

Educación, diferencia y cultura democrática

Grupo de investigación:
Grupo Interinstitucional
Equidad y Diversidad en
Educación

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



41 años

Educación, diferencia y cultura democrática



Educación, diferencia y cultura democrática

Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación

Colección CIUP 41 años

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Educación, diferencia y cultura democrática / Sandra Patricia Guido Guevara. ... [et al]. – 1ª. ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional; CIUP, 2018
66 páginas. – (Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional)

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-958-5416-91-8

ISBN digital: 978-958-5503-07-6

1. Educación – Aspectos Sociales. 2. Educación – Investigaciones 3. Educación – Aspectos Políticos. 4. Educación y Estado. 5. Pedagogía. 6. Evaluación Educativa. 7. Sociología de la Educación. 8. Etno-educación 9. Formación Profesional de Maestros. 10. Política Educativa. 11. Cultura 12. Derecho a la Educación. 13. Sousa Santos, Boaventura de, 1940 - Crítica e Interpretación. I. Benavides Cortés, Angie Linda. II. Munar Moreno, Yudi Astrid. III. Peña Rodríguez, Faustino. IV. Posada Escobar, Jorge. V. Ariza Hernández, Nohora Patricia. VI. Sandoval Guzmán, Betty.

370.11 cd. 21 ed.

**Educación, diferencia
y cultura democrática**

© Universidad Pedagógica Nacional
© Sandra Patricia Guido Guevara,
Angie Linda Benavides Cortés, Yudi
Astrid Munar Moreno, Faustino
Peña Rodríguez, Jorge Posada
Escobar, Nohora Patricia Ariza
Hernández, Betty Sandoval Guzmán

Colección CIUP 41 años:

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-958-5416-91-8

ISBN digital: 978-958-5503-07-6

ISBN colección impresa:

978-958-5416-80-2

ISBN colección digital:

978-958-5416-96-3

Primera edición, 2018

Fecha de evaluación:

19 de octubre de 2017

Fecha de aprobación:

23 de mayo de 2018

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y el decreto
reglamentario 460 de 1995

Prohibida la reproducción total
o parcial de este material, sin la
autorización por escrito de la
Universidad Pedagógica Nacional

**Adolfo León
Atehortúa Cruz**
RECTOR

**Sandra Patricia
Rodríguez Ávila**
VICERRECTORA DE GESTIÓN
UNIVERSITARIA

Mauricio Bautista Ballén
VICERRECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
Y FINANCIERO

**Helberth Augusto
Choachí González**
SECRETARIO GENERAL

**Nydia Constanza
Mendoza Romero**
SUBDIRECTORA DE GESTIÓN
DE PROYECTOS CIUP

PREPARACIÓN EDITORIAL
Grupo Interno
de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica
Nacional

**Alba Lucía
Bernal Cerquera**
COORDINADORA

Miguel Ángel Pineda Cupa
EDICIÓN

César Mackenzie Trujillo
CORRECTOR DE ESTILO

Mauricio Salamanca
DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez
DISEÑO DE CUBIERTAS

Juan Camilo Sierra Zapata
ILUSTRACIONES

Johny Adrián Díaz Espitia
FINALIZACIÓN DE ARTES

**Xpress Estudio Gráfico
y Digital S.A.**
Impreso y hecho en
Bogotá, Colombia



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Contenido

Introducción.....	12
Breves recorridos del grupo	13
Referentes teóricos.....	22
Consideraciones metodológicas.....	44
Proyecciones.....	55
A manera de conclusión	57
Referencias	60

cult



educare



socio

tura

ación

&
ria 1

Autores:

Sandra Patricia Guido Guevara,
Angie Linda Benavides Cortés,
Yudi Astrid Munar Moreno,
Faustino Peña Rodríguez,
Jorge Posada Escobar,
Nohora Patricia Ariza Hernández,
Betty Sandoval Guzmán

Líneas de investigación:

1. Educación, diferencia cultural e interculturalidad
2. Educación comunitaria y cultura democrática
3. Derecho a la educación y justicia social

Grupo de investigación:

Grupo Interinstitucional Equidad
y Diversidad en Educación

Año creación: 2005

Integrantes del grupo:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Sandra Patricia Guido Guevara,
Angie Linda Benavides Cortés,
Carolina García Ramírez,
Yudi Astrid Munar Moreno,
Faustino Peña Rodríguez,
Luz Magnolia Pérez Salazar,
Jorge Posada Escobar

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Nohora Patricia Ariza Hernández,
Ingrid Sissy Delgadillo Cely,
Diana Patricia García Ríos,
María del Socorro Jutinico Fernández,
Betty Sandoval Guzmán





Acerca del grupo

La historia del Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación, como colectivo de trabajo académico e investigativo, se remonta al año 2005, cuando profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional se organizaron alrededor de tres grandes temas: la pedagogía de la diferencia, la política educativa y la educación superior. Más adelante, en el 2012, como resultado del trabajo conjunto con otros investigadores, se constituyó en grupo interinstitucional conformado por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las líneas de investigación que constituyen este grupo son: Educación, diferencia cultural e interculturalidad, Educación comunitaria y cultura democrática, y Derecho a la educación y justicia social, desde las cuales se ha intentado resolver inquietudes sobre la diferencia y la educación, su abordaje pedagógico, así como el sentido de una educación democrática y con justicia social.

El trabajo de investigación durante estos 13 años ha acompañado la formación de maestros y el trabajo con la comunidad; ha tenido como propósito fundamental pensar y comprender otras formas de pedagogía y otras miradas de la educación, en un tiempo de ida y vuelta, con consciencia histórica de las estructuras sociales jerarquizadas y de la invención y reproducción de la diferencia. Esto último se da en oposición a la desvalorización, exclusión y discriminación de determinados grupos sociales y sujetos y, más bien, se busca destacar sus conocimientos, sus formas de abordar y tramitar la vida, y de resistirse frente a un proyecto de homogenización, injusticias y borramiento de identidades. El entramado histórico de este grupo deja entrever el interés por pensar otras educaciones, las cuales se constituyen a partir de relaciones de equidad y justicia social, desde la reivindicación de experiencias y saberes, y el reconocimiento de las diferencias.

Introducción

El presente libro hace un breve recorrido de los procesos investigativos, perspectivas teóricas, metodológicas y proyecciones del Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación. Abrir estas pausas de reflexión sobre nuestras propias trayectorias y apuestas de transformación permite reorientar caminos y sentidos que contribuirán a abrir nuevas miradas y tramas que amplíen los horizontes y proyecciones de grupos como este dentro de los escenarios educativos.

La posibilidad de registrar las memorias y experiencias de los grupos de investigación fortalece los sentidos que tienen los docentes investigadores que integran cada uno de los grupos de investigación de la Universidad; asimismo, amplía vínculos y reconocimientos entre la comunidad académica de las instituciones participantes y de los actores que de alguna manera han sido parte importante de la historia de nuestros procesos de investigación. De otro lado, poder visibilizar estos procesos de autorreflexión reorientará, sin lugar a dudas, nuevas intencionalidades investigativas y educativas.

El presente texto se realiza sobre la base de que las diferentes líneas y proyectos desarrollados constituyen un gran acumulado investigativo frente a la *equidad y a la diversidad en educación*, el cual ha venido creciendo con el grupo y los sujetos que lo conforman. Los conceptos y prácticas trabajados por el grupo no han tenido como propósito la homogenización. De otra parte, frente a conceptos como diversidad y diferencia, equidad e igualdad, o interculturalidad y multiculturalidad, entre otros, se requiere, de acuerdo con la finalidad, no tratarlos indiscriminadamente.

Breves recorridos del grupo

La historia del grupo Equidad y Diversidad en Educación como colectivo de trabajo académico e investigativo se remonta al año 2005, cuando profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional se organizaron alrededor de tres grandes temas: la pedagogía de la diferencia, la política educativa y la educación superior. Más adelante, en el 2012, como resultado del trabajo conjunto con otros investigadores, nos constituimos en grupo interinstitucional conformado por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las investigaciones han surgido por la inquietud constante sobre la diferencia en la educación y su abordaje pedagógico, así como por la equidad en el sentido de una educación con justicia social. Hemos recorrido territorios distantes, no solo geográficamente sino los que el Estado ha invisibilizado, traspasando las fronteras de la universidad, en búsqueda del saber, la experiencia y la reflexión. De esta manera, hemos logrado comprender que una conversación puede marcar la diferencia cuando se trata de acercarnos a una comunidad. La palabra es la gran puerta que nos ha permitido reconocer las cotidianidades. De esta manera, el lugar en la construcción de conocimiento se sitúa en el tejido de múltiples saberes.

La línea Educación y diferencia se centra en una atención educativa que reconozca y potencie las diferencias culturales, sociales, de género, lingüísticas y de aprendizaje en el marco de una educación que promueva la equiparación de oportunidades en un contexto caracterizado por profundas desigualdades de orden social, cultural y económico. Así transitamos por el proyecto “Equidad y diversidad en universidades públicas de Colombia: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad” (2007), desde el cual se establecieron las percepciones que estudiantes (indígenas y con discapacidad), personal administrativo y docentes tienen sobre su ingreso y permanencia en estas universidades. Se privilegiaron técnicas de análisis documental

y narrativas, teniendo como orientación la interpretación de la información obtenida. Durante el desarrollo del proyecto se realizaron dos tipos de análisis: uno retrospectivo sobre las políticas nacionales e institucionales a partir de 1991 y, de manera paralela, el correspondiente a las percepciones de los estudiantes indígenas y en situación de discapacidad sobre las políticas y proyectos que han planteado las universidades públicas para su acceso y permanencia.

Posteriormente, la investigación “Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá” (2010) implicó el trabajo con niñas, niños, jóvenes y, sobre todo, maestros que principalmente desde las redes de docentes afrocolombianos se dieron a la tarea casi en solitario de trabajar proyectos de aula y de invitar a sus alumnos a escuchar la palabra de abuelos y a leer textos que contaran una historia —otra— sobre el aporte de los pueblos ancestrales a nuestra colombianidad. Así, se hace evidente la existencia de la interculturalidad, aunque no habitaba en todas las aulas de nuestro país. Se analizaron seis experiencias de educación intercultural con la población indígena y afrocolombiana en instituciones educativas distritales (IED) y de la Secretaría Distrital de Integración Social de la ciudad de Bogotá. Dos de ellas son experiencias que se encuentran documentadas en diversos medios escritos y cuatro se referencian a partir del trabajo *in situ* y entrevistas.

El trabajo denominado “Condiciones de acceso y permanencia a la educación básica: percepciones de los niños y jóvenes de grupos étnicos” (2010) llevó a detenernos en las prácticas mismas de etnoeducación o de educación propia y en las políticas educativas y comunitarias que las sustentaban. Las largas jornadas en las asambleas indígenas del Cauca, el encuentro con la lengua wayuunaiki en la Guajira, los intensos días de trabajo con los cabildos indígenas y las nutridas conversaciones con maestros comunitarios sirvieron de soporte para entender otras formas de educar y de hacer política en Colombia. De otra parte, el análisis de políticas para la educación de grupos étnicos

nos confirmó aquel adagio popular de que “el papel aguanta todo” pero también, y como lo decimos en el libro derivado de este proceso investigativo *Experiencias de educación indígena en Colombia* (2013) “es necesario que los movimientos indígenas instrumentalicen las normatividades para su transformación, esperando que ello redunde en su aspiración de un buen vivir común”.

El trabajo denominado “Imágenes del otro: representaciones de los niños, niñas, y adolescentes colombianos sobre lo indígena, un estudio desde el pensamiento cotidiano” (2013) se desarrolló en cinco ciudades de Colombia con el fin de comprender los contextos y formas en las que estas representaciones son construidas. Encontramos cómo otros medios y escenarios para educar diferentes a la escuela están incidiendo en el pensamiento infantil y también en las posibilidades que tiene la educación para enseñar que lo indígena va más allá del arco, la flecha, el salvajismo y la pobreza y que la contemporaneidad de los pueblos indígenas es lo que nos queda de ancestral, de un origen que en medio de la globalización y para los ciudadanos del mundo significa cada vez menos.

El abordaje de la diferencia cultural en la escuela transita también por las prácticas de los maestros, cuando nos suscitan su forma de ver y estar en un mundo en donde coexistimos con la interculturalidad. De esta manera, la investigación “Diferencia cultural en el ámbito escolar: narrativas de maestros” (2014) evidencia desde las voces de los maestros en qué momento de su infancia se sintieron discriminados y cómo de adultos, desde sus prácticas, logran abordar la diferencia cultural.

Entre los años 2013 y 2016 se desarrolló la investigación “Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional”, en el marco del programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación

mediante procesos de formación ciudadana”. Con este proyecto para el grupo se consolida una nueva línea de investigación denominada “Educación comunitaria y cultura democrática”. Esta línea tiene como propósito el desarrollo de investigaciones que contribuyan a producir conocimiento sobre la democracia en la institución escolar y en otros espacios educativos y sociales, trátase de estudios sobre experiencias consolidadas o de otros aspectos como la formación para la ciudadanía en la escuela o con valores éticos y participación democrática. Es un objetivo también la formación de investigadores en educación sobre participación, democracia, formación ética y política. Desde esta línea de investigación asumimos la complejidad y el reto de situar lo comunitario como un campo educativo que actualmente se cuestiona a propósito de los siguientes ejes temáticos:

- El análisis de las dinámicas de conflicto en la universidad y en instituciones escolares.
- La formación de educadores para la atención educativa a poblaciones.
- La interculturalidad y el diálogo de saberes como referentes para formación de educadores.
- La formación ciudadana, formación para la convivencia, concepciones de paz y formación para la paz.

En esta línea de investigación el trabajo ha generado nuevas consideraciones en torno a un eje fundamental de reflexión para el grupo investigación: la construcción de la paz, en la medida en que hoy más que nunca nuestra sociedad está llamada a los cuestionamientos sobre el ser y estar juntos, sobre la construcción de relaciones armónicas que impliquen el establecimiento de condiciones deseables para la construcción de la paz. Hoy nos preguntamos por las estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades pacíficas y estables, que transformen sus relaciones mediante la creación de espacios para el diálogo, la concertación, la negociación

y participación que incidan en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Con el propósito de analizar otra perspectiva pedagógica del trabajo con la diferencia cultural, se inicia el proyecto “Libros de texto y diferencia cultural en Colombia” (2015), en el cual se analizan once libros de texto, siete tradicionales y cuatro alternativos. Se retoman fuentes iconográficas y textuales para dar cuenta de su abordaje pedagógico con respecto a la diferencia cultural desde apartados como Colonización: rezagos de esclavitud y tránsitos hacia la vulnerabilidad; Dimensión política: entre el reconocimiento de la diversidad étnica y sus derechos, y la defensa del territorio, la autonomía y la cultura; Territorio: construcción geográfica y sociocultural, e Identidades: entre lo nacional y lo étnico y entre lo propio, lo ajeno y lo de todos.

Cabe mencionar que el trabajo del grupo referido a la diferencia cultural ha estado más relacionado con la educación de, para y con pueblos indígenas; sin embargo, las experiencias pedagógicas e investigativas con las comunidades afro pueden ampliarse en los informes de investigación “Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá” (2010), “Diferencia cultural en el ámbito escolar: narrativas de maestros” (2014) y “Libros de texto y diferencia cultural en Colombia” (2015). Como parte de este acercamiento a la educación afrocolombiana el grupo de investigación participó en el Coloquio Internacional “Representaciones de los africanos y las personas de ascendencia africana en los manuales escolares perspectivas afro-decoloniales”, llevado a cabo en la Université Gaston Berger de Saint Louis du Senegal, África, en mayo de 2017. El tema de la ponencia resultó de especial interés en el coloquio porque daba cuenta de la realidad de los libros de texto en Colombia y su relación con el imaginario de lo afrocolombiano. Este espacio permitió dar a conocer parte de los resultados del proyecto de investigación mencionado. Asimismo, se pudo conocer el panorama de los libros de texto en diferentes países de África, Brasil, México, España y Francia. De dicho encuentro se

está proyectando una publicación internacional conjunta, así como la organización del II Coloquio planeado para el 2019 en Brasil.

Los diferentes proyectos hasta ahora mencionados tienen un énfasis importante en el trabajo con la diferencia principalmente cultural y la educación en el marco de proyectos pedagógicos interculturales y para la paz; sin embargo, el tema de la equidad había sido hasta ahora investigado de forma tangencial. En este sentido, y con el fin de fortalecer el trabajo académico sobre este tema, se vincula al grupo un nuevo investigador con la línea “Derecho a la educación y justicia social” —desarrollada, en principio, por miembros de dos grupos de la Universidad Pedagógica Nacional—, la cual surge como fruto del análisis de la forma como se concibe y lleva a la práctica la educación en Colombia en las últimas décadas. En este sentido, el recorrido histórico se ha dirigido a analizar aspectos como acceso, permanencia, reconocimiento, distribución, participación, inclusión, exclusión, marginalidad, entre otros aspectos fundamentales. La problemática social actual en Colombia conduce a realidades ligadas a campesinos, grupos sociales e individuos empobrecidos; minorías étnicas que no son reconocidas, a las que no se les respeta su cultura, ni su territorio; ciudadanos a los que se impide participar de las decisiones que afecta sus vidas; ilegitimidades ligadas al género, lo que evidencia los nexos estructurales entre lo social, educativo y escolar. La pluralidad de perspectivas actuales sobre justicia social y su incidencia en la educación exige analizar factores socioculturales, administrativos y pedagógicos para repensar propuestas educativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. Los reclamos por el derecho a la educación y la justicia social provienen de muy diversos lugares, sujetos y poblaciones que sufren sus inequidades y desigualdades.

En esta perspectiva, el trabajo de esta línea ha consistido en analizar realidades educativas que por su carácter se pueden denominar justas e injustas; esto es, realidades que circulan en las sociedades y los esfuerzos que se realizan por parte de grupos hegemónicos y de poder para naturalizarlas, así como la forma en la que los grupos sociales

construyen formas de reproducción y producción de estas realidades, analizando sus formas estructurales o contingentes para desde allí hacer propuestas sociales y educativas. Un espacio específico de análisis dentro de lo educativo ha sido la escuela y las injusticias y justicias que allí se dan y se viven, en tanto históricamente la escuela ha segregado, discriminado y/o excluido.

La relación entre derecho a la educación y justicia social propicia centrar los análisis en aspectos como aquel en el que un sujeto se pregunta por el otro como ser humano que vive o sufre los beneficios sociales, por las estructuras de poder que no posibilitan las interacciones sociales, por la inclusión social y cultural de las diferentes identidades, por la búsqueda de la igualdad y equidad social, por las formas como la educación y la escuela pueden y debe propiciar los análisis y papel del maestro en ello y, finalmente, por el papel de los Estados y de las instituciones a través de sus políticas en los que la discusión sobre la globalización tenga un papel importante.

La pregunta por el otro como ser humano se enmarca en el carácter de diferencia, interculturalidad y diversidad que caracteriza a las sociedades actuales. Los saberes, prácticas, conocimientos y experiencias de infinidad de etnias, mujeres, campesinos, jóvenes y ancianos se ubican en el carácter diferente de individuos y grupos sociales, y por ello en un capital social y cultural que puede ser aprovechado en bien del conjunto social y comunitario.

En particular, el proyecto de investigación denominado “Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social” (Soler, Martínez y Peña, 2016) tuvo dentro de sus propósitos el análisis de la fundamentación epistemológica de las categorías estructurantes de una propuesta pedagógica aplicables en la escuela formal, indagar concepciones de justicias e injusticias sociales en la escuela y la educación a partir de experiencias y reflexiones de agentes educativos, y formular y validar lineamientos y estrategias pedagógicas que transformen las dinámicas escolares y las prácticas pedagógicas con el fin de materializar el derecho a la educación con justicia social.

El proyecto “Acceso de los sectores más pobres a la educación superior en Colombia” (Martínez, Peña y Soler, 2014) dirigió su mirada hacia la problemática de la inequidad en América Latina, región que, a su vez, se caracteriza por la mayor inequidad mundial, y también hacia Colombia como uno de los países que más la genera. La inequidad en la región se caracteriza por sus altos niveles, por su persistencia y reproducción en un contexto de baja movilidad socioeconómica (PNUD, 2010). En esta situación, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2010) consideró de gran importancia la responsabilidad de la educación para que las cosas no hayan cambiado. En esta investigación se encontró que los factores político-estructurales que más influyen en el acceso a la educación superior en Colombia son: la masificación de la educación, las exigencias sociales a la educación, la implementación del modelo neoliberal, la inequidad social en Colombia, el acceso geográfico a la educación superior, la transición del estudiante del nivel de la media al superior y los costos educativos (Martínez, Peña y Soler, 2014).

La masificación de la educación posibilitó que sectores sociales desfavorecidos entraran al sistema educativo, pero, como lo planteó Peña (2013), este acceso en el caso de la educación superior ha sido desigual e inequitativo y más perjudicial para los sectores sociales de ingresos bajos. A lo anterior se suma que la permanencia y las trayectorias afectan negativamente, en mayor proporción, a los sectores que con grandes esfuerzos logran acceder, presentando mayores dificultades para permanecer, mayor deserción y menor movilidad social (Peña, 2013). Asimismo, diferentes investigaciones han evidenciado que en Colombia la calidad de la educación está ligada a la capacidad de las familias para pagarla y que entre más alto es su costo mayor calidad tiene (García et al., 2013). En Colombia, las personas más pobres y vulnerables tienen tendencia a ingresar a carreras de baja remuneración, valoración y prestigio social y a instituciones de menor calidad, configurando así el futuro destino laboral de los egresados. Por lo tanto, el reto es avanzar hacia la igualdad y equidad del sistema

educativo, lo cual connota aspectos como acceso, permanencia, graduación, movilidad social y trayectorias para lograr con ello sociedades más justas e incluyentes.

Retomando la línea de “Diferencia cultural” se gesta el proyecto actual, “Prácticas y pautas de crianza del territorio ancestral al territorio urbano” (2016), el cual pretende analizar y contrastar las prácticas y pautas de crianza presentes entre familias de pueblos y comunidades indígenas ubicadas en contextos urbanos. Busca también pluralizar la mirada sobre “la infancia” y reconocer la diversidad de esta categoría y de las formas de criar ancladas en prácticas culturales ancestrales que bien se han mantenido o transformado en el marco de los contextos de violencia política y desplazamiento forzado.

Nos hemos propuesto que los caminos investigativos recorridos sean un diálogo entre las maneras como la diferencia acontece en distintos escenarios educativos y las construcciones académicas, logrando de esta forma nuestro paso a un aprendizaje que ha transitado desde la cotidianidad educativa a las reflexiones críticas en las universidades.

El trabajo de investigación de estos trece años ha acompañado la formación de maestros y el trabajo con la comunidad y ha tenido como propósito fundamental pensar y comprender otras formas de pedagogía y otras miradas de la educación, en un tiempo de ida y vuelta, con consciencia histórica de las estructuras sociales jerarquizadas y de la invención y reproducción de la diferencia, en oposición a la desvalorización, exclusión y discriminación de determinados grupos sociales y sujetos y, más bien, destacando sus conocimientos, sus formas de abordar y tramitar la vida y de resistirse frente a un proyecto de homogenización, injusticias y borramiento de identidades.

Entendemos a la escuela como escenario en el que confluye la diferencia, la cual se debería valorar para trabajar verdaderas posturas educativas interculturales en su sentido crítico, el que se construye desde la gente y que requiere de transformación de estructuras y construcción de condiciones distintas, en cuanto a las relaciones, las representaciones y las prácticas con el “otro”, con su saber, su

cosmovisión, su ser otro. Estas consideraciones se conectan con nuestras reflexiones sobre la construcción de paz; pensar en esta pasa por analizar cómo compartir y estar juntos en medio de nuestras diferencias y particularidades; pensar la paz hoy implica una transformación, la emergencia de nuevas formas de deliberar, sentir y narrar el mundo, colocando del otro lado de la balanza las desigualdades e inequidades y su abordaje desde la justicia social. Esta es una tarea compleja en tanto se hace necesario ahondar en las posibilidades intersubjetivas para la construcción del estar juntos desde otras formas y lógicas a las que históricamente hemos vivido.

Referentes teóricos

A lo largo de estos doce años de recorrido académico e investigativo hemos avanzado en la indagación de temas que, en última instancia, se preguntan por la equidad, la justicia social, el derecho a la educación de los grupos minoritarios, el lugar de las diferencias en la educación, la formación de maestros, las alternativas pedagógicas interculturales y los enfoques de paz.

Aunque asumimos que ninguna trama discursiva es definitiva, en el trabajo del grupo son centrales la cultura, la interculturalidad, la diferencia cultural, la pedagogía intercultural, el derecho a la educación, la paz y la formación, categorías que se han ido configurando tanto en las apuestas investigativas del grupo, como en el entramado de cuestionamientos a las perspectivas homogenizantes, excluyentes y autoritarias en la educación, especialmente en la educación escolar en todos sus niveles. De otro lado, el horizonte de una investigación no extractiva y respetuosa de los sujetos con los que interactuamos nos compromete éticamente como colectivo académico con la denuncia de las condiciones de inequidad en el acceso y el ejercicio pleno de derechos, de aquellos grupos minoritarios que participan como actores en los procesos investigativos que proponemos. Asimismo, nos obliga con el análisis complejo e implicado de sus realidades, la visibilización

de sus propuestas educativas alternativas y nos compromete con la sensibilización frente a la diferencia que nos habita, también con la tarea de identificar las posibilidades creativas y lineamientos pedagógicos que abran paso a educaciones *otras* donde el reconocimiento de la diferencia, la afirmación de la democracia, la equidad, los derechos, el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad sean fundamentos de la educación.

Interculturalidad y pedagogías interculturales

El amplio campo de la cultura subyace en las investigaciones adelantadas por el grupo. La cultura como ese escenario exclusivo de los humanos donde la superación de la naturaleza biológica a partir de la interacción con los otros nos permite no solo sobrevivir como especie, sino que a través de la facultad del lenguaje y de la representación comprendemos e interpretamos el mundo mediante dispositivos, particulares a cada grupo, que conllevan a la objetivación de sus realidades de orden social y natural para vivirlas, transformarlas, recrearlas y, asimismo, tejer la experiencia singular de construcción de una realidad de vida compartida en la que se configura su universo simbólico de referencia cuyos valores, creencias, prácticas, hábitos y costumbres que se transmiten y comunican en la interacción (Guido et al., 2013, p. 91).

En esta perspectiva, la cultura se define como una trama de significados en función de la cual los humanos interpretan su existencia y experiencia y, asimismo, guían su acción (Geertz, 1999), definiendo la manera de pensar y actuar de los miembros de una comunidad, no solo para satisfacer sus necesidades y adaptarse al entorno natural, sino para configurar “el conjunto de dispositivos que hacen posible el marco de pensamiento en el que existimos” (Serje, 2005, p. 25, citado en Guido et al., 2013, p. 92).

En este horizonte, concebimos la escuela como un espacio de encuentro entre culturas, especialmente en los contextos urbanos.

El fenómeno de las migraciones, por diferentes causas, de los grupos campesinos, indígenas y afrodescendientes a las ciudades, desafía los modelos escolares y las prácticas pedagógicas tradicionales que desvalorizan y estigmatizan a los sujetos y saberes de estos grupos culturales. En esta realidad la presencia de la diferencia cultural en la escuela impele su apertura como un escenario plural, donde acontece el encuentro con los otros y, por tanto, florece la necesidad del diálogo intercultural y las posibilidades de construcción de valores democráticos incluyentes donde la construcción de identidad y de lo propio se fortalece desde el reconocimiento de la diferencia que nos constituye como nación. En esta perspectiva, se asume que el binomio *diferencia e identidad* se configura mutuamente. Como lo plantea Wade (2005, citado en Guido y otros, 2013), de la diferencia emerge lo identitario, que puede cambiar desde los contrastes entre lo que es cada uno hacia adentro y lo que es el otro afuera. En tal sentido, las identidades se consolidan a partir de las interacciones e imbricaciones de diversas redes de relación entre sujetos y grupos. Así, las representaciones sobre la otredad surgen a partir de la comparación entre lo que se considera propio y la novedad que trae el otro considerado como portador de una cultura.

En la política pública en Colombia el término de educación intercultural es reiterativo y se asocia constantemente con la democracia, la inclusión y el respeto por la diferencia, lo que atiende a su vez a políticas internacionales. Sin embargo, como lo hemos analizado en las investigaciones, la interculturalidad genera tensiones en el campo educativo que emergen de la diversidad cultural en la escuela, asociados a los fenómenos sociales de nuestro país tales como el desplazamiento forzado y las migraciones del campo a la ciudad, pues “la interculturalidad traspasa el reconocimiento del otro, a una construcción mutua, en donde la comunicación, el respeto y el desarrollo de las capacidades nos debe conllevar a darle un lugar a la diferencia como un valor cultural y a la vez generar procesos de equidad y de buen vivir” (Walsh, 2001, citado en Guido et al., 2013, p. 53).

El contacto entre culturas no es un proceso homogéneo sino complejo y diverso. Al respecto, se identifican tres perspectivas para analizar la interculturalidad. La primera es la relacional, que se refiere al contacto e intercambio entre culturas, saberes, prácticas, entre otros. Niega la existencia del racismo y de las diferencias de cada pueblo. Esta perspectiva se plantea desde la relación entre igualdad y desigualdad, ya que consolida una identidad nacional que oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación continua, que se establecen en esta relación. La segunda es la funcional, que reconoce la diversidad y la diferencia cultural con el fin de incluir a determinados grupos en una estructura social. Promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Es funcional al sistema y compatible con la lógica neoliberal, pretende hacer un control del conflicto étnico y una conservación de la estabilidad social. Por último, la tercera es la perspectiva crítica que parte del problema estructural, colonial y racial. En esta se reconoce que la diferencia hace parte de una estructura y matriz colonial de poder. Desde este enfoque la interculturalidad se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad. Requiere transformación de estructuras y construcción de condiciones distintas en cuanto dispositivo de poder que mantiene la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación (Walsh, 2009, citada en Guido et al., 2010, p. 23).

En la misma línea, la interculturalidad puede configurarse como encuentro y relación entre culturas, es cohabitación más relacionada con el multiculturalismo. Otra perspectiva es la centrada en el ámbito de las actitudes con las que se da la interrelación cultural. En este punto se puede distinguir una interculturalidad negativa y otra positiva, la negativa referida a destrucción y la positiva a la tolerancia y el entendimiento. Otra mirada al fenómeno intercultural es el que se basa en el reconocimiento de la diversidad existente pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y nacional, a esta perspectiva se le podría denominar *pluricultural*. Finalmente, está la concepción crítica de lo cultural como herramienta comprensiva y transformativa

de relaciones sociales cruzadas por la diversidad y el conflicto (Garcés, 2007, citado en Guido et al., 2010, p. 24).

Entonces, pensar en las pedagogías interculturales nos remite a indagar sobre la educación propia y su relación con los discursos institucionales de la educación. Esto evidencia las tensiones, las rupturas, los distanciamientos o los encuentros que pueden existir en estas experiencias y los diálogos dentro del campo de lo educativo. Reconocer las tramas de sentido en el encuentro intercultural abre caminos que permiten la reflexión frente a los procesos identitarios, las permanencias y ausencias de aquellos aspectos culturales que los sujetos participantes en las investigaciones proponen e intentan rescatar o transformar. En este sentido, como afirma Garcés (2007, citado en Guido et al., 2010, p. 54):

[...] se puede argumentar que la educación intercultural se configura como una propuesta que incorpora la postura crítica de la interculturalidad, en un intento por superar las limitaciones y carencias que se evidencian en los enfoques asimilacionista, integracionista y pluralista; que solo han conducido a invisibilizar y subalternizar a los sujetos, y a favorecer los intereses de una cultura mayoritaria que no reconoce el valor de la diferencia y minimiza la riqueza que comporta el intercambio entre diversas culturas.

Al respecto, los logros del grupo se orientan a visibilizar y reflexionar las experiencias que surgen en las comunidades cuyos sentidos tienden a preservar la lengua y la identidad propia. También se recuperan experiencias pedagógicas de maestros que a lo largo de su práctica han intentado transformaciones relacionadas con las luchas por la educación propia o intercultural desde los movimientos étnicos, sin dejar de lado los marcos contextuales, culturales, históricos y políticos que permiten un reconocimiento de las problemáticas situadas en contextos particulares. El análisis minucioso de las políticas públicas, los sentidos y significaciones que estas adquieren en las comunidades participantes,

permiten reorientar las apuestas de diseño de políticas relacionadas con las miradas interculturales en educación.

Desde la perspectiva de la diferencia cultural, la pregunta por las representaciones sociales que circulan sobre los grupos indígenas y afrocolombianos en las instituciones educativas, demuestra que hay perspectivas que los subvaloran y estigmatizan, las cuales se originan en el ámbito familiar, se consolidan en las pedagogías escolares tradicionales y los medios de comunicación. Pero, también, se encuentran iniciativas educativas que buscan construir pedagogías interculturales donde se reconoce a los otros como portadores de cultura que enriquecen la convivencia y la construcción intercultural en el país. Algunos profesores que hacen parte de movimientos étnicos y redes muestran en la estructura de su representación, elementos conceptuales propios de la perspectiva de interculturalidad crítica.

De otro lado, aproximarse a la diferencia cultural desde las vivencias de los maestros es una apuesta orientada a indagar en sus narrativas la propia experiencia en el encuentro con la diferencia para, desde allí, resignificar sus prácticas, posibilitando la creación de procesos pedagógicos interculturales donde la diferencia en sus múltiples manifestaciones sea un núcleo problematizador y articulador del quehacer educativo. Con el fin de profundizar las reflexiones sobre esta perspectiva, una mirada a los libros de texto permite nuevas rutas de análisis para identificar los relatos históricos relacionados con los procesos de identidad, de subalternización y discriminación en las narrativas del orden dominante, y para, asimismo, aproximarse a textos producidos desde las experiencias de resistencia de los grupos indígenas, afrocolombianos y otros colectivos que permiten identificar claves para reconocer su historia, sus caminos de identidad y sus apuestas educativas propias y configurar escenarios de reflexión crítica frente a temáticas relacionadas con la alteridad, las diferencias y las pedagogías.

Estudiar los procesos de transformación de las prácticas culturales de los grupos migrantes indígenas, campesinos y afrodescendientes

en los contextos urbanos es la oportunidad para revisar cómo lo identitario es conservado o resignificado en el encuentro con las culturas urbanas.

En el contexto urbano, la educación en la interculturalidad denota un sentido prioritario, ya que el tránsito de los pueblos indígenas, afrocolombianos y campesinos sigue en aumento, muy a pesar de los acuerdos de paz, pues es evidente que los territorios no cuentan con las garantías para la supervivencia, de tal modo que se continuará con la llegada de distintas poblaciones a las ciudades. En este sentido, existen algunas alternativas que pretenden irrumpir con las prácticas de racismo y discriminación, presentes en las instituciones educativas. Se generan propuestas que surgen del diálogo entre las comunidades étnicas y el gobierno; sin embargo, a pesar de algunos avances significativos, estas propuestas, como analizan Restrepo y Rojas haciendo referencia a las propuestas para las comunidades afrocolombianas:

[...] no implican una alteración significativa de las políticas del conocimiento en las que se funda el currículo oficial. No alteran los sistemas de evaluación escolar, ni las lógicas disciplinares desde las que ha sido configurado el conocimiento que circula en las aulas. Tampoco están en condiciones de modificar los programas universitarios de formación de maestros, ni de producir cambios en los procesos de diseño y publicación de textos escolares. Es decir, que no ponen en cuestión las bases sobre las que históricamente se ha definido lo que es considerado como válido para la educación escolar, las decisiones acerca de qué, cómo y con quiénes debe ser aprendido lo que es considerado relevante dentro del proyecto dominante de nación. (Restrepo y Rojas, 2012, p. 157).

Así, la educación intercultural, a partir de los acercamientos investigativos que el grupo ha venido desarrollando, evidencia que sigue siendo un reto en el que todos estamos convocados a seguir construyendo.

Formación de educadores

Un foco importante de trabajo del grupo ha sido revertir lo estudiado y construido en los procesos de formación docente en diferentes escenarios y niveles educativos. En ese sentido, se comprende la formación como:

Aquella que es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanta tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Asumimos que los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la educación. Para transformar hay que tomar conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos. (Pérez y Gimeno, 1994).

El asunto de la formación de maestros es un asunto central en los debates educativos y pedagógicos. En los últimos años se han hecho visibles las preocupaciones de los Estados y de algunos organismos internacionales al respecto. En el 2016, la Unesco publicó la investigación titulada *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de maestros de primera infancia en América Latina y el Caribe*, estudio que presenta una serie de tensiones que reflejan la problemática de la formación de maestros en América Latina:

Un rasgo central de estas tensiones es que dan cuenta de importantes debates internacionales sobre la educación de la primera infancia, o de la educación en general, señalando

distintas vertientes de pensamiento y tradiciones históricas que llevan a planteamientos divergentes, en algunos casos de manera difícil, si no imposible de reconciliar. (Unesco, 2016, p. 12).

Aunque las discusiones sobre la formación de maestros incluyen muchos otros aspectos, consideramos que estas tensiones, presentadas en este documento, muestran un panorama de las problemáticas y de discusiones claves que se dan hoy día sobre los asuntos de la formación de maestros. Las tensiones presentadas en la investigación (Unesco, 2016) son las siguientes: divergencias sobre conceptos fundantes y la necesidad de explicitación de los supuestos de la formación; educación homogénea versus educación para la diversidad; idoneidad (identidad según nuestra forma de visión) docente: profesionales versus trabajadores de la educación; calidad versus cobertura (una tramposa dicotomía por superar); base de conocimientos común versus diversidad curricular en la formación inicial; estándares prescritos centralmente versus definición participativa; y evaluación del desempeño como mecanismo formativo o de control.

Estas tensiones reflejan los intereses y las propuestas de política de formación de maestros que se están poniendo en práctica en América Latina.

Además de las presentadas, es necesario plantearnos cuestionamientos sobre la formación de maestros en el actual contexto de Colombia, en el cual los acuerdos de la Habana abren ciertas oportunidades políticas y en el que los problemas de convivencia y de conflicto social han permeado todos los espacios sociales, incluida la escuela.

En este sentido, es válida la pregunta sobre qué transformaciones son importantes realizar en los procesos educativos y en la formación de maestros para aportar a la consolidación de un clima de paz y convivencia en el marco de nuestras diferencias, ya que, como se ha reconocido en la reciente negociación:

El problema evidentemente es que, si un país vive un conflicto, es inevitable que tenga o haya tenido serias fallas en su institucionalidad, tanto en su capacidad de producir bienes públicos y satisfacer derechos en todo el territorio, como de asegurar las condiciones para tramitar las demandas políticas de la sociedad. (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2015, p. 11).

De esta forma, es visible la necesidad de seguir trabajando por la transformación de los procesos educativos y en la formación de maestros. Además, es fundamental fortalecer la formación ciudadana, la formación para la paz y la convivencia de toda la población colombiana. Una formación ciudadana que contribuya a crear una cultura política de la participación, del debate de los temas y problemáticas, nacionales y territoriales.

A pesar de la urgencia, es necesaria la reflexión sobre la formación de maestros aunque parecen concretarse nuevos consensos (que imponen la no discusión), promovidos por organismos internacionales. Las políticas recientes en cuanto a formación de maestros en muchos países de América Latina se han denominado *políticas docentes* y se han constituido reformas de la formación de maestros centradas en la llamada *trayectoria profesional docente*. Un ejemplo de este tipo de políticas son las que se vienen implementando en México por recomendación de la OCDE.

Al respecto, en el documento *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, se plantea consolidar una profesión de calidad. La reforma en política pública más importante que México puede hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes, es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas. Ocho recomendaciones para la buena enseñanza sugieren una estrategia global para mejorar las condiciones en las que muchos docentes trabajan, y para atraer, preparar y desarrollar una fuerza de enseñanza de mejor calidad.

Se sigue paso a paso la trayectoria docente, que va de la formación inicial hasta la obtención del estatus permanente como profesional docente, etapas en las que la formación profesional y la evaluación se convierten en elementos importantes (OCDE, 2010, p. 4).

En ese orden de ideas, pensamos que ciertas políticas de formación de maestros asumen a los maestros como una “variable” o un factor clave a controlar y manejar para producir la calidad educativa. En dichas políticas los maestros no son sujetos, son objetos de las políticas. Los maestros no son portadores o constructores de unos saberes, sino objetos que deben ser controlados para producir unos resultados.

La política de formación de maestros propuesta sostiene que es una política que se centra en la práctica de los maestros, pero la concepción que se tiene de esta práctica es una acción o comportamiento instrumental, es una práctica reducida a una serie de procedimientos técnicos. La práctica pedagógica está compuesta por una serie de decisiones e intencionalidades éticas que no responden solo a mecanismos prescritos. En las prácticas pedagógicas se ponen en juego interacciones comunicativas, afectivas y de conocimiento en función de la formación humana; es una práctica con especificidades y diferencias en relación con las prácticas productivas.

En consecuencia, es fundamental analizar y reflexionar sobre las concepciones de pedagogía que se dan en los procesos de formación de maestros, porque las políticas actuales, impulsadas por los organismos como la OCDE, han propiciado el centrarse en la evaluación (entendida como medición de resultados). En este sentido, se formulan políticas de formación de maestros que despedagogizan los procesos educativos y formativos, o se reduce la pedagogía a una serie de técnicas, métodos e instrumentos a prueba de contextos y sujetos. No importa con qué niños, niñas, jóvenes y adultos se realice el proceso educativo, ¿cómo no se van a empobrecer los procesos de formación de maestros si la pedagogía no articula o es eje fundamental de la formación de maestros y de sus prácticas? ¿Qué autonomía pueden construir los maestros —base de su trabajo— si no construyen saberes pedagógicos

para orientar sus prácticas? ¿Qué formación se puede dar si se aísla a los maestros y hacen que estos no puedan aprender entre ellos? ¿Si solo se les invita a competir entre sí y no a construir colectivamente propuestas educativas en conjunto con sus comunidades de acuerdo a los contextos locales? ¿Qué formación de maestros será aquella que no produce alegría y reflexión de y en las prácticas pedagógicas?

Creemos que el problema de la formación de maestros no se debe reducir a las técnicas o procedimientos, es un problema de más fondo y tiene relación con las concepciones pedagógicas, lo que incluye las concepciones de maestro, de conocimiento, del papel del conocimiento en la sociedad, entre otros aspectos. Por ello asumimos la formación de maestros como un proceso político, dialógico y de formación humana que supone su socialización como investigadores e intelectuales capaces de construir nuevos conocimientos y de generar propuestas educativas en diferentes contextos sociales y culturales.

En ese orden de ideas, la formación de educadores es un hecho histórico y epistemológico que evoluciona de acuerdo a los cambios que se dan en la sociedad. Es por ello que en el marco de las discusiones en educación y diferencia se requiere el estudio de temáticas tales como: las diferencias, las desigualdades sociales, la globalización, los conflictos sociales, que inciden con mucho peso en la situación y la subjetividad del desplazado, el indígena, el afrocolombiano, las personas con necesidades educativas especiales, el/la niño/a trabajador/a y en protección, los jóvenes en conflicto penal, iletrados y campesinos.

La educación es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales; por lo tanto, investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica el estudio crítico de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian.

Los espacios de formación pueden ser espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja; así, se propicia la reflexión sobre la práctica y sus condicionantes culturales, sociales y políticos.

Paz, democracia y reconciliación

Como se mencionó en la parte inicial de este escrito, uno de los propósitos del grupo ha sido el trabajo de proyectos relacionados con la paz, la reconciliación y la democracia. En este sentido, ha sido necesaria la profundización y toma de postura en torno a los enfoques de paz. En la historia dominante se ha sobredimensionado el papel de las violencias y sus protagonistas, silenciando de manera parcial el lenguaje de la paz, junto a sus actores y escenarios (Molina y Muñoz, 2004). De modo que ha predominado una perspectiva *polemológica*, o de la no paz, tanto en la historia como en las ciencias sociales que, a su vez, legitima un modelo antropológico dominante caracterizado por comportamientos violentos y excluyentes (López, 2001). Dicha perspectiva ha llevado a que se investigue más desde el ángulo de la violencia y, por ende, se estudie menos la paz.

La aparición de la paz como objeto de estudio e investigación se da a partir del siglo xx, una emergencia estrechamente ligada a la Primera y Segunda Guerra Mundial. Diferentes pensadores, como Martínez (2005), plantean que los estudios para la paz se realizaron desde la perspectiva de la no paz, es decir, estudiando las distintas formas de violencia. De esta manera, estos estudios se orientaron a comprender el fenómeno de la guerra desde sus causas, expresiones y efectos; siendo la paz estudiada como ausencia de guerra (paz negativa), y por lo tanto, como elemento opuesto a la violencia directa.

El pensamiento de Galtung, por ejemplo, constituye un giro en la mirada sobre la paz. El proyecto de este autor puede resumirse en las siguientes tesis:

Paz con medios pacíficos que, como horizonte de las investigaciones y de las acciones orientadas a la paz, representará:

- Una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el ser humano (idealismo humanista).

- Un verdadero cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos. Por tanto, se consolida la idea de que la paz puede ser aprendida y enseñada.
- Gradualidad en el logro de la paz. “No hay camino para la paz, la paz es el camino” (Gandhi). En vez de mirar a la paz como el ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz (Galtung, 2007).
- Un proyecto no violento por su coherencia entre medios y fines. Retomando a Gandhi, para quien los fines y los medios debían ser coherentes y estar sujetos a los mismos principios éticos, la violencia solo puede generar violencia (la no violencia siempre generará no violencia).

Galtung propone un enfoque en el que la paz no será únicamente la ausencia de violencia directa. El autor noruego considera que no existe solo la violencia visible, sino que también se dan unas violencias invisibles: la violencia estructural y la violencia cultural. Este es un aporte central de su teoría sobre la paz. En este sentido, propone la paz directa (ausencia de violencia directa), paz estructural (libertad y equidad) y paz cultural o cultura de paz (deslegitimación de la violencia), con lo cual plantea un desarrollo relevante a la segunda, a la cual denominó *paz positiva*.

Además de los aportes de Galtung, otros autores e investigadores de la paz (Muñoz, 2001; López, 2001; Jiménez, 2004) han desarrollado planteamientos alternos sobre la misma. Algunos pensadores han construido otros lenguajes que permiten generar nuevas inquietudes sobre la paz, tratando de proponer procesos de paz en medio de los conflictos y no la paz como algo terminal. De esta forma, Muñoz (2001) comienza a construir el concepto de *paces imperfectas*, según el cual la paz se construye en la vida cotidiana y en diferentes espacios sociales y culturales.

De similar forma se construye el concepto de *paz imperfecta*, que se caracteriza por ser un proceso inacabado, un camino continuo que se construye. De modo que “la paz no puede ser vista como estática,

como un fin que se consigue a la vez y para todos, sino que es un proceso dinámico y permanente que requiere de continuos esfuerzos” (López, 2001, p. 7).

Estos nuevos lenguajes suponen discusiones epistemológicas y ontológicas que incluyen perspectivas diferentes sobre la producción del conocimiento sobre la paz y otras formas de ver las capacidades humanas y sus potencialidades. Algunos estudios sobre la paz han reconocido que las teorías sobre la paz, al igual que muchas teorías sociales, se han impregnado de visiones patriarcalistas; de ahí que los aportes de los enfoques feministas sean claves para el análisis de la violencia a pequeña escala contra las mujeres y los niños, y la violencia armada contra las mujeres.

Otro autor que ha sido significativo para comprender y orientar la transformación de los conflictos violentos ha sido Lederach (2007). Las ideas de este autor han influido en Colombia tanto para diferentes procesos de paz, como en investigaciones sobre el tema. Lederach considera fundamental el desarrollo de la imaginación moral, como la capacidad de pensar y crear formas diferentes de relaciones. Para este autor, la construcción de procesos de transformación de conflictos requiere la creatividad permanente y un pensamiento que vaya más allá de lo previsto, de lo seguro.

Desde la realidad de América Latina, en el marco de la desigualdades y la falta de reconocimiento de las diferencias culturales, se han propuesto enfoques de paz ligados con la justicia social, con la necesidad de hacer procesos de memoria colectiva de la historia, relacionados de manera vital con el cuidado de la tierra y con el desarrollo de la convivencia (Boff, 2002; Maturana, 2002; Allier y Crenzel, 2015).

Así, para pasar de una cultura de la violencia a una cultura de paz se requiere entender, en primer lugar, que la violencia y la convivencia son modos de ejercer el poder. La violencia excluye otras formas de afrontar los conflictos, niega el conflicto y, por lo tanto, no realiza ningún proceso de tramitación posible. Para que se puedan construir culturas de paz se necesitan propuestas educativas con metodologías

participativas, colaborativas, apropiadas y apropiables, necesarias para instaurar la paz. En consecuencia, la educación para la paz es uno de los tantos caminos que se deben recorrer en Colombia para promover y cimentar cultura de paz.

La educación para la paz exige desarrollar proyectos con un enfoque en alternativas positivas, no solo concierne a estar contra la guerra, sino que también supone realizar procesos educativos que produzcan indignación ante la injusticia, las violaciones de los derechos humanos y el deterioro del medio ambiente. Desde hace algunos años se han venido realizando investigaciones sobre la educación para la paz en relación al contexto colombiano impactado por la cultura de la violencia y la existencia de un conflicto armado prolongado. De esta forma, diversos trabajos investigativos como los de Salguero (2004), Cruz (2008), Acuña, Bernal y Martínez (2009), Ramos (2014) y Planeta Paz (2017) proponen mejorar las prácticas de tratamiento de conflictos, trabajar la memoria histórica colectiva de los procesos de violencia sufrida por la población, elaborar una resignificación del papel de la escuela y de las prácticas pedagógicas y trabajar en la formulación de una Agenda Común para la Paz desde los Territorios, entre otras acciones.

Es importante resaltar otros estudios en Colombia elaborados por grupos de investigación en temas de paz como es el caso del Eje de Paz con Justicia y Democracia y el Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional; este eje es basado en la construcción de paz con justicia y democracia, implementando cátedras institucionales en pedagogía(s) en contextos de paz y derechos humanos, memorias e imaginarios de paz, formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. Ejemplos de ello en la UPN son actividades como la Jornada del Desaparecido, escenario de diálogo y resistencia al olvido.

En el Marco de la Semana Internacional del Desaparecido, y en articulación con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), el Observatorio de Derechos Humanos de la

Universidad Pedagógica Nacional invita a participar en la Jornada del Desaparecido, actividad que permite a la comunidad universitaria reconocer a las personas desaparecidas forzosamente como víctimas del conflicto colombiano, quienes por medio de sus familias han encarnado un proceso de dolor y resistencia frente a una sociedad indiferente, exigiéndole al gobierno nacional el compromiso de buscarlos, encontrarlos y sancionar a los responsables (<http://agencia.pedagogica.edu.co/verevento.php?id=1968>).

Igualmente, en el rol de asumir los retos de la agenda de paz del país en el marco del posacuerdo, el Eje de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional ha proyectado una serie de jornadas orientadas a continuar el diálogo con invitados internacionales en torno a las experiencias de negociaciones de paz en otros lugares del mundo, en el marco del seminario Agenda Internacional de Paz.

Finalmente, en el marco de la experiencia del grupo de investigación se encuentra el proyecto desarrollado en el contexto del “Consortio niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz” (2012). En él se discuten las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional (Briceño et al., 2016). Este proceso nos ha permitido comprender que la paz es una construcción de sentido gestada al interior de iniciativas locales y grupos de trabajo comunitario que han permitido que los miembros y dirigentes de las comunidades fortalezcan sus relaciones, constituyan un espacio público para la discusión política (sobre el futuro de sus comunidades) y elaboren propuestas para transformar su realidad, enfrentando sus problemas y sus diferencias.

Comprendemos que la paz se puede construir a través de prácticas y mediaciones de manera cotidiana en los diferentes territorios del país, a partir de diferentes temáticas o atendiendo a necesidades particulares tales como: la reconciliación entre víctimas y victimarios del conflicto armado, la protección de la niñez y la juventud ante el

microtráfico y el uso de sustancias psicoactivas, el cuidado del medio ambiente, la violencia contra las mujeres, la protección de las semillas y la agricultura orgánica. Lo anterior ha generado procesos de reconciliación y de reconstrucción del tejido social en comunidades muy fragmentadas por la estigmatización y por las múltiples violencias que han sufrido.

Derecho a la educación y justicia social

El derecho a la educación y la justicia social han sido objeto de profundización teórica en tanto pilares para el trabajo sobre la equidad educativa, es decir que no solo se reconozca la diferencia, sino que se disminuya la desigualdad. Los hechos y análisis muestran que las estrategias del modelo económico han cooptado la educación en su conjunto. Estrategias desarrolladas en los procesos educativos y pedagógicos (focalización, compensación, acciones afirmativas, oportunidades, inclusión) desde la escuela se han agotado producto de tratamientos sectorizados que no benefician a los que más los necesitan y que no han sido proyectadas en el espacio y el tiempo. En este sentido, como se ha mencionado, la línea de investigación ha desarrollado proyectos de investigación bajo el ordenamiento teórico-práctico que se requiere para construir otros referentes, experiencias y formas de interrelación social con el fin de resignificar, repensar y construir articulaciones entre educación como derecho y justicia social. Se destaca, entre otras, asumir miradas críticas a la instrumentalización del derecho a la educación para situarlo en un marco más amplio, lo cual contribuya a formar subjetividades autónomas que, en la medida en que desarrollan sus capacidades haciendo gala de sus libertades, contribuyan al fortalecimiento de la justicia social.

El derecho a la educación no soporta reduccionismos, mínimos, porcentajes y parcialidades cuando estos tienen que ver con la calidad de vida que se brinda a los sujetos y grupos sociales, sin importar la procedencia del enfoque que lo proponga. En el caso de la educación

“en Colombia, se puede afirmar que la noción de *derecho a la educación* ha estado ligada a una connotación jurídica imbricada en los marcos de la institucionalidad y no consustancial a los sujetos de derecho” (Soler, Martínez y Peña, 2013, p. 25).

El derecho a la educación se entrecruza con aspectos como:

- La educación no es asunto solo de la escuela, toca lo social y no tangencialmente. Por lo tanto, no se trata de reducir la justicia a normas, a la normatividad oficial o al cumplimiento de los currículos, entre otros aspectos.
- Las desigualdades —escolares, sociales, culturales— se expresan en las escuelas pero tienen arraigo en las sociedades en que se desarrollan.
- Las desigualdades tienen origen social pero en las escuelas se afincan y fortalecen.
- La estructura social no concreta a la escuela como fuente de disminución de las desigualdades. Acciones como las políticas públicas, en general, y las educativas, en particular, están centradas en la cobertura y no en la calidad.
- La cobertura está diferenciada por municipios, sectores de prestación del servicio, sectores geográficos y estratos y no cubre al total de la población colombiana, de la cual los más perjudicados son la población rural, las poblaciones diversas, las zonas alejadas de los grandes centros urbanos (Peña, 2013).

De esta manera, se propone dirigir teórica y prácticamente la noción de justicia social como herramienta o instrumento de análisis que permita comprender y actuar ante las injusticias socialmente construidas que viven sujetos e instituciones en los órdenes económico, cultural y político. Desde la perspectiva práctica es necesario defender, garantizar y promocionar el derecho a la educación, formar sujetos de derechos, eliminar todas las formas de discriminación, formar para una participación auténtica, formar maestros comprometidos con la

justicia social, comprender la justicia social como instrumento multidimensional, multidisciplinario y multiestamentario, enseñar a leer el contexto y reconocer las injusticias y las problemáticas sociales (Soler, Martínez y Peña, 2016).

Desde la perspectiva de Villoro (2009), analizar la justicia tiene como elemento orientador hacerlo desde las injusticias, pues estas muestran en mejor y en mayor medida los alcances que adelantan los Estados para construir sociedades justas. En este sentido, las injusticias hacen presencia en las escuelas y en la educación y existe tendencia a justificarlas y naturalizarlas. Por ello se requiere que, desde las prácticas pedagógicas, a partir de acciones ligadas a la cotidianidad, se busque la manera de enseñar y aprender a reconocer las injusticias propias y de los otros y gestionar tanto las pequeñas como grandes injusticias.

Los lineamientos pedagógicos a través de rutas y pistas para la acción se dirigen a aprender a reconocer las injusticias, los lugares en donde se producen, los sujetos que son objeto de éstas y los sujetos que las realizan. Un aspecto fundamental en este proceso es buscar las causas y no las consecuencias para actuar sobre ellas. Las causas conducen a establecer los elementos estructurales —políticos, económicos, culturales y sociales— y microestructurales que han producido ciertas problemáticas y la forma de enfrentarlas y transformarlas a través de nuevas comprensiones, prácticas y relaciones y, con ello, producir cambios sociales y culturales.

Las acciones derivadas de esta forma de ver las cosas, que el grupo ha denominado de deconstrucción-reconstrucción, connotan tres acciones claramente definidas: la primera, conceptualizar la injusticia a partir de elementos profundos que permitan ubicarla en planos amplios y movilizadores que señalen, entre otras cosas, por qué la acción es injusta, por qué no es legítimo excluir o discriminar, por qué la diferencia es parte constitutiva de los seres humanos y en tanto tal hay que reconocerla y vivirla, comprensión que involucra lo cognitivo y lo emotivo; la segunda, contrastar las injusticias y sus

comprensiones con los principios pedagógicos para una escuela justa, de tal forma que de allí surjan elementos para nuevos entendimientos, reelaboraciones y resignificaciones de las realidades y cotidianidades, dado que las narraciones sobre injusticias las hacen los sujetos desde sus propias vivencias y experiencias y los principios pedagógicos, en general, son producto de colectivos docentes; la tercera, formular proyectos, estrategias y acuerdos, entre otros, productos de las nuevas comprensiones que ayuden a la transformación de las realidades e instituciones (Soler, Martínez y Peña, 2016).

Las injusticias escolares encontradas asociadas al no-reconocimiento son la homogeneización y la pretendida igualdad de las prácticas pedagógicas, los estereotipos que crean injusticias, el establecimiento de normas y criterios arbitrarios, la ausencia de responsabilidad con el otro y subvaloración del maestro como profesional de la educación.

La homogenización y pretendida igualdad de las prácticas pedagógicas se pueden trabajar a partir de estrategias como el aprendizaje basado en problemas o el diseño y desarrollo de proyectos de gestión o de investigación por grupos de estudiantes o entre estudiantes y profesores, lo cual posibilita generar apropiación, descentrar la figura del maestro y expresar diferentes formas de expresar la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con Nussbaum (2014), desterrar estereotipos e invitar a los sujetos a responsabilizarse mutuamente por los otros puede conllevar a un trabajo pedagógico en el que se implementen acciones desde dilemas sobre justicias e injusticias, para lo cual se pueden utilizar las clases tradicionales, las representaciones escénicas o teatrales y en las que se buscan que emociones como la vergüenza, el miedo, la envidia tomen un carácter de reflexión individual y colectiva desde la experiencia de sentir en carne propia lo que el otro puede estar sintiendo; esto es lo que Nussbaum denomina la *imaginación narrativa*.

Las normas y criterios arbitrarios, en tanto son decisiones unilaterales, requieren para su transformación de acuerdos entre todos los involucrados y afectados, lo cual se articula con la dimensión de la participación. Algunas preguntas para dinamizar los acuerdos pueden ser: ¿qué es lo que no estamos dispuestos a negociar en la actividad cotidiana (en la convivencia, las relaciones, las regulaciones, las sanciones, las responsabilidades y los compromisos, entre otros)? ¿Qué es lo que no puede faltar, lo indispensable para poder realizar la labor diaria con satisfacción y bienestar para todos?

Las injusticias escolares asociadas a la no participación-representación se evidencian en acciones ligadas al abuso de poder, a llevar a la educación modelos empresariales y a voces acalladas por otros.

La participación-representación tiene diferentes procesos y etapas y en una sociedad como la colombiana, que ha tenido grandes déficits frente a estas, su transformación puede empezar por el derecho a ser informados frente a las proyecciones de la institución, de la docencia, las prácticas pedagógicas y, en general, de lo que va a pasar frente a los asuntos que afectan a una comunidad específica. Después se puede pasar poco a poco a la deliberación de aspectos fundamentales entre estudiantes, directivos y maestros. Se trata, como se ha señalado, de ubicar las problemáticas y sujetos en una nueva perspectiva. En este sentido, el reconocimiento de las diferentes voces y presencias requiere formación y disposición para lograrlo de parte de maestros, directivos, estudiantes, funcionarios y del Estado en su conjunto. Todos estos sujetos redefinen su acción desde la meta del derecho a la educación y la justicia social.

Así, las injusticias escolares asociadas a la inadecuada distribución son el señalamiento de carencias económicas y la corrupción y mal uso de recursos públicos.

Se encontró además que la escuela tiene tendencia a recalcar y señalar las carencias económicas de los estudiantes. En este sentido, hay que expresar que si bien las carencias sociales son expresión de

problemáticas fuertemente arraigadas su reproducción, fortalecimiento o fomento, en las escuelas:

[...] elementos como el uniforme, los tenis y en general los implementos de uso personal pueden flexibilizarse en la escuela mediante acuerdos individuales con los estudiantes y sus familias, de tal forma que su ausencia o carencia no afecte el normal desarrollo del derecho a la educación. La redistribución busca que, mediante ayudas específicas, los individuos y grupos sociales logren el máximo nivel de bienestar y, por lo tanto, abandonen su condición inicial de desfavorecimiento y carencia. En el plano escolar, esta situación genera consideraciones especiales hacia los desfavorecidos no con el ánimo de victimizarlos sino de potenciarlos y evitar que continúen o vuelvan a ser víctimas. (Soler, Martínez y Peña, 2016, p. 58).

En este sentido, la exigibilidad de los derechos y la enseñanza de los derechos fundamentales deben convertirse en un propósito impostergable de la comunidad educativa, si se quieren transformaciones.

El derecho a la educación con justicia social articula todas las temáticas investigadas por el grupo en cuanto de lo que se trata es de lograrla para todos los sujetos, grupos, etnias, poblaciones, comunidades y regiones, esto es, lograrla para las sociedades presentes y proyectarla para las futuras. Es el anhelo que se convierte en el mejor indicador que problemáticas sociales arraigadas han cedido o disminuido.

Consideraciones metodológicas

El Grupo de Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación, en sus doce años de trayectoria, ha trabajado metodológicamente en la *perspectiva crítico-social*, dado su direccionamiento de analizar

comprensivamente la producción de situaciones educativas, escolares, sociales y culturales desde la articulación de lo objetivo y lo subjetivo.

A través de la lectura analítica de documentos, políticas, normatividades y de autores que se ubican en el plano de lo que en la academia se conoce como paradigmático, se direccionan desde lo objetivo los proyectos de investigación y las líneas haciendo esfuerzos por plasmar las diferentes realidades y los elementos teóricos y prácticos que las componen.

Desde lo subjetivo, se han priorizado las narrativas, experiencias y vivencias de los sujetos y comunidades con la finalidad de que sus perspectivas hagan parte del amplio mundo social y cultural y se contrasten con las de otros, con miras a su transformación. La voz de los sujetos que viven, producen, reproducen y/o se resisten a las cotidianidades y problemáticas es fundamental para, por un lado, vislumbrar específicamente sus sentimientos, percepciones y luchas y, por el otro, para generar y aportar referentes y propuestas sociales, educativas, culturales y pedagógicas que cambien esas realidades.

La metodología crítico-social desarrollada en los proyectos y la perspectiva direccionadora considera lo pedagógico, político, social, económico y tecnológico, entre otros referentes, como elementos que se deben analizar articuladamente, lo cual proporciona los sentidos y comprensiones que sujetos y grupos dan a las realidades sociales para así luchar por sus transformaciones. En este sentido, se analizan diferentes aspectos:

- Epistemologías en tanto teorías, paradigmas, prácticas, imaginarios, representaciones sociales, ideologías, creencias, tradiciones. En este sentido, se presta especial atención al conocimiento producido y a las formas como se ha producido: a dónde se dirige, intereses que privilegia y resultados obtenidos en los diferentes planos sociales.
- Necesidades y problemáticas de las poblaciones.

- Interacciones con el medio con el fin de posibilitar transformaciones. Qué se dice de lo producido, cómo es recibido por las comunidades y qué se puede hacer, cómo lo que se puede hacer transformará el estado de las cosas.
- Experiencias que contribuyan a la comprensión de la realidad social.
- Diseño de proyectos pedagógicos y educativos que, con perspectivas críticas, resignifiquen los procesos institucionalizados.
- Diseño de proyectos pedagógicos y educativos que coadyuven a la producción de alternativas socioculturales.
- Dificultades políticas, estructurales, culturales, sociales y pedagógicas que dificultan las transformaciones.

Metodológicamente, el Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación se orienta por el planteamiento que señala que:

[...] la teoría crítica conlleva un programa epistemológico y en tanto tal filosófico; para sus fundadores, inspiradores e impulsores el conocimiento de lo real en toda su pluri-formidad, tal como lo busca la ciencia, es sólo una parte de la verdad, al plantear que sólo en la sociedad libre esa verdad será posible. De esta manera, si bien la ciencia provee ciertas verdades es en la sociedad donde las mismas cobran sentido en tanto allí se orienta por lo cultural, lo cotidiano, el mundo de la vida (Husserl), planteándose una clara relación entre crítica y hermenéutica. (Peña, 2009, p. 281).

Principios de ruta

A continuación, serán desarrollados y ejemplificados los principios metodológicos que se han orientado desde el Grupo Interinstitucional

Equidad y Diversidad en Educación, desde las diversas investigaciones que se han llevado a cabo durante los doce años de su recorrido.

Las narrativas y la multiplicidad de sus lenguajes

Las narrativas se han constituido en un elemento fundamental para el análisis de experiencias de educación propia en territorio, de educación intercultural en el ámbito urbano, de la transformación de las prácticas de crianza de pueblos indígenas en Bogotá y del reconocimiento de experiencias de paz en región. Las narrativas suscitadas hasta el momento recogen las voces de líderes comunitarios indígenas, familias indígenas ubicadas en Bogotá, niños y niñas, maestros de instituciones públicas, privadas y comunitarias y las voces de los diferentes actores por la paz. La narrativa, entendida en la perspectiva de Connelli y Clandinin (1995), tiene dos sentidos: fenómeno y método. En el primer sentido, la narrativa se asume como cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, para lo cual se utiliza la palabra historia o relato; en el segundo sentido, corresponde al nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio, a esto se denomina narrativa. “Así, decimos que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas y cuenta historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de la experiencia” (Connell y Clandinin, 1995, p. 12).

En el campo de la educación, la investigación narrativa tiene valor en la medida en que indaga en las experiencias de vida escolar para dar cuenta de las expectativas, los saberes, las prácticas y las apuestas formativas de los diferentes actores, tanto en la perspectiva individual como colectiva. En este sentido, asumimos la investigación narrativa como una apuesta para recuperar la experiencia de los participantes, como un lugar legítimo de saber en tanto plantea un proceso reflexivo que les permite reconocer y aprender de sus prácticas, criticar constructivamente su quehacer cotidiano en la escuela y vislumbrar transformaciones en sus prácticas pedagógicas. Es importante tener

en cuenta que las narrativas pueden producirse de distintas maneras y, en este sentido, se consideran narrativas de orden oral, escrito y documental, para lo cual se han utilizado instrumentos como: la entrevista narrativa, las historias de vida, las notas de campo, los talleres, el grupo focal y la revisión de materiales educativos y documentos institucionales (programas de clase, proyectos institucionales, boletines, etc.). Esta diversidad de instrumentos ha posibilitado construir la trama narrativa que da cuenta de las experiencias analizadas. Es aquí en donde cabe la referencia por la multiplicidad de lenguajes: el iconográfico, el oral, el gestual y el escrito. Como parte de las técnicas de recolección y análisis de la información ha sido importante contar con los dibujos de los niños para indagar por las representaciones acerca de lo indígena, con lo iconográfico para analizar qué dicen las imágenes de los libros de texto sobre la diferencia cultural, con las orales para conocer parte de la historia y tradición de los pueblos ancestrales colombianos y de las experiencias de comunidades sobre paz y también con las escritas a través de relatos de maestros y de académicos.

De igual manera, como grupo asumimos que la valoración y reconstrucción de experiencias educativas desde sus actores es fundamental, ya que esto se convierte en un tipo de producción de conocimiento que se adelanta en y desde las prácticas sociales, lo cual indica que su núcleo fundamental es el reconocimiento de los sentidos otorgados y significados construidos acerca de estas prácticas, por parte de los sujetos de las mismas. En este sentido, la sistematización de experiencias es recuperación de sentidos y significados contextualizados, como expresión de la capacidad de relatar y hacer memoria de las prácticas. Esta lógica coloca de presente la importancia que tiene para esta modalidad investigativa la visibilización de los saberes que, como construcciones de lenguaje y de cultura, fundamentan y orientan, a veces explícitamente, la mayoría de las veces implícitamente, las prácticas sociales. Más allá de las descripciones de las prácticas y

experiencias, estos saberes constituyen el núcleo central de la sistematización de experiencias (Ramírez, 2009).

Descifrar estos saberes en la trama de las prácticas sociales es poner en evidencia las lógicas de su constitución, las relaciones entre actores y su lugar en los escenarios y temporalidades que las contextualizan y les dan historicidad. Es el ejercicio de comprensión crítica que hacen los sujetos de sus prácticas, de su lugar en ellas, de sus resultados e impactos en los contextos de acción. Esta comprensión pasa por dos ejercicios: el primero es la capacidad de denominación que construyen los actores producto de la lectura que hacen de los hechos constitutivos de las experiencias. Esta capacidad de denominar es la capacidad de nombrar que se adquiere desde dentro de la experiencia y desde los saberes y representaciones de los actores. El segundo ejercicio consiste en la capacidad de enunciación, como capacidad argumentativa por parte de los actores sociales. Es esta construcción argumentativa la que les permite a los actores sociales un poder comprensivo, explicativo y discursivo de las experiencias que son objeto de sistematización (Ramírez, 2009). Esta lógica hace que el conocimiento que produce la sistematización de experiencias implique el reconocimiento de su naturaleza singular y local (expresión de las nuevas epistemologías) y, por lo tanto, su imposibilidad para una pretensión de generalidad y universalidad, lo cual no implica desconocer las potencialidades que guardan la diseminación, socialización, comunicación y “replicación” contextualizada de las experiencias.

A través de la narrativa y de la sistematización hemos logrado conocer los lenguajes que evidencian lo que acontece frente a la diferencia cultural, a las prácticas educativas y procesos de paz; de esta manera, en algunas regiones se logró escuchar las voces de jóvenes en condición de discapacidad y algunos indígenas frente a la realidad educativa universitaria y las problemáticas para la implementación de políticas afirmativas, así como reconocer las experiencias de maestros en torno a proyectos de aula para abordar la diferencia cultural. Además, transitamos por territorios para vislumbrar cómo

se reconoce al indígena, pero a la par cómo se hace educación otra —desde los pueblos—; logramos también comprender que el currículo va de la mano con las prácticas pedagógicas y los textos escolares, porque desde allí es desde donde se proyecta que sociedad estamos formando. De igual manera, hemos transitado por la reconstrucción de memoria sobre procesos de paz en comunidades.

La narrativa, al igual que la sistematización, ha permitido al grupo de investigación hacer un acercamiento a la cotidianidad de las comunidades que han hecho parte, en distintos momentos, de nuestros procesos investigativos. De esta manera, hemos logrado una articulación entre las comprensiones, percepciones, experiencias de la comunidad y la academia.

El análisis comparativo entre las políticas públicas en educación y las prácticas pedagógicas

En tanto el núcleo central de nuestra investigación se sitúa en el campo de la educación y la pedagogía, ha sido de interés del grupo realizar análisis de la política pública educativa colombiana: políticas para la educación indígena y afrocolombiana, la educación intercultural, etc. Se ha realizado el análisis de Política Pública en Educación que en Colombia ha sido formulada entre el 2002 y el 2010 y que se relaciona con educación intercultural. En este ejercicio se han identificado y analizado las políticas gubernamentales contenidas en los planes nacionales de desarrollo e institucionales. También se analizaron, durante el período 1990-2006, las relacionadas con la atención educativa a poblaciones indígenas y en situación de discapacidad. Asimismo, se ha hecho el análisis de políticas para y con pueblos indígenas en Colombia desde las voces del movimiento, jurisprudencia y academia.

Para el análisis de políticas se ha privilegiado la técnica de análisis documental con la elaboración de matrices para su transversalización por categorías como: los sujetos de la política, sus propósitos y las finalidades y el impacto de las mismas. La técnica documental se inicia con una lectura temática de cada uno de los documentos seleccionados,

identificación de categorías de análisis y descriptores y lectura interpretativa o hermenéutica a la luz de las categorías. Para este tipo de análisis, las políticas son entendidas como un conjunto de respuestas de diversos actores con el objeto de transformar un escenario de derechos vulnerados o en riesgo de serlo (Guido et al., 2013, p. 20). El análisis de política pública se ha utilizado siempre como soporte para comprender su correlato con la práctica pedagógica, en el caso, por ejemplo, de experiencias de educación propia e implementación de políticas de educación diferencial hacia pueblos y comunidades más vulneradas. Otro efecto concomitante de estos análisis consiste en la posibilidad de observar y describir el conocimiento, reconocimiento o apropiación que los sujetos y comunidades participantes tienen de la política educativa estudiada. Con el fin de analizar las políticas gubernamentales e institucionales, se han realizado análisis de los planes de desarrollo de los gobiernos que cobijaban la temporalidad de los trabajos, teniendo en cuenta cómo se nominan y desarrollan conceptos de diversidad, equidad, poblaciones minoritarias; luego, se hacen lecturas temáticas de estatutos, reglamentos, acuerdos y actas encontradas con relación a poblaciones minoritarias en la educación.

Dentro de la relación entre la política y la práctica pedagógica también se realizó la revisión de algunos documentos institucionales, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), con miras a evidenciar cómo las políticas han permeado desde lo institucional las prácticas pedagógicas y cómo proyectan el abordaje de la diferencia cultural. Al igual que la consolidación de unos lineamientos pedagógicos a través de rutas y pistas para la acción se dirigen a aprender a reconocer las injusticias, los lugares en donde se producen, los sujetos que son objeto de estas y los sujetos que las realizan, proyecto que se situó desde lo político y su correlación con lo práctico.

Consideramos que la lectura del contexto, en donde se asumen elementos de diferente índole, ha permitido en la mayoría de investigaciones comprender el sentido de las situaciones y contrarrestarlo

con las acciones que se han establecido por los actores. De tal manera que se comprenda cuál es la situación de las poblaciones frente a la política, pero también frente a las prácticas pedagógicas.

La transformación de realidades, una apuesta por la acción

Algunas de las investigaciones realizadas por el grupo están situadas en la perspectiva de la IAP como práctica social, la cual ha requerido el uso de técnicas innovadoras que rescatan los procesos de comunicación e interlocución activos, tales como los talleres de reflexión, las autoevaluaciones, las discusiones colectivas, teniendo como requisito común la participación activa.

De acuerdo con los planteamientos de Fals Borda (1976, 1986), la IAP se orienta tanto a la producción de conocimiento como a la transformación social. Los involucrados en el problema tienen un papel protagónico en el proceso investigativo, por lo tanto se busca pasar de la relación sujeto-objeto a la de sujeto-sujeto. Así, la participación es permanente, la relación entre agentes externos e internos de la comunidad es dialógica, horizontal; se vincula la reflexión y la acción a lo largo del proceso; se busca comprender la realidad social como totalidad concreta y compleja; y se persigue romper la sumisión y el colonialismo intelectual en la producción de conocimiento sobre las realidades sociales de América Latina y de los países dependientes.

La IAP aporta excelentes herramientas y elementos para reflexionar sobre el papel que desempeña el docente, el estudiante y principalmente los ciudadanos. Las investigaciones realizadas por el grupo parten de la cercanía con las comunidades educativas donde se realizan los estudios, posibilitan el trabajo conjunto y dialógico con maestros, estudiantes y directivos que se vinculan a los proyectos como pares investigadores.

Las técnicas de investigación utilizadas se emplean, en el contexto de una comunidad educativa, con niveles altos de interacción que permiten recolectar información pertinente y profundizar en la

comprensión de los problemas planteados. En este proceso se han realizado observaciones participantes, en el cual se está inmerso en la mayoría de las actividades de las instituciones educativas, se participa de sus reuniones, se reconocen los espacios de encuentro de los maestros y de los estudiantes y se mantiene una actitud de escucha para llegar a la comprensión de las situaciones. Una técnica muy importante que permite la investigación y la acción han sido los círculos de estudio; esta técnica se emplea con el propósito de elevar los niveles de reflexividad, de manera que en las reflexiones y discusiones emerja el lenguaje, a propósito de la experiencia y conocimiento sobre el mundo en el que vive y actúa el sujeto maestro.

La triangulación de actores, herramientas y fuentes, principalmente las orales y las documentales

Las voces escuchadas han sido transversales en su nivel etario (niños, jóvenes, y adultos) y de género y cultural (pueblos afrocolombianos, indígenas, mestizos). También ha sido transversal una mirada tanto a la educación pública como a la privada; en el proyecto sobre las representaciones sociales de lo indígena se ha logrado indagar desde escenarios educativos convencionales, hasta escenarios alternativos y comunitarios. Asimismo, y con la intención precisa de realizar análisis nacionales y deslocalizados de lo central, mirando hacia lo comúnmente denominado como periférico, se ha trabajado en diferentes departamentos de Colombia. Muestra de ello es el trabajo con niños, niñas y adolescentes del ciclo III (5.º, 6.º y 7.º) de educación básica en cinco ciudades de Colombia: Pasto, Popayán, Cali, Bogotá y Valledupar. En cada una de estas ciudades se seleccionaron dos instituciones educativas: una pública y una privada. También podemos referenciar el recorrido por otros territorios en investigaciones como: la reconstrucción de experiencias de paz, el paso por las Escuelas Normales Superiores que permitió reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas.

Otro de los estudios se realizó en la ciudad de Bogotá con docentes y estudiantes de seis experiencias de educación intercultural y se denominó “Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá” (2010). De dichas experiencias, dos fueron con comunidades indígenas y cuatro con comunidades afrocolombianas y otro¹ trabajó con seis universidades regionales en Colombia (Llanos, Antioquia, Valle, Cauca, Magdalena y Amazonía) el análisis de la producción de situaciones educativas y escolares injustas, principalmente desde la voz de los sujetos que las viven, producen, reproducen y actualmente, e incorporamos en nuestros trabajos investigativos las prácticas de crianza en Bogotá, haciendo evidente la importancia de conocer cómo se está formando a la primera infancia y cuál es el papel de la familia en el proceso educativo. Estas investigaciones nos han permitido generar un panorama que surge de la comprensión de actores como maestros, comuneros, líderes, niños, jóvenes y familias.

Con respecto a las fuentes documentales, se desarrolló la investigación de libros de texto (Guido, 2015) planteando un balance comparativo sobre los elementos relacionados con la diferencia cultural que incorporan los libros de textos tradicionales y alternativos, desde los códigos escritos e iconográficos. De igual manera se hizo en la investigación referida al análisis de seis experiencias de educación intercultural desarrolladas en la ciudad de Bogotá. De dichas experiencias dos de ellas se analizaron a partir de documentos escritos cuyos resultados han sido publicados.

De manera paralela, en cada una de las investigaciones se han abordado las fuentes orales y documentales, con el fin de ampliar los referentes conceptuales. De esta manera, hemos validado la palabra del líder indígena y la del maestro comunitario con la misma equivalencia que la del académico.

1 “Equidad y diversidad en universidades públicas de Colombia: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad” (2007).

Proyecciones

En la actualidad, nuestra sociedad está llamada a los cuestionamientos sobre el ser y estar juntos, sobre la construcción de relaciones armónicas que impliquen el establecimiento de condiciones deseables para coexistir. Hoy nos preguntamos por las estrategias e implicaciones para la construcción de sociedades y comunidades diversas, equitativas, incluyentes, pacíficas y estables que transformen sus relaciones mediante la creación de espacios para el diálogo, la concertación, la negociación, la consolidación de una justicia social y la participación e incidencia en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Por supuesto, pensar en estos acumulados sobre la interculturalidad, la diferencia cultural, la construcción de la justicia social y de la paz, la investigación para la transformación y la formación de sujetos y subjetividades, pasa por pensar en cómo compartir y estar juntos en medio de nuestras diferencias y particularidades. Pensar en todo ello hoy implica una transformación, la emergencia de nuevas formas de deliberar, sentir y narrar el mundo. Esta es una tarea compleja en tanto se hace necesario ahondar en las posibilidades intersubjetivas para la construcción del estar juntos desde otras formas y lógicas en las que históricamente hemos vivido.

Al situar una perspectiva compleja y fronteriza como punto de partida para pensar en perspectivas emergentes que construyan una mirada sobre la interculturalidad, la justicia, la paz, la subjetividad y la diferencia, se quiere ubicar la permanencia de múltiples actores, persiguiendo una multiplicidad de acciones e iniciativas a numerosos niveles de relaciones en un escenario interdependiente que fulgura y tiene la capacidad de ubicarse en diferentes lugares de relación frente al conocimiento y a la producción de lugares de enunciación.

Una mirada de frontera emerge de la multiplicidad, interdependencia y simultaneidad. Este sería entonces el gran reto para pensar los nuevos procesos investigativos por venir, como un holograma o entramado de simultaneidades, prácticas, acciones,

discursos y horizontes de sentido. De acuerdo con lo anterior, se pone en cuestión cómo construir miradas alternativas a lógicas dominantes sobre el estar juntos en un sistema complejo formado por diversos actores y por escenarios con múltiples hechos que están sucediendo simultáneamente.

En ese orden de ideas, las proyecciones vitales del Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación están situadas en la apuesta por el reconocimiento de nuevas subjetividades y construcciones colectivas desde las bases populares y las comunidades educativas, para poder instaurarse en la memoria y desde allí escribir su propia historia, no de forma paralela, única, universal sino, por el contrario, en disputa con respecto a la historicidad que otros lugares y narrativas han hecho de ellos y ellas.

Es entonces un compromiso imperativo continuar los cuestionamientos sobre la diferencia cultural y lo educativo, la construcción de la paz y la educación con equidad y justicia social. De esta manera, el equipo de investigadores persistirá en diversas acciones encaminadas al debate, la construcción y la complejización de saberes alrededor de las categorías ya enunciadas, considerando las siguientes proyecciones:

1. Posibilitar un diálogo permanente entre políticas y experiencias investigativas que permitan el reconocimiento de los contextos, los sentidos y las tensiones de las comunidades, de tal manera que se logren permear las políticas para que contemplan las necesidades interculturales del campo educativo.
2. Posicionar nuevas comprensiones de la justicia social en sentido multidimensional desde tres aspectos fundamentales: la necesaria reconstrucción social de los fundamentos de la justicia, la crítica de las construcciones culturales que propugnan la homogeneidad y el análisis de las injusticias sostenidas por la exclusión consciente y sistemática.
3. Avanzar en las comprensiones sobre el campo de la construcción de la paz el conocimiento y la comprensión del conflicto

desde nuevos lugares como la estética, el pensamiento sistémico y la capacidad intuitiva, elementos necesariamente relacionados con la comprensión y la emergencia de nuevas subjetividades.

4. Continuar fortaleciendo nuestra perspectiva investigativa desde el referente de la infancia como campo social, en coherencia con las perspectivas interculturales. Por ello, el grupo propone incorporar nuevas miradas desde la antropología de la infancia para dar un lugar histórico, político y cultural a la misma.
5. Ampliar nuestra perspectiva teórica, frente al trabajo del cuerpo como escenario de indagación investigativa, como territorio y como configuración de los mundos de la vida.
6. Posicionar otras voces y lógicas de construcción del saber, de manera que los aportes y resultados de las diferentes investigaciones sitúen el saber local en una relación constructiva con la academia. Dándole lugar a las educaciones *otras*.
7. Se plantea la posibilidad de abordar el arte y los lenguajes artísticos como metodologías de indagación investigativa, en coherencia con esas otras formas de hacer investigación.
8. Fortalecer los vínculos con las comunidades, al igual que establecer un diálogo permanente con las organizaciones étnicas, con el ánimo de ampliar las referencias en cuanto a diferencia cultural e interculturalidad.

A manera de conclusión

Desde el punto de vista de Boaventura de Sousa Santos (2006) se requiere asumir el conocimiento y la reflexión de las emergencias que permitan reconocer las experiencias y las acciones sociales de los diferentes grupos sociales y pueblos que no han sido reconocidos

por las ciencias sociales predominantes. Así, se hace necesaria la consolidación de estudios y perspectivas que desde lecturas alternativas visualicen las prácticas y saberes de las mujeres, las comunidades, los grupos étnicos y las organizaciones sociales.

Coincidimos con los planteamientos de Sousa Santos (2006) cuando afirma que las ciencias sociales hegemónicas han invisibilizado y descalificado a diferentes grupos sociales y han presentado una visión restringida de sus prácticas sociales y saberes. Santos afirma también que la visión eurocéntrica de la ciencia ha desarrollado una lógica que genera una no existencia con base en cinco lógicas de exclusión, de invisibilización de las poblaciones, de las prácticas sociales de los no europeos:

1. “La lógica de la monocultura del saber” en la que los otros saberes no se reconocen y por tanto se declara a los otros como ignorantes.
2. La “monocultura del tiempo lineal” en la que se presenta la historia como el desarrollo lineal al que todos los pueblos deben seguir y por tanto a los otros se les considera como atrasados.
3. La “lógica de la clasificación social”, con la cual se clasifica racialmente y por medio de la clasificación sexual
4. La “lógica de la escala dominante”, con la cual se desprecia lo local, lo particular.
5. La “lógica productivista” basada en la visión capitalista de la producción, con ella se invisibilizan otras formas de producción y se considera a los seres que las practican como improductivos o personas sin competencias para la producción.

De acuerdo con los planteamientos de Santos, como grupo de investigación pensamos que se requieren unas ciencias sociales que estudien las posibilidades y las capacidades de las comunidades, de los grupos étnicos, de las organizaciones sociales, de los sujetos y que,

por lo tanto, se trata de generar saberes otros que se preocupen por las potencialidades. Esta visión es fundamental para la consolidación de nuestras apuestas investigativas, que por supuesto se orientan hacia las posibilidades y las potencialidades.

Para Boaventura de Sousa Santos, este enfoque epistemológico aporta a la fundamentación de una axiología del cuidado, una ética que potencia las subjetividades: “El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia cuya satisfacción está en el horizonte de posibilidades” (Santos, 2006, p. 86). De acuerdo con este autor (2006):

[...] la alternativa a la teoría general es el trabajo de traducción. La traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva, ni el estatuto de parte homogénea. (p. 91).

Los asuntos epistemológicos son cuestiones centrales. La lucha por el reconocimiento, las posibilidades de generar transformaciones sociales, la construcción de aportes para democratizar las relaciones sociales y culturales suponen un cruce con esfuerzos de comprensión, de nuevas interpretaciones. En palabras de Sousa Santos: “El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática” (Santos, 2006, p. 105).

Por todo lo anterior, para el Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación pensar en otras relaciones posibles implica desnaturalizar, deconstruir nuestras lógicas tradicionales, lo que algunos investigadores han llamado *decolonizar* las ciencias sociales, con el objetivo de reconocer las prácticas, los saberes y las formas de hacer de los otros.

Referencias

- Allier, E. y Crenzel, E. (coords.). (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y memoria política*. México: Bonilla Artigas Editores, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Acuña, A., Bernal, P., y Martínez, A. (2009). *Análisis de experiencias de educación para la paz en América*. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Bobbio, N. (1981). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona: Gedisa.
- Briceno, P. et al. (2016). *Informe final del Proyecto de investigación: Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional*. Bogotá: UPN y CINDE.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Fals Borda, O. (1976). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- _____. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO, Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
- _____. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratu.

- Geertz, C. (1999). El sentido común como sistema cultural. En *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 93-116). Barcelona: Paidós.
- Guido, S. et al. (2007). *Informe de investigación: Equidad y diversidad en universidades públicas de Colombia: Percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2010). *Informe de investigación: Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2013). *Informe de investigación: Imágenes del “otro”. Representaciones de los niños, niñas y adolescentes colombianos sobre “lo indígena”. Un estudio desde el pensamiento cotidiano*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2014). *Informe de investigación: Diferencia cultural en ámbito de escolar: narrativas de maestros*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2015). *Informe de investigación: Libros de texto y diferencia cultural en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- Jiménez, F. (2004). Propuesta de una epistemología antropológica para la paz. *Convergencias. Revista de Ciencias Sociales* 9, 21-54.
- _____. (2011). *Racionalidad pacífica: una introducción a los estudios para la paz*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Larrossa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lederach, J. (2007). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- López, M. (2001). La noviolencia como alternativa. En A. Muñoz, *La paz imperfecta* (pp. 181-251). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marqués de Souza, N. M. (1997). *Desencuentros entre el discurso y la práctica en la escuela: La contribución de Paulo Freire*. (s.c.): (s.e.).
- Martínez, M., Peña, F., y Soler, C. (2014). *Informe final: Factores político-estructurales, familiares e institucionales que inciden en el acceso y permanencia en la Universidad Pedagógica Nacional*. Proyecto cofinanciado en el marco de la Red Internacional de Justicia Social y Derecho a la Educación. Bogotá: Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria Editorial.
- _____. (2005). *Podemos hacer las paces: Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Mejía, M. R. et al. (2017). *Agenda común para la paz desde los territorios*. Bogotá: Planeta Paz, Sectores Sociales Populares para la Paz de Colombia y OXFAM.

- Molina, B. y Muñoz, F. A. (eds.). (2004). *Manual de paz y conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. (ed.). (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, M. y López, M. (2004). Historia de la paz. En B. Molina, F. A. Muñoz (eds.), *Manual de paz y conflictos*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2014). *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Bogotá: Planeta.
- OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. París: OCDE.
- Peña, F. (2013). *Distribución social del capital escolar en Colombia. Perspectiva socioeducativa*. Bogotá: Alejandría Libros.
- _____. (2009). Pedagogía crítica y crítica social. En A. Martínez y F. Peña (comps.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Peña, F., Soler, C. y Martínez, M. (2015). *Educación como derecho con justicia social Fase II*. Convenio entre Secretaría de Educación de Cundinamarca y Universidad Pedagógica Nacional. Informe final del proceso de formación de maestros.
- Pérez, Á. I. et al. (1994). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. En *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Posada, J. et al. (2013-2016). *Informe de investigación: Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en*

- jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional*. Programa “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, J. (2009). *Producción de conocimientos pedagógicos desde y sobre las experiencias educativas. Lectura introductoria*. Módulo: Sistematización de Experiencias: Posibilidad de producción de conocimientos teórico-prácticos. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Cinde, UPN. Bogotá: UPN.
- Ramos Galeano, T. E. (2004). *Prohibido olvidar: jóvenes constructores de paz. Una apuesta pedagógica desde el enfoque de construcción de paz*. Trabajo de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Revista Currículo sem Fronteiras* 12(1), 157-173. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/restrepo-rojas.pdf>.
- Salguero, J. y Seva, J. M. (2004). *Educar para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Sandoval, B. et al. (2016). *Proyecto de investigación en curso: Prácticas y pautas de crianza del territorio ancestral al territorio urbano*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Saúl, M. (2002). *Freire y la formación de educadores, múltiples miradas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Serje, M. (2005). Cultura. En M. R. Serje et al., *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Anthropos.
- Soler, C., Martínez, M. y Peña, F. (2013). *Educación como derecho con justicia social*. Fase I. Documento colectivo resultado del proceso de formación de maestros SEC-UPN. Bogotá: UPN.
- _____. (2016). *Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social*. Informe final. Bogotá: UPN-CIUP.
- Santos, B. de S. (2006). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En *Conocer desde el sur*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Unesco. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*. México: Siglo XXI.
- Wade, P. (2002). Identidad. En M. Serge y R. Pineda (comps.). *Palabras para desarmar*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), Ministerio de Cultura.
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación de Perú.

Este libro fue editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial
y la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP de la
Universidad Pedagógica Nacional, se compuso en caracteres
Minion Pro y fue impreso por Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.,
Bogotá D. C., Colombia.

Más de cuarenta años de investigación educativa del país se expresan hoy en los aportes que la Universidad Pedagógica Nacional ha hecho a través del CIUP. En este proceso, la trayectoria de los grupos de investigación, algunos de los cuales registran su existencia desde 1978, ha evidenciado la amplia y prolífica producción académica de los profesores, la cual ha sido difundida a través de diferentes medios (digitales e impresos) y variados escenarios de discusión.

Con el propósito de hacer un balance de esta producción intelectual y de visibilizar la trayectoria investigativa de los grupos de la Universidad, el Centro de Investigaciones-CIUP, el Grupo Interno de Trabajo Editorial y el Comité de Publicaciones invitaron a los grupos de investigación a formar parte de la Colección CIUP 41 años y finalmente quince grupos de la Universidad atendieron esta iniciativa, que responde a los propósitos establecidos en el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz.*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



ISBN: 978-958-5416-91-8



9 789585 416918