronológica en la que se “puede” enseñar y aprender, modalidades como educación para adultos y en especial a la población campesina. Tiene un interés especial, en romper con las lógicas de poder imperantes, o como lo argumenta en el

ciudadano; mejor dicho, en su potencia como actor político y social”. (pág. 45-46).

Aportes del eje:

A propósito de eje temático de investigación. Esta línea temática de investigación, viabiliza el abordaje de lecturas, posturas teóricas y metodológicas que dieron cuenta, desde su perspectiva, de los fenómenos contemporáneos que acontecen en la sociedad y que guardan especial relación con la educación y la cultura. Además, han enrutado esta relación hacia el escenario escolar, problematizando y reflexionando sobre las diferentes manifestaciones producidas o reproducidas en la Escuela, evidenciando, cómo se ven involucrados los sujetos tanto en su rol educativo como en los que hacen parte de la vida social. Lo anterior, con el fin de desenmascarar las formas ideológicas dominantes que se hacen presentes en los distintos escenarios de la sociedad, específicamente en la escuela. Es de advertir, que aunque algunos elementos desarrollados en los seminarios, no todos sirvieron como base fundamental en nuestro

ello, los análisis derivados de esta apuesta investigativa, se consolidan desde los aportes conceptuales de Clifford Geertz.” (pág. 35)

“Dichas relaciones, se establecen, a fin de preservar varios aspectos de su tejido social. Entre ellos, la cultura, es decir, su red de sentidos y la producción de identidades que marcan las dinámicas propias de distintos grupos poblacionales. (pág. 65).

“...la cultura no está plenamente escrita, es un asunto inacabado, es contradictoria, problemática, compleja, cambiante.” (pág. 9).

Sociedad

“Lo anterior, busca reflexionar sobre los aspectos históricos construidos por los sujetos que influyen en la configuración de sus formas de pensar, sentir y ser.” (pág. 46)

Educación

“Respecto a la educación, entendemos su sentido interdisciplinar, situando su aspecto político en la apuesta pedagógica, la

libro Educación Popular-trayectoria y actualidad “fracturar características de sistemas sociales injustos” (Torres, 2007). Otro lugar común del que pretenden salir los planteamientos de Torres, es que la educación está institucionalizada en la escuela, proponiendo así otros escenarios posibles de aprendizaje”. (pág. 28).

“Entonces, a propósito de la educación popular, García-Huidobro (1998) señala que “aquella es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenta la organización y la participación popular”. (García Huidobro. 1998, citado por Carvajal, González, Pallares, S. 2013. pag. 28).

“En el mismo sentido, Osorio (1990) la define como una práctica social que trabaja principalmente en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, los cuales buscan contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares”. (Osorio 1990, citado por Carvajal, González, Pallares, S. 2013. pag. 28).

ejercicio investigativo, pero sí constituyen comprensiones del hecho educativo, relevantes en nuestro proceso de formación profesional. (pág. 124).

Aporte de la formación investigativa:

“Frente al desarrollo del ámbito investigativo, concerniente a la formación como Licenciados en Psicología y Pedagogía, el eje temático, buscó una aproximación conceptual que pusiera de presente las apropiaciones a nivel teórico e incluso metodológico que apoyarían los marcos del proceso investigativo, encaminado por cada profesional en formación. Estas apropiaciones, plantearon una ruta de abordaje, a partir de la cual se retomarían los postulados más relevantes de cada autor, con el fin de situar sus reflexiones y problematizaciones en los marcos teóricos de cada proyecto de investigación pedagógica. Es decir, se pretende hacer una praxis educativa, realmente consciente de la teoría abordada durante el eje temático, para que ciertamente dé cuenta de las reflexiones y análisis que se

descentralización del conocimiento y el reconocimiento del lugar de enunciación de los sujetos que han sido invisibilizados por las lógicas coloniales.” (pág. 6)

“...La escuela. Entendida como una institución donde han de brindarse los elementos básicos que debe saber el ser humano, allí se proporcionarán las bases del conocimiento científico, las producciones universales que merecen ser pensadas por quienes integran la institución escolar.” (pág. 17).

“ ... Así mismo, desde la corriente de educación popular se elabora una aproximación al concepto de educación, situándose como un elemento que logra desbordar los sistemas educativos institucionalizados.

Arguye Torres (2011), que “se asocia la educación a las nociones de formación y de aprendizaje social. Un individuo aprende cuando se incorpora a su ser algo que va más allá de la experiencia; hay aprendizaje cuando hay modificación de las formas de comprender y actuar de

“De este modo, Alfonso Torres consolida aportes a la educación a través de algunos estudios publicados en revistas como Pedagogía y Saberes, La Piragua, CIEC, Cuadernos Pedagógicos, Revista Colombiana de Educación, entre otros, los cuales cimentaron su construcción conceptual respecto a la Educación Popular. Así, para este autor la educación popular es el conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagónicos de un cambio profundo de la sociedad”. (pág. 29).

Estado:

“En vista del ejercicio de control sobre su medio, el ser humano se da a la tarea de pensar en la creación de instituciones que regulen y orienten la vida social, es decir, existe un interés por consolidar las formas de organización; surge entonces, la idea de Estado, principio universal y fundante en las estructuras de las sociedades humanas, que garantiza el uso de la

han hecho frente a ellas, y no resulte rezagada a formas de entender los fenómenos educativos de manera alejada del campo disciplinar y práctico del Licenciado en Psicología y Pedagogía”. (pág. 124-125).

los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes”. Es pertinente delimitar hasta qué punto los aprendizajes conciernen al campo cultural o al terreno educativo, pues solamente se consideran educativos cuando las acciones de aprendizaje y formación son intencionales, es decir, cuando las prácticas sociales afectan las maneras de comprensión y actuación de los sujetos sociales; de lo contrario los aprendizajes no intencionales están asociados primordialmente al campo cultural. (pág. 29).

“...la educación, entendiéndola como un entramado complejo de carácter interdisciplinar que dialoga constantemente con otras ciencias sociales para dar cuenta de los procesos desde los cuales se lee al ser humano, en todas sus dimensiones. Cada ciencia social busca darle un lugar a éste, poniéndolo en relación con los saberes y prácticas que se construyen desde diversas reflexiones generadas a nivel epistémico. Es precisamente en la educación donde

autoridad y fuerza, como vehículo para regular la convivencia entre los individuos”. (pág. 36).

“Con el paso del tiempo, las conceptualizaciones de un estado ideal acogen ciertas nociones que legitiman su lógica de actuación sobre los miembros de una sociedad. La consolidación de una idea de estado siempre se encuentra en relación con las condiciones históricas del momento que precedieron su creación; en otras palabras, el ideal está anclado a las pretensiones que circulan en el pensamiento paradigmático de una época.”. (pág. 37).

“Lo que genera cambios y transformaciones en el ideal de Estado, es el movimiento del pensamiento político, cuando se presentan choques ideológicos que yuxtaponen estructuras de conocimiento antagónicas, en este sentido, quienes piensan el estado acorde a un tiempo determinado, adoptan posturas paralelas dirigidas a sostener o transformar las instituciones, Gettell (1950) denomina a éstas como “conservadoras y revolucionarias” respectivamente; el pensamiento conservador, se caracteriza por salvaguardar

convergen diferentes saberes que manifiestan las formas de ser, pensar y actuar dentro de realidades concretas, que al mismo tiempo forjan una construcción de sujeto.” (pág. 36)

“Para la decolonialidad, la educación no es un instrumento de dominación sino una posibilidad política que busca romper con los discursos que han preponderado en la modernidad/colonialidad. Así mismo, la educación contemplada desde esta perspectiva, ha de estar enfocada en el reconocimiento de los constructos de pensamiento de los sujetos -que a través de la historia- han sido desplazados del escenario educativo formal, en tanto sus formas de elaborar conocimiento no son consideradas científicas, pero que hoy se vuelve imperante -debido a la crisis moderna- rescatarlas como saberes cotidianos que tienen una forma particular de elaborar modos de vida.” (pág. 59).

la función de las instituciones, manteniendo el statu quo, lo cual impide la transfiguración del sistema estatal; por el contrario, el pensamiento político de carácter revolucionario, congrega las apuestas de transformación del escenario social, en donde se apela por la educación política, la libertad de pensamiento y discusión”. (pág.37).

“Para señalar el concepto de lo político, Zemelman (1989), tiene en cuenta el contexto histórico como proceso de construcción social que marca ciertas subjetividades y denota ciertas formas en que se configura el sujeto. De esta manera, lo político, no puede ser reducido a la idea de poder o a los dualismos clase- poder, ni mucho menos a las acciones gubernamentales, representadas por instituciones hegemónicas. Zemelman (1989), tiene un interés en destacar lo político no como producto de una organización institucionalizada del poder, sino en las construcciones o apropiaciones que el sujeto desarrolla en la realidad en la cual se ve históricamente atravesado. Este planteamiento resulta pertinente para el desarrollo

de nuestro trabajo, en tanto el autor, hace una apuesta por entender lo político como conciencia de historicidad de los sujetos sociales, como un proceso de construcción que tiene que ver con la lucha entre los sujetos por dar dirección a la realidad, enmarcada en una serie de proyectos que se dirigen a una idea de sociedad”. (pág. 44).

Formación política

“Otro aporte que permite sustentar la categoría formación política, es la importancia dada por Zemelman (1989) al sujeto en los escenarios donde se manifiesta la acción política, pues propone que repensarlo, significa comprender el momento histórico en el cual se ubica, no como mera determinación de lo que alguien puede dictaminar de la realidad social. Es decir, el sujeto no es la contingencia de su presente, ni es producto únicamente de los discursos que teorizan sobre él, pero que de algún modo lo dejan fuera del escenario de actuación política del que hace parte, como lo es la esfera social. Si hay un elemento transversal en la obra de Zemelman, es la preocupación por el sujeto;

por la ausencia de este mismo en el discurso, y más aún, por los discursos Sin Sujeto, lo cual no permite una lectura crítica de procesos históricos desde un campo político, ni sugiere otras formas de construcción del pensamiento y del conocimiento”. (pág. 45).

Perspectiva decolonial:

- Idea de raza

“Quijano (2000), alude a que la idea de raza, expresa principalmente la dominación colonial, sustentada en una forma de organización social, que señala, clasifica y diferencia ciertos fenotipos exclusivos de modelos eurocentristas. La raza contiene un patrón de poder, que le pertenece al conquistador sobre el conquistado, “situación natural de inferioridad respecto de los otros.” (pág. 47).

- Idea de género

“Otra de las categorías desarrollada por el autor, es la idea de género que colocó el origen patriarcal por encima de la condición de la mujer, particularmente india o negra, puesto que ella era un objeto, símbolo de promiscuidad, plausible de ser usada y des- usada.” (pág. 47).

“Por su parte, Mignolo (2007) persigue rescatar la genealogía del pensamiento decolonial, entendiendo por qué es necesario reconstruir la historia, las formas que constituyen a los sujetos en un contexto particular.” (pág. 47).

“Con esto, Mignolo (2007) apuesta de la organización de movimientos sociales emergentes y la conciencia de individuos que buscan su propio discurso de enunciación. En definitiva, para el autor:

“la genealogía del pensamiento decolonial es pluriversal (no universal). Cada nudo de la red de esta genealogía es un punto de despegue y apertura, que reintroduce lenguas, memorias, economías, organizaciones sociales, subjetividades, esplendores y miserias de los legados coloniales” (MIGNOLO; 2007: 45)” (pág. 48).

“Ante todo la perspectiva decolonial, implica asumir otra estructura de pensamiento dentro de la academia, es romper o transmutar las bases en las que se construyó históricamente el sentido del alma mater; una pregunta por la educación y su

trasfondo en la esfera social, desde otros esquemas de conocimiento que permitiría una complejización de lo que es educación hoy en Colombia. En este sentido, esta perspectiva es considerada como una:

“propuesta teórico-práctica propicia, desde un punto de vista metodológico, un viraje que consiste en el desprendimiento de aquellas narraciones canónicas desplegadas por la matriz ético-política propia de la modernidad. Su cometido, entonces, es apostar a un genuino giro epistémico, abrevando para ello en prolíficos abordajes conceptuales procedentes de genealogías no contempladas - o silenciadas adrede- en las narrativas de la academia occidental-céntrica. Este viraje o giro, nos posiciona así ante instancias de decolonialidad operantes en las órbitas del poder, del ser y del saber, lo que implica, a su vez, un corrimiento del carácter homogeneizante supuesto en la episteme política moderna/colonial desbaratando así ciertos constructos categoriales centrales y constitutivos del relato político moderno”. (CEAPEDI, 2013)” (pág. 48).

“...en palabras de Catherine Walsh (2005), hacer mención a esta perspectiva es luchar contra la colonialidad, desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas. Más bien, la decolonialidad, quiere posicionarse como eje de movilización y lucha de los sujetos que han sufrido procesos de deshumanización y colonialidad en sus realidades más concretas.” (pág. 48).

“Por lo tanto, la decolonialidad asume el principio de *exterioridad*, un reconocimiento del otro como ser, como sujeto de saber y poder, un ser que puede reconstruirse de manera radical, apuntando a la creación de mejores posibilidades de existencia, de conocimiento y apropiación de la realidad.” (pág. 49).

Colonialidad del poder

“De igual manera, Quijano (2003) insiste en que la colonialidad es un patrón de poder mundial, que a través de tres planteamientos logra consolidarse. El primero, corresponde al capitalismo como sistema económico que aboga por la producción de mercancías, por unos

pocos, a escala global; el segundo, a propósito de la creación de los estados-nación, como figuras de control sobre el colectivo; y finalmente, el eurocentrismo, como modelo científico y racional a la hora de construir conocimientos que se expandan a otros territorios. Éste último, tiene un papel decisivo en las posturas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, el eurocentrismo es el lente con el que se ha leído las realidades mundiales, no atendiendo a las particularidades del contexto. A esta directriz, el autor responde con la creación de una “epistemología otra” para abordar las ciencias sociales en Latinoamérica, generando reflexiones propias que inviten a la reconstrucción de la historia y la memoria de este lado del mundo”. (pág. 51).

- **Descolonización del saber:**

“Es de advertir, que la matriz colonial está articulada de tal manera que para lograr decolonizar los espacios de sentido de los sujetos, es pertinente entender la relación que existe entre ellos, particularmente la

colonialidad del poder y del saber; en palabras de Quijano (citado por Germana, 2010), “la descolonización del poder, cualquiera que sea el ámbito de referencia, en el punto de partida importa la descolonización de toda perspectiva de conocimiento” (ibíd. 2003: 44). De manera que, se vuelve imperante generar otras lecturas acerca de la historia social, donde se han engendrado luchas por el conocimiento y el poder que éste genera; para un maestro analizar la historia de país al cual está educando, tiene un sentido político-concientizador porque se permite primero leer las redes ideológicas que sostiene la sociedad y segundo analizar y escribir en la historia su presencia como actor intelectual que construye pensamiento a través de discursos, decisiones y acciones”. (pág. 51-52).

2014

Anexo No. 7

Montaña, S., Ulloa, K. (2014) *Alfabetización Freiriana: apuesta crítica para la transformación de realidades*. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Categorías de análisis	Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales	Aportes a la formación investigativa de los estudiantes
<p>Interculturalidad</p> <p>N/A</p>	<p>Alfabetización:</p> <p>“Se quiere hablar de alfabetización como un asunto que se tensiona de manera problemática, “precisamente porque no es un hecho mecánico sino histórico en la medida que constituye un fenómeno humano, las transformaciones sociales que implican una práctica consciente, la que, a su vez de manera necesaria, involucra una determinada forma de educación” (Freire, 1976, citado por Ulloa y Montaña).</p> <p>“En este sentido, “la alfabetización considerada como concienciación no es neutral; al igual que la educación, va más allá del mero aprendizaje de una aptitud técnica. Tiene un contenido político, en el sentido original y más amplio de la palabra, pues involucra al hombre y a la polis como una totalidad (...) por lo tanto, la alfabetización entendida como concienciación, implica un proceso de desarrollo endógeno e integrado” (Rahnema, 1976: 87) cuyo objeto es generar una lectura de mundos capaz de relacionar la palabra con el</p>	<p>Aportes generales a la educación:</p> <p>Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto. De ahí que el papel del educador sea, fundamentalmente, dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza” (Freire, 1969: 108). El educador, debe ser capaz de crear un escenario que de manera horizontal se generen debates a partir del diálogo, reflexiones interiores que transgredan de adentro hacia afuera. Lejos de la imposición de hegemonías. (pág.56).</p> <p>Es válido señalar que existen trabajos, proyectos y programas que llevan larga trayectoria en la educación para adultos como también han existido instituciones académicas que han pensado el problema de manera congruente a los aportes freirianos, por ello la pertinencia de esta propuesta investigativa en la Universidad Pedagógica</p>
<p>Cultura</p> <p>N/A</p>		
<p>Sociedad</p> <p>N/A</p>		
<p>Educación</p> <p>“Propendemos por una “educación liberadora, problematizadora, (que) ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente (Freire, 2005: 91).” (Montaño y Ulloa, pág. 13).</p> <p>“Para ello, tomamos las concepciones suscitadas por teóricos críticos, que en este caso puntual serán fuente tanto teórica como metodológica, entre ellos los postulados de Paulo Freire, que como lo expresan Apple (2011), Giroux (2010), McLaren (1999) y Flecha (1998), es el fundador de las ideas de</p>		

resistencia en educación. Freire, no produce únicamente un discurso distinto en un plano enunciativo, por el contrario, genera otra mirada de la educación y por supuesto de la alfabetización. Por tanto, los planteamientos de este teórico nos tocan de manera íntima y tendrá especial influencia en este esfuerzo investigativo.” (Montaño y Ulloa, pág. 13).

“Se comprende de forma diferencial la educación y la escolarización. Aquí se retomará la escolarización como el proceso llevado a cabo dentro de la escuela mientras que la educación se entiende ajeno a espacios y lugares determinados, muy cercano al reconocimiento de espacios educativos no formales como el propuesto en esta investigación.” (Montaño y Ulloa, pág. 45).

“La educación vista desde la apertura al cambio, implica una posición política de fondo. Compromete una ruptura de la idea tradicional de educación y posiciona una mirada coyuntural de transformación. En otras palabras, la situación de dominación y reproducción social genera

objeto, con la finalidad de conocer la realidad que se afronta, reconocerla, concientizarse de ella y por tanto, liberarse.” (Montaño y Ulloa, pág. 14).

“Todo lo contrario, concordamos con la definición dada por el Comité Consultivo Internacional de Enlace para la Alfabetización que expone a “la alfabetización no (como) simple lectura de una palabra, de un conjunto de símbolos y sonidos asociados, sino un acto de comprensión crítica de la situación del hombre en el mundo. El espíritu de esta definición corresponde al significado que aprender a ser atribuye a la alfabetización: «no un fin en sí», sino «un medio de liberación y de desarrollo personales y una manera de extender los esfuerzos” (Rahnema, 1975: 84) sociales.” (Montaño y Ulloa, pág. 41)

Nacional, protagonista en la formación de educadores en todos los ámbitos que permite generar un discurso a partir del fenómeno que preocupa en esta investigación. (pág.66).

Admitimos que la lectura de Paulo Freire podría extenderse, complementarse o contrastarse con autores contemporáneos o que han pensado el asunto educativo, más en esta investigación se quería recapitular al precursor de la educación popular, para que a partir de esta experiencia se formalizarán nuevos escenarios con un abordaje teórico que ponga en diálogo diversas apuestas epistemológicas frente a la educación de adultos. Es probable, que además de lo anterior, el abordaje de la teoría socio-histórica y de otras temáticas relacionadas con la cultura, la educación y la sociedad, permitan que posteriormente se consolide un proyecto que enriquezca el adelanto aquí presentado. (pág.66).

Aportes a la formación investigativa de los estudiantes:

“En este sentido, cabe la pena resaltar la importancia que tiene la Pedagogía y los aportes de Freire en la

la oportunidad de resistencia que posibilita el cambio, un cambio que se debe generar a partir de la clase popular para ella misma”. (pag.55).

“En palabras de Freire, “la educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar la actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyen hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional” (1969: 89) y que por inferencia se comprenda la educación como una herramienta; no como obligación moral de pertenecer al sistema de escolarización, sino como instrumento de potencia”. (pag.55).

Para ilustrar mejor esta idea nos interesan los planteamientos de Chistian Baudelot y Roger Establer, teóricos de la reproducción, quienes afirman que “el aparato ideológico del Estado que es la escuela se encuentra al servicio de una ideología concreta, la burguesa, y lucha por la hegemonía de ésta en

actualidad, pues sus planteamientos “tienen una gran vigencia para la creación y recreación de los procesos educativos” (Varela y Escobar, 1984: 9). Sus postulados y toda metodología parten de una visión totalizadora de la historia y de la realidad de los países latinoamericanos. Es por esta razón, que dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, educadora de educadores y con el fin de contribuir en el proceso de formación de los futuros maestros, se rescata en la mayoría de sus programas de licenciatura a este autor como uno de los principales precursores de una pedagogía crítica, la cual busca romper con el paradigma tradicional y propone métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación capaces de generar movilidad social.”(Montaño y Ulloa, pág. 20).

“Por consiguiente, el crear un espacio de alfabetización que trasciende los límites de la escritura y la lectura es una tarea que le compete al licenciado, cuya práctica pedagógica está orientada a generar sujetos críticos y reflexivos. Desde luego, este esfuerzo permite coadyuvar a la labor humanizadora a la que han sido llamados los educadores, pues el proporcionar las herramientas necesarias para que el adulto

<p>detrimento de la "ideología proletaria", a la que combate y reduce, negándole un lugar en la escuela. Pero la escuela, claro, también contribuye a la reproducción de la "calidad de la fuerza del trabajo" mediante la transmisión de conocimientos y destrezas, si bien, por las características de las prácticas escolares, éstas se alejan de las prácticas productivas" (Baudelot y Establet, 1999: 97, citado por Montaña y Ulloa, pág. 14).</p>		<p>pronuncie su palabra es una labor pedagógica revolucionaria." (Montaña y Ulloa, pág. 20).</p>
---	--	--

Anexo No. 8

<p>Buitrago, M., León, L., Torres, D. (2014). <i>Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la universidad pedagógica nacional (1994-2013)</i> . Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>		
<p>Categorías de análisis</p>	<p>Categorías emergentes u otros hallazgos conceptuales</p>	<p>Aportes a la formación investigativa de los estudiantes</p>
<p>Interculturalidad</p> <p>En primer lugar, se esclarece y delimita el CI como componente esencial del objeto a investigar. Así, se presenta como un proyecto social amplio, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida: hace parte de la concepción en la cual "las</p>	<p>Aculturación:</p> <p>"proceso por el cual una cultura absorbe a otra como resultado del contacto directo entre dos pueblos –a causa de la dominación bélica, la conquista, la colonización o la inmigración masiva- o por el contacto indirecto que se</p>	<p>"La investigación, entonces, se forjó en el marco de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, específicamente, en el Eje Temático: "Educación, Cultura y Sociedad", pues las discusiones que allí se dan rodean el reconocimiento de las poblaciones y las prácticas culturales hacia la</p>

culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea. Más bien, es su diario acontecer, tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Y esas relaciones que se establecen entre culturas es lo que se denomina interculturalidad” (Sergio de Zubiría, 1999, citado por Buitrago, León y Torres, pág. 33).

Fernando Romero plantea que, en el campo de la etnoeducación, “la noción de interculturalidad propone superar el etnocentrismo, el indigenismo radical de la década de los setenta, para hacer un reconocimiento de la existencia de otras culturas” (Romero, 2002, citado por Buitrago, León y Torres, pag. 34).

La interculturalidad, es entonces, la relación de articulación establecida entre los grupos étnicos y la sociedad hegemónica, que toma como punto de partida el conocimiento y valoración de los elementos propios de la cultura para luego, de manera ~ 36 ~ consiente, conocer los elementos de

efectuó a través de los medios de comunicación, que hoy tiene escala planetaria” (Borja, 2007, p. 229). (Buitrago, León y Torres, pág. 25).

Multiculturalidad:

En ese orden de ideas, el término multiculturalidad, según su etimología se refiere a la simple pluralidad de elementos en juego, a situaciones de coexistencia entre culturas o subculturas diversas, así como al estudio de los efectos espontáneos de esa coexistencia (Ibañez, 1996, citado por Buitrago, León y Torres, pag. 38).

“Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a veces refuerzan la segregación. (García, 2007, citado por Buitrago, León y Torres, pág. 38).

Pluriculturalidad:

Por otro lado, y como se mencionó con anterioridad otro de los elementos fundamentales para entender la interculturalidad es la pluriculturalidad, ya que esta refleja “la necesidad de un concepto que represente la

discusión acerca de conceptos, nociones y perspectivas de las ciencias sociales que hacen de la educación un objeto de estudio. Por ende, preguntarse por la interacción cultural entrecruza lo educativo, lo pedagógico, lo político, lo social y lo cultural, de cara al compromiso universitario y, por supuesto, del eje de investigación. El mismo, busca aportar a la configuración de una agenda de investigaciones sobre la educación, la cultura y la sociedad en una perspectiva abierta y de diálogo que comprende la educación como proceso intercultural constituyente de sujetos y subjetividades (Cárdenas, Rodríguez, Peña, & Cocomá, 2011).” (Buitrago, León y Torres, pág. 1)

“En consecuencia, este ejercicio de investigación a partir de la polisemia de la EI pretende aportar a la comprensión del fenómeno desde el análisis crítico de los conceptos asociados a él, entendiendo que tales ideas corresponden a las exigencias y necesidades del campo de estudio; estos conceptos y nociones se han de inscribir en el CI, con el objetivo coadyuvar a la consolidación de lo

otras culturas con las cuales tiene contacto (Bodnar, 1999). A este respecto para Walsh (2006) “la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” es decir, “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (p.40)

“Por el contrario, el objeto de la nueva antropología – como afirma García, (2012)- la interculturalidad apunta al mestizaje como intercambio recíproco que resulta de una síntesis dialéctica que fusiona los elementos viables de cada una de las culturas en contacto, sin intento de dominación entre ellas. (Buitrago, León y Torres, pág. 25).

particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias” (Walsh, 2004, p. 45). La pluriculturalidad se refiere entonces, a una pluralidad histórica en la que varias culturas conviven en un territorio y juntas componen la totalidad nacional, es decir, la pluriculturalidad da cuenta de una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. (pag. 39).

Transculturalidad:

Por lo anterior, se entiende que una de las características fundamentales de la interculturalidad es “el profundo respeto por la diversidad cultural –un respeto que no es beatífico, ni ñoño sino activo, democrático y abierto a la transculturalidad” (García & Sáez, 1998). En relación a esta última característica, lo transcultural se refiere a la posibilidad y al dinamismo que las culturas incorporan

intercultural como objeto de estudio desde la educación.” (Buitrago, León y Torres, pág. 3).

“Por ende, más allá de retomar y describir la producción académica publicada, se ofrece una fuente de consulta para futuras investigaciones que acerquen conceptos y fenómenos implicados en la EI. El ejercicio de investigación, por tanto, posibilitó discusiones y críticas frente a la construcción y producción de conocimiento en relación a la EI en Colombia y su coincidencia con otros conceptos y nociones.” (Buitrago, León y Torres, pág. 5).

En ese orden de ideas, se resaltan estos escenarios del reconocimiento, relaciones, diálogo y participación desde y con el otro como un campo de posibilidades para el Licenciado en Psicología y Pedagogía, al promover y fortalecer sus prácticas y saberes a partir de los procesos comunitarios que potencian nuevos saberes sin las limitaciones de la institución escolar; lo anterior, permite abrir puertas hacia nuevos escenarios en los cuales

Cultura

“La cultura, en consecuencia, resulta de la solución que cada individuo y grupo realiza al transformar su ambiente.” (Buitrago, León y Torres, pág. 21).

“Así, el concepto de cultura se asemeja con aquel planteado por Tylor en 1877, en el que representa el complejo de conocimientos, saberes y hábitos creados por el individuo.” (Buitrago, León y Torres, pág. 22).

“En suma, la cultura incluye los “mapas de significado” que hacen las cosas inteligibles a sus miembros a través de patrones presentes en las organizaciones y relaciones sociales.) (Buitrago, León y Torres, pág. 22).

“Ahora bien, el reconocimiento de la heterogeneidad de la cultura, en contra y subculturas, implica preguntarse acerca de la construcción, desarrollo de individuos-grupos que componen lo cultural. Por ende, la heterogeneidad cultural, corresponde a las relaciones con y sin

elementos provenientes de otras con las cuales se encuentran en contacto directo (o indirecto). Es decir, lo transcultural - como componente de la interculturalidad- no implica asimilación, menos aún asimilación de otra cultura rechazando lo propio, en todo caso estos procesos se conocen como desculturización o aculturación, y en el mejor de los casos se denominará sincretismo. (pag.40).

Educación intercultural:

De este modo, la apuesta por y la elaboración de un estado del arte invita a “zambullirse” o aventurarse en el campo de la EI con una aproximación desde los autores. Se concibe la Educación Intercultural desde el intercambio recíproco que evoca la dialéctica al fusionar las culturas que entran en contacto en escenarios “Lo que “significa”, por ejemplo, nadar, no lo aprenderemos jamás por medio de un tratado sobre la natación. Lo que significa nadar solamente nos lo dice la zambullida en el río.” (Heidegger, 2005, p. 26) Así, las preguntas ¿Qué significa EI? ¿cuáles son las implicaciones y prácticas de

poner al servicio los saberes del licenciado en entornos participativos. (pag. 73).

“Así, cobra sentido e importancia el lugar de la producción académica en la Universidad Pedagógica Nacional al brindar y potenciar el diálogo, la reflexión y el análisis de un nuevo escenario de la educación, en el cual prima un fuerte discurso del reconocimiento, la resignificación, la lucha e intercambio de los saberes propios y del otro. En general, los autores tienen definida las características que componen lo intercultural desde las redes de conceptos, las experiencias y prácticas en comunidad y los acercamientos de orden teórico y académico hechos al respecto”. (pag. 72).

conflicto: un intercambio cultural (interculturalidad, en el segundo caso) que afirma las diferencias (Barandica, 1999, p. 17), los conocimientos y las prácticas que los participantes emplean en los procesos de interacción e intercambio a fin de interpretar la heterogeneidad.”

(Buitrago, León y Torres, pág. 24).

“En este sentido, se propone una comprensión de cultura que incluye lo oculto: ideologías que legitiman y difunden formas culturales específicas, en general relacionadas “...los intereses de la clase dominante y las configuraciones actuales de poder” (Giroux, 1990, p. 166)” (Buitrago, León, Torres, pág. 24).

“De otro lado, la cultura a partir de estudios sociológicos se ha de situar en niveles distintos. Por ejemplo, Max Weber, refiere lo cultural como una categoría de la antropología-filosófica que requiere reconstrucción” (Güell, 2008, p. 49). Así, La cultura, refiere “al fragmento finito entre la incomprensible inmensidad del devenir del

la EI? Parten de presentar una definición de conceptos sobre la Educación Intercultural hacia el ejercicio mismo de la Educación Intercultural educativos y pedagógicos; tales escenarios, procuran -siempre- exaltar la identidad y la diferencia de las personas y sus comunidades para poder entender el complejo sistema que las componen. La EI, por supuesto convoca los procesos de relación, comunicación y entendimiento desde la igualdad, el reconocimiento y la equidad. Por último, se comprende la EI como una reflexión que demanda acción en contextos concretos de desigualdad, es decir, como una oportunidad para consolidar modelos, programas y matrices que procuren el cambio en sociedades multiculturales y pluriétnicas a través de la convivencia a partir de la diversidades culturales variadas que convergen en un mismo objetivo y proyecto educativo de una nación. (pag. 75).

“Se concibe la Educación Intercultural desde el intercambio recíproco que evoca la dialéctica al fusionar las culturas que entran en contacto en

mundo, al cual se ha conferido – desde el punto de vista del hombre – un sentido y un significado”, es decir, de nuevo se alude a la cultura como red de significados acerca del mundo que se construye a partir de un grupo humano.” (Buitrago, León y Torres, pág. 25).

“En el caso del materialismo histórico, la cultura se manifiesta como un elemento esencial, pues, constituye y reproduce las relaciones sociales de producción - como la organización que se configura en la sociedad capitalistas y que por lo tanto, adoptan los seres humanos-, los contratos sociales y reglas de conducta que regulan y guían el comportamiento de las clases. En este sentido, se aduce a una estrecha correspondencia entre la ideología dominante y la cultura al reflejar las conductas de clase propias de relaciones sociales de producción; de esta forma, la cultura se comprende como el resultado de las relaciones de producción de los individuos en cada clase social.” (Buitrago, León y Torres, pág. 26).

escenarios educativos y pedagógicos; tales escenarios, procuran - siempre- exaltar la identidad y la diferencia de las personas y sus comunidades para poder entender el complejo sistema que las componen.” (Buitrago, León y Torres, pág. 75).

“En contraposición, Giroux (1990) retoma los planteamientos freirianos y concibe la cultura como la representación de experiencias vividas, especialmente como una forma de producción relacionado con la estructuración de diferentes formas social. Así, la cultura como forma de reproducción ayuda a potenciar el lenguaje y a transformar la sociedad, a fin de configurarse como “un campo de lucha y contradicción –donde no existe- ninguna cultura homogénea” (Giroux, 1990, p. 167). (Buitrago, León y Torres, pág. 26)

“La cultura encuentra potencia y lugar al elaborar y caracterizar las experiencias y costumbres de los “oprimidos” y olvidados con el propósito de fomentar la conformación de intelectuales orgánicos y transformativos oprimidos. Por ende, la cultura como campo de lucha promueve las relaciones antagónicas y complementarias vividas entre diferentes grupos. En términos de Campo Intercultural –CI-, acuñado en este ejercicio investigativo, la cultura refiere la estructuración de

un código integrado de relaciones y experiencias que explicitan las prácticas sociales mediante los procesos de socialización dialógica entre las diferencias.” (Buitrago, León, Torres, pág. 27).

En conclusión el desplazamiento, del término cultura hacia interculturalidad, permite concebir la cultura como la suma y relación de distintas y variadas lenguas, tradiciones, costumbres, comportamientos y, en general, construcciones y entramados de significaciones. Así, se evoca la perspectiva del antropólogo indio Arjun Appadurai que concibe la cultura como “(...) recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia (...)” (Appadurai, 1996, p. 12-13. citado en García 2003). Es decir como, exaltación del subconjunto de diferencias y no sólo de similitudes que identifican a los integrantes de una comunidad. La propuesta apunta a entender la cultura como conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida

que evita dualismos y conjuga lo simbólico individual y colectivo.” (Buitrago, León y Torres, pág. 27).		
Sociedad		
N/A		
Educación		
N/A		

Sistematización en el marco de los análisis de las tensiones y contradicciones

Anexo No. 9

2012

Título de la tesis (Bibliografía)	Relación educación, cultura y sociedad	Contradicciones	Tensiones
<p>Pabón, Y., Segura, D. (2012) <i>El ser maestro a partir de la experiencia en educación propia del resguardo indígena de Honduras</i>. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>En el presente trabajo investigativo, la relación entre educación, cultura y sociedad parte de la comprensión del concepto de sociedad como un producto de la postmodernidad, la cual al ligarla con la cultura y siguiendo la definición desde las autoras, ésta se concibe como un, “...todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Taylor, 1977, citado por Pabón y Segura, 2012, pág. 52), de allí que, tales interacciones configuran una cultura desde las sociedades de consumo. La educación y la escuela no escapan de ello, puesto que se convierten en espacios de reproducción de dichas lógicas, entendiéndose como una herramienta homogenizadora que</p>	<p>- Uno de los aportes de la investigación hacia el Licenciado en Psicología y Pedagogía, es su labor transformadora y orientativa de los procesos educativos; esto es posible desde la concepción de interculturalidad, que propone “...posibilitar una intensificación de la interacción de las culturas (no sólo como parte de un todo, sino como partícipes desde su diferencia) hacia la construcción de referentes colectivos...”. (Pabón y Segura, 2012, pág. 54). Lo anterior, parece contradictorio a la postura de educación propia que tienen las autoras, en tanto que puede cerrar un poco el panorama porque ésta es “...pensada desde el rescate de lo propio y el fortalecimiento de la identidad cultural...”, específicamente desde las comunidades indígenas; está oposición no permite entablar un diálogo</p>	<p>- Las autoras sitúan su postura frente al concepto de educación a partir de la definición de Educación propia desarrollada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), contexto en el cual se encuentra inmersa la investigación. Lo anterior posibilita evidenciar, que las autoras dejan hablar especialmente a la comunidad indígena del Cauca para hacer referencia a dicho concepto, pues no se halla otra posición teórica con la cual sea posible entablar un dialogo conceptual.</p>

	<p>posibilita el control social, “...las escuelas son simplemente centros de instrucción.” (Freire, 1990, pág. 16, citado por Pabón y Segura 2012).</p> <p>No obstante, las autoras rescatan la pertinencia de la Educación Propia como una <i>herramienta intercultural</i> que posibilita, “...orientar, organizar y construir procesos y propuestas educativas desde una postura crítica y propositiva frente a la realidad...” (Pabón y Segura, pág. 52).</p>	<p>intercultural que pueda generar una transformación del hecho educativo.</p>	
<p>Buitrago, A., Corredor, E., Vanegas, Y. (2012) <i>Horizontes políticos educativos de la comunidad indígena de San Antonio Morales - Cauca Maiwan Kuramik Mayelo Misra (Un camino de construcción colectiva)</i>. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>Consecuentemente, lo político se constituye a través de la educación como espacio en el que se construyen y problematizan comprensiones del mundo, por lo cual se presenta como posibilidad de entendimiento de la realidad cultural de una comunidad, al permitir la socialización de costumbres y creencias. En este sentido, la Educación Propia surge como estrategia de fortalecimiento identitario y alternativa de posicionamiento político, no solo desde la asimilación de aspectos</p>	<p>“Ahora bien, a partir de una construcción que emerge desde las reflexiones consolidadas en la práctica investigativa, el rol del Licenciado en Psicología y Pedagogía va más allá, como agente político responsable de realizar una mediación intercultural en su contexto, debe proyectar su quehacer, también a la reivindicación de los derechos y las condiciones de desarrollo de dicha comunidad.” (pág. 59). “... Ahora bien, en las comunidades indígenas se entablan acciones políticas a manera de “mecanismo de</p>	<p>1. “De esta manera, la educación desarrolla una doble función, la primera, en relación con la formación en saberes disciplinares y la segunda, hace referencia al fortalecimiento de la cultura propia, considerando que se pretende formar un sujeto que desde el empoderamiento de los procesos de construcción identitaria, pueda enfrentarse a otros contextos a partir del conocimiento de saberes externos, asumiendo una actitud crítica y propositiva respecto a ellos. De acuerdo con lo</p>

	<p>concretos de sus usos y costumbres, sino a partir de la apropiación de dichos elementos y su sentido dentro de la cultura. (pág. 113).</p>	<p>salvaguada de las condiciones mínimas de subsistencia, como respuesta a sus demandas insatisfechas” esto implica que las comunidades, consoliden un sistema político en el cual se priorice la autonomía de los pueblos ante el gobierno nacional debido a la ilegitimidad de éste puesto que, se tienen leyes para la protección de las comunidades, sin embargo, no se garantiza su cumplimiento, lo cual ocasiona mayor dificultad para la pervivencia de los pueblos”. (pág. 43).</p> <p>“En palabras de Lorenzo Muelas –dirigente indígena Wampiano–, “el impacto mayor sobre la cultura se produjo cuando los terrajeros debieron abandonar sus tierras y en los nuevos lugares tuvieron que vivir entre gente diferente a ellos, que no era Wampiana” , es entonces, que como parte de procesos de adaptación a sus nuevas condiciones de vida, debieron cambiar o restringir el uso de la lengua propia, adoptar nuevas formas de vestir, de cultivar, en fin, nuevas formas de asumir su</p>	<p>anterior, la posibilidad de entender lo externo y el impacto que tiene en lo propio, permite al sujeto asumir una determinada posición frente a su realidad personal y colectiva, formulando proyectos y planes de vida coherentes con los principios culturales de su pueblo.” (pág. 118).</p> <p>De acuerdo a la anterior cita, los autores conciben una educación que brinde al sujeto un empoderamiento de sus procesos de construcción identitaria únicamente desde el lugar de la Educación propia, entendiéndola como “...una herramienta política de crecimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, que trasciende en todos los espacios de la comunidad.” (pág. 17). La anterior definición deja ver, lo reducido que puede ser situar la educación desde ese lugar comunitario; en tanto que, desde el lugar del Licenciado en Psicología y Pedagogía es problemático no establecer diálogos con los acumulados teóricos que brinda la</p>
--	---	--	---

		<p>tradición, usos y costumbres; pues “mientras se mantuvieron dentro de su territorio, viviendo entre su gente, lograron mantener fuerte su propio pensamiento y su vida tradicional.</p> <p>Con este propósito nace la idea de crear una institución educativa pertinente a las necesidades del contexto, construida por y para la comunidad, también como alternativa a las instituciones educativas cercanas que son indiferentes a los procesos de conservación y fortalecimiento de la identidad, que como cultura requieren la comunidad y sus autoridades. (pág. 15).”</p> <p>En las anteriores citas, siendo la primera desde la voz de los autores y la segunda desde el lugar del dirigente indígena Wampiano, se evidencia un discurso que comparte la idea de la comunidad respecto al hecho de que la <i>interculturalidad</i> debe encaminarse únicamente a acciones dirigidas a la conservación y fortalecimiento</p>	<p>formación.</p> <p>2. “A partir de los enunciados expuestos, el Licenciado en Psicología y Pedagogía se configura a través de relaciones dialógicas que posibilitan entender otras visiones de mundo, puesto que desde su rol busca el fortalecimiento de relaciones horizontales entre sujetos...” (pág. 120)</p> <p>“...la comprensión del Licenciado en Psicología y pedagogía como mediador intercultural, partiendo de las construcciones que se generaron en las prácticas propias de dicha comunidad.” (pág. 3).</p> <p>¿Qué tanto se evidencia en las anteriores citas las relaciones dialógicas horizontales y la mediación intercultural entre sujetos si a lo largo del proyecto se sobrepone el saber de la comunidad sobre cualquier otro referente?</p> <p>3. “En este contexto de luchas y resistencia, muchas</p>
--	--	---	---

		<p>de la identidad propia de las comunidades indígenas; esto, a través de leyes, instituciones, programas y proyectos “...construidas por y para la comunidad”. Lo anterior, en contradicción a la concepción de interculturalidad dada desde los mismos autores, la cual definen desde un diálogo interepistémico entre comunidades en pro de la transformación social. Negando la posibilidad de comprender las interacciones que tiene la comunidad Wampiana con otros grupos sociales, de una manera amplia y compleja desde su propia formación profesional; así pues, se halla que el lugar del Licenciado en Psicología y Pedagogía dentro de las comunidades indígenas reproduce las mismas lógicas de la comunidad.</p>	<p>comunidades han visto vulneradas sus condiciones de vida, motivo por el cual se han visto obligadas a dejar sus lugares de origen y migrar a otros territorios, lo que ocasiona la pérdida de elementos de la cultura propia por la influencia de otros grupos con quienes se ven obligados a convivir.” (pág.14).</p> <p>¿Cómo configurar nuevas comprensiones frente a las lógicas y dinámicas de las comunidades indígenas en la contemporaneidad? ¿No sería necesario preguntarse por los procesos de subjetivación por los que atraviesan hoy por hoy los miembros de una comunidad indígena?</p> <p>4. “Una debilidad que tenemos es que como acá compartimos con población campesina, entonces los jóvenes se relacionan más con otros y van perdiendo sus usos y costumbres. Además que los padres de familia no hablan mucho en la lengua, no se ponen mucho el vestido, o han</p>
--	--	--	--

			<p>cambiado las formas de cultivo y trabajo propio por ejemplo, y como la educación parte desde la casa, desde el fogón, pues entonces ahí se pierde mucho”. ECI. (pág. 70)</p> <p>“En este contexto de luchas y resistencia, muchas comunidades han visto vulneradas sus condiciones de vida, motivo por el cual se han visto obligadas a dejar sus lugares de origen y migrar a otros territorios, lo que ocasiona la pérdida de elementos de la cultura propia por la influencia de otros grupos con quienes se ven obligados a convivir.” (pág.14).</p> <p>¿Qué tan imperantes están siendo los discursos sobre la vulnerabilidad desde los dos lugares (autores y comunidad) frente a los diversos procesos de interacción llevados a cabo con otros grupos en la comunidad?</p>

<p>Aros, N., Castro, C., Murcia, G. (2012) <i>Diálogo de saberes como encuentro de identidades en la comunidad muisca de Cota</i>. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>“Dentro las sociedades dominantes que permean el sistema educativo de las escuelas e instituciones, se encuentra el banco mundial, que tiene por objetivo la formación del sujeto para el capital humano. Formar y educar al individuo en una lógica capitalista implica desde luego el desarrollo y la producción no solo de la persona sino de los países en proceso de desarrollo y mantener a las grandes potencias en un nivel político y económico alto. La formación profesional ha tomado un lugar en la sociedad, pues desde allí se fundan principios para el trabajo y la vida económica. Así, dirá Rebellato (1999 p.156), “en la medida que el sujeto produce y adquiere conocimiento sobre el desarrollo económico incluye en la sociedad y en la nación un desarrollo económico al país”. En esta medida hablar de desarrollo implica hablar de nuevas formas de vida que alejan al sujeto de la pobreza.” (Aros, Castro y Murcia, 2012, pág. 44).</p>	<p>“Así como la esperanza, la dignidad toma un valor importante en la construcción del sujeto autónomo, por qué ser digno implica luchar por nuestro reconocimiento cultural, confiar en las capacidades para ser líderes emancipatorios, proponer la transformación social en donde se reconstruya lo olvidado y lo negado.” (pág. 50).</p> <p>“Es así como desde la escuela se forma al sujeto en y para la sociedad actual posmoderna, esta creación de sujeto está permeado por la necesidad de producir para obtener y consumir pero para ello se necesita ser competente y audaz...” (pág. 43).</p> <p>1. En las anteriores citas, se evidencia una contradicción en tanto que, en la primera se hace alusión a un ideal de formación del sujeto <i>autónomo</i> y <i>líder emancipatorio</i> y en la segunda se alude a <i>un sujeto permeado por la necesidad de producir y consumir</i>. Ahora bien, aunque los autores sitúan estas dos premisas como opuestas, lo que se evidencia en el desarrollo del</p>	<p>“Así mismo cuando la interculturalidad se plantea como aquella que permiten la interrelación de las culturas, propone la aceptación del otro como imagen del yo, por eso la “educación para la alteridad”, es una de las diversas maneras como el sujeto puede entender y comprender al otro, los derechos del otro, a la igualdad de dignidad y oportunidades del otro.” (pág. 55).</p> <p>1. La anterior cita es una muestra, de la manera en que los autores se acogen a ciertas ideas de la interculturalidad como un dialogo de saberes entre distintas culturas; sin embargo, la apropiación del concepto de educación se halla únicamente desde las lógicas de consumo y producción de la posmodernidad y no, como un espacio de dialogo e interacción de saberes.</p>
--	--	--	--

		proyecto es que las dos responden a las mismas lógicas reproductivas del sistema neoliberal, teniendo en cuenta que, la idea del sujeto autónomo es la que desde allí se vende.	
--	--	---	--

Anexo No. 10

2013			
Título de la tesis (Bibliografía)	Relación educación, cultura y sociedad	Contradicciones	Tensiones
Cuellar, Y., Triviño, L. (2013). <i>FURA CHOGUAS CUCMNI UNI Tejiendo educación a través de las prácticas tradicionales de la mujer muisca</i> . Fuente: Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.	La relación entre educación, cultura y sociedad, que se halla en el presente ejercicio investigativo, sitúa el papel de la sociedad como un tejido de constructos, prácticas y dinámicas culturales, que a su vez, configuran una identidad frente a la pertenencia a un territorio, la cual es posible evidenciar en dos elementos propios de una comunidad: la lengua y el pensamiento. Frente a este supuesto, la educación juega el papel fundamental de la preservación y transmisión de dichos valores culturales y en la resignificación de un saber y unas prácticas	No obstante, se considera que en la concepción que se tiene de educación, se presenta una paradoja puesto que, en primer lugar, las autoras la comprenden como una <i>educación propia</i> , que se asume como formas de resistencia y como medios para el reconocimiento cultural; sin embargo, en una lectura macro de la relación educación, cultura y sociedad, aparece la educación como <i>una herramienta</i>	Se considera pertinente cuestionar, la manera en que las autoras tienen una postura desde la educación propia y la educación popular como únicos espacios de transformación y reflexión ante las realidades sociales, desdibujando el lugar de la escuela y la educación formal (institucionalizada); frente a ello afirman que, la educación popular “...se contraponen a la educación formal, porque se caracteriza por ser un espacio de diálogo, encuentro y reflexión.” (Cuellar y Triviño, pág. 39). En relación a ello, se considera paradójico partir de una definición de interculturalidad desde referentes como Catherine Walsh, quien comprende tal

	<p>sociales que son propias de una comunidad. Por ende, las autoras afirman que,</p> <p style="padding-left: 40px;">Se trata de un espacio de educación que debe potenciar y propiciar la interrelación entre generaciones (jóvenes y mayores) a través del conocimiento y la experiencia vivida, esto a su vez contribuye a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, a la resignificación del papel de los diversos actores del proceso educativo, para desde este espacio actuar en la comunidad. (Cuellar y Triviño, 2013. pág. 48).</p>	<p><i>que permite mantener a partir de la reivindicación cultural y la transmisión de saberes esa esencia cultural.</i> (Cuellar y Triviño, pág. 15). Está contradicción se aterriza en los postulados teóricos, donde por un lado, la primera perspectiva se asemeja a las teorías críticas y de resistencia de la educación y la segunda, hace parte de un postulado de educación clásica.</p>	<p>término como, “...“entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad.” (Cuellar y Triviño, pág. 36) y luego, situarse desde un único referente respecto a la educación.</p>
<p>Mora, C., Orjuela, Y. (2013) <i>Relaciones educativas de dos mundos, una visión del joven Muisca de Cota.</i> Repositorio institucional Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>“Como referente para comprender la cultura revisamos los postulados de Anthony Giddens, sociólogo Británico, quien analiza la relación que se teje entre ésta y la sociedad, en su libro “Sociología” señala: “la cultura tiene que ver con las formas de vida de los miembros de una sociedad o de sus grupos. Incluye el modo de vestir, las costumbres [...], la vida familiar, las pautas laborales, las</p>		

	<p>ceremonias religiosas y los pasatiempos”. Añade que “una sociedad es un sistema de interrelaciones que vincula a los individuos. Ninguna cultura podría existir sin sociedad pero, del mismo modo, no puede haber una sociedad carente de cultura (Giddens, 1999, pág.44). Si bien la afirmación de Giddens deja claro la estrecha relación que existe entre la cultura y la sociedad, cabe agregar que, el medio para conservar y transmitir la cultura en las sociedades es la educación, que no se limita a lo institucional sino a las acciones que se realizan en la familia y en la comunidad con este objetivo.” (Mora y Orjuela, 2013, pág. 24).</p>		
<p>Carvajal, E., González, J., Pallares, S. (2013) <i>Memorias y apologías a orillas del Magdalena: de la fortuna cultural y la trascendencia política para pensar la educación</i>. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>La relación entre educación, cultura y sociedad que se teje en el presente proyecto investigativo, enmarca la familia como primera estructura en la base sociedad-comunidad que contribuye en la formación “...de los sujetos en relación a las prácticas políticas y culturales manifestadas en contextos particulares.” (pág. 7). En relación, la cultura desde las autoras se manifiesta como una red</p>		<p>“En esta lógica, los saberes legítimos e institucionales corresponden al centro como un lugar donde se han forjado las bases de la modernización, no solamente escolar sino social. No obstante, en el centro coexisten saberes ilegítimos que configuran subjetividades y prácticas educativas de los sujetos ubicados allí. Con esto, queremos señalar que los saberes legítimos no son exclusivos del centro y los saberes ilegítimos no corresponden únicamente a los lugares de</p>

	<p>de sentidos y producción de identidades, configuradas en diversos grupos poblacionales; allí, el sujeto político hace frente a esa realidad cambiante, compleja y contradictoria, es decir, en términos de las autoras la constitución de un <i>sujeto con conciencia histórica</i>, aquél idóneo de transformar las posibilidades de su realidad. Lo anterior, se materializa a través de una educación vista como una posibilidad política, que se encamina en el “...actuar dentro de realidades concretas, que al mismo tiempo forjan una construcción de sujeto.” (pág. 36).</p>		<p>la periferia.” (pág. 17).</p> <p>La anterior cita, conlleva a cuestionar la postura que tienen los autores respecto a la categoría de <i>legitimidad</i>, ya que establecen una dualidad entre centro y periferia, siendo en el primero en donde se destacan esos saberes “legítimos y exclusivos” y en la periferia quedan exonerados los saberes y lugares “ilegítimos”. Teniendo en cuenta que, las autoras hacen referencia a dicho concepto como aquel que configura subjetividades, es importante situar esa comprensión como una aprehensión colectiva por lo cual, se considera problemático hacer el disentimiento de lo legítimo e ilegítimo.</p>
--	--	--	--

Anexo No. 11

2014			
Título de la tesis	Relación educación, cultura y sociedad	Contradicciones	Tensiones
<p>Montaña, S., Ulloa, K. (2014) Alfabetización Freiriana: apuesta</p>	<p>Es importante decir que, en la relación educación, cultura y sociedad del presente proyecto,</p>	<p>“Encontramos que aquella idea de escuela tradicional imposibilita la movilidad, la transformación, el</p>	<p>“La educación vista desde la apertura al cambio, implica una posición política de fondo.</p>

<p>crítica para la transformación de realidades. Catálogo de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>no se halla una referencia explícita de los conceptos de sociedad y de cultura. Sin embargo, a partir de las apropiaciones que realizan los autores frente a la concepción de educación, entendiéndola como un <i>acto liberador</i> y <i>problematizador</i>, que a partir de la alfabetización (término adoptado desde Freire), configura un sujeto cognoscente que conoce y se hace consciente de su propia realidad, lo que le permite liberarse de la misma; de ahí que, en dicha práctica de concienciación aparecen algunas nociones de sociedad y de cultura desde el referente al que se acogen las autoras, Paulo Freire, quien las considera inmersas en las lógicas hegemónicas y dominantes.</p>	<p>cambio; es débil desde un carácter propositivo y político más es hábil en la reproducción de lo que ya nos es dado.” (Montaña y Ulloa, 2014, pág. 55).</p> <p>“Es justamente el escenario que el método de alfabetización quiere deslegitimar y recuperar desde una acción política de resistencia.” (Montaña y Ulloa, 2014, pág. 55).</p> <p>En las anteriores citas, es factible hallar una ruptura entre la escuela tradicional y los procesos educativos considerados no formales, tales como los métodos de alfabetización propuestos en la investigación; afirmando que, la única viabilidad de transformación, cambio y resistencia se da desde estos procesos.</p>	<p>Compromete una ruptura de la idea tradicional de educación y posiciona una mirada coyuntural de transformación. En otras palabras, la situación de dominación y reproducción social genera la oportunidad de resistencia que posibilita el cambio, un cambio que se debe generar a partir de la clase popular para ella misma”. (pag.55).</p> <p>¿Qué tan ambiguo puede de continuar ubicando la dualidad entre oprimido-opresor, clase popular-clase alta, proletariado-burgués, etc., para situar únicamente uno de los dos lados (clase popular) como posibilitadores del cambio de la realidad social?</p>
<p>Buitrago, M., León, L., Torres, D. (2014). Estado del arte: educación intercultural desde las publicaciones de la universidad pedagógica nacional (1994-2013). Catálogo de la Universidad</p>	<p>La relación educación, cultura y sociedad que se lee en el presente proyecto, parte de la comprensión de la interacción cultural, teniendo en cuenta que la cultura se entiende como “...la suma y relación de distintas y variadas lenguas, tradiciones, costumbres, comportamientos y, en general, construcciones y</p>	<p>“Por último, se comprende la EI como una reflexión que demanda acción en contextos concretos de desigualdad, es decir, como una oportunidad para consolidar modelos, programas y matrices que procuren el cambio en sociedades multiculturales y pluriétnicas a través de la convivencia a partir de</p>	

<p>Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	<p>entramados de significaciones.” (Buitrago, León y Torres, pág. 27). Lo anterior, desde el concepto propuesto por las autoras de Educación Intercultural se relaciona en tanto que, permite “...el intercambio recíproco que evoca la dialéctica al fusionar las culturas que entran en contacto en escenarios educativos y pedagógicos; tales escenarios, procuran -siempre- exaltar la identidad y la diferencia de las personas y sus comunidades para poder entender el complejo sistema que las componen.” (Buitrago, León y Torres, pág. 75). En relación a esto, las autoras resaltan que la educación intercultural “...se constituye como una excusa para referirse al reconocimiento y a las prácticas de otras formas de educación que se gestan en el mundo enriquecido por un sin fin de culturas, costumbres, saberes y tradiciones que dan cuenta de lo propio y de los tesoros del otro que al fusionarse -intercambiar- conforman la nación” (Buitrago, León y Torres, pág. 75). En lo anterior, es posible visibilizar el</p>	<p>la diversidades culturales variadas que convergen en un mismo objetivo y proyecto educativo de una nación.” (Buitrago, León y Torres, pág. 75).</p> <p>La definición que las autoras adjudican a la Educación Intercultural no tendría un lugar en la anterior cita, puesto que, no hay posibilidad de un dialogo más allá de los <i>contextos concretos desiguales</i>. Dado que, se propone una acción de cambio únicamente en tales contextos, lo cual parece contradictorio con el supuesto de la Educación Intercultural que busca el <i>intercambio recíproco</i> de todo el entramado cultural.</p>	
---	---	---	--

	concepto de interculturalidad y a su vez la relación con nociones como, multiculturalidad, pluriculturalidad y transculturalidad, que en sí mismas constituyen las lecturas de las relaciones sociales.		
--	---	--	--