

Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía¹

Sergio Andrés Manco Rueda²; Juan Carlos Franco Montoya³
José Federico Agudelo Torres⁴; Patricia Parra Moncada⁵

Resumen

Introducción: esta reflexión investigativa surge en el marco de la situación que vivía Colombia con miras a consolidar el acuerdo de paz, por lo cual, se hacía necesario centrar la mirada en la formación de maestros, ya que estos son actores sociales, éticos y políticos que con su trabajo pedagógico le aportan a la construcción de una cultura de paz. En este sentido, el **objetivo** estuvo orientado a develar las prácticas discursivas en torno a la educación para la paz y construcción de ciudadanía que circulan y se apropian en la formación de maestros en ocho facultades de educación y dos normales superiores en el departamento de Antioquia. Los **materiales y métodos:** la investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico y documental, las técnicas utilizadas: entrevista, grupo focal y análisis documental; los instrumentos: guía de entrevista, guía de grupo

focal y ficha para el análisis de documentos institucionales. El análisis se hizo con la información que arrojaba cada instrumento y posteriormente se trianguló en una matriz de cuatro cuadrantes del sentido propuesta por los investigadores. Los **resultados:** los sentidos de las prácticas discursivas se plantearon desde cuatro perspectivas, que son subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva. Se **Concluye** que los sentidos de las prácticas discursivas se sitúan desde lo subjetivo en el propio saber, sentir y vivencia. Lo objetivo en las experiencias, protocolos y estrategias. Lo intersubjetivo en la interrelación y cultura discursiva y la interobjetiva se refiere a la institucionalización y aplicación explícita de las políticas educativas.

Palabras clave: educación para la paz, ciudadanía, sentidos, prácticas discursivas, formación de maestros.

1 Artículo original derivado de la investigación denominada *Formación de maestros en Antioquia y Chocó: una perspectiva en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía*, desarrollada entre el 2016 y 2018. Financiado por las Asociación Colombiana de Facultades de Educación -ASOFADE

2 Magíster en Educación, Jefe del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Lasallista. semanco@lasallista.edu.co

3 Magíster en Educación, docente Universidad Católica de Oriente. jfranco@uco.edu.co.

4 Magíster en Educación, docente Universidad Católica Luis Amigó. jose.agudeloto@amigo.edu.co

5 Magíster en Psicopedagogía, docente Tecnológico de Antioquia IU. pparramo@tdea.edu.co

Autor para correspondencia: Sergio Andrés Manco Rueda. semanco@lasallista.edu.co

Recibido: 19-03-2019 Aceptado: 10-02-2020

Meaning of discursive practices in the training of teachers for peace and citizenship construction

Abstract

Introduction: This research reflection arises within the framework of the situation that Colombia was living in order to consolidate the peace agreement, so it was necessary to focus on the training of teachers, since these are social, ethical and political actors who, with their pedagogical work, contribute to the construction of a culture of peace. **Objective:** Unveil the discursive practices around education for peace and citizenship construction that circulate and are appropriated in the training of teachers in eight Faculties of Education and two Normal Schools in the department of Antioquia. **Materials and methods:** The research is qualitative with a phenomenological and documentary approach. The techniques used are: interview, focus group and documentary analysis; the instruments: interview guide, focus group guide and card for the analysis of institutional documents. The analysis was made with the information provided by each instrument and subsequently triangulated into a matrix of four meaning quadrants proposed by the researchers. **Results:** The meanings of the discursive practices were raised from four perspectives, namely subjective, objective, inter-subjective and inter-objective. **Conclusions:** The meanings of the discursive practices are placed from the subjective in one's own knowledge, feeling and experience; from the objective in experiences, protocols and strategies; from the inter-subjective in the interrelation and discursive culture; and from the inter-objective in the institutionalization and explicit application of educational policies.

Keywords: education for peace, citizenship, meanings, discursive practices, teacher training

Sentidos das práticas discursivas na formação de educadores na chave da educação pela paz e a construção da cidadania

Resumo

Introdução: esta reflexão de pesquisa emerge no marco da situação que vivia Colômbia a fim de consolidar o acordo da paz, é por isso que, se fez necessário centrar o olhar na formação de educadores, pois estes são atores sociais, éticos e políticos que com seu trabalho pedagógico aportam à construção uma cultura de paz. Neste sentido, o **objetivo** esteve orientado para revelar as práticas discursivas em torno à educação para a paz e construção de cidadania que circulam e se apropriam na formação de educadores em oito faculdades de educação e dois normais superiores no departamento de Antioquia. Os **materiais e métodos:** a pesquisa é qualitativa com a abordagem fenomenológico e documental, as técnicas utilizadas: entrevista, grupo focal e análise documental; os instrumentos: guia de entrevista, guia de grupo focal e o ficho para a análise de documentos institucionais. A análise se realizou com a informação que emitia cada instrumento e posteriormente se triangulou em uma matriz de quatro quadrantes do sentido proposto pelos pesquisadores. Os **resultados:** os sentidos das práticas discursivas se plantearam desde quatro perspectivas, que são subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva. Se **Conclui** que os sentidos das práticas discursivas estão situados desde o subjetivo no próprio saber, sentir e vivência. O objetivo nas experiências, protocolos e estratégias. O intersubjetivo na inter-relação e cultura discursiva e a interobjetiva se refere à institucionalização e aplicação explícita das políticas educativas.

Palavras chave: educação pela paz, cidadania, sentidos, práticas discursivas, formação de educadores.

Introducción

El proyecto de investigación surgió por la situación que vivía el país con miras a consolidar el acuerdo de paz, por lo cual, se hacía necesario comprender cómo las facultades de educación y algunas escuelas normales contribuían desde la formación de maestros a la construcción de una cultura de paz. En este sentido, se plantea el propósito de la investigación, que se centró en develar las prácticas discursivas en torno a la educación para la paz y construcción de ciudadanía que circulan y se apropian en la formación de maestros. Es importante tener en cuenta que los maestros serán los directamente implicados en la construcción de comunidades donde sea posible una educación para paz que aporte al ejercicio de la convivencia armónica, el respeto por la diversidad, la participación y la resolución pacífica de conflictos. Teniendo en cuenta este propósito general de la investigación, se definieron dos objetivos específicos, el primero de ellos consistió en identificar las prácticas discursivas en torno a la educación para la paz y la construcción de ciudadanía en las escuelas normales y en las facultades de educación; y el segundo buscó comprender las relaciones y tensiones que emergen de los discursos en la formación de maestros y sus prácticas.

El sistema categorial del proyecto de investigación se constituyó por las siguientes categorías: sentidos, prácticas discursivas, formación, educación para la paz y construcción de ciudadanía. Estas, se esbozaron y fundamentaron conceptual y epistemológicamente, ya que a partir de las posturas teóricas planteadas se pudo realizar un acercamiento y reflexión alrededor de los propósitos investigativos anteriormente descritos. A continuación, se expondrán las posturas teóricas que se abordaron para comprender las categorías centrales del proyecto.

El sentido

El sentido se presenta desde diferentes perspectivas, como la lingüística, la psicológica y la sociológica, para luego articularlo al sentido de las prácticas discursivas como categoría de operacionalización, en la cual se develan estos en torno a la formación de maestros en Antioquia en el contexto de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. El sentido surge como categoría en la lingüística. En este campo disciplinar se asume como la construcción estructural en la cual signo, significante y significado tienden a configurar formas expresivas y de entendimiento.

Esta categoría no se cierra en dicha concepción, sino que intenta desde Bakhtin, en una perspectiva de la lingüística textual y a partir de una semiótica rusa, manifestar cierto grado de “compatibilidad con el rechazo a la metafísica presente en la obra de Nietzsche y Heidegger, toda vez que el sentido existe en relación, sin quedar cristalizado nunca en un significado susceptible de descripción universal a través de la medida” (González, 2009, p. 242). Aquí, el sentido se configura como una relación comunicativa base que se encuentra, ya no en una abstracción estructural, sino que se evidencia en la interacción discursiva contextual objetual e intersubjetual.

En la perspectiva de Vygotsky, en la última parte de su obra “Pensamiento y lenguaje” (1987) el sentido como categoría psicológica en concordancia con el lenguaje, toma gran relevancia en la configuración y relación social, en la cual se vincula de forma fluida y compleja. Es decir, existe una permanente transformación en el sentido de la palabra. Para Vygotsky (1987, citado por González, 2009) la conciencia se estructura por la relación entre el significado y el sentido propio de las palabras como objetivación en el uso del lenguaje. Al

respecto, evocando al psicólogo francés Paulhan (citado por González, 2009), al cual se adhiere dicha posición, se expresa que:

El sentido de la palabra es complejo, fluido y está en cambio permanente. De alguna manera él es único para cada conciencia y para una conciencia individual en circunstancias diferentes. En este aspecto, el sentido de la palabra es inagotable. La palabra adquiere sentido, sin embargo, en el contexto del párrafo, el párrafo en el contexto del libro, y el libro en el contexto de los trabajos escogidos del autor. Finalmente, el sentido de la palabra es determinado por todo lo que en la conciencia está relacionado con aquello que se expresa en la palabra (pp. 243-276).

Es importante destacar cómo para Vygotsky la palabra tiene una relación directa con el sentido, lo que implica a su vez una relación conjunta entre pensamiento, palabra y lenguaje como eje articulador de los aspectos procesales en relación con la conciencia y sus significaciones. Ahora bien, Vygotsky es claro al afirmar que el sentido va más allá de las palabras, es decir, que, aunque vive en la relación y coordinación, estas no encuentran su final en ellas. Lo anterior, al vincular el sentido con las emociones y afectos, y a la par con las construcciones sociales que se van estableciendo bajo los criterios de nuevas representaciones subjetivas e intersubjetivas (en la interacción social y la interacción discursiva).

Esta perspectiva contribuye al entramado configuracional, para lo que se desea develar como sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros, ya que es importante reconocer las formas del lenguaje presentes en estas o las significaciones de las propias prácticas como formas de entrar en relación, inicialmente con uno mismo, el carácter subjetivo, y luego en relación con los otros, el carácter intersubjetivo, e incluso con grupos organizados, instituciones o comunidades.

Desde otra perspectiva, Vargas y Reeder (2009) expresan que, se hace evidente que la pregunta por el sentido implica a su vez el planteamiento de preguntas relacionadas con: “¿dónde “habita”?, ¿cómo se “produce”?, ¿quién es su ejecutor?, ¿cómo vive en la persona y en la comunidad?, ¿cómo se las ve con la historia; y, de retorno ¿cómo “se las ve” la historia con él?” (p. 7); y de nuevo manifiestan que dichas preguntas deben estar articuladas a lo que ellos llaman “una lengua meditación sobre el lenguaje” (Vargas y Reeder, 2009, p. 7), al afirmar que el sentido se hace factible a través de un quién, que como tal opera en el acontecer mismo de la experiencia humana. Es decir, que es sujeto de operaciones que fluye en un contexto social determinado, en una temporalidad y espacialidad propia y con condiciones materiales claramente definidas.

Así, el sentido es posible solo por el lenguaje que se promueve en el conjunto de operaciones que, para nuestro caso, son el maestro y las organizaciones formadoras de estos, y sus prácticas discursivas que pueden develar los sentidos, que los autores llaman “plexo de relaciones que se mueven entre la experiencia y la racionalización de la experiencia” (Vargas y Reeder, 2009, p. 8). Esto es, la objetivación o materialización de la experiencia misma.

Lo anterior implica, en un marco más concreto, que el sentido se encuentra ligado a la vivencia, que se materializa o se objetiva como experiencia y con esta al lenguaje mismo que la significa en su subjetividad como construcción propia, y en su intersubjetividad como construcción colectiva. Según los autores, no se puede desligar al sentido del lenguaje y al lenguaje del sentido “fenomenológicamente la cosa misma considerada en las investigaciones sobre el sentido es el lenguaje; y de retorno, la cosa misma considerada en las investigaciones sobre el lenguaje es el sentido” (Vargas y Reeder, 2009, p. 17). En esta perspectiva, el sentido,

ligado con el lenguaje, posibilita la significación de la experiencia (entiéndase este concepto en forma amplia), no un evento instantáneo y la mayoría de los casos inconsciente y poco reflexionado, sino como un acontecer propio mediado por múltiples aspectos psicológicos, históricos, culturales, materiales, entre otros, que a la par le dan sentido y lo matizan, al convertirlo en una especie de reflexión fenomenológica (subjética), y al ser puesta en escena en un marco más comunitario, de interacción o hermenéutica (intersubjética).

Desde una postura sociológica y más en la perspectiva de Luhmann, el sentido cobra nuevas significaciones. Este se asume como condición de posibilidad para la producción de selecciones y distinciones (Dallera, 2012, p. 20) o, al decir de Schutz (2003) el sentido como la forma en la que actuamos dentro del mundo, y también la forma como actuamos sobre él. Bajo estas miradas, el sentido tiene que ver con la escena de la práctica discursiva, en la que entran en relación los sujetos tratando de entenderse unos con otros, así como consigo mismos. Como forma de ubicación en el escenario de relación, “todo orientarse es construcción, es distinción que se re-actualiza de momento a momento” (Luhmann, 2007, p. 28). La práctica discursiva del maestro le permite la re-actualización de sus propias reflexiones y autorreferencias en relación con el acontecer de la vida educativa, lo que Husserl referencia como “actitud natural”⁶ sobre la vida, que da sentido a la misma.

Es aquí donde el sentido cobra un nuevo significado, como *médium* que se hace evidente como “identidades de sentido (objetos empíricos, símbolos, signos, números, frases...)” (Luhmann, 2007, p. 30) que se producen de forma recursiva. Haciendo alusión a lo planteado anteriormente, Wilber (2010)

expresa que todo fenómeno, en este caso todo sentido, se configura como mínimo desde cuatro perspectivas, una perspectiva objetual, empírica, exterior y singular (sentidos objetivos). Una perspectiva subjética, de construcción y características fenomenológicas, interior y singular, estructurada desde la experiencia del yo (sentidos subjetivos). Otra intersubjética, de construcción cultural-colectiva e interior, mediada y configurada por el nosotros (sentidos culturales). Y por último una perspectiva interobjetiva, de características sociales y contextuales claramente definidas y configuradas como organizaciones, instituciones, etc., desde presupuestos colectivos y externos, en muchos casos reguladores (sentidos sociales-institucionales).

Hablar de los sentidos de los maestros y maestras es reconocer las formas como estos construyen sus prácticas discursivas como “función básica de ordenamiento de recursiones disponibles en el momento (y solo en el momento)” (Luhmann, 2007, p. 31), que hace referencia a lo que se constituye como sí mismo, a los otros y a lo otro en un marco propio de distinciones y referencias. El sentido se convierte en el medio como los sujetos actualizan, representan y hacen presente el mundo que configuran, haciéndolo posible, pero no descartando la contingencia.

En la perspectiva subjética el sentido se configura desde la conciencia, la experiencia y la intención (actitud, emociones, aspiraciones, opiniones, representaciones, etc.). En lo objetivo desde el cuerpo, el comportamiento y la conducta (prácticas y acciones). En lo intersubjético, desde la comunicación, la cultura, el imaginario (valores, principios). Y en la perspectiva inter-objetiva desde lo social, lo sistémico y estructural (procesos,

6 “Reducción fenomenológica –la cual solamente disuelve en la conciencia la pretensión del ser- y la reducción eidética -que fija aquello que a través de las variaciones se muestra como lo idéntico” (Luhmann, 2007, p. 29, citando a Husserl, 1950, p. 136).

tecnología, infraestructura, normativas, leyes, reglamentaciones, etc.).

Prácticas discursivas

El concepto de discurso aunque tiene una base lingüística, en esta investigación no se relaciona directamente con ese punto de vista, se parte de la idea de que el discurso se construye, se produce, y reproduce, lo que se ha dicho no desaparece, tiene influencia en las personas; la vida cotidiana esta permeada por el discurso, es decir, lo que se dice, lo que se afirma, lo que se pregunta, lo que se discute no se puede separar de lo que ha existido, el discurso es parte de la vida, se observa en la “transparencia del decir, su aparente inmaterialidad y dejar que las palabras aparezcan con la fuerza de su acción” (Britos, 2003, p. 2), siguiendo a Foucault:

El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir, al nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablarla. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión. (1987, p. 284)

De este modo el discurso, se torna en una práctica social, en la que todos los sujetos participan con funciones y posiciones diferentes, se expresa en las formas de representación de la sociedad y sus formas de organización. El discurso permite evidenciar las relaciones de poder. El poder y el control están presentes en los discursos, y en el discurso pedagógico por su carácter institucionalizado específico y especializado, adquiere funciones constitutivas (ya que orienta lo deseable) y regulatorias (ubica), emergiendo en las prácticas que son los sujetos con sus discursos.

Para la investigación se retoma la idea de

Foucault en la cual el discurso se relaciona con el concepto de formación discursiva: “llamaremos discurso a un grupo de enunciados en la medida en que pertenecen a la misma formación discursiva” (1972, p. 117). La formación discursiva es “objetos, modalidades de enunciación, conceptos y selecciones temáticas” (ibidem, p. 38), explica el autor que los objetos del discurso no son materiales, surgen en el discurso con las reglas que los constituyen, esto porque los discursos construyen los objetos, por ello el discurso adquiere el rango de práctica, práctica discursiva.

La práctica desde Foucault no alude al hacer, con “La palabra práctica no se entiende la actividad de un sujeto, se designa la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las cuales el sujeto está sujetado desde el momento en que toma parte en el discurso” (Brito, 2003, citando a Foucault, 1972, p. 110). Lo que significa que la existencia de las reglas sociales genera unas prácticas en los sujetos que permean las formas de actuación. Para la investigación se retoma la idea de Foucault de prácticas discursivas, en ella expresa que todos los discursos están inmersos en un sistema de relaciones que le dan estructura y forma:

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas también toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (Castro, 2004, p. 94, traductor de Foucault).

Razón por la cual las prácticas discursivas hacen parte de la vida social, porque en las relaciones humanas se forjan reglas, acuerdos sobre aquellas cosas que se aceptan y se rechazan, es decir, aquello que es causa de conflicto y armonía, es importante anotar que las prácticas discursivas también hacen parte

de la historia de ese grupo social. Visto así las prácticas discursivas toman forma en las actuaciones de las instituciones y de los sujetos, las cuales se reflejan en los procedimientos, las estrategias y las pautas de actuación, las regularizaciones y los protocolos.

Las prácticas discursivas al estar mediadas por las relaciones de poder y la ideología, también generan unas exclusiones y unos discursos que sostienen los grupos y que ponen la responsabilidad de las acciones en otros asuntos, ejemplo: los grupos subordinados del país justifican las desigualdades del país con frases como: “es que la gente no quiere trabajar” u “oportunidades para estudiar hay muchas y no las aprovechan”, no identifican como causas de la problemática el sistema capitalista, las altas ganancias que quieren los empresarios a costa del bienestar de los empleados, la corrupción gubernamental, etc., justificando así la desigualdad social. Por ello en las prácticas discursivas circula un lenguaje que mantiene el orden.

En esta investigación adquiere sentido develar las prácticas discursivas porque los maestros ponen en práctica los enunciados del saber construido durante su formación profesional en las instituciones educativas en las cuales laboran. Develar las prácticas discursivas permite explicitar la constitución del saber en torno a la construcción de ciudadanía y educación para la paz, teniendo en cuenta lo que dice Zuluaga: “A estos procedimientos que realiza un sujeto con un saber (cómo lo usa) es lo que llamamos prácticas de discurso y por la razón notada, es la región más prescriptiva de un saber” (1987, p. 114). Las prácticas discursivas permiten comprender una realidad porque dan cuenta de un hacer que es implementado por el saber del maestro y por ello pueden ser estudiadas y develadas, “no es posible concebir...el discurso por una parte, y las prácticas por otra” (Zuluaga, 1987, p. 114).

Formación

Según Gadamer, “en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella [...] En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda” (1996, p. 40). Vista así, la formación es un proceso permanente que se realiza en la vida cotidiana, día a día, es lo que se apropia del entorno cultural que se habita, pues como dice el traductor del texto de Gadamer, “El término alemán *Bildung*, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues, el proceso por el que se adquiere cultura” (1996, p. 38). Para esta investigación la formación no es algo que se alcanza con un curso, una norma, un título, es algo que se construye en la vida y con la vida, siguiendo al autor “Formación es un concepto genuinamente histórico” (1996, p.40).

Construcción de ciudadanía en clave de educación para la paz

La ciudadanía trasciende la mirada que tuvo por varios siglos afincada en la pertenencia a un territorio, familia o clase social, hasta llegar a comprenderse como una condición humana en la que toda persona es digna de configurar y hacer uso de ella. En este sentido, la ciudadanía se entiende como una configuración política, ética, histórica, social, cultural y subjetiva que tiene varias capacidades, una de ellas se ejerce al expresar las ideas, convocar a la comunidad, hacer parte de grupos sociales, elegir y proponer alternativas ante las situaciones problemáticas que se presentan. Otra capacidad se pone en evidencia al respetar las opiniones y acciones de otro y responsabilizarse de su bienestar ante las diferencias existentes. Además, la ciudadanía

no se agota ni en lo político ni lo ético, por el contrario, exige pensarse como un proceso que se configura históricamente, del cual hacen parte las formas de socialización y las experiencias culturales con las que se ha hecho contacto durante la existencia. Estas experiencias se convierten como lo plantea Arendt (2009), en una especie de condicionantes de la existencia humana, pero no condicionan al ser humano completamente, ya que siempre queda la puerta abierta para que el ser humano tome posiciones particulares, lo que hace de la ciudadanía un proceso dialéctico que se debate entre lo que social y culturalmente se le ofrece y lo que de manera particular apropia y construye desde la subjetivación y subjetividad cada sujeto.

Desde esta perspectiva de ciudadanía, la formación ciudadana implica tres elementos constituyentes de esta condición humana: la responsabilidad por el otro, la participación democrática y la redistribución; el primer elemento, la “responsabilidad por el otro”, se materializa en la capacidad de cada persona para reconocer, respetar, ser solidario y convivir con el otro a partir de su diferencia humana, diversidad cultural y desigualdad social. El segundo elemento, “participación democrática”, hace alusión a las capacidades para crear espacios democráticos, comunicar ideas en el escenario colectivo y elegir desde una postura reflexiva y crítica. Por último, el tercer elemento relacionado con la “redistribución” se articula a las capacidades de la persona para pensar, crear e implementar soluciones que busquen el bienestar común ante las condiciones de desigualdad social.

Al pensar en una educación para la paz que retome como apuesta formativa la construcción de ciudadanía con matices centrados en la justicia social, se hace necesario construir, como lo señala Zemelman (2010, p. 356), “espacios y tiempos de posibilidad” en los que las personas desplieguen sus capacidades para

responsabilizarse por el otro desde el amor, el reconocimiento y la solidaridad con la diferencia humana y la diversidad cultural, pero también, en los que se potencien capacidades para la participación democrática y redistribución sin segregación, en la cual se tenga la oportunidad de configurar modos alternativos de participación que defiendan la diferencia humana y la diversidad cultural, a partir de la creación de propuestas sociales, económicas y políticas que trastoken las relaciones de poder que reproducen la desigualdad social y fenómenos sociohistóricos como el racismo, la homofobia, la protesta y la discriminación e inferiorización de algunos grupos sociales.

La declaración de la Unesco plantea la Educación para la Paz como un espacio en el cual se propende, a partir de unas bases teóricas, metodológicas, unas prácticas pedagógicas que busquen y permitan la construcción de un sistema inicialmente de interacción educativa, pero a la par de organizaciones (instituciones) y por último de un sistema educativo democrático, a partir de la configuración de escenarios que permitan, según esta organización “fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos” (1995, p.8).

Lo anterior permite comprender los planteamientos de la paz como fin de la educación, y más en la coyuntura actual que vive Colombia, ya que en ella se hace necesario identificar como temas centrales de análisis los tipos de violencias, sus afecciones, contrariedades y configuraciones en lo personal, familiar, comunitario y social como formas de cultura, haciéndolas visibles en el interior de los escenarios educativos y de las prácticas pedagógicas, desde estas, afirma Paz (2007), es posible “potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia” (p.23).

La educación para la paz se convierte en la posibilidad, al decir de Maturana (2002), de generar un proceso de legitimación del otro, reconociendo su dignidad, a partir de la identificación de sus necesidades, derechos y potencialidades, permitiéndole al otro esto también. La educación para la paz vista desde esta perspectiva, no como ideal sino real, permite pensar en la configuración de estos escenarios, en los que se crean relaciones en las cuales se posibilita, como ya se afirmó, el reconocimiento y respeto por uno mismo, por el otro y por lo otro.

Materiales y métodos

La investigación se realizó desde un paradigma cualitativo, el tipo de estudio fue comprensivo, el enfoque heurístico de combinación fenomenológica y documental para develar los sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros y maestras en clave de la educación para la paz y la construcción de ciudadanía. El método heurístico de combinación permitió el planteamiento de criterios que consistieron, al decir de Carrillo (2013), “en el tratamiento y la comprensión de los hechos y objetos de conocimiento” (p.107). Este método se convirtió en un medio sistemático que permitió la articulación de técnicas e instrumentos generando un aprovechamiento efectivo en la recolección y análisis de la información.

Los pasos desarrollados fueron cinco: el primero llevó a la construcción de un diseño configuracional. Aquí existe algo muy interesante, ya que este método posibilitó la integración de otros más tradicionales, como lo documental y lo fenomenológico, que permitieron un acercamiento a las prácticas discursivas y desde estas, a los sentidos de los investigados. El segundo consistió en la selección de las fuentes de información. Así, se

seleccionaron ocho facultades de educación y dos normales superiores, teniendo presente el criterio de acceso a la información y voluntad para la participación en el proceso de investigación.

El paso tres favoreció la construcción y validación de los dos instrumentos de recolección de información para el análisis documental y los grupos focales. Técnica 1: análisis documental. Instrumento, matriz de categorías, que permitió recoger la información relevante de cada institución participante. En relación con las prácticas discursivas sobre la construcción de ciudadanía -CC- y la educación para la paz -EpP-, los documentos seleccionados fueron: Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo de Facultad (en las normales superiores no se incluyó este documento), Proyecto Educativo de Programa, Reglamento estudiantil. Técnica 2: grupos focales. Instrumento 2, se elaboró un guion de grupo focal que permitió la conversación entre los participantes: maestros universitarios, maestros en formación y egresados de las facultades de educación y normales superiores. En el paso cuatro, se aplicaron los instrumentos, inicialmente se recogió la información para el análisis de contenido de los documentos institucionales relacionada con la CC y EpP, posteriormente se hicieron los grupos focales. Finalmente, el paso cinco, permitió la organización de la información documental. Los grupos focales se transcribieron y se codificó y categorizó la información.

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo por medio de lo planteado por Hurtado (2010), el cual propone tres niveles: el Nivel literal (de primer orden de interpretación) en el cual se desarrolló un análisis semántico de cruce de categorías y se identificaron nociones y concepciones que presentaban relación con las mismas. Se hizo el agrupamiento de la información y la reducción de datos a través de la matriz de análisis.

Nivel significacional (de segundo orden de interpretación), en este nivel se logró el estudio del sentido de las palabras, determinando lo que se quiere decir en el documento fuente de información, bajo los criterios establecidos como referentes categoriales, desde donde se propone un análisis del discurso. Se identifican las recurrencias en los discursos y las formas de hacer, es decir, los protocolos y/o pautas de actuación de las prácticas discursivas en torno a la CC y EpP que están enunciados en los documentos institucionales y en los grupos focales. Fueron varias categorías de estudio que se analizaron de forma común: perspectiva pedagógica, justicia social, convivencia, participación, construcción de ciudadanía, respeto por la diferencia y educación para la paz.

El nivel connotacional (de tercer orden de interpretación) se llevó a cabo para trascender el significado de las palabras y construir un marco configurativo, en el que se develaron los sentidos al analizar la información anterior en cuatro perspectivas. Para sintetizar los resultados y

discusiones se parte de lo propuesto por Wilber (2010), que manifiesta que para lograr la mayor comprensión de los fenómenos es importante hacerlo desde cuatro cuadrantes: el objetivo y conductual; el subjetivo e intencional; la subjetividad colectiva y cultural y la objetividad colectiva o social.

Resultados

Los sentidos subjetivos, intersubjetivos, objetivos e interobjetivos que maestros formadores, maestros en formación y egresados han construido alrededor de la educación para paz y la construcción de ciudadanía en y desde las prácticas discursivas que circulan y se apropian en la formación de maestros en algunas facultades de educación y escuelas normales del departamento de Antioquia, quedan reflejados de manera general en los siguientes resultados y discusiones que emergen en el proceso investigativo y se describen a continuación:

Sentidos subjetivos	Sentidos objetivos
Reconocen la pedagogía crítica como posibilidad para reconfigurar la ciudadanía y pensar una educación en y desde la paz, ya que se fundamenta en la Justicia Social	Las prácticas pedagógicas de las normales superiores y algunas facultades de educación con poblaciones y en territorios en condiciones vulnerables, se convierten en estrategias para la comprender la construcción de ciudadanía y educación para la paz
Comprensión y acogida por la diversidad como principio clave en la construcción de ciudadanía y en una educación en y desde la paz	Las facultades de educación y las escuelas normales buscan que los maestros en formación comprendan la educación para la paz y construcción de ciudadanía a través de eventos académicos, asignaturas del plan de estudios, ejercicios de investigación y la relación pedagógica docentes y estudiantes
La formación en valores y la resolución de conflictos son aspectos claves en la configuración de la ciudadanía para pensar en una educación en y desde la paz	Apropiación de la pedagogía crítica como perspectiva pedagógica
La Pedagogía Crítica no atraviesa todos los espacios y tiempos educativos y formativos en los que están inmersos los maestros en formación	Los documentos pedagógicos explicitan el reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo de la propuesta educativa y formativa de los maestros
Aún existen escenarios en las universidades y normales superiores en los que no se vive una cultura de la diversidad, por el contrario, aparece la discriminación	La formación en valores como idea fuerza que sustenta la convivencia pacífica

Sentidos subjetivos	Sentidos objetivos
La relación pedagógica se convierte en una experiencia que aporta a la formación en valores	Ausencia de elementos conceptuales y epistemológicos que le den profundidad y claridad a la educación para paz y construcción de la ciudadanía. Los referentes en muchas ocasiones son los documentos del MEN sobre competencias ciudadanas

Fuente: elaboración propia de los autores

Discusión

Sentidos subjetivos: es interior intencional, lo conforman las percepciones, los pensamientos y sentimientos (Wilber, 2001), en el proyecto se tratan de configurar el pensar, sentir y actuar de los participantes sobre la CC y EpP.

La CC y la EpP tienen una relación directa con las vivencias que han tenido maestros formadores, maestros en formación y egresados al ser afectados por el conflicto y la violencia, por ello establecen una relación entre la experiencia personal y la formación en estos temas. Estos actores manifiestan en sus discursos que es imposible hablar de educación para la paz sin remitirse a la justicia social, especialmente a lo que significan las desigualdades y las igualdades. De forma particular, vinculan la valoración de la diversidad como principio esencial de una ciudadanía ética, social y cultural que favorece la construcción de una cultura de paz. Los maestros en formación y egresados tienen la percepción de que la formación en estas temáticas es poca, aunque tuviesen cursos relacionados con esta. Perciben que no se brindó una formación ni herramientas suficientes para abordar los problemas socioeducativos que tienen que ver con la CC y EpP. También mencionan que dadas las exigencias de los contextos laborales o de práctica, van apropiando conocimientos y desarrollando habilidades para hacer mediaciones educativas y pedagógicas adecuadas. Tanto maestros en formación y egresados son críticos ante su formación recibida, ya que la plantean más como acciones que sus docentes realizan de forma

aislada y no como una apuesta propia de las facultades de educación y normales superiores. Los maestros formadores establecen relaciones entre la resolución de conflictos y la CC y EpP y son mediadores entre las partes en conflicto en las aulas de clase. Además, plantean que las pedagogías críticas son una alternativa en la que se posibilita en la formación de maestros la capacidad para dialogar y autocriticarse.

Sentidos objetivos: se refiere a la conducta que se puede observar desde el exterior y puede describirse (Wilber, 2001), en el proyecto se entiende como los procedimientos, protocolos, formas de hacer, estrategias, acciones materializadas. Los documentos institucionales enuncian algunas acciones que también identifican los maestros en formación que contribuyen a la formación en EpP y CC, a través de las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros formadores como son: la Investigación Acción Participación, los dilemas morales, las historias de vida, el juego de roles, la práctica pedagógica y herramientas para el manejo y resolución de conflictos. Los maestros formadores hacen evidentes estrategias que, según ellos contribuyen a la formación de maestros en clave de EpP y CC como son: debates, mesa redonda, entrevista, noticieros escolares, las prácticas restaurativas y la mediación pedagógica. Otro aspecto que destacan estos actores es como la elección de los textos que leen en las clases se convierten en instrumentos que posibilitan mirar críticamente la realidad social, cultural, política y económica. A través de la investigación se llevan a cabo las formas de hacer que ponen en evidencia el ejercicio

ético, social, cultural y político de la ciudadanía por parte de los maestros en formación y de sus formadores. En los documentos y en los actores de la comunidad educativa se puede observar un interés por el trabajo con grupos humanos históricamente subalternados, negados y excluidos, por ello las prácticas y los ejercicios investigativos tienen la intención de proponer acciones que hagan realidad la redistribución y la valoración de la diversidad. Se observa la correspondencia entre la postura pedagógica crítica y la visión curricular de las instituciones; esto se evidencia en el plan de estudios, porque disponen de cursos o cátedras abiertas que tienen relación con la CC y la EpP. La tensión que se identifica es la falta de argumentos para sustentar desde el punto de vista conceptual, teórico y metodológico dichas posturas, ya que son tratadas con características enunciativas/nocionales, no argumentativas o/conceptuales.

Sentidos intersubjetivos: se refiere a las experiencias del sujeto con la cultura, se escribe en un nosotros, por las relaciones y significados que se construyen en la interacción con los grupos familiares, institucionales como la escuela, la iglesia y socioculturales como el barrio (Wilber, 2001). En el proyecto se entienden como los acuerdos que emergen de la construcción colectiva y relacional, que se configura como una cultura interna.

Son varios los sentidos intersubjetivos que se derivan de los documentos institucionales y los grupos focales de maestros formadores, maestros en formación y egresados. Uno de ellos tiene que ver con la importancia que le dan a la formación por la posibilidad de entrar en contacto con las comunidades a partir de procesos de participación y trabajo directo con ellas a través de las prácticas educativas y pedagógicas. Otro sentido es que la práctica discursiva en relación con la EpP y CC se configura desde las vivencias con los maestros que contribuyeron a su formación.

Las experiencias personales se convierten en objetos de enseñanza y en este sentido en acciones intersubjetivas que van dando fuerza a las propias ideas de los maestros en formación. Otro sentido, es el manual de convivencia, el cual se convierte en una herramienta de intervención institucional que se configura como una forma de mediar desde una perspectiva de EpP y CC. Otro, es la relación que establecen en sus prácticas discursivas con la EpP y la comprensión de problemas sociales y ambientales que se presentan en las comunidades. Para los participantes la formación con relación a la EpP debe contener un gran componente práctico, debe relacionarse con problemas reales, donde se integren maestros, estudiantes y comunidad. Otro sentido, es que la práctica discursiva se encuentra orientada al ideal de sujeto que se pretende formar y que se encuentra de forma explícita en el “perfil del estudiante”, sin embargo, dicha práctica discursiva no da cuenta de que el otro, en este caso, el maestro que participa del proceso posea dichas capacidades o tienda a formarse en estas, con el propósito de contribuir desde ahí, a la formación de los estudiantes. Se identifica entonces una tensión entre perfil de maestro y el perfil del formador. Es posible afirmar que la EpP y la CC permiten la construcción de sentidos intersubjetivos creando una especie de consenso que tiene como ideas fuerza o ejes articuladores la convivencia, la participación, la política, la justicia social, la equidad, la inclusión y la diversidad, y que se hacen visibles en la consolidación de una cultura de paz y una formación ciudadana, que por medio del conflicto y la resolución del mismo, como fenómeno aportativo (no negativo) se moviliza y genera saberes pedagógicos que tienen relación con éstas.

Sentidos interobjetivos: es exterior, hace parte del colectivo, se identifica en las formas de hacer, proceder, distribuir los recursos, las tareas y las formas de organización, se expresa en el plural ellos, (Wilber, 2001). En el proyecto

se entiende como las apuestas institucionales para dar cuenta de las exigencias sociales y normativas: PEI, PEF, PEP, etc.

Las prácticas discursivas de los documentos institucionales muestran relación con las políticas y normativas estatales, en los cuales se explicitan las competencias ciudadanas y la CC y en menor medida la EpP. Esto se evidencia en la asunción directa de las normatividades y reglamentaciones que orientan ciertas posturas tomadas por la institución y que sustentan y orientan el quehacer en esta. También se debe señalar la importancia y el énfasis que se hace desde la normativa institucional, véase PEI (Proyecto Educativo Institucional) y PEP (Proyecto Educativo de Programa), por enraizar y cultivar el espíritu humanista que ha de ser propio de todos aquellos convocados al acto mismo de educar. En este sentido es relevante hablar de la flexibilidad curricular que se evidencia en los planes de estudio y en la movilidad que le resulta consustancial a los mismos. Se observa que la institución asume la política de inclusión, como forma de abordar la paz y la ciudadanía, a partir de ideas fuerza como son: la cultura inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas y el principio de equidad; porque contribuyen a la integración social y una cultura de paz, basadas en principios como el respeto, la valoración de las diferencias y la educación en la diversidad, entre otros. Para los participantes en los grupos focales la EpP es un reto para la educación y expresa la necesidad de que se brinden las orientaciones necesarias por parte de las directivas estatales e institucionales.

Las prácticas discursivas se configuran como una continuidad de las políticas en relación con las formas de organización, participación y estandarización de lo que se ha dado por llamar cátedra de la paz. Esto es coherente con lo que expresan los maestros formadores, ya que denuncian la negación y limitaciones que se tienen en relación con las prácticas y

mecanismos que los maestros en formación tienen a nivel institucional para ejercer la ciudadanía y ejercicio de la participación política que se busca potenciar. Esta situación expresa la tensión que existe entre el discurso y las formas de hacer realidad la formación política de los maestros, porque en los discursos de los maestros formadores, maestros en formación y egresados se pone en evidencia que las figuras de gobierno escolar, la normativa que regula la convivencia en la institución y el afán por cumplir las normas y lo legal, se convierten en estrategias y tácticas que no favorecen el ejercicio pleno de una ciudadanía política y crítica como lo busca la institución en su apuesta formativa bajo el horizonte pedagógico crítico. La tensión que se observa de nuevo es la falta de fundamento conceptual, teórico y metodológico que posibilite que dicha práctica discursiva encuentre formas de operacionalización claras.

Conclusiones

Al develar los sentidos de las prácticas discursivas en torno a la formación de maestros en Antioquia en el contexto de la educación para la paz –EpP- y la construcción de ciudadanía –CC, se concluye que los sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros y maestras, se encuentran articulados en cuatro perspectivas: subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva.

Se identifica una tensión entre los sentidos interobjetivos y los subjetivos que emerge de las prácticas discursivas sobre la CC y la EpP en la formación de maestros, esta tiene que ver con que los documentos adolecen o tienen pocas construcciones conceptuales y operacionales que fundamenten la perspectiva teleológica, pedagógica y curricular que permitan entender cómo se articulan estos al proceso formativo, lo que se ve reflejado en los sentidos subjetivos de los maestros formadores, maestros en formación

y egresados respecto a cómo esto se configura de forma activa en la formación. Se destaca que en general los maestros en formación de las diferentes facultades de educación y normales superiores no muestran apropiación conceptual en cuanto a las categorías propuestas de EpP y CC, lo que no les permite establecer relaciones que permita hacer evidente cómo estas se encuentran de forma implícita en el acontecer formativo; sin embargo, reconocen la importancia de una formación en estos aspectos, tanto teórica- conceptual, como práctica. Así mismo, maestros en formación y egresados reconocen que han recibido algún tipo de formación en relación con los tópicos trabajados. Esto también se hace evidente en el reconocimiento que hacen de algunas de las prácticas (estrategias, metodologías, discursos, acciones, etc.) que algunos de sus maestros formadores implementan en el aula de clase, donde se promueven actitudes como: la escucha, la participación, el respeto, el reconocimiento del otro, la reflexión, la crítica, la argumentación, el trabajo en equipo, etc. Esto presenta concordancia con lo expresado por los maestros formadores. Los cuales, buscan aportar a la formación de un ser humano crítico, reflexivo y con capacidad para participar de forma activa en la resolución de problemas socioeducativos.

Desde los sentidos interobjetivos, en las prácticas discursivas institucionales se evidencia una apuesta por formar maestros que comprendan la diversidad y la convivencia armónica. En este sentido, la inclusión educativa se convierte en un componente curricular esencial en la formación, el cual es valorado y reconocido por los maestros en formación y egresados. Con respecto a la convivencia armónica, la formación en valores se posiciona como una idea fuerza que sustenta todo lo relacionado con el vivir pacíficamente con el otro. Desde esos dos elementos antes mencionados, los egresados y maestros en

formación hacen alusión a la educación para la paz y la ciudadanía, ya que, para ellos, la inclusión educativa centrada en el respeto por la diversidad se convierte en un principio esencial de la cultura de paz. Estas ideas y nociones de diversidad son resultado de la apropiación de políticas del multiculturalismo e interculturalidad funcional que devienen de organismos gubernamentales, por lo que en las prácticas discursivas de la institución y los egresados y estudiantes no logra evidenciarse una postura crítica de la interculturalidad y la diversidad. El sentido de las prácticas discursivas organizacionales establece de forma permanente una relación directa entre la EpP y la CC a partir de la configuración de una cultura de paz y el respeto por la diferencia, centrada en las políticas y normativas de la inclusión. Lo que hace evidente una relación directa entre políticas y normativas y apuestas institucionales.

Los sentidos objetivos se construyen en las prácticas pedagógicas en contextos educativos rurales, comunidades y poblaciones vulnerables, ellos son el escenario apropiado para que los maestros en formación entiendan problemáticas sociohistóricas como la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Por ende, durante sus prácticas, según los egresados y estudiantes, deben movilizar lo que saben sobre inclusión educativa y formación en valores, ya que desde ahí aportan a la educación para la paz. Además, al estar inmersos en la escuela rural, en los barrios con dificultades sociales, económicas y de violencia a través de las prácticas pedagógicas, puede acercarse a la forma en que se configura la democracia escolar y los gobiernos escolares en dichos contextos, lo cual ayuda a comprender la mirada sobre la dimensión política de la ciudadanía. En las escuelas normales se identifica lo anterior, sin embargo, en las prácticas discursivas, si bien se encuentran ideas y acercamientos a la educación para la paz y construcción de ciudadanía, también existe una ausencia conceptual y epistemológica de estas

categorías, lo cual origina una limitación en los mecanismos, estrategias y procedimientos para potenciar intencionadamente una formación de maestros en clave de construcción de ciudadanía y educación para la paz.

En general se resalta que el reconocimiento de la diversidad y los procesos de inclusión se ha tornado en un sentido objetivo a través de los cursos que existen en las mallas curriculares: diversidad, pedagogías alternativas, las prácticas pedagógicas con familia y comunidad, poblaciones y los proyectos integrativos e investigativos, entre otras. A lo anterior se agrega que las prácticas pedagógicas se realizan en diferentes instituciones, sean de educación formal o de atención integral, con niños, niñas y adultos de diferentes edades que obligan a tener una mirada analítica, crítica y flexible frente al quehacer del maestro. Por otro lado, se hace necesario reconocer la necesidad e importancia de trabajar el tema de la EpP y la CC, sobre todo en lo relacionado con las violencias y los conflictos escolares, donde la convivencia se convierte en el eje articulador que debe trascender el marco punitivo y correctivo.

Agradecimientos

Desde el equipo de investigadores se agradece a todos los maestros formadores, maestros en formación y egresados de las facultades de educación y escuelas normales superiores que con su disposición permitieron llevar a cabo el trabajo de campo de este ejercicio investigativo. Además, se expresa toda la gratitud a las directivas de las instituciones y de Ascofade capítulo Antioquia Chocó por apoyar de forma contundente cada una de las fases que se desarrollaron en este proceso investigativo.

Referencias

- Arendt, H. (1958/2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Britos, M. (2003). Michel Foucault: del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. *Revista Tópicos de la Asociación de Filosofía de Santa Fe*, 11, 63-82.
- Carrillo, R. (2013). *Teoría y métodos en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Dallera, O. (2012). *La sociedad como sistema de comunicación: la teoría sociológica de Niklas Luhmann en 30 lecciones*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault M. (1987) *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México D. F
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*, London: Tavistock Publications. Originally published in French in 1969. Traducido de: *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3), 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Sexta edición). Salamanca: Ediciones Sígueme
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Recuperado de <http://revistas>.

- javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/305/439
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón Ediciones.
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam ediciones.
- Schutz, A. (1995/2003). *El problema de la realidad social* (Escritos I). Buenos Aires: Amorrortu
- Vargas, G. y Reeder, H. (2009). *Ser y sentido: hacia una fenomenología trascendental – hermenéutica*. Bogotá: San Pablo.
- Wilber, K. (2010). *Espiritualidad integral: el nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2010). *Los tres ojos del conocimiento: la búsqueda de un nuevo paradigma*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo: Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*. Barcelona: Kairós.
- UNESCO. (1995). La educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Educacion-para-la-paz-los-DDHH-y-la-democracia1.pdf>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista Polis de la Universidad Bolivariana*, 9 (27), 355-366.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Nuevas Ediciones.