

Resumen

La Universidad Pedagógica Nacional avanza en la configuración de espacios de confluencia investigativa mediante el establecimiento de programas de investigación que incorporan las trayectorias temáticas de sus grupos y proyectos de investigación; en este sentido, los planteamientos aquí contenidos trazan una ruta para la diversidad, su relación con la equidad y las implicaciones para la pedagogía y las prácticas educativas.

Palabras clave

Interculturalidad, diversidad, investigación educativa, educación y diversidad

Abstract

The Universidad Pedagógica Nacional is moving towards practices of research confluence through the establishment of Research Programs that incorporate their thematic paths to groups and research projects. In this sense, the approaches herein presented can be considered guidelines towards diversity, its relationship with equity and the implications for teaching and educational practices.

Key words

Intercultural, diversity, educative research, education and diversity

Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad¹

Sandra Patricia Guido Guevara²

René Guevara Ramírez³

El presente artículo ofrece varios elementos relacionados con la importancia que tiene la investigación y transformación de la práctica educativa teniendo como pilares los conceptos y discursos que sobre la diversidad y la equidad parecen vigentes en medio de la fugacidad de la información y relaciones sociales.

Para tal fin se describe inicialmente la transición del Estado-Nación hacia estados multiculturales así como los diálogos interculturales. Estos ámbitos, a la vez que inciden en la configuración de la democracia en América Latina, han impactado el campo educativo imponiendo nuevos retos y transformaciones que van de la mano con la realidad de una desigualdad educativa que merece ser expuesta y comprendida; dichas situaciones son puestas a contraluz de otra valoración: el lugar que ocupamos en la sociedad, como reafirmación de la perspectiva relacional no solo pedagógica sino investigativa.

El recorrido investigativo en el campo de educación, diversidad y equidad será referido de manera sintética con el propósito de reconocer lo que se nos presenta como hallazgos y formas de acceder a éstos, pero también con el fin de definir las necesidades de nuevos proyectos que contribuyan al establecimiento de un programa de investigación consecuente.

¹ Texto recibido el 29 de febrero, evaluado el 6 y el 30 mayo, y arbitrado el 9 de junio de 2008.

² Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá. Profesora del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá. sguido@pedagogica.edu.co

³ Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes. Profesor del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá. rguevara@pedagogica.edu.co

La Universidad Pedagógica Nacional desde su Centro de investigaciones (CIUP) ha propuesto la conformación de distintos programas de investigación que orienten y atiendan las diferentes necesidades educativas de nuestro país. Dentro de estos programas se encuentra el de *Educación y diversidad*. En el apartado final presentamos sus propósitos y perspectivas.

Elementos para un diálogo entre diversidad y equidad

La escuela ha sido una importante agencia de socialización orientada a la constitución de identidades nacionales; a su vez, se ha convertido en un lugar que valida la desigualdad social. Los aspectos comentados a continuación ofrecen algunas perspectivas conceptuales sobre lo que somos, la manera de vernos y el lugar que ocupamos en la sociedad. Más que afirmaciones son enunciados conceptuales que encierran múltiples interrogaciones encaminadas a prefigurar el referido programa de investigación: educación y diversidad.

Estados-nación y diversidad

Los discursos sobre la importancia de reconocer y trabajar con la diversidad, la diferencia y la alteridad en educación en Estados, constitucionalmente reconocidos como multiculturales y signados por la desigualdad, parecen un lugar común en la actualidad. Sin embargo, las prácticas educativas, alejadas de algunas políticas, parecen bastante aferradas a la lógica histórica del surgimiento de las naciones latinoamericanas que al ser “buscadas por los estados nacionales e imaginadas y construidas por las élites criollas que se autoproclamaron *el pueblo* (...) genérico, homogenizado, nacionalizado, sin género, monolingüe y patriarcal, en el que operaron dispositivos que invisibilizaron a importantes sectores de la población en sus diferencias y los subsumió en la comunidad imaginada” (Assies, 2004, p. 225), pretenden seguir respondiendo a la función –como institución del Estado– de construir y hacer aceptar la definición de una cultura que representa a una comunidad homogénea, le da sentido a la vida de todos sus miembros y a la identidad nacional. De esta forma, según Martiniello (1998), la diversidad es eliminada, negada o relegada al ámbito privado.

La situación mencionada respondía a la conformación y consolidación de Estados definidos como construcciones nacionales unidas a la modernidad basada en el principio del nacionalismo que tiene como fundamento “hacer coincidir fronteras políticas y culturales” (Martiniello, 1998, p.14).

En la era moderna, la forma social predominante del universal concreto es el Estado-Nación en tanto vehículo de nuestras identidades sociales particulares. Sin embargo, para Jameson y Zizek (1998), el equilibrio del Estado-Nación se rompe por dos razones: formas orgánicas previas de identificación particular y lógicas del capital con naturaleza transnacional. De esta manera, el Estado-Nación se torna insuficiente para explicar la evolución social y política contemporánea.

La diversidad de culturas e identidades se hace patente a medida que las sociedades occidentales acentúan su fragmentación social y económica. “Cuanto mayor es la separación entre el cacareado ideal igualitario y las desigualdades reales, más intensa es la búsqueda individual de refugio en identidades y culturas exclusivas, cuyo reconocimiento es reclamado” (Martiniello, 1998, p. 24).

El contexto de globalización y reestructuración económica erosiona la identificación con el Estado como punto de referencia para la población (*nación*). Mientras las élites se identifican cada vez más con sus pares transnacionales, las poblaciones se identifican con identidades subnacionales (Assies, 2004).

Multiculturalismo

Frente a estas circunstancias se configuran Estados posnacionales que reconocen la diversidad de los pueblos en su interior y garantizan niveles mínimos de ciudadanía civil, social, política y étnica. En este marco emerge el multiculturalismo cuyo concepto varía según autores, disciplinas, escuelas de pensamiento y países. En términos generales, Jameson y Zizek (1998), hacen referencia a la coexistencia híbrida de mundos diversos culturalmente.

El multiculturalismo sustantivado suele emplearse para describir la diversidad o diversificación demográfica y cultural de las sociedades humanas; sin embargo, y más allá de la coexistencia de esta diversidad contemplada, en nuestro caso, a partir de la Constitución Política (1991), el multiculturalismo también hace referencia de acuerdo con Martiniello (1998) a la “infinitud de respuestas sociales, políticas y filosóficas para abordar la diversidad” (p. 58).

Así se presentan dos tipos de multiculturalismo: el *blando* en el cual se da prioridad a la gastronomía, la música, el modo de vestir y las filosofías étnicas; se hace hincapié en la producción cultural y artística de las minorías oprimidas. Esta idea de multiculturalismo no es directamente política; por su parte, el segundo tipo de multiculturalismo, el *duro*, plantea la posibilidad de incluir a los grupos étnicos en el proceso de definición de la identidad nacional, dándole un lugar a los individuos y comunidades en la construcción de sociedad, justificando, con criterios éticos y morales, el principio de reconocimiento cultural en las democracias contemporáneas. El multiculturalismo *duro* se da a la tarea de sustentar filosófica y políticamente el reconocimiento de las minorías.

Dentro de las políticas frente al multiculturalismo se destaca, primero, el conjunto de iniciativas públicas destinadas a reconocer y fomentar la diversidad cultural en la sociedad; de allí deriva, por un lado, políticas públicas y, por otro, el conjunto de derechos garantizados a los miembros de grupos minoritarios. En segunda instancia se ubican las formas de movilización política de estos grupos.

Regularmente las minorías apelan a principios del multiculturalismo para reclamar el reconocimiento de derechos especiales. El multiculturalismo, reflejado en políticas del reconocimiento de la diversidad cultural, ha significado la posibilidad

de transformaciones en el campo pedagógico, político y cultural, al permitir una visibilización, respeto y reconocimiento de diferentes formas de concebir el mundo, además de posibilitar la inclusión de las demandas de las minorías étnicas en la agenda política y social del Estado colombiano (Guido, Castiblanco y Ortiz, 2006).

El problema que se genera del multiculturalismo, según Jameson y Zizek (1998), es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial. Dicha problemática, desde este punto de vista, da testimonio de la homogenización sin precedentes del mundo contemporáneo. De esta manera muchas de las luchas por la defensa y reconocimiento de diferencias culturales dejan intacta o enmascaran la homogeneidad básica del sistema capitalista actual, lo cual quiere decir que la tolerancia multiculturalista de respeto, defensa de derechos humanos y democracia, se ve también como una forma de proteger los rasgos universales del mercado.

Interculturalidad

En el siglo XX, las Ciencias Sociales hicieron énfasis en el contacto entre culturas y en las culturas en contacto. Se estudiaron las relaciones interculturales. Parece que la relación es el punto clave en sus múltiples formas: contacto y alianza, ya que según Grimson (2000) ningún grupo humano existe, ningún conjunto de personas se agrupa y define este acto de agruparse, sino en relación a otros que perciben, sienten y definen como diferentes. Esta realidad implica dejar de concebir a las comunidades como entidades fijas y objetivas y reponer el carácter de imaginación que le da sentido de pertenencia a un colectivo. La interculturalidad incluye dimensiones cotidianas, a veces personales, de extrañamiento frente a la alteridad, desigualdades sociales, así como dimensiones políticas, grupales y estatales, de reconocimiento e igualdad.

La interculturalidad es entendida como la

comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses. La transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo. El acercamiento entre culturas supone, como primera condición, su libre expresión y la preservación de su diversidad. La noción de interculturalidad introduce una comprensión dinámica de la cultura; pretende disminuir los riesgos de esencialismo, etnicismo y culturalismo al centrar la mirada en el contacto, la interacción, la mutua influencia, el sincretismo y el mestizaje cultural. Más allá de ser un concepto, es una manera de comportarse. Es una propuesta ética. Las relaciones se dan en un plano de igualdad que permite la interacción positiva, por medio del conocimiento y enriquecimiento mutuo. Se habla de una sociedad intercultural cuando la dinámica en la que los grupos e individuos interactúan, entran en contacto, dialogan y llegan a síntesis cultural (UPN, 2007, p. 4).

El concepto interculturalidad denota relación, hecho social, transformación y movimiento. Podría ser vista como un problema de la construcción del otro, no como un objeto, no como un ideal: un *llegar a ser*. El diálogo cultural reconoce las diferencias pero en igualdad de condiciones, de aceptación, en un proceso de negociación de significados. “El quehacer intercultural es la búsqueda de relación con otros, desde la identidad propia, para transformar el contexto de acuerdo con las necesidades de cada uno” (Zemelman y Quintar, 2007, p. 24).

En general lo que está en juego en América Latina es una estrategia constitutiva de sujetos que, en el marco de la heterogeneidad cultural, reconozca sus fundamentos para dar proyección política a la propia diferencia cultural; esto se puede evidenciar en las transformaciones que han tenido las constituciones nacionales en muchos países. La discusión de qué significa interculturalidad, con quiénes y para qué y la de si incluso se retoma el concepto emergente de pluriculturalidad, debe ser objeto de investigación y debate en educación porque es allí en donde se enfrenta la temática de los sujetos y sus subjetividades. La interculturalidad se reconoce como un contexto que se ofrece para ser sujeto, aunque también es importante tener precaución sobre las aristas que pueda tener como concepto; una de ellas, convertirse en una nueva forma de control capitalista como se explicitó en párrafos anteriores para el multiculturalismo. Se podría dar una relación intercultural “siempre y cuando haya un espacio posible de encuentro. La relación no es propiedad de uno o de otro sujeto, es la posibilidad de que dos o más sujetos históricos creen un ámbito posible de recreación de sentidos y significados” (Zemelman y Quintar, 2007, p. 37).

La noción de interculturalidad emerge desde las Ciencias Sociales latinoamericanas hace casi tres décadas y la educación ha sido la esfera privilegiada desde la cual surgió la propuesta, puesto que de acuerdo con López (2000) en el proyecto del mestizaje, a la escuela le tocó actuar como punta de lanza del proyecto homogenizador.

El lugar que ocupamos

Puestos en escena los anteriores elementos conviene observar algunos más relacionados con posibles respuestas a la pregunta sobre ¿qué nos hace distintos como humanos? Más allá de la resolución del interrogante se establecerán algunas pautas relacionadas con el devenir de los aportes y perspectivas que otras escuelas, dentro de las Ciencias Sociales, han ofrecido de manera también diversa sobre la estratificación social.

En dicho sentido es necesario suspender las valoraciones de orden natural sobre la configuración humana y retomar el carácter desigual de nuestra presencia en la sociedad ante la cual se observa que, tanto el acceso a, como la posesión de, un conjunto de recursos o medios, materiales e inmateriales, tangibles e intangibles (simbólicos), constituyen nuestra realidad situada.

Los recursos materiales se refieren tanto a la posesión de medios de producción como a las relaciones que se establecen con dichos medios, la posición en el mercado y la ocupación; por su parte, los recursos simbólicos remiten al estatus, los estilos de vida y las pautas de consumo.

Así, observamos que el concepto de clase no posee, en la actualidad, la concordancia de otros tiempos; las categorías del análisis social han variado, consecuentemente, casi al ritmo de las transformaciones sociales. En ello radica la importancia de las adecuaciones conceptuales, lo cual no quiere decir que aquellas categorías iniciales pierdan validez. Por el contrario, su importancia radica en el hecho de que marcan un punto de partida que deviene en transformación comprensiva.

El lugar que ocupamos en el espacio social tiene, en cuanto a sus referentes materiales, valoraciones de diferente orden: ¿Somos dueños de los medios de producción?, ¿poseemos la riqueza material necesaria para proveernos los medios de subsistencia? Estas preguntas remiten a la mirada clásica de los estudios marxistas en donde la estratificación social se presentaba en relación con el dominio de los medios que permitían generar riqueza material y, por ende, prosperidad individual y social.

Algunas formulaciones posteriores introdujeron diverso tipo de diferenciaciones con miras a configurar un espectro más amplio que diera cuenta de la situación desigual entre individuos y grupos; así se habla de la posición en el mercado y la ocupación. Mientras que la primera ubica la mirada en los niveles salariales y las consecuentes posibilidades de mejoramiento en las condiciones de vida de los asalariados, la ocupación, por su parte, cursa apreciación hacia el ámbito de las relaciones de subordinación y supeditación de la acción laboral.

Weber (1997) ofreció otro tipo de significaciones respecto de la manera en que se comprende la estratificación social; la categoría estatus da cuenta de la incidencia del prestigio social en la constitución de estilos de vida, en la conformación de conglomerados sociales dinámicos y flexibles. Si bien estas expresiones no son usadas en estricto sentido por Weber, si dan cuenta de sus aspiraciones teóricas.

En efecto, al interior de las relaciones sociales opera un conjunto de disposiciones que conllevan reposicionamientos individuales y grupales. La sociedad es dinámica y ello se corrobora en las interrelaciones de sus agentes.

Antes de observar los recursos inmateriales, se debe señalar un elemento que corresponde al denominado proceso de *mesocratización* de la sociedad, en tanto que da cuenta de la consolidación de los sectores medios de la población como la clase por excelencia en amplias zonas del mundo contemporáneo. Al respecto existen diversas conceptualizaciones. Lo importante, por ahora, consiste en señalar que la presencia de clases medias, como realidad social, condujo a reorientar las comprensiones sobre los fenómenos sociales y ubicar las perspectivas teóricas en otras maneras de percibir dicha realidad.

Además de la función económica en razón del empleo, principalmente, los trabajos teóricos y empíricos desde mediados del siglo pasado han cimentado una

perspectiva en donde la desigualdad es valorada a partir de los estilos de vida y pautas de consumo y los mecanismos de distinción que a su vez encierran, lo cual permite observar que la atención está centrada en factores culturales que distancian a los grupos sociales, sin que ello signifique demeritar o soslayar las valoraciones económicas; por el contrario, estas últimas configuraciones complementan y amplían las inicialmente comentadas, particularmente al momento de observar la actual dinámica capitalista.

Párrafos atrás se mencionó la proposición weberiana de estatus, la cual está relacionada tanto con los procesos de identificación individual y adscripción social como con los grupos de referencia. Las pautas de identificación social varían y son variables a partir de las formas de vida que sean asumidas y del consumo más que del empleo, a pesar de que éste prefigura las posibilidades de *desplazamiento* intra e inter grupos; o sea, dentro de un mismo conglomerado social y fuera de él.

En síntesis, el lugar que ocupamos en la sociedad varía según diversas significaciones socioeconómicas y socioculturales; ubicarse en una de estas perspectivas no debe implicar la exclusión de la otra. A su vez, asumir solo un tipo de valoración significa ver una cara de la moneda; de otra manera, circunscribirnos a la mera comprensión socioeconómica implica quedarnos a medio camino. Centrarnos exclusivamente en lo sociocultural configura desconocer otras condiciones que dan cuenta de la realización de ese lugar en donde nos situamos. De allí que sea necesario reiterar la importancia de asumir un enfoque relacional en la comprensión de las dinámicas sociales. No todo es responsabilidad del individuo y no todo puede ser cargado a la estructura social. El equilibrio razonado contribuye a mejorar los análisis sociales. Este análisis se configura en una manera de sustentar la importancia de reconocer y valorar la diferencia, a la vez que se analizan factores de desigualdad social.

La escuela “frente” a la diversidad

El Estado-Nación, el reconocimiento constitucional de Colombia como un país pluriétnico y multicultural, las perspectivas actuales de interculturalidad y atención en y para la diversidad, han tenido una influencia directa en el ámbito educativo con diferentes tránsitos.

Se debe reiterar que la educación, como instancia privilegiada para la socialización y *transmisión de valores culturales*, ha tenido un papel fundamental en la construcción de los Estados nacionales y ha iniciado su tránsito desde las realidades socio-culturales particulares hacia la multi-inter-culturalidad.

En el Estado-Nación la promesa educativa pretendió eliminar lo negativo, normalizar lo anormal, desconocer lo diferente y educar para la constitución de *sujetos civilizados* mediante la educación homogénea y masiva. “El sistema educativo se pobló de posiciones binarias, colocando de un lado lo deseable, lo legítimo y del otro lado lo ilegítimo” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 195); así mismo,

en la educación, el otro como fuente de todo mal asumió distintas versiones, violentas o excluyentes, pero todas implicaron un intento por descartar el componente negativo. El sentido común se tornó indeseable frente al elaborado; la metáfora, sólo artificio del lenguaje frente a la rigurosidad explicativa de la deducción; la emoción devaluada frente a la razón; la emoción reprimida frente a las formas correctas de comunicación; la estética mera apariencia frente a la solidez certera de la racionalidad; la sexualidad pecaminosa frente a la mirada juiciosa de la moral” (p. 196).

Esta posición frente a lo artístico y emocional es reiterada por Sierra (2003), cuando menciona el desconocimiento o lo relegados que han estado estos aspectos frente al protagonismo de lo *racional*.

En el campo educativo la entrada del multiculturalismo es reciente dado que el modelo anterior devaluó otras narrativas produciendo una escuela disciplinadora y homogenizante. En la escuela se ha asumido el multiculturalismo de diferentes formas:

1. *Folklórico*: relacionada con el denominado multiculturalismo blando, evidenciado en recorridos turísticos por costumbres, culturas y pueblos esencializados.
2. *Reducción de la diversidad al déficit*: al hablar de diversidad se hace para denominar pobres, negros, discapacitados, indígenas.
3. Reivindicación del localismo como retórica legitimadora de la autonomía institucional bajo el supuesto cultural relativista del cual, según el cristal con el que se mire, la escuela actúa. Sus acciones irán de acuerdo con sus disponibilidades, recursos técnicos y humanos.

La anterior clasificación da cuenta de las formas plurales de adoptar la educación multicultural, lo que era de esperarse cuando su concepto mismo y aplicación social y política respondía a diferentes maneras de asumirse en cada contexto.

Estas diversas formas de acción dan cuenta también, según Duschatzky y Skliar (2001), de las discrepancias de interpretación existentes acerca de la alteridad, de las representaciones y de las concepciones de cultura en los proyectos pedagógicos. Así, es posible incluir en la educación multicultural tanto el proceso de asimilación de minorías a la cultura oficial como contenidos de naturaleza anti-racista, antisexista, etc. Por educación multicultural se puede entender simplemente una reflexión sobre la presencia de las minorías en las escuelas y una expresión conflictiva de las distancias entre cultura escolar y cultura regional o local.

En general en la visión débil o fuerte, los programas de educación multicultural presentan una idea de respeto hacia la cultura de origen y la integración en la cultura que se considera huésped. “En esta duplicidad es donde ocurren los conflictos per-

manentes entre mayoría y minoría, lengua oficial y lengua del alumno, alta y baja cultura, conocimiento escolar y conocimiento regional” (Duschatzky y Skliar, 2001, p. 203). Otra versión de la educación multicultural es la denominada *cognición multiculturalista* en donde *los otros* no están en la escuela sino en el currículo. El objetivo es enseñar acerca de la diversidad cultural y no la educación en alteridad.

En el tratamiento más reciente al otro, en una postura de diálogo e interacción horizontal, se empiezan a visualizar proyectos educativos interculturales de los que han surgido reivindicaciones frente a las propias concepciones de mundo y también a sus propias vehiculizaciones; por ejemplo, la lengua. Sin embargo, estos propósitos están corrientemente tensionados por políticas de acción pedagógica homogenizantes, asumen la tolerancia como actitud que admite a las minorías en la escuela, generando naturalizaciones e indiferencias frente al otro y, por lo tanto, eliminando acciones de reconocimiento en el sentido sensible, político y pedagógico.

La tendencia hacia la interculturalidad se enmarca en lo que Touraine (2005) ha descrito como el nuevo paradigma en el que las categorías sociales son reemplazadas por categorías culturales que valoran la relación del sujeto consigo mismo y reivindican sus derechos culturales. En este paradigma se reconoce la escuela como un lugar de actores sociales y sujetos personales; ésta tiene un compromiso con la diversidad de culturas y personalidades en articulación con los valores universales. El autor releva el sentido que tiene la mediación entre lo universal –las diferentes formas de asumir la modernidad– y lo particular, en la perspectiva de un sujeto que construye esta realidad y atiende a la construcción de otros en un diálogo intercultural.

A pesar del ingreso de los discursos de la multi-inter-culturalidad a los espacios educativos, la diversidad de costumbres, género, lenguas, religión y creencias, que se manifiestan allí, son regularmente abordadas en lo pedagógico desde la homogeneidad que tiene muchas veces como pretexto la igualdad sin cuestionamientos y se sustenta en currículos y programas extensos alejados de la realidad cultural, tiempos inflexibles e imposición de criterios de rendimiento que no contemplan los diversos contextos sociales y culturales.

Es evidente que, desde la perspectiva de un currículo en cuyo centro se encuentren contenidos, métodos y contextos; es decir, que contemple la diversidad y se proponga actuar en función de ésta, resulta imposible concebir al maestro como un simple transmisor de experiencias, conocimientos y habilidades. Hay que entenderlo como alguien que propone (¡y se propone!) renovar, no sólo los contenidos curriculares, sino que –además– genera una reflexión y una transformación de y en la actividad educativa. No basta entonces con que se asuman perspectivas novedosas, contemporáneas e, incluso, *vanguardistas*, sino que éstas cuenten con la mediación pedagógica y didáctica que exige cada contexto curricular y socio-cultural.

Estas propuestas desde las diferentes revisiones bibliográficas han estado relacionadas con acciones como la diversificación curricular, generación y adaptación de materiales pedagógicos y didácticos, potenciación de diferentes tipos de capacidades,

inclusión de actividades de refuerzo y profundización, fomento de los aprendizajes colaborativo y autónomo; utilización de la evaluación formativa, capacitación del profesorado, trabajo articulado con movimientos sociales, grupos culturales y comunidad educativa, renovación de prácticas pedagógicas, transformación de valores y representaciones frente a este tipo de poblaciones. Incluso para algunas poblaciones se han tomado medidas como la diversificación curricular en las que se rompen las unidades establecidas de organización de la enseñanza y se exige la utilización de medidas más individualizadas; esto implica, una reducción de alumnos por aula y grupos especializados de profesores y muchas veces currículos interdisciplinarios que permiten realizar conexiones de los distintos contenidos, dándoles mayor sentido y significatividad.

La noción de *educabilidad* aumenta la tensión sobre el panorama previsto ya que, según lo planteado por López (2005), remite al “conjunto de recursos, aptitudes y predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (p. 85). No obstante, dicha posibilidad está relacionada con las condiciones sociales que promueven, facilitan u obstaculizan el acceso a ese tipo de recursos.

Las familias constituyen una primera instancia para dotar a los niños/jóvenes con los requerimientos necesarios para que accedan a la escuela proveyéndoles salud y nutrición, así como desarrollando diversas aptitudes (cognitivas, sociales y emocionales) que son necesarias para asumir los retos escolares; pero esa capacidad proveedora de las familias está correlacionada con su propio bienestar tanto material como inmaterial. El primero remite a la interrelación con el sistema productivo; esto es, con las condiciones de posibilidad que permitan constituir y mantener un ingreso económico suficiente para solventar las necesidades generadas por el acceso escolar; por su parte, el componente inmaterial, ubica la valoración en el hecho de que las familias deben contar con un *clima cultural, valorativo y educativo* consistente con los requerimientos propios de la motivación e incentivo escolar.

Ahora bien, ¿qué ha ocurrido del lado de la escuela?, ¿qué espera ésta última de los nuevos estudiantes? La denominada *brecha pedagógica* configura el escenario propicio para el éxito o el fracaso escolar, por ello mismo, el éxito o fracaso social. No es poco lo que está en juego. La superación o la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales (pobreza, exclusión, etc.) también están en el centro del proceso escolar. En ello radica el debate y las preocupaciones sobre la efectividad de la política social. Conviene reiterar que una característica de la deserción escolar remite al hecho de que muy pocos de aquellos que se ausentan de las aulas escolares por diversos factores (principalmente de orden económico) regresan, lo cual constituye *exclusión de segundo nivel*. *Coincidentalmente*, los niños y jóvenes que presentan bajos niveles en el acceso escolar participan mayoritariamente en la deserción: indígenas, negros, pobres, etc. En suma, las víctimas de la marginación y marginalidad histórica de nuestros Estados nacionales.

De esta manera, la escuela configura dos tipos ideales de estudiante: uno formal, reflejado en los postulados de acceso y selección institucional y otro informal, en razón de los imaginarios (prejuicios), deseabilidad y formación de los docentes. La correspondencia entre esos ideales constituye al *estudiante educable*; no importan los esfuerzos de las familias, la escuela excluye a aquellos que no se adecúen a sus propuestas y postulados pedagógicos de formación. Como dice López (2005),

cuando a las aulas de las escuelas ingresan alumnos reales muy diferentes a ese alumno ideal esperado, sus maestros no saben qué hacer con ellos, no encuentran modos de tratarlos, no pueden establecer la relación pedagógica sobre la cual se funda el proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 89).

En el siguiente apartado se ofrece información relevante sobre los hallazgos obtenidos por investigadores e investigaciones nacionales e internacionales a manera de insumos que enriquecen la perspectiva constitutiva del programa de investigación.

Investigación en educación y diversidad

Frente a las propuestas pedagógicas para la diversidad se encuentran estudios recientes como el realizado por Celedón (2004) en el que se reconocen las experiencias culturales y lingüísticas de diferentes grupos, de inmigrantes y se diseña un currículo alternativo para la enseñanza de las matemáticas. Las conclusiones más importantes refieren la necesidad de un mayor soporte que incluya en ciertos casos educadores bilingües de matemáticas, de tal manera que se tenga éxito en la educación a distancia u otros currículos alternativos, igual que en la vinculación de los contenidos a las vivencias cotidianas de los estudiantes.

Otras investigaciones (Richardson y Woodley, 2001; McInerney, Hinkley, Dowson y Van Etten, 1998) están relacionadas con la manera como las diferencias culturales inciden en el desempeño académico. Los autores concluyen que la dimensión social incide en el rendimiento académico y refieren la importancia de mantener una identidad cultural con el grupo de referencia en las vivencias escolares. Autores como Blumenfield (1992) han puntualizado que deben reconocerse las metas sociales, las cuales deben ser destacadas cuando se hable de la dimensión del éxito académico, más aún en los estudios que involucren el factor transcultural.

En Latinoamérica se han realizado investigaciones como la que organizó Hernaiz (2004) y que presenta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, la cual recoge un Estado del arte en educación intercultural bilingüe en América Latina. El libro expone experiencias en educación y diversidad cultural haciendo referencia principalmente a educación indígena en América Latina, con el fin de integrar el estado del conocimiento en este campo, correspondiente a la década de los 90. Allí se recuperan los debates y líneas de investigación más destacadas en la producción

del campo. Desarrollan principalmente dos líneas: formación docente en y para la diversidad y etnicidad y escuela. Como retos luego del estudio realizado, proponen que la atención educativa debe partir en la actualidad de profundizar el estudio de nuevas configuraciones identitarias que impactan en la escuela, en donde se vinculen procesos étnicos con los educativos. Consideran importante incorporar la cultura y organización indígena al currículo y prácticas escolares y articularlos con elementos del programa oficial. Además, el currículo debe considerar experiencias escolares que surgen de procesos étnicos en contextos específicos para dar contenido a una educación bilingüe intercultural; una dificultad que enuncian es que el reconocimiento oficial y apoyo institucional a dichas experiencias, parte de la consideración de los indígenas como sujetos de interés público y no como sujetos de derecho.

Para las poblaciones en condición de diversidad se citan continuamente en informes investigativos, las brechas con relación a otros grupos en términos de: matrícula, tasas de repetición, deserción, rendimiento, años de escolaridad, etc. Los grupos de menor rendimiento han sido a menudo las niñas, personas con cierto color de piel, con menores niveles socioeconómicos, con lengua materna indígena.

En el libro *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina* (Winkler y Cueto, 2004), se identifican estas brechas y se presentan factores asociados a las mismas. Se argumenta cómo en América Latina se tiene menos probabilidades de éxito educativo si se es mujer, de raza indígena, negra, se vive en contextos de pobreza y se tiene una lengua materna indígena. Las brechas entre grupos se han relacionado con análisis basados en funciones de producción educativa: la educación tiene valor en la medida en que genera ciertos resultados (tasas de analfabetismo, repetición, pruebas estandarizadas...), factores que tienen mayor impacto en las tasas de retorno económico, individual y social. Sin embargo, lo que se hace indispensable es estudiar las condiciones de segregación social en la escuela, dedicación de los profesores a tareas de enseñanza, tipo, pertinencia y uso de los textos escolares, capacitación para trabajar con la diversidad, entre otros. Los autores presentan en este texto la necesidad de desarrollar una línea de investigación sobre el análisis de procesos educativos dentro de los salones de clase, ya que hay muy pocos estudios con esta orientación en América Latina.

Este texto resalta el hecho de que se sabe poco sobre cómo funcionan estas condiciones para que la comprensión de estos procesos pueda informar el desarrollo de políticas apropiadas que no aminoren, sino alteren fundamentalmente los efectos de las características originales en los resultados de los estudiantes.

Ha sido escasa la investigación en torno a cómo las características confluyen o se refuerzan en los individuos o grupos para limitar el potencial educativo. En términos de política una o más de las características mencionadas tendrían que ser prioritarias de modo que se favorezcan sus necesidades educativas particulares.

Las conclusiones presentadas por la Sociedad española de Pedagogía (2004) en el *XIII Congreso Nacional sobre la educación en contextos multiculturales: di-*

versidad e identidad, realizado en Valencia, España, subrayan el papel de los conocimientos escolares para la superación de los estereotipos culturales y el desarrollo del interculturalismo; se destaca que los manuales escolares muestran que no ha logrado desprenderse suficientemente de las características etnocéntricas, por lo que en los ámbitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales se hacen urgentes y necesarios nuevos enfoques que, frente a lo patriótico y excluyente, acentúen orientaciones abiertas e integradoras que revisen los manuales escolares y adopten innovaciones metodológicas y científicas en el contexto de una didáctica más crítica, interesada por lo procesual y lo cotidiano.

Se reconoce la importancia de que la formación en/para la ciudadanía intercultural esté basada en una visión dinámica e histórica de las culturas; reconozca los procesos de hibridación cultural presentes en la sociedad y se oriente hacia la superación de visiones diferenciales de las relaciones entre los distintos grupos socioculturales. También mencionan cómo la atención a la diversidad exige profesores bien preparados para participar en la elaboración de proyectos de centro, innovadores, ajustados a la realidad de cada centro y de cada comunidad política, apoyados e impulsados por el equipo directivo y en los que se implique también a las familias. (Función principal de una Universidad formadora de formadores).

En Colombia se han realizado también investigaciones sobre experiencias pedagógicas con y para poblaciones en condición de diversidad. En el año 2004 se presentó el resultado de una convocatoria realizada por el Ministerio de Educación Nacional a experiencias significativas para poblaciones vulnerables. Las experiencias presentadas debían constituirse en alternativas educativas y pedagógicas para la atención educativa a poblaciones tradicionalmente marginadas del sistema educativo como: grupos étnicos, con necesidades educativas especiales, afectados por el conflicto armado y habitantes de zonas fronterizas del territorio nacional. Se publicaron las experiencias finalistas que respondían de una mejor manera a la problemática de la población, y lograban reconocer y valorar las diferencias y promover la inclusión desde ellas. Para su evaluación se tuvieron en cuenta criterios como la pertinencia, relevancia y sostenibilidad. A partir de este estudio se confirma la diversidad colombiana, la certeza de que existen grupos que buscan, diseñan e implementan estrategias pedagógicas adaptadas a las condiciones particulares, pero que muchas veces la situación de conflicto hace adversas las condiciones para su desarrollo (MEN, 2004).

Así como este estudio se han publicado también resultados de foros nacionales sobre etnoeducación afrocolombiana (MEN, 2002) que describen tanto la política de etnoeducación como diferentes experiencias de educación intercultural en Colombia.

Particularmente desde la Universidad Pedagógica Nacional, este tema ha sido incluido en diferentes acciones investigativas y de proyección social. Como resultado importante el Programa de Implantación de Proyectos de Investigación (IPI) llevó

a cabo una investigación cuyos resultados se publicaron en el año 2006 en el libro *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*, que tuvo como propósito comprender e indagar las diversas experiencias que vinculan las prácticas pedagógicas de los maestros y las instituciones educativas con los problemas, saberes y repertorios socio-culturales de las comunidades o poblaciones en condición de diversidad: étnicas, poblaciones de frontera y en situación de desplazamiento.

Por otra parte, durante el 2006 y el 2007 se preparó y desarrolló el *I Seminario internacional y VI Nacional de investigación en educación y pedagogía*, se realizaron debates a nivel nacional como el *Preseminario sobre Educación rural y diversidad* en la ciudad de Cali (Valle), organizado por el Centro de Investigación e Innovación Pedagógica (CIIP) y llevado a cabo en el mes de abril de 2007 en la Biblioteca departamental. En el desarrollo del Seminario Internacional se estableció como uno de los ejes de trabajo el de educación y diversidad. Los documentos y eventos preparatorios se recogen en el libro *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía* (Peña, 2007) publicado por la Universidad Pedagógica Nacional y las ponencias de la mesa del Seminario Internacional están próximas a publicarse.

Al interior de la Universidad Pedagógica Nacional, se llevó a cabo la *Minga de pensamientos –Interculturalidad y educación–* en septiembre de 2006; esta actividad fue coordinada por el profesor de la Facultad de Educación, Inocencio Ramos y el estudiante del Departamento de Psicopedagogía, Luis Javier Hurtado Rodríguez. Su realización contó con la participación especial de una comisión de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN, del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Este encuentro buscó propiciar un espacio para la visualización, el reconocimiento y la proyección del trabajo conjunto de diversos actores, en torno a las experiencias desarrolladas ante la diversidad cultural en la educación y por una apuesta política y educativa por la interculturalidad. Las propuestas reunidas en la Minga de pensamientos, indican la existencia de diferentes colectivos de la Universidad Pedagógica que tienen intereses desarticulados pero relacionados con la docencia, investigación y proyección social en el tema de la diversidad y la interculturalidad. Las propuestas desde los docentes, estudiantes y funcionarios de la Universidad, procuran algunas, la movilización social de estos grupos; otras, la formación y desarrollo de investigación; para otros el interés se centra en la sensibilización y apertura de espacios para los interesados en la temática. Se inició de esta forma un proceso de articulación entre los distintos actores con el fin de encontrar caminos para el conocimiento, reconocimiento, intercambio, *sistematización* y proyección conjunta de estas iniciativas.

Este primer encuentro originó la organización de la *1.ª Semana universitaria de la diversidad y la interculturalidad* entre el 7 y el 11 de noviembre de 2006 en la UPN, la cual permitió indagar por nuevas perspectivas educativas teniendo como punto de reflexión la interculturalidad. Los objetivos de la semana fueron enrique-

cer las perspectivas de trabajo que desde la Universidad se están proyectando hacia la sociedad colombiana, evidenciar ante la comunidad educativa la importante necesidad de pensar la diversidad y la interculturalidad para la educación colombiana y continuar abriendo espacios de diálogo acerca de la investigación e intervención socio-educativa, desde el pensamiento de la diversidad y la interculturalidad y hacia y con otros grupos de investigación.

Como iniciativa de profesores y estudiantes de diferentes programas y proyectos de la Universidad y paralelo a todas estas acciones, se instala *La Mesa de trabajo en Educación, diversidad e interculturalidad* constituida como un colectivo conformado por actores de distintas instancias de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes vienen abordando en reuniones semanales, la temática del pensamiento sobre lo diverso y lo intercultural, tanto en sus investigaciones académicas como en su intervención social y educativa. Los encuentros semanales permitieron compartir con diferentes grupos interesados en la etnoeducación, educación inclusiva, educación y género, escuela y desplazamiento. La reflexión, la discusión, la visibilización y la divulgación de la importancia de una educación no homogénea para Colombia fue uno de sus principales alcances. Una educación dialogante en la cual se reconozca, se respete y se acepte al *otro* con el ánimo de construir un *nosotros*, fue premisa importante para el trabajo desarrollado.

Otra de las acciones lideradas por la Universidad Pedagógica Nacional fue el *Encuentro sobre diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, realizado el 17 de abril de 2007, al cual asistieron ponentes nacionales e internacionales. Para su organización se aunaron esfuerzos de distintas organizaciones gubernamentales con el fin de poner de manifiesto la relevancia de esta temática en la construcción de ciudad.

En diciembre de 2007 se llevó a cabo el encuentro académico *Equidad, diversidad y universidad pública en Colombia*, en las instalaciones de la UPN, liderado por el *Grupo equidad y diversidad en educación* de la Maestría en Educación. Su propósito fue facilitar un espacio para el intercambio de experiencias sobre el acceso y permanencia de estudiantes indígenas y en situación de discapacidad a las universidades públicas en nuestro país.

Los debates académicos ofrecieron disertaciones sobre los sentidos que tienen conceptos como diversidad, alteridad, otredad, inclusión, hegemonía del conocimiento, *otras* educaciones y equidad. Además tuvieron un direccionamiento hacia el análisis de políticas existentes y por construir, que permitan la participación de las minorías en la educación superior colombiana.

Como invitado internacional se contó con la presencia del Doctor Carlos Skliar, profesor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina, Sede Buenos Aires. El evento convocó a profesores y estudiantes e investigadores de toda Colombia alrededor del análisis y debate relacionados con educación superior y diversidad. Se logró una participación activa de la Universidad Pedagógica Nacio-

nal, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Cauca, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre otras. A partir del evento se consolidó un equipo importante que tiene dentro de sus propósitos la continuidad del trabajo sobre esta temática y la programación y desarrollo de nuevos encuentros. Las memorias de este evento se encuentran disponibles en formato digital y fueron entregadas durante el mismo.

Dentro de algunos proyectos relevantes para la extensión social se encuentran: *Promoción de la cohesión social afrocolombiana desde la consolidación del sistema educativo propio e interculturalidad*, desarrollado desde la Vicerrectoría de Gestión de la UPN, en el Municipio de Guapi (Cauca), el cual inicio desde el año 2006 y se está desarrollado en convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Granada, España, el Centro de iniciativas de cooperación al desarrollo (CICODE), la Agencia española de cooperación internacional (AECI). A su vez, la UPN viene orientando la estructuración de la *Universidad indígena del Cauca*, en convenio con el CRIC.

Así mismo, al interior del Programa de investigación educación y diversidad, se inició un trabajo sobre el Estado del arte de los trabajos de grado en programas curriculares de la Facultad de Educación relacionados con ésta temática, con miras a suscitar una discusión alrededor de sus contenidos, metodologías e indagaciones correspondientes (UPN, 2007a).

Las preocupaciones en torno a la educación en y para la diversidad, desde lo expuesto anteriormente, develan la necesidad de educadores bilingües, currículos alternativos –no de segunda–, mantenimiento de identidades culturales, nuevas configuraciones identitarias en la escuela, formación en y para una ciudadanía intercultural, reconocimiento oficial y apoyo institucional a las experiencias, estudios analíticos y comparados sobre las necesidades educativas de estas poblaciones, que permitan extraer conclusiones sobre los sistemas de atención educativa; también se requiere estudiar la segregación social en la escuela, el tipo, pertinencia y uso de textos, la incidencia en las políticas que aminoran o alteran las características originales de las poblaciones. Una Universidad Pedagógica Nacional que forma maestros para Colombia debe, desde la investigación y la práctica, atender estos aspectos que constituyen retos trascendentes para un programa en educación y diversidad.

Se necesita investigar sobre una pedagogía para la diversidad para comprender los fenómenos y transformarlos, mejorar la calidad de vida de las personas, incidir en la formulación y puesta en práctica de políticas; pero, ante todo, se necesita investigar para formar maestros que reconozcan, respeten y, hoy más que nunca, movilicen formas que muestren –por lo menos una arista– de sentido de vida para aquellas comunidades con menos posibilidades de lograrlo.

Que difícil y que fácil argumentar la importancia de un programa de investigación en *educación y diversidad*; difícil por el necesario distanciamiento de pensar que la diversidad son los otros, que los diversos son exactamente los pobres, que los

diversos son todos aquellos que se salen de la normalidad, que la diversidad requiere en lo educativo de la tolerancia de los *otros*, que las políticas que incluyen el tema de diversidad son cercanas a lo que en la práctica ocurre, que si se enuncia o contempla en proyectos educativos la inclusión de las poblaciones en condición de diversidad, se está transformando ya la educación.

Fácil si se tiene como propósito principal indagar por el otro desde su alteridad, desde su lengua, desde su ritmo de aprendizaje, desde su cultura, desde una identidad (que está en las mismas condiciones de cualquiera otra). Si el interés está en la investigación de lo que ocurre en los encuentros y no en estudiar la diferencia como tema. Si se reconoce la imperiosa necesidad de contemplar otras formas de ser, comunicar y estar en los espacios educativos. Si existe la consciencia de haber sentido y sufrido la historia de una educación homogénea, etnocéntrica, normalizadora y excluyente que debiera ser otra. Si se reconoce la responsabilidad ética para quienes han sido tradicionalmente excluidos del sistema educativo, cuando no incluidos pero ignorados, negados. Cuando asistimos hoy a las demandas de poblaciones indígenas, afrocolombianas, en situación de discapacidad que cuestionan por una educación otra, por una educación que les permita en un futuro ser líderes en la configuración de un proyecto distinto. Fácil porque si no se forman maestros para atender estos propósitos no habrá camino de transformación posible.

En este contexto y desde la responsabilidad de ser una Universidad que forma a los maestros de nuestra Colombia diversa, plural, adolorida por la violencia de ayer y de hoy, se propone una serie de preguntas que quizá permitan orientar una nueva manera de hacer educación.

- ¿Cómo se reconocen las diferencias culturales, de género, lingüísticas y de aprendizaje al interior de los espacios educativos?
- ¿Qué tipo de representaciones sociales tiene la comunidad educativa acerca de los grupos en condición de diversidad?
- ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas potencian la construcción de conocimiento y proporcionan equidad y soporte a estas poblaciones?, ¿cuáles han sido los alcances de estos proyectos?
- ¿Cuáles son las percepciones que estos grupos poblacionales tienen sobre su desempeño académico y sobre los programas diseñados para ellos?
- ¿De qué manera la política pública reconoce la diversidad y promueve la equidad social?
- ¿Qué relación existe entre políticas públicas, prácticas institucionales y percepción de las comunidades para quienes están destinadas dichas políticas?

El propósito del programa es fortalecer este campo investigativo con proyectos que indaguen y generen conocimiento sobre una atención educativa que reconozca y potencie las diferencias culturales, sociales, lingüísticas y de aprendizaje en un contexto caracterizado por profundas desigualdades de orden social, cultural y económico.

Finalmente, los aspectos observados permiten establecer que los referentes teóricos y sociales sobre los cuales fue instaurado un tipo específico de escuela han cambiado, lo cual implicaría que en su devenir relacional la escuela también se haya transformado; para algunos el ideal sería que la sociedad se transformara en razón de las innovaciones escolares. Sin embargo no hay tal: el papel de la escuela ha sido conservador más que generador, por ello las exigencias sociales priman sobre la actuación institucional de las escuelas.

En esa medida cobra mayor vigencia aquella exhortación a *educar la mirada* en el sentido de resignificar la manera en que concebimos y nos relacionamos con los semejantes más allá de los iguales y el alcance de sus implicaciones pedagógicas. La búsqueda de los iguales ha provocado encierro, gueto y exclusión. La semejanza concita proximidad y estrecha los vínculos y relaciones sociales. Más que una conclusión es una reafirmación de las potencialidades de modificación de las estructuras mentales que dan cuenta de las interacciones pedagógicas. Los aspectos mencionados participan de ello mediante la constitución de otras perspectivas y modos de investigar.

Bibliografía

ASSIES, W. (2004). Diversidad, estado y democracia. Unos apuntes. La democracia en América Latina. PNUD (ed.). *Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Contribuciones para el debate* (pp. 229-243). Buenos Aires: Aguilar-Altea-Taurus-Alfaguara.

BOSSUYT, M. (2002). *Prevención de la discriminación. El concepto y la práctica de la acción afirmativa. Informe final*. Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos, Subcomisión de Promoción y Protección de los Derechos Humanos, 53.º período de sesio-

nes, Tema 5 del programa provisional. E/CN.4/Sub.2/2002/21. Disponible en: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf/TestFrame/45279484047527b1c1256c0c0032e145?Opendocument>.

BLUMENFIELD, P. (1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 272-281.

CELEDON, S. (2004). Alternative secondary mathematics programs for migrant students: cultural and linguistic considerations. C. Salinas y M. Franquiz (ed.) *Scholars in the field: the*

- challenges of migrant education*. Charleston: ERIC (Servicio de reproducción de Documentos ERIC No. ED481648). Disponible en: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/7c/88.pdf.
- COLOMBIA, ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Congreso de la República. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2004). *Experiencias significativas para poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730_archivo.pdf.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2002). I Foro Nacional de etnoeducación afrocolombiana. Bogotá, Colombia, 30 y 31 de julio. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf.pdf.
- DELGADO, R. (2006). Poblaciones diversas y culturas pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Superior Nacional de Pedagogía. (comp.). *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 17-38). Bogotá: Net educativa.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. España: Laertes.
- GRIMSON, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma.
- GUIDO, S.; CASTIBLANCO, I. y ORTIZ, F. (2006). Interculturalidad y educación superior indígena en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Superior Nacional de Pedagogía. (comp.). *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas* (pp. 57-82). Bogotá: Net educativa.
- HERNAIZ, I. (Org.) (2004). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- JAMESON, F. y ZIZEK, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexión sobre el multiculturalismo*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- LÓPEZ, L. (2000, agosto). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, Chile. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/lopez-unesco.pdf>.
- MARTINIELLO, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Bellaterra.
- MCIRNERNEY, D., HINKLEY, J., DOWSON, M. y VAN ETTEN, S. (1998). Aboriginal, anglo and immigrant australian student's motivational beliefs about personal academic success: are there cultural differences? *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 621-629.

- PEÑA, F. (comp.) (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RICHARDSON, J. y WOODLEY, P. (2001). Perceptions of academic quality among students with a hearing loss in distance education. *Journal of educational psychology*, 93 (3), 563-570
- SIERRA, Z. (2003). Diversidad cultural: desafío a la pedagogía. *Revista desafíos*, 9, 38-70.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. (2004, septiembre). *Conclusiones del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*. Disponible en: <http://www.uv.es/soespe/XIIIcongreso.htm#lugar>.
- TOURAINÉ, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2007). *Documento de trabajo y presentación del grupo de investigación Equidad y diversidad en educación*. Bogotá: CIUP. Documento inédito.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2007a). *Informe final Programa de investigación Educación y Diversidad*. Bogotá: CIUP. Documento inédito.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, INSTITUTO SUPERIOR NACIONAL DE PEDAGOGÍA. (comp.) (2006). *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*. Bogotá: Net educativa.
- WEBER, M. (1997). *Economía y sociedad*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- WINKLER, D. y CUETO, S. (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Perú: PREAL.
- ZEMELMAN, H. y QUINTAR, E. (2007). *Conversaciones acerca de la interculturalidad y el conocimiento*. México: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, Instituto Politécnico Nacional.