

Configuración del sujeto y la subjetividad en las tramas de la cultura política y la educación

Grupo de investigación:
Educación y Cultura Política

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



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



41 años

Configuración del sujeto
y la subjetividad en las tramas
de la cultura política
y la educación



Configuración del sujeto y la subjetividad en las tramas de la cultura política y la educación

Grupo de investigación
Educación y Cultura Política

Colección CIUP 41 años
Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Configuración del sujeto y la subjetividad en las tramas de la cultura política y la educación / Martha Cecilia Herrera Cortes ... [et al].

1ª. ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2018

72 páginas. – (Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional)

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-958-5416-93-2

ISBN digital: 978-958-5503-09-0

1. Cultura Política - Investigaciones. 2. Política y Educación. 3. Pedagogía Crítica. 4. Socialización. 5. Política Educativa. 6. Educación – Investigaciones. 7. Cibercultura y Educación. 8. Calidad de la Educación. 9. Reforma Educativa. 10. Pedagogía. 11. Formación Profesional de Maestros. 12. Política y Gobierno. I. Cárdenas Palermo, Yeimy. II. Olaya Guateros, Vladimir. III. Martínez Pineda, María Cristina. IV. Rueda Ortiz, Rocío. V. Ortega Valencia, Piedad. VI. Cristancho Altuzarra, José Gabriel. VII. Merchán Díaz, Jeritza. VIII. Castro Sánchez, Clara. IX. Soler Martín, Carolina. X. González Cruz, José Manuel. XI. Pertuz Bedoya, Carlos. XII. Velandia Pérez, Cielo. XIII. Arias Gómez, Diego. XIV. Torres Puentes, Elizabeth.

370.115 cd. 21 ed.

Configuración del sujeto
y la subjetividad en las tramas de
la cultura política y la educación
© Universidad Pedagógica Nacional
© Martha Cecilia Herrera Cortés,
Yeimy Cárdenas Palermo, Vladimir
Olaya Gualteros, María Cristina
Martínez Pineda, Rocío Rueda
Ortiz, Piedad Ortega Valencia,
José Gabriel Cristancho Altuzarra,
Jeritza Merchán Díaz, Clara Castro
Sánchez, Carolina Soler Martín,
José Manuel González Cruz, Carol
Pertuz Bedoya, Cielo Velandia Pérez,
Diego Arias Gómez, Elizabeth
Torres Puentes

Colección CIUP 41 años:

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

ISBN impreso: 978-958-5416-93-2

ISBN digital: 978-958-5503-09-0

ISBN colección impresa:

978-958-5416-80-2

ISBN colección digital:

978-958-5416-96-3

Primera edición, 2018

Fecha de evaluación:

23 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**
VICERECTORA DE GESTIÓN
UNIVERSITARIA

Mauricio Bautista Ballén
VICERECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz
VICERECTOR 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
Grupo Educación y Cultura Política: conformación y posicionamiento.....	14
Diversificación de abordajes en la relación educación y cultura política: líneas de investigación.....	18
Línea Educación y cultura política.....	20
Línea Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas.....	25
Línea Cibercultura y educación.....	33
Línea Pedagogía crítica y alteridad.....	43
Línea Infancia, cultura y educación.....	49
Aportes de la propuesta analítica del grupo de investigación a la relación educación y cultura política: ideas para seguir construyendo.....	54
Referencias.....	61

poli*

men

educa

•
•
tica

”

•
noria

~
•
•
ación

Autores:

Martha Cecilia Herrera Cortés,
Yeimy Cárdenas Palermo,
Vladimir Olaya Gualteros,
María Cristina Martínez Pineda,
Rocío Rueda Ortiz,
Piedad Ortega Valencia,
José Gabriel Cristancho Altuzarra,
Jeritza Merchán Díaz,
Clara Castro Sánchez,
Carolina Soler Martín,
José Manuel González Cruz,
Carol Pertuz Bedoya,
Cielo Velandia Pérez,
Diego Arias Gómez,
Elizabeth Torres Puentes

Líneas de investigación:

1. Educación y cultura política
2. Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas
3. Cibercultura y educación
4. Pedagogía crítica y alteridad
5. Infancia, cultura y educación.

Grupo de investigación:

Educación y Cultura Política

Año creación: 1998

* Integrantes del grupo:

Martha Cecilia Herrera Cortés,
Yeimy Cárdenas Palermo,
Vladimir Olaya Gualteros,
María Cristina Martínez Pineda,
Rocío Rueda Ortiz,
Piedad Ortega Valencia,
José Gabriel Cristancho Altuzarra,
Jeritza Merchán Díaz,
Clara Castro Sánchez,
Carolina Soler Martín,
José Manuel González Cruz,
Carol Pertuz Bedoya,
Cielo Velandia Pérez,
Diego Arias Gómez,
Elizabeth Torres Puentes





Acerca del grupo

El grupo Educación y Cultura Política fue creado en el año de 1998 por la profesora Martha Cecilia Herrera, en el marco de la Maestría en Historia de la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Desde sus inicios, el grupo se ha constituido como semillero de investigadores cuyos resultados, en investigación y formación, han tenido impactos en la UPN y en otros escenarios del campo académico e investigativo. En la UPN, el grupo ha tenido incidencia en procesos de formación en programas de pregrado y posgrado en las Facultades de Ciencias Humanas, de Educación y en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE). A nivel nacional, ha obtenido las categorizaciones más destacadas —A y A1— en las convocatorias para el reconocimiento y la medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación. Igualmente, el grupo ha construido a lo largo de su trayectoria relaciones nacionales e internacionales con investigadores que trabajan en áreas afines, con el objetivo de conformar redes académicas y ampliar las perspectivas del campo de estudios en educación y cultura política. En la actualidad, el grupo cuenta con cinco líneas de investigación y dos programas de investigación y formación —“Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina” y “Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP)”—, en los que se articulan las actividades de docencia, investigación y proyección social, con participación de estudiantes de pregrado, maestría y doctorado.



Introducción

Cualquier interesado en conocer la cultura política, al menos de Colombia, podría ingresar al portal del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y consultar los resultados de las encuestas que se aplican bienalmente en torno a esta temática. Allí encontrará cifras acerca de preguntas sobre la participación de las personas en los partidos políticos, si conocen o han oído hablar de los mecanismos de participación, o si consideran que las decisiones de Estado benefician a todos por igual, entre otras (DANE, 2015). Dichos análisis parecen, a simple vista, dar cuenta de un conocimiento confiable, en la medida en que poseen su respectiva ficha técnica, se basan en principios matemáticos y se aplican a una cantidad notable de personas, una muestra que, según el rigor de los parámetros estadísticos, es significativa. Sin embargo, parecen dar por sentado por completo lo más elemental.

En efecto, lo cultural es un campo de disputa por el poder simbólico. Asumido de esta manera, se comprende que el mismo concepto de *cultura* es objeto de debate y de validación. Reconocer como cultura una pintura barroca de la España del siglo XVII y excluir de esta categoría un grafiti hip-hop de la Comuna 13 de Medellín de la década de los noventa del siglo XX hace parte de esa disputa y, al mismo tiempo, expresa relaciones de poder.

Así, las producciones inmateriales y materiales de los sujetos y los grupos sociales configuran un gran acervo que expresa y al mismo tiempo produce, de manera explícita e implícita, algunas veces de manera cruenta y sin ambages, otras veces de forma velada y disimulada, las diversas tensiones que se dan en los órdenes sociales y sus jerarquías, la imposición del poder, su resistencia frente al mismo, o la puja por configurar hegemonías alternativas.

Por tanto, lo cultural implica un universo en continua expansión, con relaciones que exceden lo nacional, ya que muchas producciones culturales han sido fruto del intercambio o la superposición con otras

partes de la región latinoamericana y del mundo. Así, las encuestas y los análisis que pueden realizarse sobre ellas son algunos elementos que dan cuenta someramente de este universo, y no los más significativos, pues en esta metodología se da por sentado que las preguntas tienen una carga de sentido y que los entrevistados pueden mentir o tienden a decir lo que esperan escuchar los entrevistadores. En suma, se da por sentado que esa misma metodología implica una relación de poder.

De este modo, habiendo una continua creación y resignificación de producciones materiales y simbólicas, parece prácticamente absurdo confiar solo en las preguntas y respuestas de las encuestas. Antes bien, resulta que todos los productos culturales materiales e inmateriales como pinturas, esculturas, museos, libros, obras de teatro, piezas musicales, fotografías, películas, páginas web, artefactos, juguetes, registros biográficos, entre otros, son objetos de estudio para investigar la cultura política, haciendo de esta un campo dinámico, amplísimo y de largo aliento.

El reto de investigar la cultura política por esta senda ha sido asumido desde 1998 por el grupo Educación y Cultura Política. Al cumplir veinte años de trabajo académico el grupo se ha destacado por contribuir al análisis de los procesos de configuración de la cultura política y su relación con la configuración de los sujetos en múltiples escenarios educativos formales, no formales e informales. En su trayectoria, el grupo de investigación ha pasado por diferentes momentos acompañados con la historia social y política del país, con el enriquecimiento de sus referentes teórico-metodológicos, así como con las condiciones institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional.

A continuación, se presenta el curso que ha tenido el grupo en sus veinte años de trabajo en investigación, así como una síntesis de los aportes de la propuesta analítica acerca de la relación educación y cultura política. En un primer apartado se exponen algunos elementos que hicieron posible la formación del grupo y su reconocimiento;

posteriormente, se explicita la diversificación de sus perspectivas de análisis y las líneas de investigación a que ha dado lugar, precisando algunas comprensiones epistémicas y metodológicas, los objetos y problemas, así como los campos temáticos de reflexión y producción de cada línea. La primera de ellas, cuyo nombre es idéntico al grupo, es la línea fundadora y puede considerarse como la línea matriz que da fundamento teórico y metodológico a las demás, aunque tiene un recorrido propio y asume objetos de estudio particulares, por lo que en el texto aparece como una línea independiente y de apertura a las demás: Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas (2005); Cibercultura y educación (2005); Pedagogía crítica y alteridad (2009), e Infancia, cultura y educación (2012).

Finalmente, se desarrolla un tercer apartado en el que se sitúan algunos aspectos nodales en la postura del grupo de investigación frente a la educación y la constitución de los sujetos y las subjetividades, al tiempo que se deja abierta la necesidad de un análisis crítico de la categoría *víctima*, especialmente en el marco de los análisis que interrogan los modos de ser sujeto político en los contextos signados por la violencia política y el conflicto armado.

Grupo Educación y Cultura Política: conformación y posicionamiento

A finales del año 1997, una vez Martha Cecilia Herrera retornó de Brasil tras cursar el Doctorado en Filosofía e Historia de la Educación en la Universidad de Campinas, conformó el grupo de investigación Educación y Cultura Política, inicialmente con estudiantes de la Maestría en Historia de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Los propósitos del campo de estudios que se propuso configurar fueron incorporados en 1998 como parte del Plan de Desarrollo de la Universidad. Dichos objetivos fueron:

1. Desarrollar una mirada socio-histórica sobre las relaciones entre educación y cultura política en Colombia.
2. Estudiar cómo el discurso y las prácticas pedagógicas y escolares interpelan y aportan a la constitución de una cultura política y a la formación de identidades y actores políticos.
3. Contribuir a desarrollar una educación para la constitución de un sentido de lo público y la incorporación de herramientas sociales para su desarrollo. (Plan de Desarrollo UPN, 1998-2003).

Al quedar el grupo inscrito en el Plan de Desarrollo de la Universidad se dieron condiciones favorables para que el campo de estudios propuesto fuera respaldado desde la voluntad política y administrativa institucional, que garantizó dedicación por parte de la profesora y de los jóvenes investigadores a los frentes de trabajo formulados en el plan. Los propósitos planteados se concretaron en acciones de grueso calado que buscaron la constitución de una línea de investigación, la conformación de un grupo de trabajo estable, la elaboración de un estado del arte y unas bases de datos sobre educación y cultura política, la ejecución de proyectos de investigación específicos sobre el campo de estudios, así como la difusión de sus avances y resultados a través de publicaciones, participación en eventos y el fortalecimiento de programas de formación en este ámbito.

Los desarrollos de esta primera etapa fueron definitivos en tanto alimentaron una postura frente a las relaciones entre educación y cultura política, desde una mirada *multidisciplinaria*, impregnada por las problemáticas de una sociedad que apostaba por el fortalecimiento de sus procesos democráticos. Así, de cara a las aperturas y retos que demarcó la Constitución de 1991, para la década de los años noventa, el grupo de investigación focalizó algunos interrogantes desde la perspectiva cultural de la política y la educación y, por ende, desde preguntas por los modos en que los sujetos, como individuos y colectivos, dan sentidos a lo político desde sus trayectos y trayectorias culturales y, por ende, educativas, así como desde preguntas por las

formas en que los procesos democráticos, pero también los autoritarios, expresan las posiciones de los sujetos y sus consideraciones frente al orden social, frente a su pasado y sus expectativas de futuro. En esta etapa, en palabras de la fundadora del grupo:

El equipo de trabajo se conformó de manera fluida en su primera etapa. Estos fueron años de euforia y producción intelectual abundante cuyos frutos todavía están dando resultados. En el año de 2001 llevamos a cabo una reforma de la Maestría en Educación en la que la línea de investigación en Educación y Cultura Política tuvo visibilidad, al igual que ocurrió cuando estructuramos el Doctorado Interinstitucional en Educación en 2005. Todas las veces que nuestro grupo se presentó a Colciencias obtuvo el estímulo de la mirada externa, que validó ante la comunidad intelectual la seriedad de nuestro trabajo: la primera vez que nos presentamos, y aún éramos jóvenes, fuimos catalogados como grupo promisorio, y en las siguientes convocatorias siempre hemos sido grupo A y A1.

De esta primera etapa del grupo puede decirse que los aportes al campo de la educación fueron el posicionamiento de la discusión sobre cultura política, la reactualización del concepto en el marco educativo, así como la revisión del estado de la discusión y de sus implicaciones para pensar, de un lado, la educación como un concepto y como una práctica que va más allá de las instituciones, fuera de las dinámicas formales y bajo diferentes dispositivos, y de otro, para reconocer la escuela desde la perspectiva de sujetos situados en diferentes matrices históricas, sociales, políticas, cognitivas y, por ende, generacionales que permiten comprender la educación, la enseñanza y el aprendizaje como procesos que posibilitan diferentes modos de conectar y desconectar lo político y la política con lo vital.

Esto último es una cuestión fundamental en el contexto de finales de los años noventa y principios de la década de los años 2000,

cuando se enfatizó en el análisis de la crisis de la política en su función integradora, no solo porque dejaba de marcar el “ritmo del desarrollo social”, sino también porque parecían agravarse los problemas estructurales de desfase con las dinámicas del desarrollo de otras áreas sociales, culturales, económicas, tecnológicas (Lechner, 1996).

Ahondar en las relaciones entre educación y cultura política, desde la problematización de la función integradora de la política y, por tanto, desde el cuestionamiento de las grandes matrices identitarias de la modernidad, permitió entonces despuntar investigaciones y tesis orientadas por preguntas en torno a las identidades culturales.

En esta perspectiva, los aportes del grupo de investigación se caracterizaron por las contribuciones al análisis sociohistórico de los discursos, prácticas y soportes tendientes a la formación de la identidad nacional, a sus tensiones, así como al estudio de los fenómenos propios del reconocimiento de las identidades culturales.

En esta etapa inicial, los desarrollos del grupo coinciden con la configuración de la línea de investigación en Educación y Cultura Política. Sin embargo, la pluralización de las problemáticas en el campo de la cultura y la política y los requerimientos de la Universidad, llevaron a una segunda etapa caracterizada por la configuración de nuevas líneas de investigación y, con ellas, de formas de asumir las preguntas por las relaciones entre educación y cultura política desde diferentes perspectivas, preguntas y énfasis teórico-conceptuales más específicos, así como desde diferentes sensibilidades frente a la enrevesada realidad del país y la riqueza de las prácticas de los sujetos. Este momento, como indica Martha Herrera, se dio también por:

[...] el retiro de algunos investigadores y la vinculación de otros miembros, ya no en condición de estudiantes, como lo hizo el grupo pionero, sino como profesores/as que traían formación y trayectoria en campos de preocupaciones investigativas afines al grupo, así como nuevos estudiantes de pregrado, maestría y doctorado.

Sin duda, la configuración de un grupo de investigación y la consolidación de sus referentes conceptuales y epistemológicos depende de circunstancias de diferente índole en las que se combinan las trayectorias personales y profesionales de sus integrantes, las condiciones institucionales en las que el grupo emerge, así como el contexto histórico en el cual surgen las diversas problemáticas y su posicionamiento en la agenda pública, las cuales marcan los derroteros del grupo y las posibilidades de su sostenimiento.

En este caso, sin el apoyo decidido de la Universidad Pedagógica Nacional hubiese sido muy difícil la emergencia del grupo, así como sin el compromiso de sus pioneros¹ y de sus posteriores integrantes, quienes han persistido de manera tesonera en el posicionamiento de este campo de estudios y en la apuesta, en un mundo fragmentado y disperso, de que se puede investigar de manera conjunta.

No cabe duda de que este esfuerzo se ha visto retribuido por el posicionamiento del grupo ante la comunidad nacional e internacional, en su reconocimiento sostenido como un colectivo con las más altas calidades en Colciencias, en su incidencia en los programas de formación en la universidad, así como en ser el grupo que constituyó de manera pionera el concepto de *cultura política* y sus relaciones con la educación dentro del campo intelectual de la educación en Colombia.

Diversificación de abordajes en la relación educación y cultura política: líneas de investigación

Desde la perspectiva de Martha Herrera, el grupo estaría en una segunda etapa de su trayectoria en la que toma el cariz de una red,

1 En la conformación y primeros desarrollos del grupo participaron los investigadores Alexis Vladimir Pinilla, Raúl Infante y Carlos Jilmar Díaz.

“al no contar, como lo tuvo el núcleo inicial, con un proyecto de investigación conjunto sino con el desarrollo de varias áreas de actuación en otros programas de la Universidad, con la permanencia de las apuestas teóricas y las posiciones políticas que dieron fundamento al grupo y con la primacía de la actuación en los equipos más pequeños que adelantan proyectos específicos y/o que dirigen tesis de posgrado”.

Esta segunda etapa coincide, como ya se mencionó, con la apertura de otras líneas de investigación que entraron a tributar nuevas preguntas y referentes en el abordaje de la relación entre educación y cultura política. Líneas de investigación que fueron abiertas, paulatinamente, en atención a los acumulados de producción académica y a las necesidades de los programas de formación de la Universidad.

Actualmente, el grupo de investigación está integrado por cinco líneas que contribuyen también a las actividades misionales de docencia y extensión, así como al proceso de formación de investigadores, mediante el desarrollo de trabajos de grado y tesis,² en articulación con las estrategias propuestas en la Universidad Pedagógica Nacional, como son los semilleros,³ las monitorías de investigación y la participación en proyectos como Pedagogía crítica, alteridad y memoria, coordinado por las profesoras Piedad Ortega, Jeritza Merchán y Clara Castro, el cual difunde sus trabajos en el periódico *Andante*, así como el Programa de Jóvenes Investigadores de Colciencias.⁴

2 En la trayectoria del grupo de investigación, entre los años 1998-2016, se registran seis tesis de doctorado, 85 tesis de maestría y 25 trabajos de pregrado. La información detallada se puede consultar en la Plataforma ScienTI - Colombia: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000008020>.

3 Semillero Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (2016), coordinado por José Manuel González Cruz y Semillero de Investigación en Educación y Cultura Política (2015), coordinado por Vladimir Olaya Gualteros. En ambos escenarios se posibilita la articulación de estudiantes de pregrado y posgrado interesados en vincularse a los proyectos de investigación del grupo y frentes de trabajo, desde sus prácticas pedagógicas, trabajos académicos y temáticas de los trabajos de grado.

4 En la convocatoria nacional de jóvenes investigadores e innovadores de Colciencias, n.º 761 del año 2016, Carol Juliette Pertuz Bedoya, integrante del grupo Educación y Cultura Política ocupó el primer lugar en los resultados definitivos, entre más de dos

Dichas líneas de investigación son: Educación y cultura política (1997), Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas (2005), Cibercultura y educación (2005), Pedagogía crítica y alteridad (2009) e Infancia, cultura y educación (2012).

Línea Educación y cultura política

En esta línea de investigación se realizaron las revisiones del estado de la discusión sobre cultura política. Herrera, Pinilla, Díaz e Infante (2005) se encargaron de estudiar los acercamientos más influyentes, identificando un importante contraste entre los planteamientos de la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, en tanto la concepción de cultura política se situó en una perspectiva estructuralista influida por la sociología y la ciencia política, en la que se asumió como una categoría normativa, ligada al ideal de la cultura cívica y enfocada en la medición de las cercanías y distancias de los ciudadanos con el orden ideal de los Estados nacionales. Por otro lado, los planteamientos de las décadas de los años ochenta y noventa consideraron no solo los componentes normativos para la comprensión de la cultura política, sino también los procesos históricos, las prácticas sociales, los aspectos conflictivos, así como la presencia de grupos no hegemónicos y, como parte de esto, las pugnas por las significaciones en torno al orden social. Lo anterior fue propiciado, en parte, por acontecimientos históricos como la caída del muro de Berlín, así como por diferentes procesos de democratización dados en diversas partes del mundo, incluida América Latina (Lechner, 1997; Somers, 1993).

En esta perspectiva, desde la antropología, la sociología política, la historia sociocultural, la filosofía política, la lingüística, la comunicación, los estudios culturales y la pedagogía crítica se elaboraron

mil jóvenes que aplicaron al programa. Otros becarios del grupo de investigación en este programa han sido: Alexis Vladimir Pinilla (2002), Lina María Ramírez (2011), Héctor Pablo Vargas Rodríguez (2011), Cielo Andrea Velandia Pérez (2012) y Jhon Diego Domínguez (2017).

marcos conceptuales de corte más hermenéutico que posibilitaron la construcción de un horizonte de elucidación en el grupo de investigación, caracterizado, entre otras cuestiones por: un distanciamiento de las preguntas normativas propias del estructural-funcionalismo; una apuesta más interpretativista ligada a las inquietudes por las experiencias que configuran la cultura política; un marco de preguntas por lo político y la política desde la perspectiva de los sujetos en la vida cotidiana, a través de procedimientos intersubjetivos de disputa y de negociación (Cefaï, 1997, p. 151); consideraciones sobre lo político, más allá del marco institucional pautado por los Estados-Nación, como parte del ideario de la democracia representativa, esto es, desde significaciones en torno al orden social que ponen en juego distintas fuerzas y actores sociales que pugnan por disputar sus sentidos hegemónicos; y, finalmente, una comprensión de la cultura y lo cultural en un sentido plural, “más decididamente contextual, a través de los propios conceptos vividos por los agentes” (Romero, 2006, p. 265).

Desde la especificidad de la relación entre escuela y educación, la noción de cultura política permitió potenciar la categoría de socialización política. En ella, se retomaron los tres tipos de registros propuestos por Percheron (1984) para el análisis: los programas y los textos escolares, la forma de participación en la vida escolar y el aprendizaje de relaciones sociales. Este último es un registro que permitió poner en escena la pertinencia de los procesos de sociabilidad y, con ello, retomar los aportes de las pedagogías críticas. En particular, Henry Giroux, Peter McLaren y Paulo Freire fueron referentes útiles para considerar la escuela fuera de lógicas de la reproducción socioeconómica y para enfatizar en sus sentidos como arena de lucha de significados y modelos culturales.

Los cuestionamientos a las posturas funcionalistas y reproductivistas conllevaron potenciar las categorías de sujetos y subjetividad en la línea de investigación, desde los aportes de diferentes corrientes del pensamiento social, con lo cual se enriquecieron las discusiones sobre la configuración de las identidades políticas.

En este marco, en un documento de balance del grupo del año 2006 se planteó cómo desde las perspectivas y las corrientes de pensamiento que fundamentaban la relación entre educación y cultura política era posible situar cinco “tipos de registros” de investigación: uno referido a los procesos de construcción de los sujetos, otro relacionado con los saberes y las nociones relacionados con la producción de los sujetos y los actores sociales, otro relacionado con los contenidos cognitivos articulados al orden social, otro referido a las interacciones de orden social y pedagógico que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje de las relaciones de poder, y otro relacionado con los contextos históricos y los escenarios sociales y culturales en los que se construyen los sentidos sobre lo político y la política (Herrera, 2006).

Frente a la relación entre educación y cultura política, los referentes teóricos y metodológicos permitieron, en el año 2008, una sensibilidad particular frente a la coyuntura que vivía el país, expresada en las movilizaciones en contra de la violencia política y a favor de la paz (Herrera y Ramírez, 2009). En este marco se fortaleció la pregunta por las políticas de la memoria como formas de socialización y subjetivación política.

Este horizonte de sentido permitió que el grupo y la línea configuraran problematizaciones en torno a las dinámicas de violencia que caracterizaron el campo político en Colombia y en la región latinoamericana, durante las últimas décadas del siglo xx. Particularmente, fueron tomando fuerza las preguntas por la memoria de las deudas dejadas en materia de derechos ciudadanos por regímenes autoritarios o de democracia restringida en el marco de la Guerra Fría y sus desdoblamientos en el continente. Desde esta perspectiva, bien puede decirse que a las preguntas por las diversas prácticas sociales que le apostaron a la idea de instituir y/o consolidar regímenes democráticos en los diferentes países, entre los años ochenta y noventa, se sumó el abordaje de las luchas por el poder, las restricciones democráticas y la persistencia de la violencia en las sociedades contemporáneas.

De este modo, mientras en los inicios del grupo la línea se orientó por preguntas como las siguientes: ¿cuáles han sido los acercamientos teóricos y metodológicos en torno al concepto de cultura política y/o a las relaciones entre educación, cultura y política en este período?, ¿qué actores sociales han estado involucrados en este proceso?, ¿cuáles han sido las principales categorías utilizadas a la hora de analizar las relaciones entre educación y cultura política?, ¿cuáles han sido los escenarios privilegiados de esta producción? (Herrera, Pinilla, Díaz, Infante, 2005, p. 24), en estrecha cercanía con los cambios en materia constitucional y los retos en materia de formación de ciudadanos, desplegados en los años noventa, en la última década las preguntas se han concentrado en una lectura más amplia del contexto de producción de culturas políticas en Colombia y América Latina, desde la especificidad del componente violento, desde la memoria (Herrera, Ortega, Cristancho, Olaya, 2013; Herrera y Cristancho, 2013; Cristancho, 2013; Olaya y Herrera, 2014), la narrativa testimonial (Herrera y Pertuz, 2015; Herrera y Pertuz, 2016a; Herrera y Pertuz, 2018), y la imagen (Olaya y Castaño 2014; Olaya y Herrera, 2014; Arias, 2016).

Con la ampliación de las entradas analíticas, en el año 2013, se puso en marcha el Programa de Investigación y Formación “Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política en América Latina”, en el que se articularon los esfuerzos de los tesisistas y los profesores de las diferentes líneas del grupo en torno al diseño y el desarrollo de estrategias de formación, de investigación y de proyección social en el campo de estudios de la cultura política. El programa se asumió desde la particularidad de la constitución de sujetos y subjetividades en contextos en los que la violencia fue el recurso para incidir en la implantación y la legitimación de proyectos de sociedad, fundados en la misión del reordenamiento y la reorientación de los destinos de las naciones, ante los riesgos de idearios considerados revolucionarios. Entre los productos para la formación (resultado de investigación) se destaca la propuesta Cuento

para no olvidar,⁵ cuyo propósito es brindar aportes pedagógico-didácticos para la enseñanza del pasado reciente de Chile, Argentina y Colombia, en clave de memoria histórica con perspectiva intergeneracional. Esta propuesta recoge diferentes narrativas a través de las cuales se pretende aportar al estudio del pasado reciente, así como a la interpelación subjetiva frente a la historia de América Latina.

El acumulado teórico y metodológico de la línea de investigación ha permitido situar la violencia política como un fenómeno transversal de la cultura política en América Latina y constitutivo de las relaciones con los procesos de socialización política, en tanto han sido pautados “por el uso de la fuerza [...] por parte de las distintas fuerzas sociales que se han disputado la representación política, las significaciones culturales y el acceso a los recursos estatales en los planos local, regional y nacional” (Herrera y Pertuz, 2016a, pp. 38 y 39). En esta comprensión pueden percibirse las posturas que en la línea de investigación se han fundamentado frente a la cultura política y sus relaciones con la educación, particularmente desde la pregunta por los sentidos que construyen los sujetos individuales y colectivos.

De lo anterior se deriva uno de los aportes de la línea de investigación en sus últimos trabajos, al proponer un análisis de la memoria y la violencia política en una clave educativa y pedagógica que trasciende el paradigma del sujeto víctima y reivindica la necesidad de desaprender las lógicas de la guerra, especialmente desde procesos de enseñanza del pasado reciente que reconozcan narrativas plurales (Herrera y Pertuz, 2016a; Avella, 2016; Arias, 2018).

5 La propuesta se encuentra alojada en el sitio web www.cuentoparanoolvidar.com

Línea Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas

Esta línea apuesta por la construcción de cultura política a partir de la configuración de subjetividades con capacidad de acción colectiva y transformación socioeducativa, desde racionalidades que enfatizan en la justicia y en la construcción de tejidos sociales sostenidos en redes de acción conjunta y construcción de poder desde abajo.

En sus trece años de trabajo el acumulado investigativo se ha consolidado en dos ejes temáticos que hoy sostienen y posicionan la línea como un nicho de análisis crítico y de producción de conocimiento. El primero, orientado al estudio de las acciones colectivas por la educación, expresadas en movimientos, movilizaciones y manifestaciones, dinamizadas por actores educativos, especialmente por educadores y estudiantes universitarios y de educación básica secundaria y media. El segundo, orientado a la conceptualización y la construcción analítica en torno a las relaciones entre derecho a la educación y justicia social. Los dos ejes han aportado al campo de la educación el reconocimiento de luchas, resistencias y organizaciones en las que se apuesta por construir horizontes de acción que configuran subjetividades otras.

El primer eje, “Acciones colectivas por la educación”, epistemológicamente comprende los modos organizativos de los actores educativos, los repertorios emergentes, los motivos de lucha y las formas de comunicación e interacción de los sujetos vinculados a las diferentes acciones colectivas, a la vez potenciadores de los sujetos en su doble dimensión (individual y colectiva), posibilitadores de sentidos y procesos de acciones sociales colectivas contenciosas, conflictivas y proyectivas (Martínez, 2008; Martínez y Cubides, 2012).

Así, las acciones colectivas por la educación se han asumido como experiencias que permiten a los actores incrementar la identidad y como escenarios de lucha que favorecen la producción de códigos culturales y la transformación de las realidades socioculturales y

educativas. En ese sentido, las acciones colectivas se han abordado como expresiones de resistencia a las políticas, los programas y los proyectos educativos hegemónicos que se identifican como lesivos para la educación pública y para el ejercicio del derecho a la educación. Además, las acciones colectivas se han abordado como escenario de visibilidad de subjetividades invisibilizadas, ya sea porque se producen en los bordes, porque los autores no se han interesado por extenderlas o porque el sistema se encarga de desvanecerlas.

Desde este marco de comprensión puede decirse que uno de los aportes al campo de la educación y la cultura política ha sido estudiar las movilizaciones sociales por la educación, más allá de las reivindicaciones sindicales. En este sentido, si bien se reconocen las luchas por los derechos laborales del magisterio como una constante histórica en defensa de la educación, los estudios de las acciones colectivas y la contingencia de las prácticas sociales han permitido develar la coexistencia de una *racionalidad* y *no racionalidad* mucho más potente para comprender estas acciones y la producción de sentidos y significados sociales, así como ahondar en el análisis de aquello que moviliza las formas de agencia y su relación con las realidades presentes y las posibilidades de transformarlas.

De manera específica, desde la perspectiva de la relación entre educación y cultura política, estos análisis han permitido vislumbrar las manifestaciones por la defensa de la educación pública, como movilizaciones en las que subyacen propósitos comunes en contra de las políticas privatizadoras y de desfinanciación del sector público de la educación, entre otros aspectos que hablan de sujetos en tensión permanente con el Estado (Boletín Oacep, n.º 2).

En cuanto a objetos y problemas de investigación, en este eje interesa la reconstrucción de las memorias de las acciones colectivas por la educación y de las prácticas de transformación pedagógica que adelantan colectivos de educadores, movimientos estudiantiles, redes y alianzas sectoriales a nivel local, regional y glocal, como vía para comprender las formas en que se producen las relaciones de los

actores movilizados con el poder, la política y la historia. También interesa reconocer las demandas en la configuración de subjetividades políticas que pugnan por la instalación de alternativas a las formas clásicas e instituidas del sujeto político moderno. Desde estos objetos ha sido posible identificar experiencias de resistencia e indignación frente a los sistemas y las racionalidades devenidas del modelo económico imperante que son, a la vez, de apertura y esperanza, en tanto esbozan formas instituyentes de acción colectiva que crean condiciones educativas y sentidos de vida que se distancian de la formación de “capital humano” y contribuyen a la transformación social desde la micropolítica escolar.

Los objetos y problemas del eje se vienen construyendo a partir de categorías como redes, movilizaciones y subjetivaciones políticas, en tanto permiten conceptualizar, interrogar y analizar las resistencias a modelos culturales y educativos, no solo como manifestaciones de un malestar, sino fundamentalmente como apuestas colectivas de organización y transformación social.

Cabe destacar que la categoría de *red pedagógica de maestros* ha sido un aporte importante al campo de estudios en educación y cultura política, al develar las redes como “formas alternativas de organización, conexión e interacción pedagógica de educadores de los diferentes niveles de educación formal, no formal, informal, que se organizan a partir de intereses comunes”, con carácter transformativo y con incidencia en la “constitución y reconfiguración de sujetos, saberes y contextos”. Organizaciones que han sido claves para reconocer a los maestros en la perspectiva de actores que se hacen cargo de su cualificación, de su potenciación como sujetos políticos, individuales y colectivos, y de la movilización y el movimiento educativo, pedagógico y cultural (Martínez, 2008, p. 201).

En lo que se refiere a campos temáticos de reflexión y producción, ha sido constante la pregunta por la historia y el registro de las luchas que han librado los actores por la educación. En términos metodológicos, el registro tiene la particularidad de no situarse

exclusivamente en las *manifestaciones*, sino en el reconocimiento de los procesos de gestación, organización, dinámica y alcances. En este sentido, un elemento emergente en los métodos de investigación que se utilizan para el estudio de las acciones colectivas ha sido el estudio de las expresiones visuales y culturales, en tanto son repertorios que vinculan la estética, la política y la creatividad como rasgos fundamentales de las movilizaciones.

Los intereses y abordajes se expresan en los resultados de proyectos de investigación orientados al estudio de las movilizaciones por la construcción de la Ley General de Educación de 1994 y por la formulación colectiva del primer Plan Decenal de Educación en desarrollo del artículo 72 de dicha ley; de la movilización contra el Acto Legislativo 001 de 2000, que modificó la Constitución Política de 1991; y de la movilización contra el Plan de Desarrollo del presidente Pastrana. En la misma dirección, pueden referirse las publicaciones de Martínez (2008 y 2011) dedicadas a las redes de maestros y la cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia (1998-2007).

Los desarrollos de estos proyectos y la evidente falta de sistematicidad en la organización de información sobre las movilizaciones sociales por la educación en el campo de estudios, justificaron la creación del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (OACEP), en la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2011. Este observatorio fue concebido como un macroproyecto de investigación, formación y extensión, orientado a reconocer, registrar, visualizar, comprender y analizar la diversidad de acciones colectivas por la educación y la pedagogía que acontecen a nivel local, regional y nacional, en diálogo con las acciones que se adelantan en América Latina (OACEP, 2012). El Observatorio tiene un énfasis pedagógico porque reconoce la escuela como escenario de producción de saber y al maestro como profesional, productor de saber y trabajador de la cultura; también, porque es en sí mismo un espacio de formación de los estudiantes y demás actores que participan como monitores, practicantes, tesistas, integrantes del semillero

de investigación⁶ o como participantes de seminarios de posgrados o de cursos electivos, diseñados y desarrollados por profesores del mismo Observatorio.⁷

El OACEP cuenta con una base de datos, un sistema de registro estructurado y una caja de herramientas conceptuales y metodológicas para la recolección permanente de información.⁸ La producción del Observatorio ha permitido el desarrollo de trabajos de grado y tesis de maestría y de doctorado relacionados con las movilizaciones por la educación en Colombia y ha alimentado las reflexiones y análisis en el tema (Martínez, 2011; Martínez y Cubides, 2012; OACEP-UPN, 2012, 2015).

En el segundo eje, denominado “Derecho a la educación y justicia social”, se ha enfatizado en la investigación, problematización y conceptualización de dichas categorías (derecho y justicia social), al reconocerlas como nociones nodales en el escenario de las redes y las movilizaciones, pero con escaso desarrollo conceptual desde el ámbito educativo y pedagógico. Puede decirse que este eje ha permitido aportar al análisis del agotamiento de políticas educativas instaladas en nombre de la inclusión y la equidad, que no han logrado contrarrestar las discriminaciones y exclusiones para sujetos individuales y colectivos dentro del sistema educativo y escolar y, por ende, que no han conseguido impactar de manera amplia a la sociedad.

En la perspectiva de la relación educación y cultura política, este eje ha enfatizado en el análisis de las relaciones de poder y las formas

6 Semillero Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía en Colombia (2016), coordinado por José Manuel González Cruz.

7 Se han realizado dos cursos electivos para estudiantes de pregrado de la universidad: Movilización estudiantil por el derecho a la educación y La imagen en los movimientos estudiantiles, ambos espacios académicos posibilitan la discusión y comprensión acerca de las acciones colectivas adelantadas por los estudiantiles, sus alcances y posibilidades.

8 Las fuentes que alimentan el OACEP son: los registros de prensa oficial y alternativa (diarios, semanarios, revistas, blogs y redes), páginas de sindicatos del magisterio y redes sociales vinculadas con estos procesos comunicativos y la información directa que se toma con la asistencia a movilizaciones.

de participación de los sujetos y los grupos en los ámbitos educativos, evidenciando cómo las luchas tienen en el derecho a la educación un argumento permanente y en la denuncia de la exclusión, la inequidad y la desigualdad una constante que pone en escena de qué forma, en la historia reciente, en el ámbito social y educativo amplio y en el de la micropolítica escolar, las subjetividades permanecen tensionadas por prácticas profundamente antidemocráticas.

La noción de justicia social, por su parte, a partir de los recorridos del grupo de investigación, se propone como una “herramienta o instrumento de análisis, comprensión y acción ante las injusticias socialmente construidas que viven sujetos e instituciones en el orden económico, cultural y político”. Como herramienta o instrumento analítico, la justicia social ha sido abordada desde adentro y desde abajo, es decir, desde el pensar y el sentir de los actores educativos, en tanto sujetos políticos que encarnan la micropolítica de las instituciones, así como las iniciativas descolonizadoras del pensamiento (Soler, Martínez y Peña, en prensa).

Los desarrollos de la línea en este eje han permitido la articulación a la Red de Investigación sobre Justicia Social y Educación,⁹ posibilitando diálogos con diferentes perspectivas y apuestas teóricas que proponen la reconfiguración de la tradicional noción de justicia, en tanto balanza ciega e imparcial que ha beneficiado a unas mayorías, o bien a los ya privilegiados (Fraser, 2008; Nussbaum, 2012; Young, 2000). En esta lógica, interesa al grupo de investigación continuar trabajando en la multidimensionalidad de la justicia social como lente para leer realidades educativas y escolares y, en particular, en la dimensión cultural de las injusticias, referida a las que viven sujetos individuales y colectivos en escenarios que no valoran pública, ni positivamente las diferencias y la heterogeneidad y derivan en la imposición de valores y prácticas de culturas dominantes y, por ende,

9 Red coordinada por la Universidad Autónoma de Madrid. Ver: <http://www.gice-uam.es/actividades/investigaci%C3%B3n/redes-y-proyectos-internacionales-de-investigaci%C3%B3n/red-de-investigaci%C3%B3n-0>.

en la anulación de subjetividades en tanto limitación de la autonomía, expresión, interacción y desarrollo de quien se es culturalmente (Young, 2000).

Injusticias que en las instituciones escolares, de acuerdo con Soler, Martínez y Peña (en prensa), arremeten por vía de la evaluación escolar, la asignación de roles, las autorizaciones, las censuras y la arbitrariedad de normas y las formas de comunicación, en tanto dispositivos que tienden a la homogeneización y la estandarización de conocimientos, racionalidades, concepciones de mundo, trayectos y proyectos que desconocen e irrespetan las múltiples diferencias humanas y afianzan la idea de que hay algunas características ideales, normales y deseables, lo cual incide en las limitaciones políticas de participación y de representación. Es decir, tales injusticias inciden en el establecimiento de criterios y reglas que cierran la intervención de personas o colectivos en la toma de decisiones que afectan sus vidas (Fraser, 2008; Young, 2000) y, de este modo, afectan las experiencias en las que los sujetos tendrían que definir lo político y la política como parte de una construcción compartida y cercana a sus historias, intereses, conocimientos y necesidades.

Otra dimensión de la justicia social, exaltada por autores como Fraser (2008) y Nussbaum (2006), que se ha problematizado en la línea de investigación, se refiere a los criterios y consensos en la distribución de bienes materiales y simbólicos, instalados estructuralmente en la sociedad, que han perpetuado y ampliado brechas entre unos privilegiados y otros carentes de recursos, sus posibilidades y sus reconocimientos. Soler y Peña (en prensa), indican cómo las diferencias territoriales (urbana-rural), las sectoriales (oficial-privada), por niveles (primaria, secundaria, media, universitaria), por sexo, por ingreso económico de las familias, han representado pocos cambios ante las desigualdades sociales y cómo el acceso a la educación, vía políticas de masificación, ha sido insuficiente para solventar injusticias en la dimensión económica y en las relaciones con las demás dimensiones de la justicia social.

En suma, los objetos y problemas de investigación abordados en este eje han permitido analizar, de un lado, la noción de derecho en su connotación jurídica imbricada en los marcos de la institucionalidad y no consustancial a los sujetos de derecho (Martínez, Soler, 2012; Soler, Martínez, Peña, 2015; Soler y Peña, 2017), y, de otro, reconocer la plena vigencia de modelos injustos en las instituciones educativas, devenidos de imaginarios y referentes bajo los que, por cualquier condición cultural, social o económica —aunque con un peso histórico en aquellas condiciones ligadas a la raza, la etnia, el género, las capacidades, la clase social—, los sujetos siguen anclados a procesos de socialización política modulados por gestos, acciones o invisibilizaciones que atropellan su dignidad, que los sitúan en lugares de subvaloración y humillaciones, que les imposibilitan participar como par en cualquier situación que atañe y que limitan la cohesión social y la construcción de lo común (Soler, Martínez y Peña, en prensa).

Con lo anterior, las investigaciones y los procesos formativos desarrollados en este eje han aportado al campo de la educación la visibilización de injusticias normalizadas y naturalizadas, desde contribuciones conceptuales y mediante el análisis de acciones instituyentes que aspiran a formas de actuación educativas más justas, desde otros referentes y otros vectores de fuerza, como los de justicia social.

Estos desarrollos han contribuido también a la apertura de nuevas rutas en los procesos de formación de maestros (Soler, Martínez y Peña, 2013; Martínez y Soler, 2012; Martínez y Peña, 2016), dando prioridad a la voz de los actores —maestros, directivos y estudiantes—, interrogando nociones de igualdad, diferencia, equidad, inclusión, o bien de fracaso escolar, racismo y, por tanto, asumiendo las tensiones que se viven entre lo instituido y lo instituyente en la práctica pedagógica.

Reconocer y conceptualizar las injusticias, para luego deconstruirlas y construir acciones justas, da continuidad a la conceptualización de justicia social como herramienta o instrumento de análisis, comprensión y acción. Así, el grupo de investigación desde

la micropolítica, es decir desde las decisiones e interacciones entre los sujetos en escenarios educativos y escolares, ha avanzado en comprensión y en posibilidades de afectación de las realidades, tomando distancia de la idea de las responsabilidades individuales, del dualismo entre lo micro y macro, o desde las idealizaciones de las acciones de los colectivos y los individuos frente a las injusticias (Soler, Martínez y Peña, en prensa).

Línea Cibercultura y educación

Esta línea se ha propuesto estudiar las relaciones entre educación, cultura y política desde preguntas en torno a las maneras en que las sociedades se vienen transformando en interacción con el uso intensivo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La línea ha acudido a conceptualizaciones desde la subjetividad y el poder según los planteamientos de teóricos postestructuralistas, feministas, de la ciencia y la tecnología, de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, así como de la filosofía política expresionista o del acontecimiento y de la filosofía de la tecnología. De esta manera, la noción de subjetividad descansa en el intento de superar la visión “arrogante” unitaria del sujeto, para comprender la diferencia y las diversas posiciones de sujeto y su ensamblaje con diversos dispositivos de subjetivación, entre ellos los medios y las tecnologías actuales. Asimismo, se asume que la identidad está atravesada por relaciones de poder/resistencia intra e intersubjetivas, por lo cual no es posible hablar de una identidad unitaria, sino más bien reconocer la heterogeneidad de los sujetos sociales (Flórez, 2004).

Como parte sustancial de las prácticas de estos sujetos, en la línea de investigación se reconoce una forma novedosa de educación expandida y formas de popularización de saberes que suceden fuera de la escuela y que tensionan y atraviesan los modelos educativos tradicionales (Fonseca, 2009; Pérez, 2010). Las “prácticas educativas

expandidas” han implicado el reconocimiento de saberes de niños y jóvenes, su capacidad de agencia, de autoaprendizaje, colaboración y producción en un interjuego de ambientes *on* y *offline*, con viejas y nuevas tecnologías vinculadas a formas de experimentación, expresión y creación social y ciudadana. Esta aproximación ha relacionado los ámbitos del arte, el pensamiento contemporáneo, las tecnologías digitales y la educación (Fonseca, 2009; Gómez, 2010).

En la relación educación y cultura política, esta línea de trabajo insiste en la pregunta por unas subjetividades siempre expuestas y dispuestas —a los otros, a lo inesperado— y que se transforman en la acción y a través de la experiencia, cada vez más mediada por dispositivos tecnológicos. De ahí que las prácticas educativas expandidas constituyan posibilidades emancipatorias configuradas por los sujetos. Se trata de un gesto utópico de unas ciudadanías que apenas se comienzan a comprender. Sin embargo, no se trata de una novedad idílica, pues es ambigua y está siempre amenazada por la fragilidad de los lazos sociales y la mercantilización de los saberes que jalona el actual capitalismo, donde la diferencia tiende a capturarse y moldearse en modelos homogeneizantes de la cultura o a eliminarse.

Los estudios sobre las tecnologías, en el entrecruce de la educación y la cultura política, están concebidos desde su origen en relación con estas transformaciones subjetivas individuales y colectivas. Se trata, en cualquier caso, del surgimiento de unas subjetividades que no se dejan atrapar fácilmente por los modelos conceptuales convencionales para verlas. De ahí que una apropiación de la línea en el campo de la educación popular, del que retoma principios sobre la pedagogía crítica freireana, es plantear la tensión y la ampliación de la categoría de subjetividad, más allá de la vinculación exclusiva a sectores marginales. En esta lectura se han considerado los modos de devenir jóvenes urbanos, apelando a la categoría de *integrados*, implicando miradas complejas donde dimensiones de género, etnia, región, clase social se articulan para ahondar en la comprensión de las

formas que se configuran las subjetividades (Gómez y González, 2008; Gómez, 2010).¹⁰

Metodológicamente se ha acudido a diversas técnicas de carácter cualitativo, como es la realización de etnografías multilocales o multitituadas, etnografía feminista, ciberetnografías y la experimentación metodológica a través de biografías mediáticas o tecnobiografías y trayectorias vitales. Uno de los aportes y mayores retos metodológicos consiste en investigar con y a través de las tecnologías que son a su vez objeto de estudio —en las temporalidades aceleradas y cambiantes que las caracterizan—, así como en vincular a los sujetos objetivo de la investigación y sus producciones (obras y artesanías en el ecosistema tecnológico) en sujetos coinvestigadores.

En general, los objetos y problemas de investigación abordados en esta línea tienen que ver con las nuevas formas de socialización y comunicación, de construcción de identidades, de participación política y de creación y circulación de saberes, dentro y fuera de la institución escolar a través del nuevo ecosistema tecnológico. En un esfuerzo por superar determinismos tecnológicos y sociales, los estudios desarrollados parten de comprender las tecnologías de la información no como algo terminado, cerrado o definitivo, sino como dispositivos que se transforman en la interacción con los sujetos individuales y colectivos, así como estos se reconfiguran en la medida que interactúan con aquellas. Así, para los objetos y problemas de investigación han sido fundamentales categorías como las de subjetividad, saber, poder y tecnologías que, vinculadas a contextos, actores y situaciones sociales específicas, nos han dado pistas para comprender múltiples dimensiones de la cultura y la educación contemporáneas.

10 Con esta categoría se retoma también parcialmente la tradición de los estudios sobre jóvenes y ciudad en los que se destaca que no basta ubicarlos a partir de sucesiones generacionales, sino también desde la conformación de agrupaciones juveniles. De ahí la aparición de nociones analíticas como culturas, subculturas, afiliaciones y colectivos juveniles (Reguillo, 2000).

La línea se inscribe en el marco amplio de los estudios ciberculturales críticos, que es cada vez más heterogéneo y transdisciplinar. En este se mezclan los estudios de comunicación-educación, sociología de la cultura, antropología cultural, filosofía política contemporánea, pedagogía social, pedagogía crítica, estudios sociales de la ciencia y la tecnología, estudios culturales, entre otros. Desde esta comprensión, es posible asumir las actuales tecnologías como una de las formas predominantes de producción y control actual, pero al mismo tiempo como dispositivos con potencialidad para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano (ciudadanías alternativas, ciberciudadanas).

Así, los análisis de las actuales tecnologías han permitido reconocer, desde una sensibilidad cultural y política, a un “otro” que se relaciona de manera compleja y cada vez más inextricable, especialmente las generaciones más jóvenes, en una interacción sociotécnica, en la que emergen escenarios posibles de y para la acción común, la producción y la diseminación de saberes y afectos, pero, como ya se dijo, en la que emergen también nuevas formas de poder y dominación. De ahí que las tecnologías se constituyan en un objeto privilegiado para analizar la política y lo político en la contemporaneidad.

En este marco, la investigación de la línea se puede sintetizar en los siguientes campos temáticos de producción y reflexión académica: subjetividades, educación y producción de saberes; subjetividades, jóvenes y política; subjetividades, política y feminismo; construcción de identidades y nuevas formas de socialización; cibercultura y capitalismo cognitivo; infancias, narratividades y escrituras.

Desde los anteriores campos se pueden enunciar varias articulaciones con el grupo de investigación. Por una parte, a partir de la recuperación de la categoría “popular” devenida del campo de la educación popular, las pedagogías críticas y de la comunicación-educación, se ha analizado esa cultura devenida de prácticas sociales que se construyen en la cotidianidad y se vinculan con saberes que no provienen de las instituciones (escolares, eclesiales, etc.), sino de

la experiencia de las personas en campos específicos y de formas de educación expandida. Por vía de esos saberes ha sido posible aportar al grupo de investigación pistas para comprender procesos de legitimación del saber en el día a día, en la intersubjetividad, a través de narrativas, estéticas, prácticas educativas no formales y donde los medios tradicionales y las nuevas tecnologías son apropiadas para dichos fines. Esta acción sociotécnica ha sido, entonces, potente para tensionar formas ilustradas de lo político, lo cultural y lo educativo, al permitir la recreación y poetización de la vida, mediante formas de ejercicio ciudadano, individual y colectivo (Gómez, 2010; Pérez, 2010; Ramírez, 2013; Gómez, González, Rueda y Valencia, 2016), que esbozan un nuevo paisaje social donde sujetos diversos actúan frente al descontento y desagrado con el actual estado de cosas y su deseo de transformarlas.

Por otra parte, se ha explorado el territorio de la popularización de la ciencia y la tecnología en un sur de naturaleza global como una práctica educativa que es de naturaleza feminizada. Uno de los aportes es la comprensión de popularización, como un síntoma del papel subordinado que ha sido asignado a estas prácticas educativas frente a una producción de conocimiento que tiene características androcéntricas. Esto último opera a partir de una trivialización de las mediaciones pedagógicas, del trabajo “popular” usualmente asumido por mujeres.

Otra articulación y producción se refiere a la problematización de la noción de feminización, para observar cómo se encarnan, simultáneamente, formas de reproducir, mediar y negociar una puesta en escena androcéntrica de la ciencia y la tecnología, presente en prácticas educativas, así como maneras deliberadas de resistir y en algunos casos de oponerse, paradójicamente, a este ejercicio de poder a través de prácticas pedagógicas cotidianas desde formas de solidaridad y de *sisterhood* (Pérez, 2010). También, a través del empoderamiento de mujeres que apropian (hacen propias) las tecnologías actuales para sus proyectos feministas y educativos. Sin embargo, lo anterior no

quiere decir que se elimina el problema de las diferencias sexuales (Suaza, 2013; Suaza y Rueda, 2013).

La noción de repertorios tecnológicos se constituye también en una producción relevante de la línea. Esta observa las tecnologías como ambientes de creación y aprendizaje y no como simples instrumentos que se agregan mecánicamente a la vida social y cultural de las personas. Es decir, se trata de una apuesta por reconocer las posibilidades de actuación y creación humana vinculada a la agencia de las tecnologías, intentado así mirarlas como objetos interdependientes de la práctica y la experiencia humana. Así, a diferencia de visiones “consumistas del consumo” de medios (tanto de las industrias culturales como de ciertos académicos de la comunicación), ha interesado ver lo que hay de trabajo y producción en las prácticas de consumo cultural de nuevos repertorios tecnológicos. Para ello, la categoría de *trabajo liberado* (Gómez y González, 2008; Gómez, 2010) es un aporte como expresión de una política de resistencia, entendida como celebración de lo inútil, lo no rentable, de la indefinición de los medios y los fines, de la experimentación que no lucra, del enriquecimiento continuo de las necesidades, del esfuerzo impagable que se opone a las formas mercantiles del poder capitalista actual. Esto pone de relieve, por un lado, la diversidad y la riqueza de las dinámicas tecnovinculares que los sujetos construyen a lo largo de sus trayectorias vitales y, por otro, la importancia de comprender los nuevos repertorios tecnológicos como *ecosistemas tecnológicos*, es decir, no como tecnologías aisladas, sino interrelacionadas y atravesadas por múltiples variables y dimensiones de la cultura (Gómez, 2010; Rueda, Fonseca y Ramírez, 2013; Ramírez, 2013, Bermúdez, 2014). En este marco, el reciente estudio sobre los procesos de construcción de identidad en las redes sociales ha contribuido a ver la acción subjetiva individual en dichos entornos como una *obra* que opera como mecanismo de recreación y poetización de la experiencia cotidiana y común. La naturaleza de esas acciones, la forma en que tales actividades aparecen, constituye un tipo de obra en la que los sujetos se reconocen e identifican.

Esta es una expresión de ese trabajo liberado, regulador del malestar contemporáneo y recreador de la experiencia (Gómez, González, Rueda y Valencia, 2016).

Los estudios de la línea han aportado a la problematización de la ciudadanía como categoría central de la cultura política, al descolocarla como una práctica uniforme y producida en los espacios de la política tradicional y al situarla como una mezcla entre diversas prácticas ciudadanas y en espacios supuestamente “no políticos”, como son los del consumo cultural. En esta vía, en términos generales puede decirse que el aporte y el reto es avanzar en el rastreo de nuevas formas de política. Formas de política densas, al estar intensamente atravesadas por una tensión paradójica: la del desafecto frente a la política tradicional y el afecto vinculado a la producción cultural y tecnológica, a formas de vida que son políticas.

Aquí puede mencionarse un aporte específico al análisis de las relaciones entre educación y cultura política, desde la noción de *sujetos sociales de proyecto-trayectos*, esto es, sujetos que no tienen solo un proyecto que pretende reformar la estructura social, sino sujetos que recorren diferentes tramos, trazas de diversos proyectos culturales, políticos, desde abajo, en lo que, siguiendo a Lazzarato (2006), se ha denominado en la línea de investigación como formas de *política menor* y que otros autores denominan como política de las multitudes.

Desde esta comprensión ha sido posible analizar los sujetos sociales que construyen vínculos en la cercanía de la significación, en redes de afecto y amistad donde cada uno participa desde su individualidad. Sujetos sociales para los que hay un cuestionamiento de las tradicionales identidades cerradas y opuestas y una apertura al reconocimiento de las diferencias; es decir, sujetos para los que la identidad se construye en relación con los sentidos y los valores que convocan pertenecer a diversos colectivos, por lo que sus formas de articulación social, de agrupación, parecen ocurrir gracias a prácticas de auto-organización y autodeterminación, que beben a veces de modelos jerárquicos y otras,

arriesgan formas inesperadas de articulación de acciones, no previstas y horizontales.

En este sentido, desde la línea de investigación ha sido importante posicionar en la relación educación y cultura política, la *tensión individualidad/colectividad*, como una característica constante de la acción colectiva. Este es un aporte de los estudios pues coinciden en destacar que los espacios de acción subjetiva permanecen mientras dura la significación, en tanto muchos colectivos y organizaciones no se construyen con una perspectiva temporal del largo plazo, se construyen en esa fusión trayecto-proyecto, en la presencia del instante, en la posibilidad del encuentro. Ello no quiere decir que no exista un sentido de pertenencia por parte de los individuos que pertenecen a dichos colectivos, sino que es la significación del hacer, la participación desde la individualidad, la que mantiene el vínculo a lo colectivo y donde las tecnologías favorecen dicha forma de relación (Olaya y Herrera, 2013).

Bajo estos análisis ha sido posible depurar cómo los usos de las tecnologías no valen por sí mismos, sino en cuanto agenciamiento cultural, vehiculizando lenguajes, actualizando nuevos soportes, movilizandolos afectivamente a los ciudadanos, articulando expresiones creativas, generando nichos a las obras, ensamblando realidades que desbordan los medios tradicionales de comunicación.

La noción de *ciberciudadanía* se ha comprendido vinculada tanto a las acciones políticas de colectivos del tipo proyecto-trayecto antes mencionado y que usan intensivamente repertorios tecnológicos para sus propósitos políticos, como en relación con las formas de producción cultural independiente, alternativa, que invoca los derechos de autor del tipo *creative commons* y *copy left*, como formas de resistencia a los modos de legitimación, autoría y producción de conocimiento en la sociedad de la información contemporánea. Esta noción de ciberciudadanía ha sido pertinente para comprender la mezcla de formas de ciudadanía de tiempos pasados con las luchas presentes por el acceso, la apropiación crítica y la democratización de

la información. Así, se ha documentado cómo las tecnologías en unos casos se suman a un proyecto político cultural definido, en otros son objeto mismo de la acción ciudadana.

En esta vía de exploración de la noción de subjetividad en relación con la política ha sido constante el interés por otras formas de *resistencias*. Esto porque se parte del reconocimiento tanto de la impotencia que viven jóvenes integrados respecto a tendencias y dinámicas de poder, control y dominación del orden local y global, como de las tentativas de hacerse a un mínimo de potencia y eficacia (resistencia/reinvención), inscribiendo los medios y tecnologías actuales dentro de un régimen orientado a la expresión y comunicación pública de experiencias. En ese sentido, en un trabajo interlíneas, se han estudiado las prácticas y los modos de subjetivación docente universitaria a partir de las nuevas formas de gobernanza, donde las tecnologías de la información operan de manera paradójica como vías de autonomía y de control de la práctica docente (Salcedo, 2015). Estas discusiones, de manera amplia en el campo de la cibercultura, la educación y el capitalismo cognitivo, han sido objeto de estudio en espacios de formación doctoral (Rueda, Ramírez y Bula, 2015).

En los últimos trabajos (Ramírez, 2013; Vásquez, 2017; Bermúdez, 2014; Bermúdez, 2015; Rueda, 2017) se ha fortalecido la pregunta por las *nuevas formas de socialidad* que se están tramitando a través de los ecosistemas tecnológicos y las implicaciones que tienen a su vez para comprender los procesos de subjetivación. Por una parte, se ha contribuido a observar las actuales redes sociales virtuales, como redes sociales de segundo orden donde los sujetos hoy participan de un mundo simbólico compartido desde muy temprana edad y desde formas e intensidades diversas marcadas por sus biografías. En este sentido, se ha aportado la noción de *obras y artesanías mundanas* para significar las formas como los sujetos, a través de la acción y la creación de obras en dichas redes, se convierten en artesanos de sus vidas (de su identidad, de sus relaciones sociales) (Gómez, González, Rueda y Valencia, 2016).

Estos estudios intentan mantener la condición paradójica que desde siempre ha tenido la humanidad respecto de sus tecnologías, en lo que se ha denominado el *efecto doble de remedio y veneno o “Pharmakon”* (Rueda, 2012b). Un efecto que resalta las posibilidades que abren las tecnologías a la cultura (ampliación de las formas de expresión, diseminación y democratización de saberes) pero que, al mismo tiempo, señala la amenaza por la imposición de valores de orden económico que mercantilizan la cultura y en últimas la condición humana. Esto implica comprender que las nuevas formas de socialización y de co-formación subjetiva (individual y colectiva) a través de una “socialidad plataformada” (Van Dijk, 2012) está también propulsada por los intereses de viejas industrias culturales y las actuales corporaciones transnacionales de *software* y *hardware*.

Por supuesto, esta condición exige cuestionar y complejizar aún más la noción de subjetividad y de política, así como las posibilidades de resistencia, de autodeterminación y emancipación de las sociedades. En este sentido, las tesis de doctorado se han convertido en un nicho importante para densificar el análisis de las subjetividades. Así, por ejemplo, Bermúdez (2015) ha trabajado la hipótesis de que las escrituras contemporáneas —aquellas que son digitales y mayormente producidas por los más jóvenes— dan cuenta de procesos de subjetivación política derivados de sus interacciones cotidianas. En efecto, analiza cómo el espacio educativo se ve desafiado por las subjetividades juveniles, las cuales parecen reconocerse más en escrituras digitales producidas por una dimensión estético-afectiva, por gustos personales que se exteriorizan y por construcciones de amistad que están configurando otra relación con lo público y la política.

También, el trabajo de Ramírez (2013) aborda la pregunta por la subjetividad en las infancias y su interacción con nuevos repertorios tecnológicos, en poblaciones y contextos marginales, para desprender consideraciones respecto a la formación de niños y niñas. En este estudio, las narratividades y la temporalidad son categorías centrales que se tejen en relación con la tecnicidad actual, desde donde se

comprende de manera compleja y en diferentes tipos de infancias (rurales, indígenas, en vulnerabilidad) formas de infantilidad e infantilización (Cárdenas, 2013). Finalmente, el trabajo de Vásquez (2017) apuesta también por el análisis de las implicaciones del uso intensivo de tecnologías digitales en niños y niñas en los procesos de apropiación del código escrito y la emergencia de alfabetizaciones multimodales.

Línea Pedagogía crítica y alteridad

Las rutas epistémicas que orientan esta línea se inscriben en una perspectiva de la pedagogía crítica que dialoga con la filosofía de la educación, la filosofía política, la antropología y los estudios de la psicología de la liberación. Los distintos enfoques que el grupo de investigación en Educación y Cultura Política desarrolla en torno a la socialización y la subjetivación política se han centrado en esta línea de investigación en torno a la memoria (en sus diversos planos: histórica, social, colectiva, individual), como una categoría de análisis que propicia construcciones entre distintos lenguajes, métodos y abordajes, que dan cuenta de la relación de esta con contextos, subjetividades, despliegues formativos y producción de narrativas.

Los estudios propuestos han enfatizado en las discusiones sobre la memoria del pasado reciente y la estrecha relación con la necesidad y la urgencia de reflexionar sobre las formas en que los sujetos se narran y narran las historias de un país, una sociedad y una cultura que está atravesada por los “relatos de ausencia”, como consecuencia de una violencia política endémica. Dichos relatos han suscitado el mayor interés y la máxima responsabilidad, de tal suerte que los abordajes realizados desde esta línea de investigación han permitido potenciar la apuesta por una pedagogía de la memoria que se sustenta en diversos teóricos y en el presupuesto de entender la historia experiencial, la memoria vivida, los saberes propios y los lenguajes y las expresiones

estéticas como activadores, transmisores y formadores de memoria, entendido ello como un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto contribuyen a la formación ético-política de los estudiantes.

Los campos temáticos que se presentan más adelante, así como los interrogantes que se formuló la línea, han posibilitado, desde el año 2011, la construcción de un sistema categorial que ha permitido contar con un equipaje teórico, metodológico y sobre todo experiencial en los estudios que se han emprendido. Una primera categoría de este sistema es memoria, en sus dimensiones individual, colectiva, social, histórica y política, desde aportes de teóricos como Elizabeth Jelin, Maurice Halbwachs y Paul Ricœur. Una segunda categoría es violencia política y conflicto armado, en la que se despliegan múltiples nociones que son fundamentales para comprender la constitución subjetiva: situaciones de violencia política y conflicto armado, tramas, territorios, sujetos. Algunos autores que han enriquecido las conceptualizaciones y análisis son Javier Giraldo, Alfredo Molano, María Teresa Uribe y Johan Galtung. La tercera categoría es narrativas testimoniales, bajo la que se alimenta el concepto mismo de memoria y sujeto, pero también se vislumbra un modo de investigar. En este punto han sido significativos los aportes de Elsa Blair, Paul Ricœur y Patricia Nieto.

Una cuarta categoría, es la de pedagogía de la memoria y de la alteridad. Sus particulares conceptuales son: fundamentos ético-políticos; constitución de sujetos; alteridad y configuración de vínculos; y políticas de la diferencia en contextos de exclusión. Los autores con quienes se dialoga son Fernando Bárcena, Joan-Carles Mélich, Enrique Dussel, Henry Giroux, Peter McLaren, Emmanuel Lévinas. Y la quinta categoría del sistema se denomina “Ley de víctimas y apuestas pedagógicas”. Sus particularidades conceptuales son debates sobre reconciliación; sujeto víctima; políticas de reparación simbólica, material; y política a las víctimas. Estas en diálogo con Reyes Mate y Javier Giraldo.

Desde este marco de categorías, los estudios que el grupo viene realizando en la tríada pedagogía crítica, memoria y alteridad han asumido investigaciones que articuladas con el componente formativo (seminarios pedagógicos comunes y específicos en niveles de pregrado y posgrado) problematizan la formación ético política de ciudadanías vivientes y herederas de historias contemporáneas que están signadas, entre otras, por el dolor, pero también por la resistencia.

Algunas de las preguntas que han orientado los desarrollos investigativos y los espacios de formación en esta línea, han sido: ¿cómo las memorias acerca de la violencia política configuran y se relacionan con la formación ética y política de jóvenes en la ciudad de Bogotá? ¿Desde dónde asumimos la ética y la política como categorías constitutivas de los procesos de formación de sujetos en condiciones y situaciones de violencia política? ¿Cuál es el papel de la memoria en la construcción de identidad y su incidencia en la configuración de subjetividades políticas? ¿Mediante qué prácticas formativas y organizativas, los grupos sociales, comunidades, organizaciones no gubernamentales, centros de investigación, dinámicas de movilización, reconstruyen sus memorias en contextos de violencia política y conflicto social armado? ¿Cómo afrontan los sujetos la reconstrucción de relaciones sociales y su vida en comunidad cuando han vivido violencias extremas? ¿Cuáles son los modos en que los diversos sujetos sociales narran, interpretan y recuerdan el pasado violento individual y colectivamente? ¿Desde qué enfoques teóricos y metodológicos se asume la pedagogía de la memoria? ¿Qué configuraciones de la pedagogía de la memoria se reconocen en el agenciamiento de procesos formativos y organizativos? ¿Qué implicaciones tiene el hecho de adelantar acciones de este tipo en un contexto en donde continúa presente la violencia política y el conflicto armado interno?

Ante estos interrogantes, la pedagogía de la memoria se configura no solo como campo y posibilidad, sino como acción política y práctica cultural, en la que se cruzan y debaten relaciones de poder centradas en los modos de construcción de la historia, y en los modos

individuales y colectivos de darle sentido a la vida y al entorno. Esto implica para las investigaciones de la línea una exploración de los diferentes marcos y mediaciones en los que personas y grupos sociales trabajan con los recuerdos, olvidos y silencios durante tiempos de guerra y en procesos de reconstrucción social, de tal suerte que implican lo siguiente:

1. Abordaje historiográfico: historia de tiempo reciente (historia de dolor).
2. Abordaje formativo: pedagogía crítica asumiendo el testimonio como expresión de la memoria.
3. Abordaje práctico: todo acto pedagógico deja una lección y toda lección suscita transformación.
4. Abordaje didáctico: la responsabilidad de escucha implica que se deben tener unos cuidados y unos compromisos éticos.

En esta perspectiva, un aporte de las investigaciones desarrolladas en esta línea ha sido el reconocimiento de los escenarios de formación y los sujetos que en ellos convergen en los procesos educativos como lugares de memoria, como territorios de experiencias biográficas y transmisoras de una historia reciente, que posibilitan resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales y reconocer el lugar de las víctimas y otorgarles visibilidad a las narrativas testimoniales.

En este sentido, se ha contribuido a releer la historia del conflicto armado colombiano, considerando que ha sido estudiada por literatos, investigadores, artistas, mientras ha estado ausente de los textos escolares, los programas educativos, los currículos y leyes de educación. En esa ausencia, una apuesta del grupo ha sido reconocer, nombrar y pensar la historia política reciente colombiana desde otras voces, desde distintas trayectorias investigativas, vividas, aprehendidas, a partir de una misma realidad convocante: la violencia política y su manifestación en el conflicto armado interno.

Así, desde esta línea de investigación se han construido diferentes abordajes en la relación memoria, alteridad, pedagogía crítica y violencia política, permitiendo avances temáticos en torno a la pedagogía de la memoria, la enseñanza de la historia reciente, la didáctica crítica y la narrativa testimonial. Entre las investigaciones realizadas pueden mencionarse: Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente de la violencia política colombiana (2012-2013); Prácticas instituyentes de una pedagogía de la memoria (2013); Problematizaciones y apuestas pedagógicas de la Ley de Víctimas en Colombia (2014-2015); Narrativas testimoniales: hacia una didáctica crítica para una pedagogía de la memoria (2015-2016); y Escuela y comunidad: emprendedoras de paz y memoria en el contexto colombiano (2017).

Estos procesos de investigación han permitido la consolidación de un campo del saber y la acción pedagógica, en el cual se identifican avances en la construcción de alternativas para el desarrollo de trabajos de la memoria de la violencia política en Colombia, por medio de la identificación de nodos problemáticos que pueden profundizar las relaciones entre educación y cultura política. Un primer nodo se refiere a los desafíos de la pedagogía de la memoria en procesos de formación académica y con víctimas de violencia política en Colombia. Como parte de estos desafíos se encuentra la construcción de principios éticos y políticos en el trabajo con víctimas directas de violencia política y sus familias, en torno a la reconstrucción de la memoria histórica como posibilidad de apropiación de un pasado marcado por violaciones a los derechos humanos y por procesos de resistencia y militancia política, en clave de aprendizaje, comprensión del presente y transformación del futuro.

Un segundo nodo relacionado con las condiciones de posibilidad en las que emerge la preocupación por la enseñanza de la historia reciente en la actualidad nacional colombiana, buscando responder al interrogante sobre el qué de la enseñanza de la historia reciente. A partir de esta pregunta se posiciona la enseñanza de la historia como un objeto

de diversos estudios y prácticas en el ámbito de la educación formal que, de la mano de planteamientos historiográficos, epistemológicos y pedagógicos, la enriquecen e incrementan su relevancia y disputa en el campo de la educación y la cultura política.

Un tercer nodo se refiere al reconocimiento y el análisis de prácticas instituyentes de pedagogía de la memoria rastreando el abordaje de los conceptos de memoria histórica y la memoria colectiva, así como las apuestas pedagógicas y epistemológicas de cada una de las prácticas. Aquí, la heterogeneidad de enfoques y metodologías para la reconstrucción de la memoria, constituye una clave de la existencia de disputas sobre el sentido del pasado, las cuales se dan entre actores que reclaman el reconocimiento y la legitimidad de su palabra y de sus demandas.

Un cuarto nodo de problematización es el análisis de los alcances pedagógicos de una política de memoria inscrita en la ley de víctimas (Ley 1448 de 2011) con el propósito de contribuir a la formación de sujetos, reconociendo la relación entre historia reciente, pedagogía de la memoria y ley de víctimas como construcción teórica, en tanto definen categorías específicas para el abordaje de temas curriculares y prácticas concretas para conocer, indagar, aprender y enseñar marcas, pruebas, huellas, representaciones y sentires de realidades sociales.

Un quinto nodo se relaciona con la articulación de la formación con la práctica pedagógica e investigativa, en el marco de la formación política de los maestros. Este nodo se propone comprender los espacios académicos o de formación como escenarios para el debate y la apropiación de categorías relacionadas con la problemática de estudio (memoria, pedagogía, subjetividad y violencia política), a fin de generar reflexiones y construcciones conjuntas entre maestros y estudiantes.

En este último sentido, la formación en configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política ha permitido deslindar un campo de trabajo importante en la Maestría en Educación y en la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis

en DD.HH., que ha alimentado el desarrollo de un buen número de trabajos de grado y tesis, así como la producción académica del grupo (Ortega, Merchán, Castro y Vélez, 2015; Ortega, Merchán, Castro y Garzón, 2016).

Línea Infancia, cultura y educación

En esta línea de investigación se acogen las preguntas en torno a la infancia y los niños, derivadas de las comprensiones y la problematización de la relación entre educación y cultura política, en tanto articulación donde la producción de los sujetos de las nuevas generaciones ha sido central para el establecimiento de idearios sociales y políticos, y para la disposición de instituciones y dispositivos para producir las pautas necesarias para la vida social o para educar.

En este último sentido, la pregunta por la infancia ha permitido reconocer, de un lado, el papel de la familia y la escuela en sus formatos modernos, como instituciones encargadas de tramar las relaciones entre educación y cultura política, a partir del ideario de la formación de un ciudadano moderno, y de otro, agregar que los procesos de formación de cultura política no solo responden a las lógicas institucionales, sino también a procesos de socialización amplios y múltiples en los que se modelan las identidades individuales, en tramas intergeneracionales.

Esa lógica intergeneracional ha permitido reconocer la infancia y los niños como un modo de ser sujeto frente al que está pendiente el reconocimiento de la formación como una compleja y permanente relación entre el conocimiento del que se van apropiando los individuos, la propia experiencia biográfica y las interrelaciones que se dan dentro de los grupos sociales en los que se actúa (Herrera, Pinilla, Díaz e Infante, 2005); así también, una subjetividad ante la que la socialización política se ha abordado tímidamente desde la voz de los propios

actores o desde la cultura material destinada a su entretenimiento, su educación o su *estimulación*.

Desde este marco de problematización, en la línea de investigación se propone asumir la infancia y el sujeto niño, en el marco de las relaciones entre las matrices sociales, culturales y políticas y la dimensión subjetiva. De ahí que se hayan propuesto las nociones de *infantilización e infanilidad* para analizar los procesos de constitución de las subjetividades en la correlación de lo social, la trayectoria biográfica y la memoria de infancia.

Bajo la pregunta por la *infantilización*, en las investigaciones se han desarrollado conceptualizaciones que ahondan en las formas como los imaginarios y las sensibilidades en torno a la infancia son producidos en marcos institucionales que encarnan relaciones de saber-poder, que han sido fundamentales en la configuración de modos de ser, pensar y actuar de la población infantil, en coherencia con los destinos sociales y políticos predominantes en determinados procesos históricos. Esta noción ha permitido dar cuenta de ese conglomerado de discursos y prácticas que intentan producir ideas, modos de relación y figuras de infancia particulares (Cárdenas, 2013; Torres, 2015). Así, ha sido importante interrogar las instituciones, la formulación de políticas y el establecimiento de maquinarias y burocracias para regular las dinámicas de las instituciones encargadas de la educación y el cuidado de la infancia, intentando incidir no solo sobre el cuerpo, las capacidades y los sentimientos del niño, sino también sobre los sujetos que con él se relacionan. En particular, el maestro (Cárdenas, Estupiñán, Olaya y Ramírez, 2006), en tanto sujeto y profesional al que se le ha encargado la educación escolar como mecanismo de gestión del yo contemporáneo, tal como lo plantea Rose (1990, p. 1).

Las investigaciones desarrolladas han permitido avanzar en el estudio de la cultura material destinada a los niños, como mecanismo para enseñar a los adultos la importancia de promover un tipo de infancia con características, capacidades y atributos morales, cognitivos y emocionales acordes a determinados proyectos de sociedad

(Cárdenas y Bonilla, 2013; Cárdenas, 2015; Pertuz, 2017); el análisis del sujeto infantil que se ha intentado producir en el marco de discursos que invocan el reconocimiento de la niña, la protección infantil, la inversión económica prioritaria (Moreno, 2016; Sánchez, 2015; Mayorga, 2016); y, finalmente, puede decirse que la lógica de la infantilización ha permitido considerar el lugar del educador infantil como una figura en la que se sintetizan las tensiones entre los discursos que exaltan la figura del niño como sujeto-promesa de futuro, la poca valoración social de los profesionales formados para su educación y la estrecha relación entre la regulación legislativa y la formación “profesional” de los educadores infantiles (Niño, 2016).

En lo que respecta al reconocimiento de la infancia como una configuración signada por las trayectorias vitales de los sujetos, la noción de *infantilidad* ha permitido conciliar interrogantes por la infancia como un constructo histórico y social producido en dispositivos y dinámicas institucionales y como una experiencia matizada por formas de vida y por diferentes modos de percepción de lo infantil (Cárdenas, 2013).

Desde la noción de infantilidad puede decirse que se ha enfatizado en el reconocimiento del sentido subjetivo de la infancia y lo infantil, esto es, en el reconocimiento de los modos en que se significa ser niño y tener infancia, ya sea por parte del propio sujeto-niño o por parte de un sujeto adulto que restituye su/la infancia en el recuerdo y en textos literarios.

Los modos de infantilidad han tenido resonancia en el proceso de formación de profesionales de la educación al permitir descolocar del raciocinio patológico los desencuentros entre los discursos y las prácticas universales y normalizadoras de la infancia y los modos como los sujetos deslindan sus propias formas de ser niños y vivir la infancia. Esta noción ha tenido implicaciones teóricas y metodológicas en las que la experiencia y la memoria se han exaltado como categorías relacionales que permiten analizar los procesos de subjetivación y de constitución de subjetividades infantiles. La noción de experiencia ha

contribuido a reconocer la infancia como una configuración cultural que se produce en la correlación de formas de saber, de normatividad y de subjetividad (Cárdenas, 2013), lo que permite recurrir a la memoria biográfica, la memoria colectiva (Halbwachs, 2004), transgeneracional (Ricœur, 2003) e intergeneracional (Ricœur, 2000) como configuraciones que dan cuenta de la infancia y del niño desde la particularidad del proceso de “inmersión del sujeto en la cultura” (Pertuz, 2017).

La memoria, como pista teórica y alternativa metodológica, ha hecho posible fortalecer el anclaje de las sensibilidades por la infancia a contextos históricos y dar fuerza a los aparatajes dispuestos para producir un modo de ser de la infancia, desde la comprensión de los sujetos y desde la visibilidad de las formas en que editan y resignifican lo que socialmente se dice acerca de lo que deben ser los niños. Allí, la memoria de infancia también ha permitido reconocer la relevancia de la perspectiva generacional, para comprender cómo las subjetividades infantiles encarnan las herencias y compromisos entre contemporáneos, predecesores y sucesores (Ricœur, 2003, citado por Cárdenas, 2013), especialmente, en coyunturas sociales y políticas difíciles.

Según se documenta en el estado de la discusión del campo de estudios de la infancia en América Latina, la línea de investigación aporta a una tendencia analítica nueva y dificultosa (Herrera y Cárdenas, 2013), especialmente por la ausencia de las voces y las experiencias de los niños en las fuentes históricas institucionales.

En síntesis, puede decirse que la línea de investigación viene aportando a cinco campos temáticos de reflexión y producción que se sitúan en el cruce de la perspectiva histórica de la infancia con aportes de la filosofía, la sociología y la pedagogía: juego y juguetes; instituciones, educación y políticas; identidades infantiles y consumo cultural; experiencia de infancia; y niños, conflicto armado y transiciones políticas.

En el campo temático de juegos y juguetes, las investigaciones han contribuido a la comprensión de cómo la transformación del

sentimiento de la infancia en Colombia, en el siglo xx (específicamente, años treinta y sesenta), estuvo estrechamente articulada a la industrialización del juguete y a la popularización del juego como precepto educativo moderno. Lo anterior evidencia cómo la especialización de un mercado para los niños, un modo científico de pensar y nombrar a la infancia y las aspiraciones de ser una nación moderna fueron cuestiones definitivas para apuntalar un modo de ser de la infancia, caracterizado por una marcada sensibilidad de clase (Cárdenas, 2012; Cárdenas y Bonilla, 2013; Cárdenas, 2015).

En lo que respecta al tema de instituciones, educación y políticas se ha contribuido a la comprensión de las apuestas en torno al sujeto que se educa o se interviene en las instituciones escolares, familiares y de protección o acogida y al sujeto que educa o media en dichas instituciones. En este campo temático, se ha investigado acerca de la educación de las niñas en contextos de supuestas aperturas y transformaciones de la educación en el país (Moreno, 2016); la perspectiva de los derechos de la infancia en la escuela (Sánchez, 2015) y en el seno de políticas sociales y económicas (Mayorga, 2016) y lo que representa la escuela para algunos niños de instituciones en medida de protección (Rodríguez, 2013). Del lado del sujeto que educa se ha interrogado el estatus profesional del educador infantil, en aras de ahondar en la comprensión de los saberes, las prácticas y la valoración social de quienes asumen la educación de los niños (Niño, 2016).

En el campo temático de las identidades infantiles y el consumo cultural, se han analizado producciones literarias, como elaboraciones que condensan imaginarios sobre los niños, los adultos y las relaciones intergeneracionales, pero que también socializan políticamente a los niños, en tanto acogen el pasado violento y vergonzante como un modo de reconocer la infancia y los niños como protagonistas de la sociedad y la historia (Pertuz, 2017). En este mismo sentido, se ha avanzado en la comprensión de los modos como los niños dan sentido a los juegos, los juguetes, la literatura infantil, la televisión, la radio, el

internet en la particularidad de los modos de narrarse, reconocerse, relacionarse y proyectarse en sus contextos sociales (Martínez, 2016).

En el tema de la experiencia de infancia los trabajos adelantados han permitido ahondar en la comprensión de los modos en que se correlaciona el saber, las formas de normatividad y las formas de subjetividad en las delimitaciones de la infancia en la vida de sujetos específicos (Cárdenas, 2013; Cárdenas y Herrera, 2013; Torres, 2016). Así, ha sido posible recrear diversos modos de devenir niño y niña, en contextos históricos, sociales y culturales específicos, alimentando la consideración de la infancia en un sentido plural.

Finalmente, de cara a la coyuntura política del país, por el acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las Farc-EP, y los diálogos con el ELN, se ha analizado el tratamiento dado al fenómeno de la vinculación de niños a grupos armados, en la historia reciente del país (Hernández, 2016). También se han analizado las valoraciones y los compromisos adquiridos con los niños y niñas en sociedades latinoamericanas que han logrado salidas negociadas a conflictos internos, como un aporte para ahondar en el análisis y la proyección de iniciativas en el posacuerdo en Colombia.

Aportes de la propuesta analítica del grupo de investigación a la relación educación y cultura política: ideas para seguir construyendo

Como se ha dicho, el grupo de investigación en Educación y cultura política ha pasado por dos momentos en su trayectoria académica que guardan relación con las condiciones institucionales, sociales y políticas y con la conformación del equipo. Al respecto, tal como se esbozó en el apartado anterior, el grupo de investigación ha tenido una transformación significativa en los últimos diez años por cuenta de la ampliación de sus líneas de investigación. Así, hoy sus desarrollos se concretan en cinco líneas de trabajo, activas, en las que se proponen

una suerte de gramáticas para analizar la relación entre educación y cultura política, reconociendo, tensionando y aportando al acumulado de la línea de investigación fundadora.

En esta lógica es posible situar categorías y posturas que son transversales a los problemas de investigación y, simultáneamente, es posible advertir posturas diferentes y, por ende, discusiones frente a categorías comunes.

En relación con lo que transversa las líneas de investigación y, en consecuencias, caracteriza al colectivo, puede destacarse la comprensión de la educación en un sentido amplio, bajo el que se reconocen los múltiples escenarios en los que se intenta interpelar a los sujetos, así como las diferentes posibilidades que se están procurando los mismos sujetos para construirse un lugar social y político.

Una comprensión que no deja fuera la escuela, sino que, por el contrario, ayuda a repensarla e, incluso, permite alimentar propuestas pedagógicas y didácticas de cara a los retos actuales y a las posibilidades que brindan esos escenarios no escolares. En esa vía, como se lee en las síntesis de las líneas de investigación, las rutas teóricas y metodológicas asumidas en los proyectos de investigación, pero también en los trabajos de grado y las tesis de maestría y doctorado, han logrado superar la dualidad entre educación y socialización. De este modo, la escuela y los demás escenarios ayudan a comprender la educación como un campo en el que disputan múltiples idearios de sujeto y de sociedad y modos de subjetivación. En efecto, se trata de una idea que no se circunscribe a lógica de la educación ligada a un sistema pero que, simultáneamente, provee elementos de análisis y de acción política para interrogar, pugnar y estudiar la defensa de la educación pública estatal.

Esta comprensión amplia de la educación hace posible que en el grupo de investigación coexistan problematizaciones sobre las exclusiones y las inclusiones del aparato escolar con sus efectos en las vidas de sujetos concretos y estudios que reconocen la experiencia de sujetos jóvenes urbanos que gozan de cierta moratoria social y, por tanto, de

una *integración social* a expensas de las condiciones socioeconómicas de sus familias y el acceso a la tecnología, aportando desde otra óptica al debate sobre las implicaciones que en la contemporaneidad juegan las desigualdades del acceso a la infraestructura tecnológica en los modos de ser sujeto, particularmente por los efectos en las alternativas de acceso a la información, intercambio y participación ciudadana.

Este ejemplo sirve para mostrar los modos como una idea amplia de educación, en el grupo, ha tenido efectos en la comprensión del sujeto y la subjetividad, en un sentido plural y atento a la complejización de la sociedad, la política y las formas como a las instituciones se les ha venido disputando los procesos de subjetivación, mediante dispositivos que fisuran la linealidad del tiempo y la regulación del espacio.

De ahí que, en el grupo, tengan condiciones de existencia líneas que analizan los procesos educativos desde el reconocimiento de sujetos individuales y colectivos, desde *vías* diferentes para rastrear lo político. Así, cobran lugar los estudios que se preguntan por la educación y la cultura política ligada a redes de maestros, organizaciones políticas, procesos comunitarios, colectivos artísticos, movimientos en red y colectivos de jóvenes urbanos contraculturales, entre otros.

Configuraciones sociales que se reconocen bajo la hipótesis de que en los colectivos y sus diversos soportes, propósitos, problemáticas e incluso desarticulaciones, las interacciones de los sujetos producen diferentes modalidades de constitución de subjetividades y, en ellas, formas particulares de cultura, política y educación que redundan en formas diversas de ciudadanía y de relaciones y tensiones con el orden social.

En este arqueo puede identificarse también una serie de posturas frente a los actores educativos, las formas de educar y la formación de educadores, de cara a los compromisos que se tienen como grupo fundado y sostenido por la Universidad Pedagógica Nacional.

Frente a los actores, en consonancia con los aportes de la corriente de la pedagogía crítica, en las líneas de trabajo hay una marcada

distancia con la idea de los actores educativos instalados en un proceso de transmisión unidireccional, de tal modo que los estudios reconocen a los sujetos de los procesos educativos en dinámicas permanentes de interacción, que sobrepasan la idea de una generación adulta que incide sobre la nueva.

En esa vía, cobra fuerza la idea de que los sujetos construyen sus existencias, sus referentes, sus posturas, sus sentidos de vida y las posibilidades de incidencia, en el encuentro con el otro y con el mundo, con la claridad de que es un encuentro diferente, pero también *desigual*, por cuenta de condiciones sociales y económicas. Una desigualdad por la que justamente se reconoce que la institución escolar, en su registro “público”, sigue siendo un dispositivo fundamental, especialmente para quienes están en condiciones de desventaja para competir por el capital cultural y para ampliar los referentes de comprensión de las “herencias culturales”, los pasados y el presente en que se ha *atterrizado* (Meirieu, 1998).

Esta perspectiva, quizá, ayuda a esbozar una intención que caracteriza a los investigadores del grupo en sus actividades de docencia, donde la construcción de conocimiento compromete fundamentalmente la comprensión del contexto histórico y social y la sensibilidad por el universo cultural y político en el que se vive y en el que se experimenta la potencia, pero también la dificultad y los retos de vivir con otros. Una intención que justifica que los seminarios, los trabajos de grado, las tesis y las investigaciones tengan como lugar común la correlación de aspectos teóricos, tramas sociales, históricas, políticas y trayectorias biográficas de los sujetos implicados en los procesos de formación.

Aquí puede situarse otro aspecto transversal a los desarrollos del grupo de investigación. Este es, la relación entre los procesos de formación, de subjetivación y las narrativas como vías privilegiadas de interpelación y de exploración en los interrogantes por la política, lo político y la educación.

Narrativas que han cobrado lugar en registros escritos, orales, visuales, audiovisuales y en la particularidad de diferentes mediaciones

sociotécnicas. En este sentido, el cine, la literatura, la fotografía, el arte urbano, las obras digitales y el levantamiento de registros biográficos han sido fuentes comunes en las investigaciones del grupo, así como en los trabajos de los estudiantes adscritos.

El lugar de las narrativas da cuenta de la postura interpretativa frente a la cultura política y a la consideración de la narración y, en ella, de la memoria como puente de encuentro con la experiencia o el universo de significados de un sujeto individual y colectivo, frente al mundo. En este sentido, tales configuraciones pueden aportar al análisis de maneras de ser, de pensar y de actuar de sujetos en escenarios sociales, culturales y políticos.

Las narrativas, al interior del grupo, se perciben en un sentido general como una vía de comprensión de los significados que los sujetos construyen en sus experiencias y, por tanto, como un puente para comprender los sentidos de la política y lo político, así como para incidir en los procesos de formación política. En un sentido, más específico, las narrativas se han trabajado en su dimensión testimonial, en el análisis de las relaciones entre educación y cultura política, ligadas a las preguntas por los sujetos en contextos de la violencia política. En palabras de Herrera y Pertuz (2016):

Las narrativas testimoniales representan una mediación importante, no solo para la visibilidad de múltiples y diversos relatos, sino también para rastrear en ellos la complejidad del sujeto desde la fragmentariedad y la escisión y desde el reconocimiento de otras formas de ser sujeto (político y social) más allá de la condición de víctima. Así mismo, las narrativas testimoniales hacen posible considerar los nexos intersubjetivos que entrañan las relaciones humanas, los anclajes de la identidad y los vínculos con proyectos e idearios políticos. (p. 236).

En este horizonte de sentido, las narrativas se vislumbran como alternativas categóricas para comprender la constitución de

la subjetividad en la temporalidad compleja de la memoria, donde pasado, presente y futuro se conjugan, impregnados de la historia de las sociedades y, por ende, de sus apuestas, de sus tensiones, de sus herencias.

En efecto, por cuenta de las narrativas se ha logrado aportar al campo de estudios reconfigurando memorias en las que dialoga lo biográfico, lo social y lo histórico, dando cuenta de modos de hacerse niño, joven, maestro, artista, militante, sindicalista, grafitero, en diferentes contextos históricos y sociales que se encuentran, de diferentes modos y con diferentes intensidades, tocados por la complejidad de la violencia del país.

Así, incluso en aquellos estudios que no han focalizado la pregunta por la violencia política y por las víctimas, han aparecido, de algún modo, las heridas dejadas por la confrontación de los actores armados. Esta emergencia ayuda a comprender que, en una sociedad con una guerra tan larga, todos y todo ha sido afectado pero no subsumido, doblegado, ni agotado por la confrontación violenta.

En esa comprensión, en algunas de las producciones del grupo se han enfocado preguntas por las subjetividades de las víctimas y su papel en la coyuntura que atraviesa el país, ante el acuerdo de paz entre el gobierno y las Farc-EP y la apertura de los diálogos con el ELN.

Un problema estrechamente vinculado a la memoria testimonial, como concepto y ruta metodológica, en el que se descubren preguntas y problematizaciones, en tanto la noción de víctima reabre la discusión sobre los riesgos de minimizar el sujeto, lo político y la cultura y los peligros de unas prácticas pedagógicas que, en lugar de ayudar a procesar las experiencias y aportar al aprendizaje y desaprendizaje para la no repetición, contribuyan a animar los odios y a enconar las heridas.

Al respecto, la más reciente producción de la línea de investigación en Educación y Cultura Política es básica porque enfila el análisis del paradigma del sujeto víctima, no solo para comprender, sino también para proponer un modo de educar. Así, un análisis en el que se fundamenta como la pedagogía de la memoria, en tanto

postura ética y práctica educativa, implica develar la “pluralidad de formas como los sujetos se constituyen, así como las maneras en que deben lidiar con las modalidades dominantes de sujeción y agenciar procesos emancipatorios”, que pasan por “develar el surgimiento de la categoría de víctima” y comprender su historicidad y sus peligros, en tanto puede llevar al encerramiento del sujeto en “una sola figura (sujeto víctima)” que puede resultar útil a las memorias jalonadas por los grupos dominantes (Herrera y Pertuz, 2016a, p. 243), y contraproducente para quienes insisten en la reconciliación de la sociedad.

Aquí se restablece la necesidad de estar alerta a los riesgos de esa memoria victimizante, “representada por la Ley de Víctimas” que “consagra la violencia política solo en clave de conflicto armado”, sin mayor reconocimiento y comprensión de las condiciones históricas y que deslinda el lugar de las víctimas “desde el dolor” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 221), atrancando la posibilidad de reconocer, pensar e interpelar más allá del hecho traumático.

Estos planteamientos son útiles para considerar que las preguntas por las modalidades de constitución de sujetos y las formas de cultura política y de educación se deben reactualizar y radicalizar, no solo por los aportes que pueden prestar para comprender y actuar en las condiciones actuales, bajo el intento de recomposición y democratización que se vive como país; sino también porque, como dicen Franco, Nieto y Rincón (2010), la violencia que ha vivido el país ha sido “también un duelo de relatos” y, en esa lógica, “las historias de la gente” deben hacer parte de la construcción de un nuevo relato.

Y esto resulta fundamental para las dinámicas del grupo y para la conceptualización de la categoría de cultura política. En lo primero, porque tal como se aprecia en su trayectoria los emprendimientos académicos de los investigadores se han alimentado en buena medida del contexto; y lo segundo, porque es una categoría que, al aludir a la inquietud por lo político en sus diferentes expresiones, está exhortada a incorporar sistemáticamente las realidades y, por tanto, a redefinirse y pluralizarse.

Referencias

- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, 47, 215-226.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bermúdez, M. (2014). *Jóvenes, prácticas políticas y mediaciones tecnológicas. Una aproximación desde los estudios realizados en la última década (2000-2013)*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Examen de Candidatura. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- _____. (2015). Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea. *Enunciación*, 20(1), 56-67.
- Cárdenas, Y. (2012). Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960). *Pedagogía y Saberes*, 37, 25-36.
- _____. (2013). *Infancia como Experiencia (Colombia 1930-1954): Una Aproximación Histórico-Cultural*. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

_____. (2015). Discursos acerca del juego y la infancia: apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna (Colombia 1930-1950). *Espacios en Blanco*, 25, 173-192.

Cárdenas, Y. y Bonilla, E. (2013). Productos especializados para la infancia: una lectura a la racionalización de la crianza (Colombia 1930-1960). En *1er Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación*. Buenos Aires: Universidad del Centro de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.

Cefaï, D. (1997). Otro enfoque de la cultura política: repertorios de identidad y marco de interacción, formatos narrativos de los acontecimientos públicos, regímenes de negociación y arreglos sindicales. *Foro Internacional*, xxxvii(1), 150-162.

Cristancho, J. (2013). *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

DANE. (2015). *Encuesta sobre cultura política*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/cultura-politica-encuesta>.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

_____. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y exclusión*. Madrid: UNAM, Trotta.

Flórez, J. (2004). *Una aproximación a la dimensión del disenso de los movimientos sociales: la implosión de la identidad étnica en la red "Proceso de Comunidades Negras" de Colombia*. Caracas: Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.globalcult.org.ve/monografias.htm>.

- Fonseca, A. (2008). Política de las señales: estéticas y ciberculturas. *Nómadas*, 28, 148-159.
- _____. (2009). *Umbrales y metáforas en la composición de la subjetividad contemporánea*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Fonseca, A. y Rueda, R. (2013). Subjetividades, ciudadanías y tecnología. En M. J. Miranda, C. Saborido y J. Alemán (eds.), *Filosofías subterráneas. Topografías* (pp. 281-294). Madrid: Plaza y Valdés.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Franco, N., Nieto, P. y Rincón O. (eds.). (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Giraldo, J. (2000). *Memoria histórica y construcción de futuro. Informe Colombia nunca más*. Recuperado de www.javiergiraldo.org.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes urbanos integrados y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis doctoral. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Bogotá.
- Gómez, R. y González, J. (2008). Tecnologías y malestar urbano entre jóvenes: la celebración de lo inútil y la emergencia del trabajo liberado. *Nómadas*, 28, 82-92.

- Gómez, R., González, J., Rueda, R. y Valencia, V. (comps.). (2016). *Facebook como obra mundana. Poetizar la vida y recrear vínculos personales*. Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, L. (2016). *Vinculación de niños a grupos armados en Colombia: tratamiento del tema en el periódico El Tiempo (2003-2006)*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Herrera, M. (2006). *Línea de investigación Educación y Cultura Política: trayectoria, hallazgos, retos y dificultades 1998-2006*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 40, 279-311.
- Herrera, M. y Cristancho, J. (2013). En las canteras de Clío y Mnemosine: apuntes historiográficos sobre el Grupo Memoria Histórica. *Historia Crítica*, 183-210. doi: dx.doi.org/10.7440/histcrit50.2013.08.
- Herrera, M. y Díaz, C. (2001). *Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Herrera, M. Ortega, P., Cristancho, J. y Olaya, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. y Pertuz, C. (2015). Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *Revista de Estudios Sociales*, 53, 150-162. doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.12>.

Herrera, M. y Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, pp 79-108.

_____. (2016a). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del sujeto víctima*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Plaza & Janés.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Lechner, N. (1996). Por qué la política ya no es lo que fue. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=7638>

_____. (1997). El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En R. Winocur (coord.), *Culturas políticas a fin de siglo* (pp. 15-35). México: Flacso.

Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.

_____. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia: Pre-textos.

Martínez, M. (2016). *El consumo cultural infantil como mediador en la construcción de identidades de niños y niñas*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Martínez, M. C. (2011). *Cartografía de las movilizaciones por la educación en Colombia. 1998-2007*. Bogotá: Editorial Magisterio.

_____. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Martínez, M. y Álvarez, H. (2010). Movilización para la construcción de un Estatuto Docente Único: pistas para un balance. *Revista Educación y Cultura*, 88, 33-40.

Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, 63, 67-88.

Martínez, M. y Soler, C. (2012). Condiciones de posibilidad para el derecho a la educación con justicia social. El caso de la educación superior en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 111-132. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art5.pdf>

_____. (2012). Seminario Derecho a la educación en Colombia con y para la justicia social: avances, desafíos y luchas vigentes. Desarrollado en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2012-I). Documento de trabajo.

Martínez, M. y Peña, F. (2016). Contribuciones a la construcción de justicia social desde la escuela. Seminario desarrollado en la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Documento de trabajo.

Martínez, M., Soler, C., y Peña, F. (2015). Contribuciones a los debates sobre justicia social desde las educaciones. Reflexiones críticas. En C. Piedrahita, A. Díaz, P. Vommaro. (comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica*. (pp. 123-142). Bogotá: Clacso, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Mayorga, A. (2016). *Discursos acerca de la infancia en los lineamientos de política social y económica en Colombia*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- McLaren, P y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores, Instituto Paulo Freire.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mélich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laeartes.
- Moreno, E. (2016). *Controversias sobre la educación de la mujer en los años cuarenta: entre la historia de la niña y la historia de la infantilización de la mujer*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Niño, S. (2016). *Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: apuntes para comprender la educación de la(s) infancia(s)*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. Madrid: Paidós.
- OACEP-UPN. (2012). *Boletín No. 1. Movilizaciones. Voces colectivas por la construcción de alternativas por la educación y la Pedagogía*. Bogotá: UPN.
- _____. (2015). *Boletín No. 2. Movilizaciones. Voces colectivas por la construcción de alternativas por la educación y la Pedagogía*. Bogotá: UPN.
- Olaya, V. y Herrera M. (2013). Intervenciones urbanas y expresiones juveniles. Mefistófeles: entre la colectividad la individualidad. En R. Rueda, A. Fonseca y A. Ramírez (eds.), *Cibercultura, creatividad*

- social y política* (pp. 187-215). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2014). Fotografía y violencia: la memoria actuante de las imágenes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 9(2), 89-106. DOI: doi:10.11144/Javeriana.mavae9-2.fvma.
- Olaya, V. y Castaño, E. (2014). Imagen, violencia política y formación. *Revista Pedagogía y Saberes*, 41, 85-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.41pys85.97>.
- Pérez, T. (2010). *Los márgenes de la popularización de la ciencia y la tecnología. Conexiones feministas en el sur global*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- _____. (2014). *Feminización y pedagogías feministas. Museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pertuz, C. (2017). *De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)*. Tesis de Maestría. Maestría en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de Antioquia, Bogotá.
- Ramírez, A. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento*, 32(63), 52-68.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Ricœur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, L. (2013). *Representaciones sociales acerca de la escuela en niños del Albergue Infantil Mamá Yolanda*. Trabajo de grado. Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Rose, N. (1990). *El gobierno del alma. La formación del yo [self] privado*. Recuperado de <http://www.unal.edu.co/ces/documentos/Temp/rose/Rose-gobierno.pdf>.
- Rueda, R. (2008). Cibercultura/es: capitalisme cognitiu i cultura. *Temps d'Educació* 34, 251-264.
- _____. (2011). De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas. *Folios*, 33, 7-22.
- _____. (2012a). Educación y cibercultura: retos para (re)pensar la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171.
- _____. (2012b). Sociedades de la información y el conocimiento: Tecnicidad, Pharmakon e invención social. *Nómadas*, 36, 43-55.
- _____. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes*, 40, 11-21.
- _____. (2017a). Facebook, mundos de la vida y experiencia social. En D. Arce, C. Guiller y B. Racioppe (eds.), *Hilos de Ariadna en la Red. Brújulas de sentido para abordar lo tecnológico* (pp. 111-143). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- _____. (2017b). Subjetividad y tecnologías de la escritura. La formación en tiempos de poshumanismo. *Universitas Humanistica*, 83, 129-151.
- Rueda, R. y Giraldo, D. (2016). La imagen de perfil en Facebook: identidad y representación en esta red social. *Folios*, 43, 119-135.
- Rueda, R., Fonseca, A. y Ramírez, A. (eds.). (2013). *Cibercultura, creatividad social y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rueda, R., Ramírez, A. y Bula, G. (eds.). (2015). *Cibercultura, capitalismo cognitivo y educación. Conversaciones y re(di)sonancias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Salcedo, J. (2015). Nueva gestión pública en las “maneras de hacer” del docente universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 102-123.
- Sánchez, J. (2015). *Código de Infancia y Adolescencia: una aproximación discursiva desde la educación*. Tesis de Maestría. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Soler, C., Martínez, M. C. y Peña, F. (en prensa). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Editorial Magisterio.
- _____. (2013). Informe final del proyecto “Formación de maestros para una educación como derecho con justicia social”. Presentado a la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Documento elaborado en el marco del Contrato 039 celebrado entre el Departamento de Cundinamarca, Secretaría de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional.
- Soler, C. y Peña, F. (2017). Sectores sociales desfavorecidos en la educación superior. Caso Universidad Pedagógica Nacional. *Documentos Pedagógicos*, 15, 1-39.
- Somers, M. (1993). Citizenship and the place of the public sphere: Law, Community and Political Culture in the transition to democracy. *American Sociological Review*, 58(5), 587-620.
- Suaza, L. y Rueda, R. (2011). Cibercultura, género y política. Hacia una emergente creatividad social y educativa. *Revista Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 22, 21-36.
- Suaza, L. (2013). Hackeando el patriarcado: metáforas y prácticas sociales de mujeres con tecnologías. En R. Rueda, A. Fonseca y A. Ramírez (eds.), *Cibercultura, creatividad social y política* (pp. 139-185). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, E. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. En D. Calderón (ed.), *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 59-82). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, E. (2016). La noción de tiempo y temporalidad en las narrativas de niños escolarizados, desvinculados de los grupos armados. Tercer Encuentro Distrital de Educación Matemática: Universidad y Escuela. Voces en la construcción de la comunidad de educadores matemáticos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 8-10 sep.

Universidad Pedagógica Nacional. (1998). *Plan de Desarrollo 1998-2003*. Bogotá: Autor.

Van Dijk, J. (2012). *The culture of connectivity. A critical history of social media*. New York: Oxford University Press.

Vásquez, M. (2017). *Infancias, tecnologías y lectura y escritura. Aproximación a un estado del arte*. Informe de avance de investigación. Maestría en Estudios en Infancias. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Young, M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

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: 978-958-5416-93-2



9 789585 416932