

Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación

Inequalities and Injustices: Reproductions and Resistances in Education

Desigualdades e injustiças: reproduções e resistências na educação

Sandra Guido-Guevara* <https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

Carolina Soler-Martín** <https://orcid.org/0000-0003-4380-4589>



Para citar este artículo

Guido-Guevara, S. y Soler-Martín, C. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. *Folios* (57). <https://doi.org/10.17227/folios.57-16794>

* Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Educación, integrante del grupo en Equidad y diversidad en educación.

Correo: sguido@pedagogica.edu.co

** Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Doctora en Ciencias Sociales, integrante del grupo en Educación y cultura política.

Correo: csmartin@pedagogica.edu.co

Artículo recibido
06/06/2022

Artículo aprobado
12/07/2022

Resumen

El presente artículo de reflexión se elaboró a partir de diálogos entre dos grupos de investigación a propósito de algunas indagaciones recientes que coinciden en la relevancia de visibilizar injusticias y desigualdades en ámbitos educativos derivadas de construcciones sociales sobre las diferencias humanas y, también, concuerdan en el reconocimiento de praxis que resisten y provocan giros y transformaciones en sus micro contextos pues trabajan por una educación y un mundo menos injustos. El artículo se compone de cuatro momentos: el primero, acercamientos a las nociones de desigualdades y de injusticias sociales; el segundo, una vista desde el aire a partir de estudios que brindan un panorama macrosocial de factores y datos que conllevan a comprender desigualdades e injusticias en educación desde las brechas entre sectores poblacionales, como categorías ordenadoras se recurrió a las 4 propuestas para el seguimiento al cumplimiento del derecho a la educación. El tercer momento presenta una vista desde el suelo o desde estudios en terreno de las praxis educativas realizados con perspectiva sociocrítica y de epistemologías del sur que desentrañan realidades de las desigualdades y las injusticias comprendidas desde las categorías del colonialismo, el patriarcalismo y el capitalismo. Por último, se analizan algunas praxis educativas que sujetos individuales o colectivos gestan en sus escenarios educativos y que pretenden resistirse a relaciones asimétricas, exclusiones y violencias que derivan en injusticias.

Palabras clave

Desigualdades; injusticias sociales; derecho a la educación

Abstract

The present article of reflection was elaborated on dialogues between two research groups regarding some recent inquiries that coincide in the relevance of making visible injustices and inequalities in educational environments derived from social constructions about human differences and, also, agree with the recognition of praxis that resists and motive turns and transformations in their micro-contexts as they work for a less unjust education and world. The article is made up of four moments, the first approaches to the notions of inequalities and social injustices; the second, a view from the air based on studies that provide a macrosocial panorama of factors and data that lead to understanding inequalities and injustices in education from the gaps between population sectors, as ordering categories, the 4 proposals were used for monitoring the fulfillment of the right to education. The third moment presents a view from the ground or field studies of educational praxis carried out with a socio-critical perspective and “Epistemologies of the South” that unravel realities of inequalities and injustices understood from the categories of colonialism, patriarchalism, and capitalism. Finally, some educational praxis that individual or collective subjects gestate in their educational settings and that seek to resist asymmetric relationships, exclusions, and violence that lead to injustice are analyzed.

Keywords

Inequalities; social injustices; right to education

Resumo

O presente artigo de reflexão elaborou-se a partir de diálogos de dois grupos de pesquisa a propósito de algumas indagações recentes que concordam na relevância de fazer visíveis injustiças e desigualdades em âmbitos educacionais derivadas de construções sociais sobre as diferenças humanas e, também, concordam no reconhecimento de práxis que resistem e provocam viradas e transformações em seus micro contextos, pois trabalham por uma educação e um mundo menos injusto. O artigo compõe-se de quatro momentos: o primeiro, aproximações às noções de desigualdades e injustiças sociais; o segundo, um olhar desde o ar a partir de estudos que brindam um panorama macrosocial de fatores e dados que levam a compreender desigualdades e injustiças na educação desde as brechas entre os setores da população, como categorias se usaram as 4 propostas para fazer seguimento ao direito à educação. O terceiro momento apresenta um olhar desde o

chão ou desde os estudos no campo da práxis educacional realizados na perspectiva sócio crítica e das epistemologias do sul que desvendam realidades das desigualdades e das injustiças, compreendidas desde as categorias do colonialismo, patriarcalismo e capitalismo. Por fim, analisam-se algumas práxis educacionais de sujeitos individuais ou coletivos, criadas em seus cenários educacionais que procuram resistir às relações assimétricas, exclusões e violências que viram injustiças.

Palabras-chave

Desigualdades; injustiças sociais; direito à educação

Introducción

Colombia es reconocida como uno de los países más desiguales e injustos del mundo, además, la pandemia por covid-19 agravó la situación económica para millones de sus ciudadanos¹ así como la de otras esferas de la vida principalmente para quienes ya estaban en situaciones de desventaja, de acuerdo con Santos:

Las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree. Es evidente que son menos discriminatorias que otros tipos de violencia cometidos en nuestra sociedad contra trabajadores empobrecidos, mujeres, trabajadores precarios, negros, indígenas, inmigrantes, refugiados, personas sin hogar, campesinos, ancianos, etc. Pero discriminan tanto en términos de su prevención, como de su expansión y mitigación. (2020, pp. 65-66)

En el campo educativo en particular, aunque los estudios desde mediados del siglo xx coinciden en que diferentes articulaciones políticas y económicas en los países latinoamericanos situaron a la educación en la agenda pública y promovieron la cobertura y expansión de la escuela, también conciertan en que estas desde sus comienzos han dejado, por ejemplo, profundas deudas relacionadas con el vaciamiento cultural en tanto imperativos funcionales y productivos del mercado; acumulación y alimentación de discriminaciones para amplios sectores de la sociedad por sus marcas de origen

1 En términos del coeficiente de Gini, en 2019, previo a la pandemia, el nivel de desigualdad de Colombia fue de 0,53, siendo el más alto de los países de la OCDE, además, ubicó al país en el segundo más alto en la región, solo superado por Brasil. Si bien esta situación ya se presentaba de forma estructural en el país antes de la llegada de la crisis del covid-19, el impacto aumentó aún más la desigualdad, elevando el coeficiente de Gini hasta 0,54 en 2020 y arrastrando a cerca de 3,6 millones de personas más a la pobreza. (Diario Portafolio, octubre 27 de 2021)

(etnia, raza, género entre otras); déficits de sentido de la educación y la escuela, pues no ha transformado la vida ni la sociedad de vastos sectores de la población; fragmentación del sistema escolar y la consecuente diferenciación de oferta cultural y de experiencias a construir en común y junto con otros (Martínez-Boom, 2004; Tiramonti, 2004; Gentili, 2011; Tedesco, 2012).

Lo anterior, empeoró en el marco de la reciente pandemia, pues los mismos e históricos sectores o grupos sociales discriminados y en desventajas no contaban con la tecnología ni la conectividad para la educación remota y docentes de estos sectores tampoco contaban con estos recursos o bien, con la formación para usarlos; los índices de inasistencia y deserción escolar aumentaron de forma relevante en los estratos más bajos y, también, se exaltaron las realidades de hambre, desprotección, maltrato que sufren niños y niñas de estos sectores (Carvajal, 2020; Andrade *et al.*, 2021; NiñezYa, 2021). Aunque no se requería de la pandemia para visibilizar realidades de desigualdad e injusticias en la sociedad y, por ende, en la educación, esta sigue ratificando estructuras y abandonos del Estado, así como prácticas culturales arraigadas que mantienen la precarización de condiciones de vida.

Nociones de desigualdad e injusticias sociales

Ampliamente estudiadas, las desigualdades y las injusticias siempre requieren precisiones, para que no todo se lea desde ellas, para que no pierdan su potencia en la denuncia de realidades, así como para avanzar en la especificación de qué es lo que debe cambiar para que disminuyan o se erradiquen.

De forma breve, las reflexiones que dan soporte a este artículo han comprendido la noción de

desigualdad desde dos perspectivas, como “un concepto que denota la ausencia o la falta de algo: igualdad” (Therborn, 2015, p. 11); lo cual, en parte, remite a las preguntas que formula Bobbio (1993), pues esa igualdad, o bien la desigualdad, adolece de indeterminación si no se responden dos preguntas: “a) ¿igualdad entre quienes?, y b) ¿igualdad en qué?” (p. 54); así, las desigualdades solo tienen sentido en un marco de relaciones entre unos y otros sujetos, sectores o grupos humanos y entre unos “que” sean valiosos en las sociedades (por ejemplo, bienes materiales o simbólicos).

Sin embargo, la noción de desigualdad no se ha mantenido en el plano de la idealización o de aspectos formales de una igualdad que unos pocos ya viven y otros, muchos, aspiran alcanzar; aquí la igualdad sería un fin último. La otra perspectiva usa el concepto de desigualdad para explicar las vivencias indignas de sujetos concretos, mayoría del mundo actual,² que se ve en desventaja para acceder a bienes básicos, para vivir dignamente y que es subvalorada por sus características y orígenes; en este punto la noción de igualdad útil es la de principio y fundamento para desde allí construir un mundo mejor.

Ahora bien, la noción de injusticia social que subyace a los análisis presentados en este artículo, conlleva descartar infortunios o mala suerte, también exige mirar con lupa aquello que basado en la norma o ley se escuda como justo y, más aún, invita a no limitar la mirada solo a las causas de lo que se considere injusto pues también se requiere ahondar en las consecuencias y daños causados a los sujetos reales y a trabajar por disminuir o reparar dichos daños (Shklar, 2013; Young, 2011). Con esto en mente, las injusticias sociales refieren a situaciones que favorecen la vulnerabilidad y desventaja de los sujetos, estas derivan de condiciones estructurales, así como de acciones o inacciones sistemáticas

2 La frase de Santos (2018) aporta a esta perspectiva: “tenemos que empezar a explicar la igualdad desde la desigualdad, me rehúso a explicar al 1 % lo que es la igualdad, ya que sería como explicar al diablo que dios es bueno, y no me escucha, si lo hace no me entiende, si me entiende me expulsa” <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46465-explicar-la-igualdad-al-1-percent-mas-rico-del-mundo>

sostenidas socialmente. De esto procede que no toda desigualdad es injusta, pero toda injusticia acrecienta desigualdades.

Para considerar una situación como injusticia social y trabajar por el giro hacia lo justo, se requiere analizar consensos sociales de fondo y muchas veces naturalizados, a pequeña o gran escala social, de vieja o reciente data que, por ejemplo, permiten opresiones, exclusiones y otras violencias; requiere quitarse la venda de los ojos si se remite a la iconografía clásica de justicia, para ver a los sujetos y sus realidades, quienes, no por decisión propia sino por las estructuras en las que viven, no tienen posibilidades, por ejemplo, de desarrollarse plenamente, vivir dignamente y seguir construyendo mundo. Como correlato y aspiración desde muchas luchas sociales actuales, la justicia social, como en el caso de la igualdad, no se ha quedado en la idea abstracta y universalista de justicia, sino que podría entenderse como una herramienta o instrumento de análisis, comprensión y acción ante injusticias socialmente construidas (Soler *et al.*, 2018).

Algunos autores proponen la pluridimensionalidad de las injusticias, así como de las desigualdades, por ejemplo, en las dimensiones cultural, política y económica (Fraser, 2008; Insulza, 2011); otros proponen matrices generadoras de injusticias tales como el colonialismo, capitalismo y patriarcado (Escobar, 2018; Santos, 2018; 2019; Dussel, 2000), y unos y otros exaltan la intersección de dimensiones y matrices que empeoran la situación para muchos seres humanos. En esta complejidad, culpar a alguien para que corrija la injusticia o desigualdad no es fácil pues las estructuras que lo posibilitan traen consigo un extenso cúmulo histórico; sin embargo, Young (2011) toma de Hannah Arendt la diferencia entre culpa y responsabilidad, la primera se ancla al pasado y la segunda refiere al futuro, pero avanza en esta diferenciación al proponer que cada sujeto puede ser responsable de injusticias si participa del proceso estructural que las concreta, será así una responsabilidad compartida en tanto hay prácticas conjuntas. Además, la autora propone una responsabilidad no individual ni moral sino política, que tenga incidencia en las estructuras

toda vez que, en conjunto con otros, se vigile a las instituciones y a las personas para que no vulneren a los sujetos, se denuncie cuando así sea necesario, se presione para reducir desigualdades y no se eluda la responsabilidad para visibilizar desigualdades e injusticias, así como para la acción colectiva para transformarlas.

Desde el campo educativo, los estudios de las desigualdades e injusticias en educación que se presentan a continuación, se han organizado desde las dos miradas propuestas por Lahire (2008): la primera, macro sociológica “vista desde el aire”, la cual aporta flujos estadísticos y comparaciones entre indicadores sociológicos, así como puntos de referencia que, aunque externos a la escuela, están insertos en su cotidianidad y condicionan muchas de sus actuaciones. La otra, con el análisis de praxis desde sus producciones e interacciones, es decir “vista desde el suelo”.

Injusticias y desigualdades, desde el aire

La comprensión de las relaciones entre desigualdades sociales y educativas tiene distintas miradas desde hace varias décadas. Una de estas, pertinente para el caso latinoamericano y vigente hace aproximadamente dos décadas, es la del derecho a la educación y las “4 A”: Asequibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad, Accesibilidad, difundidas y desarrolladas por Katarina Tomasevski. A continuación, se presentan algunos estudios del caso colombiano que evidencian los factores que inciden en las brechas, injusticias y desigualdades en educación.

Respecto a la *Asequibilidad* o disponibilidad, Bayona y Silva (2020) afirman que a nivel de país para el periodo 2014-2017 el cumplimiento de la relación alumno-docente fue del 71 % (4 puntos porcentuales más que en el periodo 2014-15), pocos municipios lograron el 80 % y persiste un bajo cumplimiento, inferior al 60 %, en municipios de la Amazonía, Orinoquía, el Pacífico y el Caribe, principalmente debido al número de estudiantes por docente, siendo de 27,4 estudiantes en la zona rural y de 24,6 en la urbana. Por el contrario, en el periodo estudiado por los autores, el porcentaje de

matrícula en jornada única o completa fue más bajo en la zona urbana, cercano al 11 %, mientras que en la zona rural el promedio fue del 17,4 %.

Con relación a la *Aceptabilidad*, esta alcanzó un cumplimiento del 70 % en el periodo 2014-2017. De acuerdo con Bayona y Silva (2020) el indicador más bajo se centró en el desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber 3º, 5º, 9º y 11º, lo cual se desglosará en párrafos siguientes a partir de relaciones con las brechas sociales existentes y desde la categoría de *accesibilidad*. El nivel educativo de los docentes con formación profesional aumentó de forma global en el país al pasar de un nivel promedio de 88,6 % en 2014 al 90,7 % en 2017; sin embargo, en la zona rural el promedio fue 83,5 % mientras que en la zona urbana representó el 95 %. Otro indicador de la aceptabilidad es la tasa de reprobación, esta disminuyó en el sector oficial en periodo estudiado y pasó de 9,0 % al 8,5 %.

Al continuar con el índice del derecho a la educación y lo correspondiente a la *Adaptabilidad*, los análisis exaltan la desigualdad principalmente en la esperanza de vida escolar en el sector oficial, la cual puntuó el 78 %, es decir que un porcentaje importante de niños, niñas y jóvenes no logra pasar en el sistema educativo los 11 años de escolaridad esperados. La deserción intra-anual, por su parte, correspondió a un aproximado de 4,5 % en el periodo (Bayona y Silva, 2020). Según el dane (2021a) los años promedio de educación de personas de 5 años o más entre 2019 y 2020 fue de 8,3 años a nivel nacional.

En cuanto a la *Accesibilidad*, esta ha sido analizada desde la tasa de cobertura neta y bruta, así como desde las brechas entre zonas rurales y urbanas, entre mujeres y hombres y entre el sector oficial y el privado. Bayona y Silva (2020) indican que entre 2014 y 2017 la tasa de cobertura bruta tuvo un promedio del 87 % y la cobertura neta fue tan solo del 66 % (relación edad-nivel educativo).

Desde una perspectiva sistémica ante la complejidad de la vida humana en general, así como del derecho a la educación en particular, se considera que las brechas enunciadas, las cuales se desarrollan

a continuación y con la mirada desde el aire, si bien tienden a leerse desde el indicador de accesibilidad en tanto “las oportunidades de acceso a la educación deben ser las mismas, sin importar cuáles sean las características de los estudiantes” (Bayona y Silva, 2020, p. 12); justamente se corresponden con brechas en las cuales características vitales como el género, la pertenencia al territorio rural o urbano y las relaciones de clase y, su intersección, ha sido el centro de subvaloraciones en los estudios acerca de las injusticias sociales y educativas.

Referente a la brecha de lo rural-urbano, los autores indican que ascendió al 6,2 %, dato relacionado con las condiciones de pobreza de algunas zonas³ y que, entre otros factores, son barreras importantes para el acceso y permanencia en el sistema educativo, máxime cuando las diferencias económicas y sociales entre la población urbana y rural se han acentuado con el tiempo como consecuencia del menor crecimiento en la actividad agropecuaria que ha reducido los ingresos rurales y de los efectos del conflicto armado interno en Colombia.⁴

La brecha educativa rural-urbana también se expresa en la tasa de analfabetismo, cruel realidad que alarma a los estudios sobre el derecho a la educación. De acuerdo con la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del año 2018 (DANE, 2019), mientras que en zonas urbanas este alcanzó el 5,24 %, para la población rural fue del 12,6 % (la población rural se corresponde con el 25 % del total de colombianos según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, DANE, 2020). A estos datos se suman otros más, por ejemplo, en la Guajira, el analfabetismo es cinco veces mayor en relación a departamentos como

3 Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), en el año 2019 la pobreza monetaria se registró para el 35,7 % de la población y para el 2020 incrementó al 42,5 %. En términos de pobreza multidimensional en el 2020 incrementó la pobreza en 0,6 puntos porcentuales, siendo en centros poblados y rurales dispersos tres veces más que en las cabeceras (DANE, 2021a).

4 De acuerdo con el Banco Mundial (2021), hay una concentración espacial de la desigualdad en zonas periféricas de las ciudades debido principalmente a las grandes distancias que dificultan el acceso a la escuela, así como a otros derechos y servicios; esto se relaciona en el país con el desplazamiento forzado de zonas rurales a las urbanas, así como con la marginalidad en la que se mantienen amplios sectores en las ciudades.

Cundinamarca (DANE, 2018) y en el Chocó este es tres veces mayor que el promedio nacional (Banco Mundial, 2021). Con referencia a la población indígena y la brecha educativa, Quigua y Murillo (2020) indican que, según el censo del 2018, el 13 % de la población indígena no cuenta con ningún tipo de educación formal en comparación con el 4,5 % del promedio nacional.

Además de lo anterior,

se evidencia una brecha en aprendizajes mayor para los afrocolombianos y los indígenas, que para los que no se identifican con un grupo étnico determinado. Así, mientras que el promedio de años de escolaridad ajustados por aprendizaje de un niño o niña sin pertenencia étnica es de 7,6; para los afrocolombianos, de 6,3; y 6,2. [...] El abandono prematuro todavía prevalece en algunas regiones, lo que resulta en años de educación esperados muy bajos [...] (Banco Mundial, 2021, p. 24)

También, se observa la brecha entre zonas rurales y urbanas del país en los resultados de las pruebas Saber 11; según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2021), la brecha en el año 2020 fue de 25 puntos (225-250). Y si se toman los análisis de los resultados de las pruebas PISA la brecha regional también es evidente; de acuerdo con García y Fergusson (2021), Colombia no solo se encuentra en un lugar muy inferior al de otros países de la OCDE sino que internamente en la educación primaria y para el año 2019, mientras departamentos de la zona central tuvieron un índice superior al 96 %, los departamentos de Vaupés, Vichada y Guainía distan significativamente con índices inferiores al 67 %; en relación con la educación secundaria, estos tres departamentos tienen un índice inferior al 31,45 %.

De otra parte, y de acuerdo con el informe Icfes (2021), la brecha entre hombres y mujeres en la prueba saber 11 se mantiene, “el promedio del puntaje global de las mujeres ha sido menor al promedio de los hombres. Los datos indican que esta es la tendencia en el tiempo” (p. 57). Fernández *et al.* (2021), en estudios más allá de la educación básica, indican que, de cada 100 personas graduadas al año

de carreras de educación superior en Colombia, 56 son mujeres, pero de ellas solo un 20 % lo hicieron de las llamadas carreras STEAM (relacionadas con ciencia y tecnología) de más alta demanda para profesionales del futuro y con un impacto sobre el salario y la productividad en el mercado laboral. Entonces, aunque las mujeres se gradúen predominantemente más que los hombres de la educación terciaria se continúan reproduciendo estereotipos sobre carreras por género, las mujeres tienden a elegir más carreras de humanidades, salud y educación y los hombres de ciencias duras ingenierías y carreras que involucran el trabajo físico.

Las brechas que preceden a las desigualdades para el caso de las mujeres en Colombia de acuerdo con Sánchez (2018) son evidentes para la formación doctoral, el uso de tecnología y la investigación. Por ejemplo, en lo referente a posgrados, específicamente en los doctorados, la participación de mujeres es inferior en comparación con la de los hombres; según el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2016, los graduados hombres de doctorado correspondían a un 61,7 %. De otra parte, y en lo que corresponde a mujeres pertenecientes a grupos de investigación, se evidencia que entre el 2013 y el 2016 el porcentaje de investigadores activos hombres es casi el doble del porcentaje de investigadoras mujeres. En cuanto al uso de tecnologías, según datos de MINTIC (2017) presentados por Sánchez (2018), las disparidades se presentan en un 19 % de mujeres que no se conectan y se encuentran representadas principalmente por mujeres indígenas, del sector rural, de mayor edad y de estratos socioeconómicos bajos, lo cual refleja la persistencia de patrones discriminatorios en contextos específicos determinados por condiciones como la ruralidad, población perteneciente a grupos étnicos y la pobreza.

Para García *et al.* (2013), en un sistema educativo equitativo, el nivel económico de los estudiantes y sus familias no debería determinar el rendimiento en las pruebas escolares, tampoco debería mostrar amplias diferencias en el desempeño escolar entre colegios privados y oficiales y, en relación con los municipios, la riqueza o capacidad institucional

de estos no serían factores decisivos que afecten el rendimiento de los estudiantes. Pero los estudios en el país visibilizan justamente lo contrario y muestran un sistema inequitativo que mantiene y en ocasiones aumenta las brechas del rendimiento escolar y que refleja las jerarquías sociales (García *et al.*, 2013; García y Fergusson, 2021).

Estudiar en institución oficial o privada en Colombia está totalmente relacionado con el contexto y la economía familiar, además de esta diferencia, García y Fergusson (2021) evidencian la baja movilidad educativa ante la persistencia de las desigualdades de una generación a otra, es decir que la educación e ingreso de los padres determinan en mayor medida, comparado con otros países, las oportunidades de educación e ingresos de sus hijos. Este panorama general conlleva indicar que el sistema educativo colombiano reproduce desigualdades de origen y los logros en movilidad social son muy pocos; tristemente la desigualdad se vive *desde la cuna hasta la tumba*; y esto pese a los avances en la cobertura educativa (García y Fergusson, 2021, p. 102).⁵

Otro dato relevante en la diferencia entre estudiar en institución oficial o privada lo brindan García *et al.* (2013) al observar que mientras en 2008 la diferencia en el resultado de las pruebas Saber 11 entre estudiantes de los estratos 1 y del 6 fue de 7 puntos, en 2011 esta brecha aumentó a 17 puntos, notándose que el mayor estrato mejoró en 9 puntos su desempeño mientras que el estrato bajo lo redujo. Así mismo, y con relación a los resultados de la prueba Saber 11 del año 2020, se señaló una diferencia entre hombres y mujeres de 7 puntos en mujeres estudiantes del calendario A (249-256) y de 5 puntos en aquellas del calendario B (308-313) (Icfes, 2021), lo que muestra que la brecha de género se disminuye a favor de niñas de colegios privados de élite.

5 García *et al.* (2013) indican que el nivel educativo de los padres determina en buena medida el desempeño de sus hijos, bien sea por la capacidad de pago de matrícula (mayor educación de los padres conlleva a un mejor nivel económico y posibilidades de pagar matrícula en institución privada), por el capital social y cultural que transfieren a los hijos, la importancia que le dan a educarse, por la cantidad de hijos y las oportunidades de cada uno para estudiar o, por el acceso a computadores e internet.

Ante la pandemia por covid-19, al comparar resultados de las pruebas Saber de los colegios privados con los colegios oficiales (en los cuales asisten principalmente estratos 1 y 2), Abadía *et al.* (2021) indican que los resultados globales de las pruebas aumentaron la brecha de 24 puntos en 2019 a 29,5 en el 2020.

En términos generales, la revisión anterior, desde el aire, da cuenta de las desigualdades educativas para mujeres, pertenecientes a grupos étnicos, población rural y en general para los sectores más pobres del país. Sin embargo, las mayores desigualdades son generadas por el cruce entre marcadores identitarios como lo son la raza, clase, género, étnia, entre otros; su estudio requiere una mirada interseccional que explore las profundas y complejas interrelaciones existentes

Además, los análisis requieren profundidad en relación con la pertinencia de la educación impartida y sobre las prácticas mismas (formas de relacionamiento entre pares, maestros, directivos, comunidad, familia; los saberes y la manera cómo se enseña, relaciones curriculares entre la cultura escolar y la cultura propia, etc.), lo cual implica una mirada desde el suelo según Lahire (2008) o desde adentro; mirada considerada como principio de los estudios socio-críticos en educación. Quizá estas dos miradas, desde el aire y desde el suelo, permitan comprender no solo el panorama de las injusticias y desigualdades en educación, sino la realidad de sus reproducciones y resistencias.

Injusticias y desigualdades, desde el suelo

La metáfora *desde el suelo*, como lo plantea Lahire (2008), mantiene el sentido de la expresión *desde abajo* que autoras como Rauber (2006) desarrollan como una concepción y metodología social (útil en investigación) que no alude a una ubicación geométrica sino a un posicionamiento político-social desde el cual se construye y cambia el mundo, posicionamiento que concibe el lugar central y protagónico de “los de abajo” en tanto productores de sus realidades. [...] “construir desde abajo indica siempre y todo momento y posición un camino

lógico-metodológico acerca de cómo hacerlo y una apuesta práctica a su realización” (p. 48).

Esta perspectiva, desde abajo, se sitúa investigativamente en el enfoque sociocrítico pues reconoce las realidades sociales desde las voces y praxis de quienes las viven, además, guía la investigación hacia una crítica proyectiva que provoca reflexiones y moviliza el pensamiento y formas de actuación en todos los participantes de la investigación, sin limitarse a una crítica pasiva o contemplativa. En este sentido, los acercamientos investigativos que dan paso a las reflexiones en este artículo no son únicamente del orden interpretativo acerca de las injusticias y desigualdades, sino que han contribuido a las transformaciones de las praxis que adelantan los sujetos en ámbitos educativos, que se viven como resistencias o giros que apuestan por la construcción de otras experiencias y realidades, menos injustas.

Para analizar lo que sucede desde el suelo, es decir, en terreno o en la práctica pedagógica, es importante realizar aproximaciones como las que nos posibilitan los estudios etnográficos que permiten conocer e interactuar con los actores de las experiencias educativas y que para el caso de las desigualdades y sus consecuentes injusticias, permitan develar cómo esos espacios educativos continúan siendo lugares de colonización, de racismo, de discriminación y de desconocimiento de la diferencia, pero también, cuáles son las rupturas frente a estos modelos instalados, cuáles las resistencias.

La perspectiva etnográfica está orientada hacia la búsqueda de los significados que los actores dan a sus acciones y para Guber (2012) involucra un proceso descriptivo interpretativo a través del cual el investigador elabora una representación de lo que piensan y dicen los actores sociales por medio de un trabajo analítico e involucra un proceso mediante el cual se genera una interacción directa entre la corporeidad del investigador y las vivencias intersubjetivas de los investigadores y participantes.

Otro análisis de cerca, en el sentido de lo micro social, lo permiten las narrativas que se derivan de estos encuentros con la práctica misma, con los escenarios particulares, en tanto son la material-

zación de las experiencias de vida. Es la narrativa la que estructura la experiencia, según Ricoeur (2001) esta nos permite exteriorizar, comunicar tanto lo vivido como el sentido que le damos a lo vivido, en ella articulamos los límites, los contornos de nuestra experiencia y la comprensión del mundo. Es en la conversación con los otros donde afloran aquellas realidades complejas que queremos comprender.

Atender a dicha complejidad implicaría también analizarla de modo interseccional en tanto y de acuerdo con los planteamientos de Sánchez y Gil (2015) las diferencias no solo se dan entre las culturas sino también entre los grupos de distintas edades, los distintos géneros, las diferentes clases sociales o económicas, las distintas capacidades humanas, los distintos cuerpos, las distintas sexualidades. Este abordaje interseccional posibilita estudiarlas de manera relacional lo cual puede evitar la naturalización y esencialización de las diferencias que legitiman las desigualdades (Benavides *et al.*, 2020).

Estas perspectivas metodológicas se nutren de los diálogos de saberes con sus fundamentos en las epistemologías del sur; la lectura y análisis de sistematizaciones de experiencias educativas y el acompañamiento al desarrollo de las mismas; y también, la recuperación de relatos y narraciones sobre praxis desarrolladas en microcontextos educativos por parte de diversas comunidades educativas.

Teniendo como caminos metodológicos los mencionados, dos grupos de investigación *Educación y cultura política y Equidad y Diversidad en educación*⁶ han llevado a cabo algunas investigaciones⁷ en el marco de las desigualdades y la justicia social. Además, como parte del posicionamiento político-social enunciado y con la pretensión de aportar

6 Grupos interinstitucionales Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

7 Investigaciones del grupo en Educación y cultura política: Acceso y permanencia de los estudiantes de sectores más pobres y excluidos en las universidades de América Latina – Caso Colombia (2015), Lineamientos pedagógicos para una educación con Justicia Social (2015-2016), Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas (2021) e investigaciones del grupo Equidad y diversidad en Educación: prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales (2019); saberes interculturales en la escuela (2020) y pedagogías interculturales y universidad (2021)

a la transformación educativa, las experiencias o relatos, así como eventualmente los sujetos educadores y maestros, son convocados para ser escuchados y dialogar en espacios formativos con educadores en formación y en ejercicio de la Universidad. Esto, como parte de la convicción sobre la responsabilidad de la academia y de la investigación en la transformación hacia una educación menos injusta en la cual se reconozcan diferentes voces y realidades, se comprendan las formas como se avanza desde las bases o desde abajo (aula, escuela, comunidad, etc.) y se articulen intereses y resistencias.

A partir de la experiencia investigativa de las autoras y de sus grupos de investigación se presentan a continuación reflexiones relacionadas con realidades educativas injustas, hegemónicas, excluyentes, binarias, discriminatorias y esencialistas, derivadas principalmente del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo. Luego, se da paso a iniciativas agenciadas por educadores que se resisten a reproducir injusticias y proponen proyectos de aula, de resistencias escolares y universitarias, acciones colectivas junto con los niños y niñas que valoran y trabajan pedagógicamente con saberes ancestrales y cotidianos, con las identidades familiares y con otras formas de habitar la escuela.

Rostros del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo

Mirando desde adentro, en las prácticas pedagógicas tanto escolares como universitarias, una de las principales formas de injusticia es la reproducción continua de diferentes tipos de discriminación hacia los sujetos, sus culturas y sus saberes. Dichas discriminaciones están relacionadas con el pensamiento etnocéntrico y colonialista desde el cual se ha heredado el ideal del sujeto normal y este imaginario se ha transmitido desde los libros de texto, desde los discursos y prácticas de maestros y maestras, de los estudiantes y de las familias, donde la diferencia se sincroniza con la anormalidad como un problema que se señala y se juzga en los espacios educativos.

Las diferencias, origen de las discriminaciones, se sitúan en la anormalidad como problema y se segregan. Estas se acentúan hoy por el despojo y por

la migración, lo que perpetúa desigualdades para poblaciones que fueron históricamente invisibilizadas y cuyos derechos se ven diariamente vulnerados.

La exclusión de saberes propios en la escuela está fundamentada en el conocimiento valorado desde una perspectiva euro pensante que sitúa al modelo científico como aquel que por sus características de control, rigor y verificabilidad posee una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se identifique como el universal, inferiorizando los saberes y las cosmovisiones de aquellos que son considerados diferentes por un grupo dominante que los define en términos de clase, género, raza y nacionalidad. El desconocimiento y la exclusión de saberes propios al momento de preguntarse qué, cómo y para qué se enseña se ha denominado como violencia epistémica que niega la pluralidad de saberes y conocimientos.

Como ya se mencionó, no solo han sido excluidos los saberes sino los sujetos que los portan, sus identidades y sus corporalidades, lo cual evidencia una ruptura entre saberes válidos y oficiales; entre saberes populares y sin relevancia. A su vez, la discriminación de los sujetos que portan estas identidades *otras*, se acentuó durante la pandemia que develó desigualdades económicas, tecnológicas y culturales como se ejemplifica en el siguiente relato:

[...] algunos profesores y compañeros no tenían conocimiento de que los niños eran desplazados, que tenían dificultades económicas, que pertenecían a un grupo étnico, entonces, la pandemia nos transformó, nos llevó a un reconocimiento de las familias. [...] (Comunicación personal, 2020)⁸

[...] pasamos por una difícil situación de la comunidad por la pandemia. Perdimos a nuestro mayor y se complicó la economía porque no podían vender sus artesanías, incluso un padre de familia tomó la decisión de volver al territorio y lo mataron, allá lo estaban esperando [...] en

medio de esta situación yo apoyo a las familias. (Comunicación personal, 2020)⁹

También en la Universidad llama la atención cómo a pesar de las políticas de acción afirmativa implementadas a nivel nacional e internacional, los relatos de estudiantes y egresados de grupos étnicos siguen dando cuenta de la reproducción de procesos de discriminación como lo refleja este relato:

[...] desde mi experiencia sentía que no quería ser indígena por toda esa discriminación. En ese tiempo no se hablaba de bullying, creo que el bullying salió mucho después, se daba todo el tema de la discriminación porque muchas veces nosotros no podíamos pronunciar bien las palabras, en el caso de compañeros, tenía un compañero que no podía pronunciar la u o la o, las confundía [...] (Comunicación personal, 2021)¹⁰

En los relatos es común encontrar discriminaciones con origen fenotípico y cultural referido al color de la piel, al cabello, a la forma de hablar, pero también a las formas de conocimiento propio muy situadas en el privilegio que en las universidades se le da al conocimiento hegemónico occidental, así lo relata un estudiante:

[...] las personas sienten que al ser mestizos o al ser blancos tienen la autoridad para decirte cosas, para comportarse de forma inapropiada con la persona negra para hacer juicios de valor. El proceso de la colonización se enraizó y se quedó en la población colombiana. (Comunicación personal, 2021)¹¹

Para estudiantes y egresados étnicos el enfrentar la vida en la ciudad trajo marginalización y empobrecimiento que materializa a las injusticias estructurales:

8 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación "saberes interculturales en la escuela"

9 Benavides, García, Guido y Rozo, 2021, Informe de Investigación "saberes interculturales en la escuela"

10 Benavides, García, Guido y Rozo, 2022, Informe de investigación en edición "Pedagogías Interculturales y Universidad"

11 Benavides, García, Guido y Rozo, 2022, Informe de investigación en edición "Pedagogías Interculturales y Universidad"

Viví en más de 20 casas, me la pasaba de casa en casa porque empezaban vacaciones y tenía que entregar la habitación porque no tenía la posibilidad de pagar un mes o dos meses, entonces me cambiaba a otra casa. Viví donde amigos [...] donde mi hermana tuvo una experiencia muy triste: llegó el dueño de la casa y me encontró ahí y me sacó, nosotras estuvimos ahí en la calle con las cosas, viendo para dónde coger. [...] (Comunicación personal, 2021)¹²

Lo anterior se comprende principalmente desde el colonialismo. Por otra parte, en términos del patriarcalismo, un primer recorte de una narración brindada por una educadora visibiliza el arraigo de jerarquías y el ejercicio de violencias para dominar a quienes se han construido como improductivos y débiles, siendo los niños y niñas en quienes recae esta lectura:

Hay una idea que nosotras queremos erradicar y es la idea de considerar a los niños como inferiores, menores de edad, esta idea, por ejemplo, es una idea patriarcal. Los niños y las niñas tienen voces e intereses que nosotros hemos minimizado. Tienen la posibilidad de transformar sus entornos, pero el problema es que no se les permite esa participación protagónica para esa transformación [...] encontramos tres formas muy particulares de injusticia social en la escuela: la participación se individualiza [...] el grito pedagógico [...] la reafirmación de la autoridad de los docentes. (Comunicación personal, 2021)¹³

Las maestras que brindaron este relato llevan un recorrido en colectivo para desglosar o desmenuzar el patriarcalismo en sus propias praxis, el cual es comprendido como uno de los sistemas de opresión más antiguo en la historia de occidente, en palabras de Cagigas (2000) este ha generado grandes desigualdades y sumisiones pues se ha ligado y posicionado desde el poder y la fuerza para dominar, asuntos consolidados en lo masculino, en

12 Benavides *et al.*, 2022, Informe de investigación en edición "Pedagogías Interculturales y Universidad"

13 Soler, C. y Martínez, M. (2021). Informe de investigación en edición "Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas"

contraposición a las construcciones de lo femenino desde posibilidades conciliadoras, leídas entonces desde la idea de fragilidad.

Otras narrativas situadas en injusticias desde el capitalismo exaltan las formas como el sistema económico imperante se instala en las instituciones educativas, en sus propósitos, discursos y procesos:

[...] el capitalismo representa la columna principal que mueve la dinámica escolar, por ejemplo, en la actualidad, se observa en la respuesta a indicadores y resultados [...] el estándar, la competencia, la gestión, la meta y la evaluación por rendición de cuentas, los valores agregados, el desempeño. (Comunicación personal, 2021)¹⁴

[...] Entonces en esa lógica capacitista es como se imponen también ciertos alcances para la discapacidad [...] es difícil entender y tensionar los currículos en términos de lo que implica habitar los cuerpos con discapacidad y conceptualizarle, hay algo que Skliar llama la "tematización de la discapacidad", constantemente estamos tematizando esos cuerpos con discapacidad, pero más allá de tematizar es empezar a construir y develar esas prácticas de opresión. Qué pasa si configuramos la discapacidad igual que se ha hecho con otras palabras, de subvertirlas, de apropiárselas, de tensionárselas [...] (Comunicación personal, 2021)¹⁵

Es ampliamente reconocido que el modelo de capital humano es el referente de los sistemas educativos y de la escuela en general; esta vive la perspectiva mercantilista y la lógica de producción en su cotidianidad; Boaventura de Sousa Santos ha planteado reiteradamente que el capitalismo siempre ha tenido urgencia de someter a la lógica del mercado todo lo que existe en la vida. Mejía (2008) lo expresa indicando que "es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a estos procesos de apropiación generados en esa nueva forma del

14 Soler, C. y Martínez, M. (2021). Informe de investigación en edición "Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas"

15 Soler, C. y Martínez, M. (2021). Informe de investigación en edición "Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas"

capitalismo” (p. 4) y esto conlleva, para el caso de la escuela, desplazar otros aspectos de la vida humana.

Hasta aquí algunas de las reproducciones de injusticias y desigualdades tanto en el mundo escolar como en el universitario desde las voces de sus actores, cuyos testimonios son la clara materialización de la incidencia del colonialismo, el patriarcado y el capitalismo en las prácticas educativas.

Rupturas y resistencias

De acuerdo con lo anterior, las injusticias ante discriminaciones por diferencias culturales, económicas, por condiciones como la edad, o diferencias en capacidades, entre otras, son evidentes. Pero también encontramos prácticas pedagógicas cotidianas, en la escuela, la universidad o comunitarias que evidencian procesos de resistencia, como las de maestros y maestras que trabajan por el reconocimiento del territorio, por el de niños, niñas, jóvenes y sus familias para conectar identidades con estos territorios, para posibilitar un reconocimiento de sí mismo, de su entorno cercano y del lugar del otro, para romper con relaciones asimétricas de transmisión del conocimiento y para posibilitar articulaciones entre conocimientos universales, locales, propios y ajenos. Todo ello, como posibilidad de transitar hacia una justicia cognitiva, base de transformaciones de las relaciones de saber y poder y que implica la descolonización de la diferencia de culturas y de los sujetos que pertenecen a ellas.

De esta forma y en las prácticas pedagógicas analizadas, los saberes ancestrales han hecho presencia en la escuela en dos sentidos: el saber referido o proveniente de lo étnico, pero también, el saber relacionado con las prácticas y saberes familiares, lo anterior, se evidencia en una de las guías de trabajo implementadas durante clases en pandemia:

Yo sé que de pronto no les gusta mucho la cumbia, pero deben saber que es un ritmo muy importante para rastrear su origen. El objetivo de este trabajo es entender cuáles son sus raíces a partir de la Cumbia y que conozcan un montón de ritmos de origen africano. Es muy importante que sepan quién fue Fela Kuti ya que ayuda a difundir la

música afro y además fue un luchador por los derechos afro ya que estaba influenciado por un grupo de Estados Unidos que se llama partido panteras negras (Guía docente, 2020)¹⁶

En este otro relato también se evidencia cómo un profesor logra la articulación de distintas áreas y saberes ancestrales de diferentes pueblos indígenas, da cuenta de saberes propios y de saberes prácticos

[...] vamos también haciendo observaciones a través de un simulador astronómico que se llama estelarium donde vemos justamente ese movimiento de la luna, ese movimiento del sol y vamos recuperando relatos en torno a la luna, relatos de cuando cortarse el cabello, de cómo cultivar las plantas y esto a su vez se ve reflejado en trabajos que en algunos momentos ha permitido integrar las matemáticas, las ciencias naturales, el español y la literatura y la religión que son las asignaturas con las cuales también trabajamos en conjunto. (Entrevista dinamizador cultural 2020)¹⁷

Los saberes ancestrales están también relacionados con las historias familiares. Algunas de las actividades de las guías analizadas dan cuenta de la reconstrucción de la genealogía de la familia, como se ejemplifica en la siguiente guía de trabajo:

[...] debes dibujar el árbol genealógico de la familia, averiguar algunos pasos de danzas que practicaban tus familiares y dibujarlos en el árbol genealógico o también pregunta a tus padres o cuidadores de qué forma pedían protección para ti cuando naciste, y si existe algún símbolo, objeto o regalo especial que elaboraron o compraron para ti en ese momento y su significado. (Guía Docente, 2020)¹⁸

De esta manera, el evocar saberes previos, saberes prácticos, saberes familiares, saberes cotidianos permite una comprensión distinta de la realidad y

16 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”. Las guías docentes fueron documentos desarrollados durante la época de confinamiento por la pandemia por covid-19.

17 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”.

18 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación “saberes interculturales en la escuela”.

posibilita a los niños, niñas y jóvenes establecer unos diálogos desde sus saberes pero también relaciones que no se fundamentan en la jerarquización del conocimiento, y que dan lugar a la reflexión por las identidades, siempre partiendo de la pregunta por quién soy, quién soy en relación con el otro, en qué devengo y cómo reconozco mis devenires con sus espiritualidades, sus corporalidades y emocionalidades. Así, el cuidado de sí y del otro se constituye en nuevas maneras de hacer pedagogía (Benavides *et al.*, 2021).

Otra resistencia importante de los maestros es la intencionalidad de formar sujetos políticos, sujetos críticos de la realidad que lo circunda, pero también sujetos que transforman dichas realidades. Así lo recoge una de las guías trabajadas durante el período de confinamiento:

[...] realiza un relato y una pintura en homenaje a una mujer de tu familia y lo que te ha transmitido para tu memoria e identidad, puede ser un saber o tradición que te ha heredado valores o principios que educan. (Guía docente, 2020)¹⁹

Estas formaciones *otras* surgen de ejercicios pedagógicos intencionados sobre los roles de género, las relaciones intrafamiliares y el afianzamiento de una historia familiar y local. En este sentido la intencionalidad pedagógica da cuenta de la importancia de formar un sujeto con conciencia histórica que se resiste a una visión hegemónica, a la subalternización, a la discriminación, a la violencia y al racismo. Esta formación de sujetos políticos fue también evidente en las entrevistas de estudiantes y de egresados de grupos étnicos de la Universidad Pedagógica Nacional en las que la resistencia estuvo presente por su capacidad de indignación, su participación comunitaria y las acciones solidarias por la reivindicación de lo propio, en tanto cultura, cosmovisión, lengua y participación política.

Ejemplo de ello el siguiente relato:

19 Benavides *et al.*, (2021). Informe de Investigación "saberes interculturales en la escuela".

[...] me daban tres opciones: francés, inglés o literatura, entonces yo dije no, pero yo no quiero hacerlo en nada de eso, yo quiero hacerlo en lengua muisca, entonces otra resistencia, debo comenzar a decir que yo también puedo como miembro de mi comunidad tener la oportunidad de responder a estas necesidades educativas de mi comunidad (Entrevista egresada UPN, 2021)²⁰

Así mismo, para estudiantes universitarios de grupos étnicos otra forma de resistencia importante es su participación política con organizaciones, movimientos, grupos universitarios y comunitarios que encuentra en la universidad un importante nicho que permitió un fortalecimiento académico de sus ideas y de procesos de investigación sobre y con sus pueblos y comunidades y reivindicación de lo propio.

[...] en esa época yo conocí el movimiento cimarrón y tuve algún contacto con este movimiento, es más, a veces asistía a conversatorios con ellos (Comunicación personal, 2021)²¹

[...] contarles que toda la experiencia que he podido es a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (cric) con toda su estructura política y organizativa, con sus autoridades zonales. He podido también aportar un poquito a la construcción del tema de semillas de vida, ha sido mi formación. (Comunicación personal, 2021)²²

Otras apuestas articulan resistencias colonialistas y antipatriarcales y, mediante materiales didácticos, proponen la resignificación de días de conmemoración, el desaprendizaje de concepciones instituidas y legitimadas en la cultura para aprender otras formas no lesivas para ningún ser humano.

nosotras creamos unos personajes que son dos muñecas de anime [...] nos han permitido explicar a los niños y niñas qué son los imaginarios y porqué es importante reconocer ciertas prácticas

20 Benavides *et al.*, (2022). Informe de investigación en edición "Pedagogías Interculturales y Universidad".

21 Benavides *et al.*, (2022). Informe de investigación en edición "Pedagogías Interculturales y Universidad".

22 Benavides *et al.*, (2022). Informe de investigación en edición "Pedagogías Interculturales y Universidad".

que nos lastiman y nos limitan y que no nos permiten ser. Hemos tenido que variar las muñecas porque no solamente los niños y niñas tienen que ser parte del ejercicio de la transformación de los imaginarios, sino también los maestros y las maestras, entonces hemos hablado con las maestras y maestros de temas como lo anticolonial, y por eso tenemos dentro de nuestras imágenes muñecas que representan lo ancestral (la india catalina y la chica misak). Las ancestrales tienen que ver con todo lo que nosotras tenemos que hacer frente un alto margen de aprendizajes y desaprendizajes. Están también las muñecas raizales y con ellas hemos hecho un trabajo bien importante de denuncia y, están las trabajadoras porque en las fechas importantes sobre movilizaciones, por ejemplo, la del 25 de noviembre (Día internacional en contra de la violencia a las mujeres) también han sido muy importantes. (Comunicación personal, 2021)²³

Otras experiencias de maestros en la escuela retornan a las bases, a las comunidades, para anclar allí aprendizajes desde las vidas reales de los estudiantes, para situar en el centro problemáticas pero también comprensiones, por ejemplo de asuntos económicos, y aportar a la formación política de los estudiantes así como a construir en conjunto posibilidades de transformación.

En un municipio hay una trayectoria muy fuerte de maestros críticos marxistas, pero estos discursos no calaban, aunque uno que otro copiaba y repetía lo que el maestro decía. Pero, hicieron una experiencia distinta, sin tanto discurso, sino poniendo a investigar asuntos muy sensibles de los jóvenes del municipio. Esto generó un gran despertar político, a partir de cambiar la metodología, a partir de pasar de lo discursivo a lo práctico. Ellos no se habían dado cuenta que eran importantes y que podían ser escuchados. A partir de que ellos se volvieron protagonistas de la situación [...]. (Comunicación personal, 2021)²⁴

23 Soler, C. y Martínez M. (2021). Informe de investigación en edición Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas.

24 Soler, C. y Martínez M. (2021). Informe de investigación en edición Educación con justicia social en la escuela. Vínculos con las pedagogías críticas Latinoamericanas.

Las resistencias mencionadas surgen de una condena ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes en las universidades y en general en las instituciones educativas. Este es un desafío propuesto por Caundau y Sacavino (2015) quienes reconocen la importancia de la dimensión política en las propuestas que desde el pensamiento crítico contribuyan al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria (Benavides *et al.*, 2020)

Reflexiones finales

Se reconoce la importancia de realizar investigaciones sobre y para la justicia social y educativa que contemplen elementos estructurales que dan cuenta de las macro situaciones educativas y que atiendan no solo el acceso a la educación sino a su pertinencia y a las injusticias derivadas de situaciones que deben ser analizadas interseccionalmente.

Las injusticias en educación exigen transformaciones de elementos estructurales, por supuesto, pero también de las prácticas educativas que con pequeños gestos han iniciado este camino. Los acercamientos y comprensiones a los microcontextos tales como el aula, la escuela o las comunidades, realizados a partir de los diferentes diálogos y vivencias compartidas con los sujetos que los habitan día a día, visibilizan las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre aquello instalado y legitimado por la fuerza de las tradiciones, por las imposiciones y autoritarismos, como las injusticias y desigualdades y, las tensiones ante fuerzas y actos creadores de los sujetos individuales y sociales, ante sus iniciativas y luchas que se guían por la utopía de otros posibles y que creen y trabajan por otras realidades; en gran parte, realidades sin injusticias. Donde hay poder hay resistencia, planteó Michael Foucault, y esta última al gestarse en los nichos cercanos a los sujetos y por ellos mismos en las relaciones próximas y cotidianas como las pedagógicas crean nuevas geografías, nuevos sentidos y sentires para los sujetos actuales en los ámbitos educativos.

En las prácticas educativas siguen estando vigentes el colonialismo, el patriarcado y acciones relacionadas con el sistema capitalista y que derivan

en formas de discriminación y desconocimiento, en invisibilizaciones de saberes ancestrales, familiares, de la infancia, etc, y en instituciones educativas guiadas por los principios del mercado, pero también se dan rupturas y resistencias a las anteriores maneras de ser y de hacer escuela. Estas resistencias en el marco de acciones comunitarias, políticas y de un trabajo en aula que reivindica saberes y seres plurales.

Creemos en la apuesta de Eduardo Galeano, *Mucha gente pequeña en lugares pequeños haciendo cosas pequeñas puede cambiar el mundo*. Y también creemos que para este cambio no basta con identificar y ratificar las injusticias y desigualdades, aunque esto es necesario y en países como el nuestro es lo que se tiene a la mano, es lo que atraviesa las experiencias de muchos, pues, al mismo tiempo, hay que trabajar sobre las utopías de lo posible y sobre la esperanza (Freire, 2005; Bloch, 2007). Esto, “para no caer en la desesperanza [que] nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo” (Freire, 1999, p. 24), con lo cual, además de desarrollar propuestas propias como educadores, es relevante reconocer los caminos que otros vienen labrando, reconocer que no se está solo en la lucha, que muchos resisten y que esto logra mover algunas de las estructuras y prácticas injustas.

Referencias

- Abadía, L.; Gómez, S.; Cifuentes, J. (2021). *Saber11 en Tiempos de Pandemia: ¿Quiénes fueron los más afectados?.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://docplayer.es/208846172-Saber11-en-tiempos-de-pandemia-quienes-fueron-los-mas-afectados.html>
- Andrade, D., Pereira, E. y Clementino, A. (organizadoras). (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. Brasil: IEAL / CNTE / Red Estrado. <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Banco Mundial. (2021). *Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/602591635220506529/pdf/Main-Report.pdf>
- Bayona, H. y Silva, M. (2020). El índice del derecho a la educación (IDE) para Colombia, 2014-2017. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/48001>
- Benavides, A., García, C., Guido, S., y Posada, J. (2020). *Informe de investigación, Prácticas Pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides, A., García, C., Guido, S., y Rozo, C. (2021). *Informe de Investigación «saberes interculturales en la escuela»*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides, A., García, C., Guido, S., y Rozo, C. (2022). *Informe de investigación en edición «Pedagogías Interculturales y Universidad»*. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
- Bloch, E. (2007). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Paidós.
- Cagigas, A. (2000). El patriarcado, como origen de la violencia doméstica. *Monte Buciero*, (5), 307-318. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206323.pdf>
- Carvajal, A. (2020). *Nadie se salva solo. Significados de la pandemia que cambió a la humanidad*. Paidós
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021) *Pobreza Monetaria en Colombia. Resultados 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/Presentacion-pobreza-monetaria_2020.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021a). *Pobreza Multidimensional. Resultados 2020*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/presentacion-rueda-de-prensa-pobreza-multidimensional-20.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Encuesta Nacional de Presupuesto de los Hogares*. https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/566/get_microdata
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Censo Nacional Agropecuario de 2014* <https://www.dane.gov.co/Estadisticas-Nacionales/Censo-Nacional-Agropecuario-CNA-/6pmq-2i7c>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del año 2018*. https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/547/get_microdata

- Diario Portafolio. (Octubre 27 de 2021). *Colombia, el segundo país más desigual en América Latina*. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/colombia-es-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-segun-el-banco-mundial-557830>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Edgardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. pp. 41-43. CLACSO
- Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Ediciones desde abajo.
- Fernández, C., Vieco, J., Sepúlveda, C., Restrepo, J., y Arrieta, E. (2021). Cuestiones de género y brechas en la vida familiar y educativa. Medellín: Centro de Estudios Sociales y Laborales (CESLA).
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- García, M. y Fergusson, L. (2021). Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo. Editorial Dejusticia
- García, M., Espinosa, J., Jiménez, F y Parra, J. (2013). Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Clacso. Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. I). <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Insulza, J. (2011) Desigualdad, democracia e inclusión social. En Organización de los Estados Americanos. *Desigualdad e inclusión social en las Américas*. OEA. <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades En Jociles, M. y Franzé, A. (2008) *¿es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. pp. 49-60. Editorial Trotta
- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Evento maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias*. Cepalforja.
- NiñezYa. (2021). La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez. NiñezYa <http://ninezya.org/wp-content/uploads/2021/03/Pandemia-tiene-en-crisis-derechos-de-la-nin%CC%83ez-Informe-Nin%CC%83ezYA.pdf>
- Quigua, D., y Murillo, D. (14 de julio de 2020). *Pueblos étnicos y la inequidad en la educación durante la pandemia*. Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/column/pueblos-etnicos-y-la-inequidad-en-la-educacion-durante-la-pandemia/>
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos*. Pasado y presente XXI.
- Restrepo, E. (2018) *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, M. (2018). *Empoderamiento educativo de las mujeres. Situación actual y líneas de política*. Consejería presidencial para la equidad de la mujer.
- Sanchez, H., y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, 143-149.
- Santos, B. (30 de noviembre de 2018). Explicar la igualdad al 1% más rico del mundo. Economía y Política. <https://www.meer.com/es/46465-explicar-la-igualdad-al-1-percent-mas-rico-del-mundo>
- Santos, B. (30 de noviembre de 2018). Explicar la igualdad al 1% más rico del mundo. Los crímenes cometidos por el capital financiero global. Economía y política. <https://wsimag.com/es/economia-y-politica/46465-explicar-la-igualdad-al-1-percent-mas-rico-del-mundo>
- Santos, B. (2018a). *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.

Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Clacso.

Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Shklar, J. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Herder.

Soler, C., Martínez, M., y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas*. Universidad Pedagógica Nacional. Editorial Magisterio.

Soler, C., Martínez, M. (2022). Informe de investigación, Educación con justicia social en la escuela. Vínculos

con las pedagogías críticas Latinoamericanas (en edición). CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

Tedesco, J. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional de San Martín.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial.

Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.

Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.