



SERIE  
INVESTIGACION  
IDEP

# Los Sentidos de la Escuela

A propósito del diseño estratégico  
del componente académico escuela,  
currículo y pedagogía - ECP

Jorge Orlando Castro Villarraga  
Adriana Marcela Londoño Cancelado  
Omar Pulido Chaves  
Hernán Javier Riveros Solórzano



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico



# Los SentidoS de la Escuela

A propósito del diseño estratégico del  
componente académico escuela, currículo y pedagogía - ECP



# Los SentidoS de la Escuela

A propósito del diseño estratégico  
del componente académico escuela,  
currículo y pedagogía - ECP

Jorge Orlando Castro Villarraga

Adriana Marcela Londoño Cancelado

Omar Pulido Chaves

Hernán Javier Riveros Solórzano



EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico

**LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA**  
**A propósito del diseño estratégico del componente**  
**académico escuela, currículo y pedagogía - ECP**

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**  
**EDUCACIÓN**

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

© **Autores** Jorge Orlando Castro Villarraga  
Adriana Marcela Londoño Cancelado  
Omar Pulido Chaves  
Hernán Javier Riveros Solórzano

© **IDEP**

**Directora General** Claudia Lucía Sáenz Blanco  
**Subdirector Académico** Jorge Orlando Castro Villarraga  
**Asesor de Dirección** Fernando Antonio Rincón Trujillo  
**Coordinación editorial** Diana María Prada Romero

**Equipo del Diseño Estratégico del Componente académico**  
**Escuela, Currículo y Pedagogía - ECP**

El equipo del diseño estratégico ECP bajo la coordinación del Asesor de Dirección Jorge Orlando Castro estuvo conformado por Adriana Londoño y Luz Sney Cardozo (2015), Dora Lilia Marín y Gustavo Parra (2014), contó con la participación de Omar Pulido (2015) y Hernán Riveros (2014-2015), además de las discusiones, publicaciones y jornadas de socialización desarrolladas en el marco de las reuniones del Componente en las cuales participaron las profesionales del IDEP Luisa Fernanda Acuña, Ruth Amanda Cortes, Andrea Bustamante y Ana Beatriz Sánchez, de manera especial, en los años 2014 y 2015.

**Libro ISBN impreso** 978-958-8780-51-1  
**Primera edición** Año 2016  
**Ejemplares** 500  
**Edición y diseño** Taller de Edición • Rocca® S. A.  
**Corrección de textos** Carolina Maldonado Tovar / Taller de Edición • Rocca® S. A.  
**Impresión** Subdirección Imprenta Distrital – DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.  
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife  
Teléfono: (571) 263 0603

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>1. PENSAR EL DISEÑO ESTRATÉGICO</b>	<b>15</b>
1.1. El punto de partida: un problema y tres ámbitos	15
1.2. El diseño estratégico: referentes conceptuales, opciones metodológicas	17
1.3. El Componente Académico ecp desde la metáfora del Caleidoscopio	29
1.3.1. Plegando y desplegando el diseño se va armando	32
1.3.2. La escuela como centro de la mirada	38
<b>2. LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA: ENTRE LOS SABERES, LOS TERRITORIOS, LAS PRÁCTICAS</b>	<b>43</b>
2.1. El sentido de mapear	47
2.2. Mapas nocturnos para re-pensar los sentidos de la escuela	49
2.3. Los pliegues del nuevo mapa	52

2.3.1.	Pliegue Inicial: Territorio y Territorialidades, de la posesión al posicionamiento	53
2.3.2.	Pliegue 2: Los Saberes más allá del currículo	63
2.3.3.	Pliegue 3: Configuraciones de una nueva escuela	70
2.3.4.	Pliegue 4: Trozos y Trazos del nuevo mapa nocturno	79

### **3. VISIÓN PROSPECTIVA, ACCIONES A FUTURO 87**

### **Bibliografía 93**

## **TEXTOS DE REFERENCIA**

### **LA ESCUELA: SUJETOS, TERRITORIO Y MEMORIA ENACTIVA 101**

Omar Pulido Chaves

Introducción	101
--------------	-----

### **Escuela, memoria y territorio: pliegue para los mapas nocturnos 103**

Partición uno: escuela, memoria y territorio en la búsqueda documental	105
Partición dos: Consultas a docentes y expertos	110
Partición tres: referentes conceptuales desde el territorio	113
“Efecto territorio”/“efecto escuela”	114
Lugares y no lugares	116
Localidad y no localidad	117
Partición cuatro: referentes conceptuales desde la escuela	118
Escuela frontera y territorialidad	119
Lugar, territorio y geopedagogía: Expedición Pedagógica Nacional	120
Partición cinco: referentes desde la memoria	122
Memoria de la Escuela	124
Memoria y cognición: memoria enactiva	124
Los registros de la memoria	125
Relatos pedagógicos y narrativa docente	126



Expedición Pedagógica Nacional	126
Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (cvmep)	127
Partición seis: pliegue metodológico	128
El colegio como territorio de indagación	128
Las vivencias de los sujetos y las fuentes para su registro	129
La estructura modular conceptual	129
<b>Escuela, memoria y territorio: síntesis o pliegue rizomático</b>	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>135</b>
<b>SER, CIUDAD Y TECNOMEDIACIONES: EL HORIZONTE DE LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN TIEMPOS DE TERRITORIOS DIGITALES</b>	<b>145</b>
Hernán Javier Riveros Solórzano	
Presentación	145
PARTE I:	
FUNDAMENTOS Y PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEPTUAL	150
Saberes en Caleidoscopio y Territorios Nocturnos	150
Cartografías Pedagógicas Digitales y Construcción de Saberes	161
PARTE II:	
REFLEXIONES A LA LUZ DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	169
Ejes de un Camino Tecnomediado en Clave de Colaboratorio	170
PARTE III:	
A MANERA DE CONCLUSIÓN	178
Educación, ciudad y política: creatividad y sostenibilidad	179
Ser y tecnomediaciones	182
<b>REFERENCIAS</b>	<b>185</b>



# INTRODUCCIÓN

El presente texto se basa en los aportes del equipo del Diseño Estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía (ECP) conformado por Adriana Londoño y Luz Sney Cardozo (2015), Dora Lilia Marín y Gustavo Parra (2014) con las contribuciones de Omar Pulido (2015) y Hernán Riveros (2014-2015), además de las discusiones, publicaciones y jornadas de socialización desarrolladas en el marco de las reuniones del componente en las cuales participaron las profesionales del IDEP Luisa Fernanda Acuña, Ruth Amanda Cortés, Andrea Bustamante y Ana Beatriz Sánchez, de manera especial, en los años 2014 y 2015.

A través de sus páginas hace eco de muchas voces y contribuciones que aportan diferentes miradas sobre lo que implica pensar el diseño estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía - ECP, en una perspectiva más amplia de una vigencia o plan de gobierno particular, toda vez que los tópicos, las formas de abordar los problemas y las rutas metodológicas exploradas, presentan valiosas elaboraciones tanto de la trayectoria del IDEP como de los resultados específicos de los estudios desarrollados en los últimos cuatros años.

El texto presenta un mapa de relaciones cuyo propósito central es mostrar la complejidad y diversidad del componente ECP a propósito de los sentidos de la escuela en

el cual se involucran diferentes planos y aristas que hacen del diseño estratégico una galería que incorpora diferentes escrituras, diversas gramáticas, todas ellas compartidas en un trabajo colectivo que tienen su correlato impreso, digital y audiovisual.

En su estructura el texto sugiere ya una perspectiva a futuro, pero de manera explícita incluye un apartado en el cual se delinean algunas opciones de carácter prospectivo que se abren a manera de vetas y asuntos nodales para profundizar.

A high-angle photograph of a group of people sitting in a circle on a brick floor. The image is overlaid with a semi-transparent blue filter. The people are arranged in a circular pattern, and the text is centered over the middle of the group.

# PENSAR EL DISEÑO ESTRATÉGICO



# 1. PENSAR EL DISEÑO ESTRATÉGICO

## 1.1. EL PUNTO DE PARTIDA: UN PROBLEMA Y TRES ÁMBITOS

El Componente Académico Escuela Currículo y Pedagogía, ECP, surge a propósito de la necesidad de contribuir desde el IDEP para que los niños, niñas y jóvenes aprendan en las mejores condiciones; resultado del trabajo conjunto con los maestros y las maestras de los colegios del Distrito Capital. Así está expresado en el *Proyecto de inversión 702 del IDEP 2012-2016: Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico* y en consecuencia, las diferentes acciones propuestas tuvieron como hilo conductor tanto sus orientaciones como las metas compartidas.

En esta travesía han sido múltiples las voces y visiones que han perfilado la arquitectura básica de su *diseño estratégico* sustentado en tres ámbitos: *saberes y mediaciones; convivencia escolar; y gestión y organización escolar*, entendidos como subcampos temáticos que aluden a nociones, prácticas y sujetos que habitan y dan sentido a la escuela:







del diseño estratégico, retomando las discusiones del equipo y los resultados de la lectura transversal de los estudios desarrollados entre 2012 y 2014 (Marín, 2014; Parra, 2014).

Teniendo como punto de partida el trabajo desarrollado, los comentarios y sugerencias de los integrantes del Componente con respecto al documento inicial para el año 2015<sup>6</sup>, se propuso una dinámica más amplia en cuanto a las relaciones planteadas. Esto permitió reorientar la propuesta modular del diseño sugerida en el año 2014 estableciendo una ruta metodológica complementaria ligada a un interés explícito por vincular el diseño estratégico con la vida de las escuelas y con los colectivos de maestros, retomando para ello los aportes de los estudios y la experiencia concreta del equipo académico tanto en la elaboración y puesta en escena de piezas comunicativas y material educativo dirigido a las escuelas, como en las opciones planteadas por el equipo en los espacios de interacción y socialización de resultados de los estudios desarrollados en el Componente<sup>7</sup>.

El diseño estratégico debía leer esta dinámica, advertir las diferentes perspectivas y reconocer el conjunto de aristas y tensiones, que a propósito de un problema configuran y marcan una trayectoria institucional, coincidiendo así con la literatura especializada que resalta cómo los diseños estratégicos están asociados a la identificación de problemas, más o menos complejos, relacionados con un mismo contexto o con múltiples situaciones que aparecen interconectados y sobre los cuales es necesario ofrecer recomendaciones articuladas, pertinentes y oportunas. Por otra parte, tal como lo reseña Marín y Parra (2014) son tres las etapas que distinguen el proceso de construcción de los diseños estratégicos, y que en nuestro caso sirven para ilustrar el proceso seguido en el Componente Académico ECP:

- *Etapas Divergente*: de exploración del contexto para describir la situación observada. Esta primera etapa se caracteriza por acudir a diferentes disciplinas y perspectivas que permitan pensar diversas maneras de abordar

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

6 Contrato No. 14 con Adriana Marcela Londoño y Contrato No. 15 con Luz Sney Cardozo.

7 Cabe resaltar la participación del equipo en la jornada de socialización realizada el 29 de septiembre de 2015 con la participación de más de 300 personas, la producción y edición del magazín Aula Urbana No. 99 con un tiraje de 3.000 ejemplares y la participación activa en los TV paneles y en los programas Aula Dial del IDEP.





## 1. PENSAR EL DISEÑO ESTRATÉGICO

2012	2013	2014	2015	2016
Innovación en inteligencia musical.	Saberes tecnomedidos en niños, niñas, jóvenes y maestros.	Estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes de los colegios distritales de Bogotá D.C.”.	Cartografías pedagógicas y construcción de saberes.	Ambientes de aprendizaje y mediaciones en la escuela.
Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades.	Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades.	Estudio sobre los procesos del aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital.	Estudio sobre mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de saberes: aprendizaje y familia.	
Proyecto de Ciencia y Tecnología en la Localidad de Usaquén.	Sistematización del proyecto “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”.	Estudio sobre liderazgo, participación y gestión en la escuela.	Estudio sobre gestión, liderazgo y comunidad.	Memoria: Sentido de vida y educación para la paz: apuestas por una con-vivencia escolar y de formación ciudadana.
Educación para la ciudadanía.	Organización y Gestión Escolar.	Estudio sobre saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia.	Uaque: implementación II y evaluación.	
	Convivencia Escolar.	UAQUE: prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela.		
	Construcción de saberes en la escuela arte y corporeidad; lenguajes y comunicación).	Estudio general sobre los saberes y las mediaciones escolares.		
	Investigaciones e innovaciones.			

Saberes y mediaciones
  Gestión y organización escolar
  Convivencia escolar

**Cuadro 1. Tópicos (negritas) y estudios según ámbitos 2012-2016**

Este breve recorrido, configura el contexto desde el cual se estructura el presente documento. Resulta conveniente hacer algunas precisiones sobre cómo es concebido el diseño estratégico en un sentido general, anotando algunos aspectos sobre la experiencia específica del Componente Académico ECP:

- La primera; el *diseño estratégico* es un proceso, por tanto es permanente, flexible y contingente. Permanente, en tanto que es una acción constante

extendida en el tiempo; flexible, porque captura variaciones y se adecúa a las circunstancias; contingente, por cuanto asimila la novedad y dispone las condiciones para aceptar los temas emergentes.

- La segunda; el diseño estratégico hace parte del mapa de procesos que orienta la gestión institucional del IDEP en lo que respecta al eje misional y las actividades allí consideradas. Es decir, el diseño estratégico hace parte del acontecer y el discurrir institucional articulado a su modelo de gestión que corresponde con su propia naturaleza como Instituto encargado de la producción de conocimiento, marcando la diferencia con otras instancias del gobierno distrital, con otros institutos y entidades centradas en la ejecución de las políticas y en la de atención a grupos poblacionales.
- La tercera; el diseño estratégico es una composición que surge y hace parte de la dinámica de los grupos de trabajo académico que estructuran cada uno de los componentes dentro de una acción conjunta del IDEP en el contexto de la ciudad.
- La cuarta; el diseño estratégico se involucra en los diferentes espacios y modalidades de participación, de encuentro, de discusión y de interlocución que se generan desde el componente a propósito del direccionamiento de los estudios que desarrolla, haciendo de aquel un ejercicio compartido.
- La quinta; el diseño estratégico opera en diferentes momentos, algunas veces de divergencia, otras veces, de convergencia. Este texto hace parte de un momento de consolidación, de convergencia, después del desarrollo de más de veinte estudios y del trabajo del Componente Académico. En este sentido el diseño propone un lugar o una opción de mirada para orientar las acciones a futuro, pero dándole línea de continuidad al devenir institucional. No tiene punto final.
- La sexta; el diseño estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía ha optado por centrar la mirada en la escuela y más exactamente en *los sentidos de la escuela*. Con ello reconoce una tendencia que ya ha estado presente en el IDEP interesada en leer de diferentes maneras, y bajo diferentes lentes, la complejidad y la diversidad de la escuela, sin una pretensión explícita de unificar, de prescribir u homogenizar. La apuesta no ha sido proponer *un* significado de la escuela, sino más bien ha intentado

advertir que aquella es una invención a propósito de la cual se pueden construir múltiples sentidos. Es en la exploración de esta diversidad que es posible encontrar lo peculiar, aquello que le da su propia especificidad, haciéndola diferente en la forma de abordar los tópicos y problemas centrales planteados en el Componente ECP y agrupados inicialmente en tres ámbitos: saberes y mediaciones, organización, y convivencia escolar.

- La séptima; el diseño estratégico tiene una intención a futuro. En el caso particular del Componente ECP, las relaciones propuestas demarcan un horizonte posible, involucra acciones explícitas para asumir el reto de hacer comunicable los resultados obtenidos y de promover espacios y opciones para su uso y apropiación en el territorio, en la escuela.
- Y octava; por todo lo anterior, las acciones del equipo del Componente tuvieron como impronta vincular la producción de conocimiento en educación y pedagogía generado *en, desde* y más allá de la escuela con un GESTO ESTÉTICO que se tradujo tanto en las conceptualizaciones generadas como en las rutas metodológicas y material educativo y didáctico desarrollado. Como podrá apreciarse, la metáfora del Caleidoscopio elegida para representar el diseño estratégico busca precisamente responder a la complejidad y la multiplicidad de la escuela que se evidencia de la mano de los estudios desarrollados, todos los cuales reportan una visión sobre las condiciones concretas de la vida en la escuela y recogen muchas de las percepciones de maestros, maestras, escolares, familias y comunidad.

Ahora bien, la valoración y proyección del trabajo que se ha desarrollado en el Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía parte de una condición: problematizar la relación sugerida preguntando por los sentidos de la escuela que hoy siguen gravitando entre el entusiasmo y el desencanto. Busca potencializar aquellas opciones que desbordan la tradición curricular centrada usualmente en opciones instrumentales y eficientistas sobre la práctica de los maestros y redimensionando el lugar de la pedagogía, y más exactamente la producción de saber pedagógico desde las escuelas, en sus relaciones con el territorio, en la interlocución con los diferentes sujetos involucrados (escolares, maestros, familias, comunidades) y con los docentes y directivos desde su propia práctica. Esta es una premisa central que pasa obviamente

cuando se pregunta por la escuela, por las prácticas que anidan en su interior y las posibilidades que se abren hacia nuevas formas de reinención.

La ruta seguida por cada uno de los estudios desarrollados y clave en la configuración del diseño estratégico del Componente, ha involucrado por lo menos dos planos analíticos: el primero; materializado en los *estados del arte, del conocimiento o de la cuestión*, como suelen denominarse, los cuales han servido para mostrar tendencias y aspectos relevantes relacionados con tópicos claves abordados en cada uno de los estudios desarrollados como aporte a los tres ámbitos. Este plano analítico permite al *diseño estratégico* en su conjunto nutrirse de la discusión actual del campo educativo y pedagógico realizado entre comunidades especializadas gracias a las apropiaciones de estos referentes en los estudios desarrollados. El segundo plano analítico da cuenta de manera permanente de un *estado de las prácticas*, vinculadas con la generación de saberes, cuyas evidencias se encuentran en las experiencias pedagógicas (más de 100) que sin perder de vista sus trazos, contradicciones, ondulaciones y logros, nos dan una visión de lo que acontece, del devenir en la voz de los maestros y maestras, y de la vida misma en las escuelas.

El trabajo realizado se tradujo, por una parte, en cartografías conceptuales y por otra, en cartografías de experiencias pedagógicas. Las primeras, para hacer un seguimiento a algunas nociones y categorías claves utilizadas y apropiadas en los estudios; y las segundas, para trazar el mapa de relaciones e interacciones que configuran las experiencias gestadas desde los colectivos de maestros y su vínculo con el territorio. Uno y otro plano concebidos desde la perspectiva del saber pedagógico validan y legitiman al componente como opción para enfrentar el problema planteado: *contribuir para que los niños aprendan en las mejores condiciones*. Esto, a su vez, contiene un punto de convergencia, común a todos los estudios desarrollados en el componente: hacer comunicables los resultados obtenidos para generar una línea de acción explícita conducente a la elaboración y puesta en escena de material educativo o de aquellas herramientas didácticas (impresas algunas, digitales otras) dirigidas hacia, o construidas con los niños, niñas y jóvenes.

En diversos momentos, las discusiones del equipo de diseño estratégico del componente pusieron de presente la pregunta por *el saber pedagógico*, aspecto clave toda vez que nombra lo esencial, aquello que le es propio a maestros y maestras y fortalece



el vínculo de la escuela con el IDEP. En este texto, se parte de una noción amplia de saber pedagógico que en una primera aproximación a la arquitectura del *diseño estratégico* permite la identificación y análisis de aquellas nociones o categorías que resultan claves por ser constitutivas de este componente: escuela, currículo, saberes, mediaciones, convivencia, gestión y aprendizaje unidas a otras como familia, comunidad y ciudad. Para visualizar la interrelación entre estas nociones y categorías se recurrió a una imagen en espiral, en donde el ámbito se escinde en una imagen abierta, en perspectiva y construcción permanente cuyo atributo es la circulación y el movimiento, en nuestro caso, de nociones y categorías que hacen parte del horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga, 1999) que es el foco de interés en los estudios adelantados por el Componente. La imagen en espiral sugiere la articulación entre ellos, sus bifurcaciones.

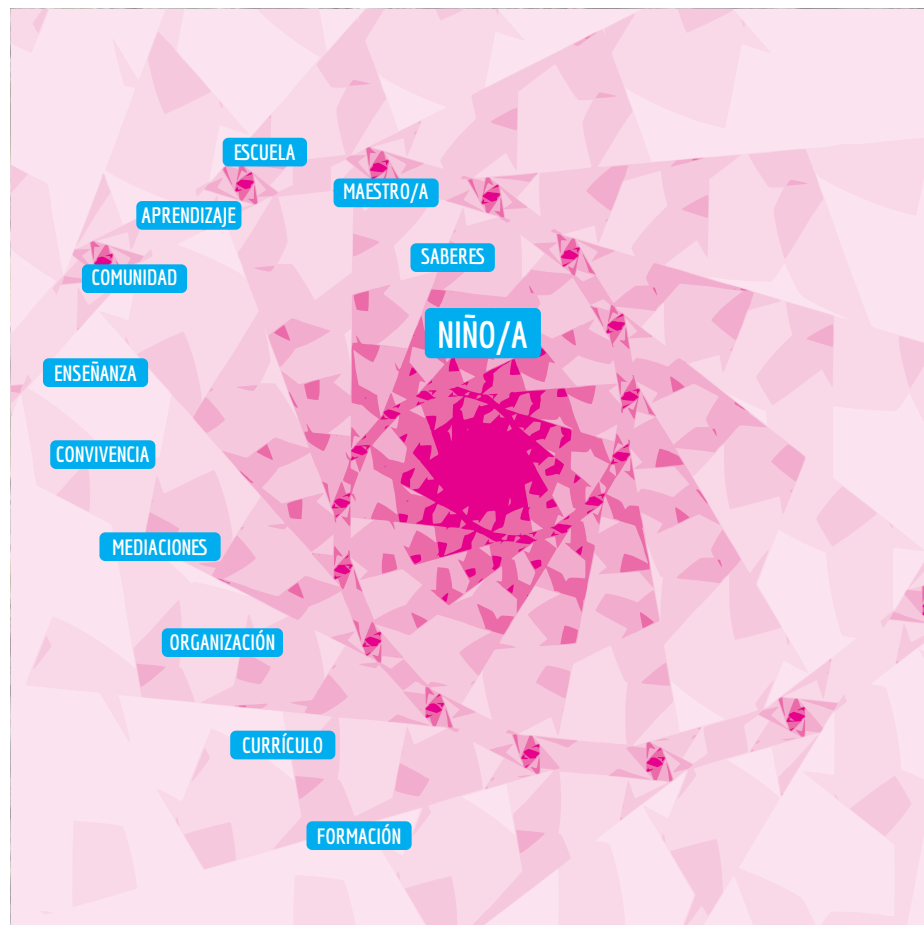


Figura 2. Nociones en espiral

Como se puede observar, en esta imagen no interesa tanto la delimitación por ámbitos sino la distribución en el espacio de nociones que sugieren relaciones y movimiento dejando abierta la posibilidad de pensar en distintas articulaciones y combinaciones. A partir de la metáfora de la espiral es que la propuesta del diseño estratégico del Componente Académico ECP ha planteado inicialmente ocho relaciones que redimensionan y potencian nuestra percepción de la escuela, su construcción conceptual y sus posibilidades como eje núcleo del componente. En su delimitación se ha optado por una estructura dúctil, abierta y flexible que permita obtener resultados parciales concebidos dentro de un conjunto más amplio. Hasta este momento las relaciones propuestas se recogen en la Figura 3.

A su vez, estas relaciones entre nociones, desde la óptica del diseño estratégico del Componente, son concebidas como *pliegues* en tanto marcan un quiebre, una ondulación, o un accidente, para configurar una comprensión crítica y alternativa de la escuela hoy, lo que da lugar a otra forma de apreciar aquello que se hace visible luego de estar en la penumbra. La alusión a los pliegues busca precisamente dibujar aquellos mapas nocturnos, siguiendo la tesis de Martín Barbero, que nos muestra un panorama de lo diverso y peculiar, así como de lo emergente y las resistencias, a propósito de la escuela y sus intersticios, las prácticas y los maestros y maestras en el territorio.

En otras palabras, el despliegue multiforme para abordar las ocho relaciones planteadas desde el *diseño estratégico* del Componente Académico ECP supone reconocer que los diferentes conceptos y categorías alrededor de los cuales giran las propuestas y proyectos de los maestros y maestras de la ciudad, dan cuenta del saber pedagógico generado en la ciudad y de las condiciones de producción y circulación del mismo, desde las cuales se han derivado y apoyado los estudios desarrollados. A futuro, tales relaciones presentes de una u otra manera en los ámbitos del Componente Académico ECP, marcan rutas posibles desde una visión prospectiva para consolidar el vínculo entre el IDEP y la escuela, además de hacer visible un campo prolífico para la consolidación de una comunidad académica en educación y pedagogía en el Distrito Capital.

La siguiente gráfica permite recapitular lo dicho hasta este momento, antes de continuar con la presentación del diseño estratégico desde la metáfora del caleidoscopio:

Figura 3. Relaciones propuestas a manera de pliegues.

ESCUELA / SABERES / TERRITORIO

ESCUELA / APRENDIZAJE / MEDIACIONES

ESCUELA / FAMILIA / COMUNIDAD

ESCUELA / CONVIVENCIA / PRÁCTICAS / ÉTICAS / ESTÉTICAS / AFECTIVAS

ESCUELA / MEMORIA / TERRITORIO

ESCUELA / GESTIÓN / ORGANIZACIÓN

ESCUELA / SABERES TECNOMEDIADOS / NUEVAS CIUDADANÍAS



**Figura 4. Algunos elementos claves del Diseño Estratégico del Componente Académico ecp**

La Figura 4 ilustra algunos elementos presentes a lo largo de este texto: en la parte superior se incluyen nociones y sujetos claves en el Componente Académico ECP y sus ámbitos, que hacen parte del horizonte conceptual de la pedagogía. En el centro se resalta la ESCUELA y desde allí, al lado izquierdo se incluyen algunas *relaciones* claves; al costado derecho se resaltan las *interacciones*. Las *relaciones* vinculan nociones, las *interacciones* hacen evidentes las formas y los espacios de participación de los sujetos. Siguiendo el eje central se encuentran los saberes *de, en* y más allá de la escuela; la pedagogía o más exactamente el saber pedagógico; y el territorio, para desplegarse en los dos planos analíticos: los estados del arte (cartografías conceptuales) y los estados de las prácticas (caracterización e interlocución con las experiencias pedagógicas y los colectivos de maestros en el territorio).

### 1.3. EL COMPONENTE ACADÉMICO ECP DESDE LA METÁFORA DEL CALEIDOSCOPIO

La intensa búsqueda de una forma de representar el alcance y sentido del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía que recogiera la dinámica de los estudios desarrollados en el Componente, su complejidad y sus múltiples miradas y además hacer posible el diálogo entre las nociones que lo conforman, así como las relaciones que se han ido entretejiendo entre dichas nociones; nos condujo a proponer una metáfora y no solamente una figura para mostrar la riqueza del Componente. De ahí surge la idea de utilizar la metáfora del CALEIDOSCOPIO, que además de ser un objeto tangible y cercano a la cotidianidad, encierra una disposición lúdica al considerarse desde su invención en 1816, como uno de los juguetes más antiguos, apreciados y reconocidos del mundo, por la multiplicidad de formas y colores que produce su efecto óptico.

Aparte de estos atributos, desde su origen etimológico, el caleidoscopio es un objeto que encierra una particular belleza dado a que su nombre, que se remonta a la Grecia antigua, remite a la unión de tres palabras: *kalos*, que significa bello; *eidōs*, que significa forma; y *scopeo*, que significa observar. Combinando los tres términos y sus significados, se concluye que un caleidoscopio es un «*instrumento para observar formas bellas*».

Adicionalmente, la opción por la metáfora del caleidoscopio encierra una característica particular que interpreta magistralmente lo que es el Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía: la acción y el movimiento como parte esencial del juego y de los efectos ópticos. El caleidoscopio como una estructura conformada por una multiplicidad de trozos multicolores de vidrios, u otros objetos de colores (lentes, cuentas, chaquiras, etcétera) que se reflejan en tres espejos planos, formando figuras de excepcional belleza, se vale del movimiento y del continuo giro para desplegar infinitas posibilidades de combinación de formas y colores. En lo que respecta al componente, cada movimiento del caleidoscopio nos pone de presente una nueva combinación, en donde los ámbitos y las relaciones se conjugan generando nuevas rutas, caminos, formas de ver y comprender la escuela hoy.

De esta forma, la metáfora del caleidoscopio, permite componer de manera lúdica y creativa las multiformes y variadas piezas del Componente Académico Escuela,



diversidad, el movimiento, los múltiples puntos de mirada que se corresponden con las visiones de todos aquellos que participan en las relaciones que proponemos en nuestro caso, para aproximarnos a la escuela a propósito de los saberes y las mediaciones escolares, los procesos relacionados con el sujeto que aprende, las formas de pensar y orientar la organización escolar, las relaciones e interacciones entre los sujetos del acto educativo (escolares, maestros, familia, comunidad, ciudad) y las diferentes dimensiones de la con-vivencia desde las prácticas éticas, estéticas y afectivas, la memoria, el territorio, el cuerpo y la experiencia estética, los saberes tecnomedios y las nuevas ciudadanías.

El diseño estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía transita desde una estructura modular abierta y flexible hacia una estructura más dúctil y dinámica, que permite ver las tensiones y contradicciones presentes en las nociones y en las relaciones que estas establecen. Estructura que se sustenta en la noción de pliegue, retomada de los trabajos de Michel Serres, para quien los pliegues, más que ser una implicación en la que «por muy variables que sean su forma y su tamaño, cualquiera de ellos, no importa cuál, contendrá, si hago las cosas bien, el conjunto de los demás» (Serres, 1995, p. 44); se relaciona con las rupturas y resquebrajamientos de las estructuras. Son entonces esos espacios intermedios entre la dureza y la rigurosidad que son plegables, desgarrables, reversibles o extensibles. En consecuencia, cuando el hombre es consciente de los pliegues, y de aquellos sólidos que aparecen bajo los pliegues como implicados, ya «no volverá a habitar su casa como antes..., ni el mundo, sus valles y sus montañas, ni las arrugas, ni los vientres de la piel» (Serres, 1995, pp. 45-46)

La potencia del pliegue radica en la posibilidad que ofrece de demarcar los quiebres y deslices de las versiones hegemónicas que sobre la escuela han prevalecido en estudios e investigaciones, para incursionar en otros territorios de saber, para privilegiar otras miradas y aproximaciones que enriquezcan el debate sobre los sentidos de la escuela, y sobre los tejidos vivos de los sujetos que construyen su historia y hacen parte de su vida misma.

### 1.3.1. Plegando y desplegando el diseño se va armando

Asumiendo la metáfora del pliegue como intersección y como implicación, el diseño del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía se propuso ir trazando un mapa nocturno de las relaciones que se entretajan entre las nociones claves para el Componente. Los mapas nocturnos develan nuevas cuestiones, sacan a flote temáticas ocultas o ignoradas por las tradiciones científicas hegemónicas, para trazar nuevas rutas sobre las cuales navegar. De ahí que se alejen de la estabilidad cartesiana con la que aprendimos geografía en el colegio, en donde se demarcaban de manera inmóvil y casi inanimada los continentes, los ríos, valles y montañas a través de los cuales conocimos el mundo.

Es en el marco de estos mapas nocturnos, entendidos como una forma de navegar en los bordes, de trasegar por los intersticios para descubrir desde allí lo emergente y las resistencias, para deambular por la opacidad de los conceptos; donde se despliega, en ocho pliegues, el diseño estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía. Allí se demarcan las relaciones entre las nociones y marcan, como lo explicamos arriba, un quiebre, una ondulación o un accidente que configura una comprensión crítica y alternativa de la escuela hoy, permitiendo apreciar así aquello que se hace visible, luego de estar en la penumbra, en la opacidad.

A partir de estos pliegues que se van doblando y desdoblando para dar vida al diseño del Componente, la estructura del mismo emerge y se nutre de la sistematización de los hallazgos y resultados de los estudios, en tanto profundiza en ellos y se propone generar nuevos tópicos que a manera de prospectiva impacten los estudios posteriores y permitan recoger la memoria del saber pedagógico que se construye desde la confluencia entre distintos planos institucionales: el del IDEP (como instituto generador de conocimiento en educación y pedagogía), el de la escuela (como epicentro cultural) y el del maestro (como productor de saber pedagógico).

A continuación, se presentan ocho relaciones (pliegues) que conforman el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, anotando en cada una algunos elementos que le caracterizan:



### *Escuela, Saberes y Territorio*

Este pliegue se conecta con una dimensión localizada y situada de los saberes en donde se intenta conectar la escuela con los saberes y el territorio a partir de la necesidad de adaptar la ciudad, y por ende la escuela, al cambio climático. Esto hacerlo a través del respeto y cuidado de los territorios y el medio ambiente como elementos esenciales para avanzar hacia un desarrollo a escala humana, donde la dignidad y necesidades de la población más vulnerable sean respetadas, valoradas y protegidas. Esto implica el aumento de capacidades que le permitan a la ciudadanía apropiarse de otros saberes. En consecuencia, no se trata de reivindicar los saberes hegemónicos o tradicionales que circulan en la escuela o por fuera de ella, sino reivindicar y validar los saberes otros, con el fin de «estimular la producción y apropiación social de la ciencia, la tecnología, la creación e innovación para el desarrollo de conocimiento científico...» (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 25).

De igual forma, poner en diálogo la escuela, los saberes y el territorio es reconocer cómo el contacto permanente y dialógico con el contexto de la escuela y con los territorios que la circundan no sólo desafía los saberes dominantes y hegemónicos que circulan en ella, sino que dinamizan los diálogos inter y multidisciplinares a la hora de abordar la realidad. De igual forma, más que un objeto de enseñanza, el territorio, comprendido desde una perspectiva política, le apuesta a la formación de ciudadanos conscientes de su capacidad de transformación del contexto en el que habitan, al hacer visibles esos lugares y sus necesidades, y dotar de sentido a los territorios que apropiamos y significamos, y comprender ante todo el compromiso que tienen con ellos y con sus comunidades. Este que es un compromiso político que comulga con lo que Gadotti denominó la *humanización de la escuela*, al pensar la escuela como «un nuevo territorio de construcción de ciudadanía» (Gadotti, 2005, p. 53).

### *Escuela, Memoria y Territorio*

Esta relación parte de entender al territorio como una construcción de los sujetos que lo habitan, razón por la cual la escuela se comprende como

un territorio particular construido socialmente en función de las relaciones pedagógicas que se establecen entre los sujetos que lo constituyen. Esto significa que

la presencia de la pedagogía, como protagonista, es lo que hace de la Escuela un territorio distinto de otros (Pulido, 2015, p. 4).

Así mismo se reconoce, de la mano de Champollion (2011), la influencia de los espacios y territorios sobre la educación bajo el concepto de “efecto territorio”, que desde luego se usa para situar la influencia del contexto en la escuela. Su contraparte sería el “efecto escuela” sobre el territorio que denota cómo «la escuela contribuye a la construcción del territorio de la misma manera que el territorio contribuye a la construcción de la escuela. Sus relaciones son complejas y recíprocas» (Pulido, 2015, p. 3)

En su cruce con la memoria, la escuela, entendida como un territorio particular construido socialmente por los sujetos que la habitan, está conformada por un conjunto de trazos del deambular de las relaciones entre los sujetos por sus espacios y tiempos, comprendidos en clave pedagógica (Pulido, 2015) que constituyen lo que se denomina la memoria de la escuela. Esto lo que hace es referencia a la vida misma de la escuela. Con ello, es posible derivar, de la mano de Maturana y Varela, que la memoria es cognición.

En términos concretos, la relación escuela, memoria y territorio ha sido abordada desde el problema de la memoria, por un lado a partir de la enseñanza de la historia o por el otro, desde las aproximaciones al conflicto armado colombiano y, con ello, a la memoria de las víctimas; pero también como deber de justicia y construcción de cultura política asociada a pertenencias territoriales vinculadas a la nación o a la ciudadanía (Pulido, 2015).

### *Escuela, Aprendizajes y Mediaciones*

Este pliegue se encuentra relacionado directamente con el problema central del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía, que trata del aprendizaje de niños y niñas en las mejores condiciones, por lo que se concentra en examinar la manera en que se construyen los saberes a partir del sujeto que aprende, en su relación con el objeto de aprendizaje y con las herramientas que intervienen en este proceso de mediación (Acuña, 2015). Por ello, esta relación se concentra en las mediaciones entendidas como interacciones que permiten comprender el mundo, desarrollando la capacidad de los sujetos para aprender, y con ello para modificar o transformar su realidad a partir del uso de artefactos. Estos artefactos no son elementos aislados de la cultura, sino que «están estrechamente ligados al contexto al que pertenecen y

son mediadores entre el sujeto y el objeto que posibilitan la modificación del mismo o elementos de este» (Osorio, 2006, citado por Acuña, 2015). En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los artefactos estarían relacionados con estrategias didácticas, materiales didácticos, recursos tecnológicos, ambientes de aprendizaje, entre otros.

En materia educativa, es posible encontrar tres tipos de mediaciones: *la mediación semiótica* relacionada con la construcción y uso de signos y símbolos en el desarrollo de los procesos mentales de los sujetos; *la mediación pedagógica* referida al conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos, en general ambientes de aprendizaje que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córica, s.f. citado por Acuña, 2015) y con miras a transformar los sujetos que aprenden. Por último, *la mediación tecnológica* tiene en cuenta las herramientas digitales como instrumentos que posibilitan la emergencia de lo que el sujeto tiene en su interior con el fin de dar sentido a las manifestaciones externas a través del proceso comunicativo propio de la cultura en la que se encuentra inmerso (Martín-Barbero, Orozco, Narváez, & Valencia, 2002 citado por Acuña, 2015).

### *Escuela, Convivencia - prácticas éticas, estéticas y afectivas*

Esta relación se inscribe en el marco del programa UAQUE que explora la convivencia desde un vocablo muisca que significa persona allegada, amigo, vecino, el próximo, para desde allí i) potenciar el saber pedagógico, experiencial y vital de las y los maestros, así como sus prácticas en torno a la convivencia, ii) potenciar los saberes y prácticas de estudiantes y familias sobre la convivencia y visibilizarlos como sujetos de agenciamiento y iii) desarrollar procesos investigativos y formativos en torno a los saberes y prácticas sobre la convivencia por parte de estudiantes, docentes y comunidad académica a partir del diálogo de saberes (Cortés, 2015, p. 1).

Desde esta perspectiva, la convivencia en la escuela se piensa desde la posibilidad de afectar positivamente al otro (ya sea el otro maestro, el otro estudiante, el otro padre de familia) desde prácticas éticas, estéticas y afectivas, sustentadas en el reconocimiento de la otredad y en la responsabilidad con el “otro”. Por ello se parte de la configuración de un proyecto ético común en las escuelas y el país que pasa por el reconocimiento y potenciación de los saberes y prácticas plurales de la convivencia, que se distancia de las propuestas diseñadas desde saberes expertos para apropiarse

de manera estratégica sobre el contexto de las escuelas públicas en Bogotá y sobre políticas y programas nacionales e internacionales (UAQUE, 2015).

### *Escuela, Saberes Tecnomediados y Nuevas Ciudadanías*

Desde este pliegue se constata que el saber en la escuela desborda los escenarios tradicionales de enseñanza-aprendizaje para centrarse en los procesos mediacionales que traen consigo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, TICs. Por ello, la visión sobre las tecnologías se centra en los procesos de mediación y construcción de sentido que atraviesan las múltiples alfabetizaciones que se tejen en la escuela, más que en el uso indiscriminado de aparatos y dispositivos digitales en el escenario escolar.

En este escenario, se crean nuevas formas de ver y entender la realidad, nuevas visualidades y nuevas textualidades que exigen que la escuela redefina los modos de enseñanza y aprendizaje con el fin de sintonizarse con las generaciones recientes quienes

encuentran su mejor soporte en los recursos técnicos de espacios como el hipertexto y la hipermedia, los cuales permiten ampliar las esferas comunicativas y consolidar lenguajes en los que la discontinuidad y la ruptura de la linealidad materializan el carácter complejo y amplio de las nuevas realidades (Riveros & Rodríguez *et al.*, 2014, p. 73).

Con estos cambios y retomando los planteamientos de Martín Barbero, la hegemónica cultura letrada presente en la escuela, termina paulatinamente desplazándose hacia «nuevas tecnicidades mediáticas de la experiencia humana en las que lo tipográfico, lo audiovisual y lo digital, la localizan en una segunda alfabetización» (Barbero, 2002, p. 52 citado por Riveros & Rodríguez *et al.*, 2014, p. 75)

### *Escuela, Cuerpo y Experiencia Estética*

En el marco de este pliegue el cuerpo se entiende como territorio en donde se articulan los sentidos y significados del nosotros y de los otros, pero también como «portador de saberes, huellas y biografías, individualidad y sociabilidad» (Arcila, 2014, p. 101). Así mismo, para Arcila (2014) el cuerpo:

se juega en lo público y en lo privado, está en constante construcción-deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación

social y cultural, pues es moldeado y construido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor de metáfora, de la experiencia individual de ser cuerpo (p. 101).

Bajo esta perspectiva se advierte cómo la escuela a lo largo de la historia ha marcado la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos, construyendo corporeidad, a la vez que ha situado el cuerpo como un terreno pedagógico, en el que los maestros, más allá del disciplinamiento y la normalización de los cuerpos, han optado por experiencias y apuestas investigativas que exploran el vínculo entre el arte y la dimensión simbólica y subjetiva del cuerpo, sus relaciones, la identidad y la corporeidad. En este escenario, el cuerpo desafía a la escuela al poner en diálogo diversos saberes que permitan entender el cuerpo como objeto de producción de sentido social, político y cultural de los sujetos que habitan la escuela.

### *Escuela, Gestión y Organización*

Este pliegue se ha propuesto indagar por «aquellos procesos que plantean formas diversas de proponer los currículos, los tiempos, los espacios escolares, las interacciones entre los sujetos y las formas de participación, entre otros» (Acuña, 2015, p. 1), con el fin de aproximarse desde allí a la gestión y organización escolar, más allá de las versiones tradicionales relacionadas con la administración y la cultura organizacional de la escuela, que la contemplan desde una postura gerencial o desde una mirada planificadora relacionada con el logro de metas. En esta perspectiva, se asume la gestión y la organización desde la complejidad del análisis de las diferentes formas de participación y liderazgo que tienen lugar en la escuela, con el fin de profundizar en el sentido y resignificación de los tiempos y espacios escolares en relación con la construcción de saberes y la visibilización de las múltiples voces de los actores de la comunidad educativa (Acuña, 2015).

En este camino por encontrar otras formas de gestión y administración en la escuela, ha implicado validar cómo los rectores y rectoras

crean territorios de sentido y significado e identifican tejidos sociales emergentes que, con base en otras formas de interrelación, les permiten construir *cartografías* que resignifican los espacios escolares al introducir, mediante su gestión administrativa, nuevas formas de subjetivación política de los diversos miembros de la comunidad educativa (Acuña, 2015).

### *Escuela, Familia y Comunidad*

En este pliegue se reivindica la importancia de la familia en el desarrollo integral de las personas, en tanto favorece los procesos de crecimiento y fortalecimiento de la autonomía de los individuos en formación. Por ello, junto con la escuela, la familia se erige como institución clave para lograr el objetivo de educar a los niños, niñas y jóvenes colombianos, al ser el agente socializador primario de ellos.

Para Cabrera, Docal, Moreno *et al.* (2014) el estudio de la relación entre la escuela y la familia lleva a:

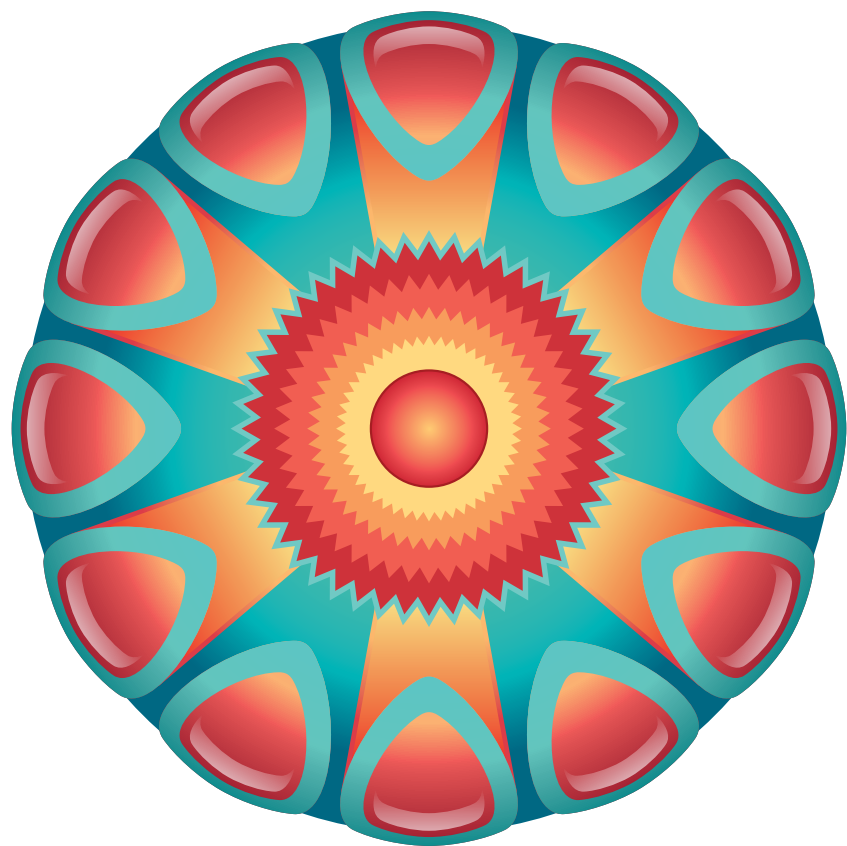
comprender el lugar que la familia ocupa en los procesos de formación, y por lo tanto, en los de enseñanza y aprendizaje a la vez que ayuda a conformar una visión amplia sobre las estrategias que se emplean, sobre sus logros y falencias y ante todo, sobre las bondades que trae el reconocimiento de su preponderancia y función social en relación a la educación de los miembros más jóvenes de una sociedad (p. 6).

#### **1.3.2. La escuela como centro de la mirada**


Así como en la espiral o en la figura caleidoscópica, se observa la existencia de un centro sobre el que gravitan las formas, los colores, o los pliegues de la espiral, para el Componente ECP, la escuela funge como ese centro que contiene y despliega las nociones y sus interacciones.

Si bien la presentación inicial del componente ECP refiere al adentro de las escuelas, circunscribiendo su accionar a las relaciones de enseñanza-aprendizaje que en ella se fraguan y que se inscriben en las disposiciones curriculares que la escuela demanda; los estudios realizados en el Componente han desbordado la frontera de la escuela, problematizando los límites espacio-temporales que la han definido históricamente, volcando su mirada hacia otros lugares donde la escuela se despliega. Por ello el grupo académico del Componente, a partir de la permanente interlocución con experiencias pedagógicas lideradas por colectivos de maestros y maestras, evidenció la necesidad de realizar una mirada más amplia sobre la escuela y los procesos que allí se generan con el objetivo de hacer visible tanto su riqueza y potencial, como sus tensiones y contradicciones.

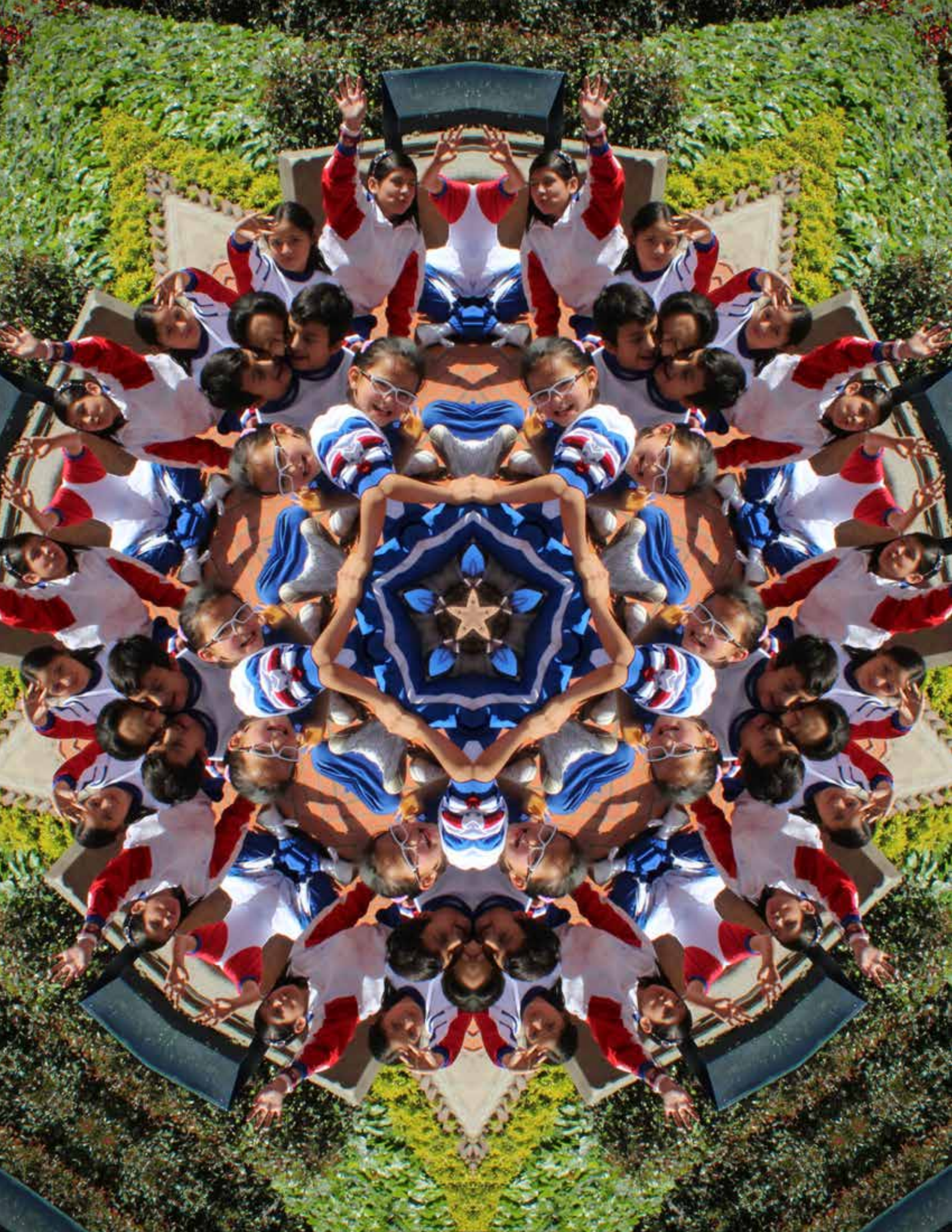






A circular collage of numerous small photographs of students in school uniforms, arranged in a circular pattern. The entire image is overlaid with a semi-transparent blue filter. In the center, there is a large white text overlay.

**LOS SENTIDOS DE  
LA ESCUELA: ENTRE  
LOS SABERES,  
LOS TERRITORIOS,  
LAS PRÁCTICAS**



## 2. LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA: ENTRE LOS SABERES, LOS TERRITORIOS, LAS PRÁCTICAS

Los sentidos de la escuela parten de un supuesto central: no hay escuela, ni saberes, ni territorio, ni prácticas sin sujetos, sin las interacciones que la subyacen, sin las relaciones que propicia. Son estos vínculos los que han configurado esta urdimbre cultural que llamamos escuela. En todas sus posibles acepciones, desde aquellas que la fijan a un espacio-tiempo como institución de la modernidad, pasando por los que la asimilan al proceso de escolarización hasta aquellas que la hacen sinónima de educación, objeto de la política y materialización de los fines de la educación en una dimensión social más amplia.

Aludir a los sentidos de la escuela tiene varias implicaciones. Una de ellas, no la primera pero sí central en esta reflexión, es la de advertir la escuela como acontecimiento de saber pero también de poder. *Acontecimiento de saber*, en tanto que irrumpe como un espacio históricamente constituido que aporta a la configuración del horizonte conceptual de la pedagogía. La designación de un sujeto, el maestro, como soporte del saber pedagógico y el estatuto social y profesional que corre paralelo a los procesos de institucionalización de aquellos saberes; desde el método involucrado en



relaciones de convivencia más allá de la norma, con posibilidades alternativas para pensar la gestión y el rol de los directivos, entre otros.). Esta valoración de la escuela fue también un reconocimiento de orden político a propósito de los saberes y las prácticas que se generan en la escuela, que irrumpen en su devenir, haciendo fisura en lo tradicional, en la rutina. Así se puede constatar en el diálogo con más de 200 experiencias pedagógicas durante los últimos 4 años, que a su vez generaron interesantes rutas de acompañamiento e interlocución con los colectivos de docentes, poniendo en evidencia la multiplicidad y riqueza de un saber producido como parte de las experiencias, en el caso de los maestros, y de un saber sobre los saberes, en el caso del IDEP, desde una reflexión situada, quizás una de las principales justificaciones del diseño estratégico del componente y del proyecto institucional del IDEP en su conjunto.

Este propósito se materializó en un levantamiento permanente de cartografías conceptuales que permitieron mostrar otros umbrales en la construcción de saberes cuando se amplía su base epistemológica descentrando las preguntas estrictamente disciplinares o de la enseñanza del saber específico, hacia otras que se tejen en la urdimbre de las prácticas y se involucran de una manera explícita con los sujetos, tanto escolares como maestros. Ello muestra el efecto mismo, que en la institucionalidad puede tener este juego estratégico de regulaciones y propuestas alternativas, que en últimas pueden ser leídas a manera de política de saberes, como efecto mismo de las relaciones, de los juegos hegemónicos, de las interacciones que confluyen, de las condiciones para la gestación de acciones colectivas. Dicho de otro modo, la pregunta por los “saberes” como opción estratégica es un hecho político anclado en una visión de la pedagogía como campo, en el sentido aportado por Bourdieu (1993).

Asumir los sentidos de la escuela se sustenta a su vez en los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos y su alusión a las cinco ecologías, que en oposición a una visión hegemónica de la «monocultura» (2009) invita a un pensamiento en plural, en diferentes planos, según variadas inteligibilidades, desde múltiples prácticas, a través de relatos de experiencias, en disposición a construir otras narrativas. Dentro de las cinco ecologías propuestas, la primera de ellas hace alusión precisamente a la ecología de los saberes en donde plantea una visión más amplia de la monocultura del saber y del rigor científico, señalando la necesidad de romper dicha hegemonía y reconocer la presencia, la existencia y emergencia de otros saberes, un llamado de



atención, en últimas, a las condiciones en las cuales se genera la política de saberes en una institución como la escuela, en un territorio como la ciudad, problematizándolas y haciéndolas visibles.

Saber y poder gravitan en la escuela generando fisuras permanentes que a la postre demarcan los sentidos que de ella surgen, se construyen, se bifurcan, poniendo en evidencia los intentos de regulación y prescripción. El énfasis en los saberes, los territorios y las prácticas también pone de presente por qué la metáfora para dar cuenta de los sentidos de la escuela no fue la del círculo o la del cuadrado y sí la del caleidoscopio, más cercana a la representación de los múltiples planos, las diversas rutas, el movimiento mismo que puede provocar convergencias, rupturas, fugas. La escuela es un efecto de composición en donde cualquier predeterminación se diluye en su propio tiempo y espacio hasta plegarse para mostrar su tensión entre lo dado y lo construido, entre lo tradicional y lo nuevo. Y aunque suene paradójico, su tensión esencial se debate entre su capacidad para adaptarse y su intención transformadora. El territorio no existe sin los sujetos la escuela como territorio mucho menos (Pulido, 2015). Y es en este entramado que la escuela se hace contemporánea, toda vez



Como quien se mueve en territorios desconocidos tratando de conectar las pistas que le permitan encontrar el camino o los caminos para llegar a su destino, siguiendo las huellas de quienes por allí han transitado, o trazando nuevos itinerarios, el oficio de cartógrafo tiene tanto de aventurero como de arriesgado. Aventurero, en tanto la experiencia de construir mapas sobre relaciones, tensiones y procesos puede traer como resultado dinámicas inesperadas, y ante todo imprevistas. Arriesgado porque la aventura de explorar y trazar nuevos itinerarios no aminora el riesgo de perdernos y con ello realizar nuevos descubrimientos.

De ahí la complejidad del oficio de cartógrafo al querer capturar la enrevesada realidad, la fluidez de la experiencia, y el flujo de los acontecimientos en un mapa, que más que demarcar la estabilidad del terreno, dé cuenta de sus altibajos, de sus fronteras, de sus límites y formas laberínticas. Por ello, el sentido de mapear, está orientado por la respuesta que Michel Serres en su texto *Atlas*, da a la pregunta ¿De qué hay que trazar un mapa?, al advertir que si bien cartografiamos los seres, los cuerpos y las cosas, no tendría sentido mapear lo imprevisible, lo que no está en movimiento. Como él lo señala:

ninguna regla prescribe el dibujo de las costas, el relieve de los paisajes, el plano del pueblo en el que nacimos, el perfil de la nariz ni la huella del pulgar. Se trata de singularidades, identidades, individuos infinitamente alejados de toda ley; se trata de la existencia, decían los filósofos y no de la razón (Serres, 1995, p. 17).

Cuando cartografiamos la vida y su discurrir, el mapa que resulta de ello es un mapa que registra el movimiento, los pliegues, las ondas, los accidentes y el tránsito de las personas y de los territorios. Estos mapas, como los que trazaremos a continuación, descubren nuevos caminos, y desempolvan también nuevas rutas para llegar a ellos. Un mapa en movimiento se construye de los pliegues y los ribetes que el paso del territorio va dejando producto del paso de las huellas de los hombres que lo han habitado, construido, labrado o simplemente transitado.

Como el encargado de esta importante hazaña de la cartografía, quien se ocupa de tejer y entretejer, de explorar esas tierras que se acercan y esas otras que se alejan, es el cartógrafo, su función resulta tan sustancial, como potente, en tanto se ubica en la





Volviendo a Serres, los mapas nocturnos pueden entenderse desde la figura del intercambiador en el mapa de carreteras, que es el que nos permite salirnos del camino recto y seguro, para explorar nuevas rutas y posibilidades. Este intercambiador aparece en:

forma de trébol de varias hojas, de curvatura de raqueta, de arabescos de hilos anudados (y) sus virajes de rosetón harían que la cabeza nos diera vueltas, de modo que si no hubiera paneles indicadores, perderíamos nuestra ruta inicial, sin encontrar la que buscábamos (Serres, 1995, p. 29).

Pero más importante que esto es que el intercambiador no tiene necesariamente un sentido, o tal vez, como se pregunta Serres, tiene todos los sentidos haciendo que la travesía sea cada vez más interesante.

A partir de la metáfora trabajada por Jesús Martín Barbero, los mapas nocturnos se entienden como una forma de navegar en los bordes, de trasegar por los intersticios y la opacidad de conceptos y «aceptar la intemperie y la diáspora como nuevos lugares desde los que pensar». En esa perspectiva la apuesta central de este texto es cartografiar escuelas otras, o múltiples y diversas formas de ser escuela, interactuar con los saberes más allá del currículo y pensar los territorios superando su relación con la espacialidad y la posesión. Al final será posible tejer la relación entre escuela, saberes, territorios y prácticas como un nuevo mapa nocturno para pensar otra escuela.

Los mapas nocturnos, desde esta perspectiva, nos muestran un panorama de lo diverso y peculiar, así como lo emergente y las resistencias a propósito de la escuela y sus intersticios, de las prácticas de maestras y maestros en el territorio. Por ello desde 2012, el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía viene explorando los múltiples sentidos de la escuela, desde su diseño estratégico, así como las relaciones entre territorio y derechos, entre escuela y territorio y entre memoria y territorio, para encontrar allí nuevas formas de entender la relación que fundamenta el Componente. Asimismo, en su indagación por los saberes, ha venido investigando sobre los otros saberes que circulan en el espacio escolar y que entran en diálogo sobre los saberes formalizados de las disciplinas académicas que se expresan en el currículo.

Trazar un mapa nocturno para pensar la relación entre escuela, saberes y territorios ha implicado recoger esas reflexiones y apuestas que desde los estudios del IDEP



A continuación se presentan los distintos pliegues del mapa nocturno que se irá trazando a lo largo de este documento y que cobrarán forma(s) y sentido(s) en el último apartado del mismo. En cada uno de estos pliegues se van recogiendo los desplazamientos, pero también las tensiones, territorializaciones y desterritorializaciones del campo indagado, para avizorar en últimas un mapa en movimiento, que se crea y recrea constantemente.

### 2.3. LOS PLIEGUES DEL NUEVO MAPA

Aludiendo a la metáfora de la simplicidad que caracteriza la vida humana, Serres encuentra que este término encierra en sí mismo el vocablo pliegue, al considerar que, si bien la simplicidad no debería tener arrugas, sí tiene una, y es el pliegue contenido en su propia estructura “pli”. El pliegue, como si se tratase de un mapa fractal, adquiere su importancia al contener grabada la información del universo en lo particular. En este sentido, el pliegue remite a la “implicación”, a la forma en que «por muy variables que sean su forma y su tamaño, cualquiera de ellos, no importa cual, contendrá, si hago las cosas bien, el conjunto de los demás» (Serres, 1995, p. 44).

Los pliegues hacen referencia a las protuberancias o resquebrajamientos que están en las estructuras, a esos espacios intermedios entre la dureza y la rigurosidad que son plegables, desgarrables, reversibles o extensibles. Desde esta perspectiva, cuando el hombre es consciente de los pliegues y de aquellos sólidos que aparecen bajo los pliegues como implicados, ya «no volverá a habitar su casa como antes... ni el mundo, sus valles y sus montañas, ni las arrugas, ni los vientres de la piel» (Serres, 1995, pp. 45-46).

El pliegue entonces, desde la óptica de Serres, es considerado «un germen de forma... el pliegue es el elemento de la forma, el átomo de la forma, su *clinamen*» (Serres, 1995, p. 48). Por ello, mágicamente el pliegue se convierte en el paso del lugar al espacio en tanto el pliegue guarda los secretos de la miniaturización, pero también del

---

y las relaciones se conjugan generando nuevas rutas, caminos, formas de ver y comprender la escuela hoy.

gigantismo, dado que «el pliegue implica el volumen y comienza a construir el lugar, claro, pero por multiplicación o multiplicidad, su plegadura acabará llenando el espacio» (Serres, 1995, p. 46).

Al entenderse como espacio, el pliegue se convierte en la morada del hombre, en el seno en el que descansa, en el que habita complacido; en tanto “seno” también significa pliegue, y termina comparándose, desde la perspectiva de Serres con la figura del “lecho” de Platón. Este entendido como el conjunto de pliegues en el que se goza, en el que se está bien. De ahí que el concepto de pliegue encierre una fascinante relación con el territorio, con el espacio que se construye y se habita, al entender con el autor como «sólo habito en pliegues, sólo soy pliegues» (Serres, 1995, p. 47).

Desde esta metáfora del pliegue como intersección e implicación, como germen de forma y como espacio vivido y habitado, se pretende trazar el mapa nocturno, desde los pliegues, que va dibujando las relaciones que aluden a los sentidos de la escuela: aquellos que encierran los quiebres y deslices de las versiones hegemónicas del territorio, de los saberes y de las prácticas, y que en últimas al distanciarse de ellas las contienen como un todo, pero a su vez encierran las particularidades, las turbulencias y las ráfagas que estas desencadenan como testigos de la existencia, de los tejidos vivos de los sujetos que construyen la historia.

Para efectos del diseño estratégico y de la configuración y trazado de este nuevo mapa nocturno, las relaciones entre distintas nociones que sugieren ondulaciones y movimientos: como niño, saberes, maestro, convivencia, organización, currículo, formación, escuela, aprendizajes, comunidad, enseñanza, etcétera; son concebidas como pliegues en tanto marcan un quiebre, una ondulación o un accidente, para configurar una comprensión crítica y alternativa de la escuela hoy, dando lugar a otra forma de apreciar aquello que se hace visible luego de estar en la penumbra.

### **2.3.1. Pliegue Inicial: Territorio y Territorialidades, de la posesión al posicionamiento**

El pliegue inicial es el soporte central del mapa nocturno que se está dibujando, no sólo porque corresponde al punto inicial o de entrada de la reflexión, sino porque encierra la apuesta política del oficio de cartógrafo(a). Lo anterior parte de reconocer

como todo mapa es una lectura intencionada de la realidad que se propone iluminar asuntos importantes, o realizar conexiones poco exploradas de la misma.

La entrada por la categoría de territorios en plural implica entender la escuela como un espacio de múltiples territorios de disputas y de tensiones entre diferentes actores, que superan las preguntas por el hábitat o por el espacio geográfico ocupado, para observar la trama cultural que allí se va tejiendo. Como lo plantean Corbeta y Morin, el territorio se entiende no sólo como un elemento dentro de un sistema espacial sino que también es tiempo, contexto y cultura, «la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado» (Corbeta, 2009 citado por Pulido, 2015, p. 270). Es lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” de la que habla Morin en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, la incertidumbre y la contradicción, según el cual «los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar» (Morin, 2006 citado por Pulido, 2015, p. 47).

Desde esta perspectiva el territorio es asumido como una construcción social que expresa las tensiones propias del grupo o de los grupos humanos que lo habitan. En este sentido, resultan iluminadores los planteamientos de Guattari quien une los territorios y la vida, en lo que él denomina la apertura práxica de los territorios. De ahí que los nombre como “territorios existenciales”, para entender con ello, que los territorios no pueden ser pensados como lugares cerrados en sí mismos, sino como procesos sujetos de bifurcarse o abrirse a través de la praxis para disponerse al hábitat humano (Guattari, 1990, p. 52). Desde esta perspectiva es imposible separar la naturaleza de la cultura, dado que los territorios se componen de ecosistemas sociales, individuales y ambientales.

En tiempos donde el despojo, el desplazamiento y la productividad capitalista han hecho del territorio una mercancía de gran valor, trazar un mapa donde el territorio tenga el protagonismo en la pregunta por el sentido de la escuela, aparte de ser una osadía, es toda una apuesta política que reivindica la centralidad de los sujetos y sus luchas en los territorios escolares. Retomando a Escobar (2010) y su experiencia práctica con las comunidades del pacífico colombiano, existe una interconexión entre territorio, cultura y estrategia política, en tanto se comprende el territorio como:

un espacio fundamental y multidimensionalidad para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades; el territorio un pasado y presente. En el pasado, las comunidades mantuvieron la autonomía relativa, así como las formas de conocimiento y estilos de vida conducentes a ciertos usos de los recursos naturales; en el presente, existe la necesidad de su defensa (p. 164).

Bajo esta perspectiva, el territorio es comprendido como un lugar que le permite satisfacer las necesidades a los sujetos que lo habitan y le otorga sentido a su existencia, por lo que los territorios están atados a los planes de vida de los sujetos que los habitan, y de esta forma, el cuidado y respeto por las formas de diversidad, tanto naturales como humanas, se encuentra en estrecha relación con el proyecto de vida de las comunidades, sustentado este en la relación que han establecido con sus prácticas y valores propios.

La apuesta por lo político en la escuela pasa por reconocer que más allá de la despolitización o pérdida de centralidad de la política en el mundo contemporáneo, es preciso entender cómo la política cobra nuevos significados allí donde los movimientos sociales intentan refundar la utopía y apostarle a la construcción de otros mundos posibles (Lechner, 2000).

Para otros autores como Rosanvallon (2007) el desencanto frente a la política se explica por la pérdida de confianza en el funcionamiento de las democracias, lo que se contrapone con una diversificación de los repertorios de la expresión política, así como los objetivos de la misma. Igual sucede en la escuela: el desencantamiento con las formas tradicionales de participación, asociadas a la elección del personero o a las votaciones, se contraponen con nuevas formas de expresión de estudiantes y docentes que pasan por las luchas por territorios o microterritorios en donde se sientan libres y escuchados.

Al respecto, Beck acuña el término de subpolítica para entender cómo en la actualidad lo político no irrumpe en las arenas tradicionales como el parlamento, los partidos políticos, etcétera, sino que aparece en lugares muy diferentes a estos (Beck, 1994). En esa línea, Giddens menciona la política de la vida como aquella referida a los procesos de autoactualización de las tradiciones que son forzadas a justificarse a fin de no desaparecer en un mundo en donde «las tendencias globalizantes penetran

profundamente en el proyecto reflexivo del yo...» (Giddens, 1997). De esta forma se refunda una democracia dialógica en la que se está preparado para discutir y debatir con el otro, reconociendo también sus derechos en el ámbito jurídico.

A partir de este redimensionamiento de la política desde otros espacios y dinámicas, los territorios y territorialidades para pensar la escuela se entienden como espacios de lucha y de confrontación entre los sujetos que los habitan y apropian, no en términos físicos o materiales, sino en términos culturales, psíquicos, sociales y económicos. En esa perspectiva se inscriben los aportes de las definiciones y concepciones que sobre el territorio han hecho los grupos indígenas, en donde se resaltan los territorios como espacios de lucha y conocimiento para avanzar hacia la construcción y reconstrucción de mundos locales más sustentables.

Como efecto de luchas y conflictos sociales por los recursos que se encuentran en los territorios, Calvo y Gutiérrez, entienden este concepto como un escenario en el que se «plasman y concretan los valores sociales, el lugar en el que toman tierra los conflictos sociales por el uso del suelo y de los recursos» (Calvo & Gutiérrez, 2007, p. 48). De igual forma, desde aproximaciones ancestrales propias de la sabiduría indígena, en el territorio se condensan la tierra, el cosmos, la cultura, la historia y «de todo lo que hace y ha hecho posible la vida, un cierto tipo de vida, una vida con historia» (Ávila Romero y Vásquez, 2012, p. 71).

Bajo esta lógica, los territorios son espacios complejos en tanto que en ellos se cruzan la historia, la cultura, la geografía y la vida, por lo que son expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos. En ese sentido, explorar los territorios es considerar sus dimensiones simbólicas, así como los sentidos del mundo y las resistencias que las comunidades desarrollan frente a la apropiación de sus territorios (Porto-Gonçalves, 2001 citado por Ávila Romero y Vásquez, 2012).

El trazado de este mapa nocturno que entiende el territorio más allá de un área geográfica, comulga con las visiones ancestrales que entienden al territorio no sólo como la epidermis de la tierra, sino como un ser vivo compuesto por diferentes esferas o capas que se relacionan entre sí y que «alberga valores simbólicos y funcionales que se evidencian en los seres que la habitan y/o en el papel de la cosmogonía y cosmología» (Quiroga, 2009, p. 45). A partir de los aportes de los resguardos indígenas del Putumayo, el territorio es una construcción cultural, que «involucra todas las



esferas de la vida, complejas relaciones construidas sobre el conocimiento y re-conocimiento del escenario biofísico y ecológico, así como valores simbólicos y míticos» (Quiroga, 2009, p. 37).

Articulado al pensamiento indígena, los territorios se relacionan con los postulados del “buen vivir”, entendido este también como un territorio vivo donde se habita y trabaja a partir de los ciclos de la naturaleza, en una conjugación colectiva que potencializa los lazos de solidaridad antes que el individualismo y la competencia, propias del paradigma occidental dominante. Desde esta lógica, el buen vivir no se fundamenta en una utopía de futuro, como sí lo fue y sigue siendo el desarrollo para el paradigma dominante, sino que se construye en el aquí y en el ahora y apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. Supone una visión holística e integradora del ser humano, inmersa en la gran comunidad terrenal, que incluye además de este, al aire, al agua, al suelo, las montañas, los árboles y los animales y está en profunda comunión con la Pacha Mama y con las energías del universo.

Comulgando con estas aproximaciones al concepto de territorio(s), la escuela también es entendida como un territorio de disputas y tensiones por los recursos que se encuentran en y por fuera de ella. De igual manera, se entiende la escuela como lugar donde se conjugan el pasado y el presente, donde se crean lazos de solidaridad y se construyen los sentidos de mundo de aquellos que la habitan. Desde la perspectiva de Marc Augé, la escuela vendría siendo un lugar, pero también un no-lugar, dado que es un lugar de identidad y de memoria, pero también de tránsito y fragmentación. Desde esta lógica, la escuela en relación con el territorio es un espacio de complejas ambivalencias.

Siguiendo a Pulido, la escuela se entiende como un territorio «particular construido en función de las relaciones pedagógicas que se establecen entre los sujetos que lo constituyen. Esto significa que la presencia de la pedagogía, como protagonista, es lo que hace de la Escuela un territorio distinto de otros» (Pulido Chaves, 2014, p. 4). En ese sentido, son las vivencias de estos sujetos, sus formas de comprender y apropiarse el territorio, e incluso los conflictos que en él se despliegan, lo que constituye la particularidad del mismo.

A partir de la noción efecto-territorio, la escuela entra en un fecundo diálogo con el contexto, con las instituciones y comunidades que la rodean e interactúan con ella. De esta forma es posible comprender la influencia de la escuela en el territorio y del territorio en la escuela (Pulido Cháves, 2015). En esta perspectiva, la escuela aparece como un espacio productor de sujetos, mediante la relación consigo mismos, con los otros y con el entorno.

Otra noción que completa este mapa nocturno sobre la relación territorio y escuela, es aquella que emana de la apropiación de los sujetos del territorio que habitan, configuran y reconfiguran según sus necesidades. En ese sentido, el concepto de *territorialidad* devela la forma en que el territorio es asumido por quienes lo habitan y construyen. (Monnet, 1999 citado por Pulido, 2015). Traduciendo este concepto a la escuela, es posible encontrarnos con una institución en movimiento cuyo sentido cambia según los sujetos que la habitan. De esta forma, mientras que para unos el contexto escolar resulta peligroso, para otros resulta seguro.

Sin lugar a dudas, el concepto de territorialidad se vincula con el de escuela frontera, que señala en la escuela la tensión existente entre el adentro y el afuera, con el fin de entenderla como un «horizonte de posibilidades para quienes la habitan; como un escenario de confrontación de poderes y de lucha en el que se construyen sujetos escolares diversos» (Pulido, 2015, p. 5). Es así como las múltiples y diversas formas de ser sujeto escolar o de ser sujeto maestro empiezan a dibujarse en este mapa nocturno que pone en diálogo la escuela con el territorio.

En esa misma lógica, Ruiz entiende que la escuela como territorio «es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras» (Ruiz, 2006, p. 15). En ese sentido, es la apropiación que las comunidades hacen del espacio, así como las relaciones y representaciones que tejen en su cotidianidad, las que conforman el territorio escolar a través de los vínculos y la historia compartida de quienes lo habitan. En consecuencia, no es posible hablar de una escuela, sino de escuelas en plural, que despliegan múltiples sentidos sobre los usos y apropiación del territorio escolar que «funda, reúne y une» (Ruiz, 2006, p. 15).

Como espacio de vínculo y unión, la escuela une y reúne, pero también aleja y traza fronteras entre los sujetos que la habitan. Por ello, la relación escuela y territorio



no puede entenderse alejada de los conflictos que generan los «límites simbólicos, (y las) marcas que ponen en contraste y en conflicto lógicas dispares de representación social» (Ruiz, 2006, p. 16). Bajo esta perspectiva, la escuela se entiende como una frontera entre las experiencias de vida e interacción con el territorio (barrio, ciudad, familia, sujeto) para desplegar otras formas de vínculo social que se gestan al interior del territorio escolar.

En este contexto, la escuela como frontera opera más allá de la dicotomía del adentro y del afuera, o de los que asisten o no a ella, como un espacio de ebullición en el que se ponen en «contraste, en conflicto, lógicas dispares de representación social: mientras la violencia como corporalización de los conflictos crece como el modo predominante en la interacción social en el barrio, el espacio escolar expresa la posibilidad de simbolizar» (Ruiz, 2006, p. 335).

Más allá de la distinción entre un adentro y un afuera de la escuela, que delimita geográficamente su accionar y su sentido, existen territorios que se demarcan de manera simbólica cuando entendemos con Milstein (2009) cómo:

en el imaginario, la escuela es un territorio cuyas fronteras separan los mundos de la infancia supuestamente 'puros', de la vida social adulta,

para preservar a los niños de toda deformación, relativismo moral, ‘malos ejemplos’, etcétera. Esta vida de pureza simbólica exige como complemento y condición el apartamiento de la política, propia de la vida adulta y acotada a determinados ámbitos. Fuera del mundo adulto y de los lugares donde la ‘partición’ de la sociedad es regulada por el Estado, la política sería un *fuera de lugar* (p. 15).

Bajo esta perspectiva, la escuela aparece entendida como un lugar de protección que separa la escuela como refugio, de la ciudad o “sociedad” entendido como el afuera, espacio lleno de peligros y vulneraciones para niños, niñas y jóvenes. Esta separación se evidencia en las paredes, muros y rejas con los que la escuela impide que ingrese aquello que considera «contradictorio e inmoral de la vida social de la ‘gran’ sociedad» (Milstein, 2009, p. 24)

Desde la visión de los sujetos que habitan y construyen los territorios escolares, es posible entender también el cuerpo como un territorio que expresa y refleja las huellas o rastros de la vivencia de los sujetos en la escuela y por fuera de ella. De igual forma da cuenta de las «relaciones con la ciudadanía, el desplazamiento forzado, las violencias, la construcción de identidad y el disciplinamiento» (Cabra & Escobar, 2014). En ese sentido, la diversidad de lo humano que habita en la escuela y por fuera de ella, es posible encontrarla en el cuerpo como el primer territorio de escolares y maestros.

Como lo plantea Ruiz (2006), el cuerpo como territorio genera conflictos asociados a la identidad y el reconocimiento de docentes y jóvenes estudiantes, quienes expresan a través de sus marcas corporales las huellas de su identidad, y por ello son víctimas de la estigmatización social. Cargado de símbolos y marcas de identidad el cuerpo, entonces, se configura en uno de los territorios centrales de la escuela.

Sumado a lo anterior, la relación entre escuela y territorio desentraña las tensiones existentes entre lo local y lo no local, no sólo para poner de presente las particularidades que adoptan las formas de ser maestro y devenir escuela en distintas regiones del país —en lo que el movimiento pedagógico ha denominado geopedagogía— sino para designar las formas particulares en las que se desenvuelven las dinámicas, condiciones y posibilidades de acceso de niños y niñas a sus derechos, en lo que Lozano (2012) ha denominado “microterritorios” para designar con ello los “territorios de vida”, “territorios de dignidad” y “territorios de derechos”.

Una nueva ruta que se abre a su paso en este mapa nocturno que dibuja la relación territorio y escuela, involucra al “juego” como una posibilidad de construcción y reconstrucción social y colectiva en la que se reconfigura el espacio público y las interacciones sociales. Para Quintero y Gómez (2012) el juego aparece como un territorio, en la medida que es «para el disfrute, la alegría, el divertimento y el goce, lugar para la formación, la transformación y la reconstrucción de cultura, de lo social; territorio para el ejercicio de la libertad, lugar para el experimento de una vida digna» (p. 329).

Desde la versión clásica que trazaría un mapa diurno sobre el territorio o los territorios, estos se encuentran demarcando la posesión de alguien y el derecho de ese alguien de habitar ese espacio, por lo que una de sus principales características son los límites o fronteras que delimitan esta pertenencia. Como lo advierte el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, un territorio es considerado una «porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región, provincia, etcétera» (RAE, 2015). Es así como el territorio se asume como posición, como pertenencia, y se comprende hegemónicamente desde la perspectiva material o geográfica.

Al margen de esta mirada tradicional sobre el concepto de territorio emerge una lectura que se apoya en los aportes del campo de la estrategia, en sus orígenes antiguos, para trazar un mapa nocturno sobre el territorio pensado y entendido como posicionamiento. Si bien el concepto de estrategia hunde sus raíces en el campo militar, en tanto desde allí se considera como el arte de dirigir operaciones o la habilidad para regir un asunto, su génesis se encuentra en la Grecia Antigua y posteriormente en estrategias como Clausewitz, Marx, Lenin y Mao, quienes desplegaron el conocimiento estratégico para materializar sus ideas revolucionarias.

A pesar de sus orígenes, en la actualidad el concepto de estrategia ha invadido campos como el de la economía, los negocios y el marketing, desde donde se ha desdibujado y banalizado su verdadero sentido. Hoy, la estrategia está condenada a la consecución de resultados económicos o financieros a como dé lugar, adelantando para ello, las acciones necesarias dirigidas al alcance de logros concretos y tangibles.

En su versión inicial retomaremos los aportes del primer estratega de la historia, SunTzu para navegar en el mapa nocturno del territorio entendido como posicionamiento, ya que desde la perspectiva de SunTzu es posible entender el territorio en movimiento, desde lo estratégico que resulta para la vida, muerte y supervivencia de



En últimas, trazar este mapa nocturno sobre los conceptos de estrategia y posicionamiento para pensar el territorio en relación con la escuela implica entender que todo mapa es una lectura intencionada de una realidad que encierra en sí misma una apuesta política. En definitiva, lo que pretende descubrir este mapa nocturno, desde la metáfora de descubrir cómo develar, cómo dejar ver, son las incesantes luchas de los diversos actores que se disputan los territorios escolares y emprenden por ello luchas en contra de las miradas hegemónicas que han poblado la escuela, que han definido su norte y sentido. Por ello, develar aquellos trazos opacos, poco visibles sobre el saber y el territorio es una cuestión de posicionamiento.

De igual forma, este mapa nocturno sobre el territorio pensado como posicionamiento develó también una noción de territorios en movimiento que se compaginan con escuelas en movimiento, que mutan permanentemente. Como lo señala Williamson «(...)los territorios y las escuelas no son abstracciones ni constructos institucionales sino sistemas de relaciones históricas, concretas, con dinámicas sociales y culturales» (2012, p. 78). Bajo esta lógica, los territorios en relación con la escuela están en permanente movimiento, transformación y reconstrucción, en tanto se encuentran presionados por acontecimientos exógenos asociados a procesos globales o locales que afectan el curso normal de la escuela o por situaciones internas asociadas a la movilización de recursos naturales, humanos, culturales y sociales que afectan la vida de las escuelas (Williamson, 2012).

### 2.3.2. Pliegue 2: Los Saberes más allá del currículo

Deambular en los intersticios de este nuevo mapa nocturno que pone ante nuestros ojos accidentes geográficos nunca antes vistos, y los pliegues y reveses de los caminos que van y vienen, implica, como lo plantea Serres, advertir las transformaciones del saber, advertir diversas formas para el aprender. Si bien, antaño los hombres salían al encuentro del saber y para ello acudían religiosamente a las escuelas, bibliotecas, laboratorios, universidades, etcétera, sin importar si tenían que atravesar montañas y ríos o calles y esquinas, ahora «aprenderemos por radio, mensajes digitales y fax... tanto como en instituciones estables sólidamente construidas» (Serres, 1995, p. 13).

Ahora bien, la pregunta por los saberes en la escuela resulta fundamental para entender su estructura y organización a través del tiempo, y con ello el sentido que la

escuela ha adquirido en cada momento de la historia. En términos hegemónicos ha imperado una escuela reproductivista en donde los saberes son objeto de enseñanza y/o aprendizaje. Como lo advierte Marín «puede decirse que los saberes considerados ‘escolares’ son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela que circulan en ella, aun sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen» (Marín, 2014, p. 13).

Desde esta perspectiva, los estudios sobre los saberes oscilan entre los saberes enseñados o enseñables, y los saberes sobre la enseñanza. La primera línea analiza aquellos conocimientos formalizados que devienen de las disciplinas y se llevan a la escuela como lugar de producción y reproducción de los mismos. La segunda línea avanza sobre los «saberes producidos en la práctica profesional del profesor, aquellos que podrían considerarse como pedagógicos...» (Marín, 2014, p. 16). Si bien los estudios sobre los saberes enseñados o enseñables parten de presupuestos críticos que les permiten auscultar la forma en que se van sedimentando estos saberes en el espacio escolar, indagando por las maneras en que se formalizan e institucionalizan en una figura como la del currículo, así como su desconexión con el mundo de la vida; la forma dominante como estos saberes han sucumbido la escuela impiden ver saberes emergentes, saberes locales y poco tradicionales que se encuentran rompiendo con lo instituido.

Estos estudios realizados sobre los saberes enseñados y sobre los saberes sobre la enseñanza se encuentran trazando un mapa diurno sobre los saberes en la escuela, en tanto su foco de análisis, así sea para contradecirlo y criticarlo, sigue siendo el saber que circula, se produce y se reproduce al interior de la escuela.

Bajo esta consideración, el IDEP a través de diversos estudios desarrollados entre 2012-2015, se propuso entender y estudiar desde las prácticas aquellos saberes vivos y cambiantes que emergen de los proyectos de los maestros y maestras de los colegios oficiales del Distrito Capital, con el fin de comprender la escuela como productora de un saber específico que la reta permanentemente, que la transforma.

Esta apuesta estratégica del IDEP en general, y en particular del Componente ECP se constituye en uno de los pliegues de un mapa nocturno que se aventura a pensar los saberes desde otros lugares, no desde lo hegemónico o central sino desde las márgenes y los intersticios del mapa diurno trazado. En este sentido, este pliegue



sobre los saberes dibuja una escuela en movimiento que vive y se transforma, que se retrae y expande en su relación con los *saberes otros*, con esos que llegan producto de la diversidad de lo humano. Una escuela que se cierra y que se abre para dialogar con el entorno y sus múltiples y complejas expresiones.

Al trazar este mapa nocturno de los saberes “otros” que confluyen en la escuela o habitan fuera de ella y desde allí la desafían permanentemente, se aborda la aproximación a la relación escuela y saberes, a partir de la disyuntiva entre los saberes formalizados y academizados que circulan en la escuela y la multiplicidad de saberes que brotan de la experiencia de los sujetos que la habitan. En esta perspectiva no se trata de desdeñar los estudios sobre los saberes enseñables, sino encontrar nuevas rutas que nos permitan auscultar esos “otros” saberes.

La ruptura sustancial de esta “otra” mirada sobre los saberes escolares radica en la separación del conocimiento como saber organizado, sistematizado y formalizado que se dispone a ser enseñado o aprendido, y que desentraña una verdad exterior al sujeto y la reivindicación del saber como una experiencia que atraviesa la vida misma de los sujetos, que enriquece sus experiencias y sobrepasa los umbrales éticos, políticos y estéticos.

Es en el pliegue de este mapa nocturno, donde se evidencia la importancia del territorio para pensar la relación escuela, saberes y prácticas, en tanto se identifican los saberes en terreno, anclados en los contextos y que de cierta forma se escapan de lo rígido y estático del currículo; como elementos que revalidan el sentido de la escuela en la época contemporánea. Bajo esta nueva perspectiva, la escuela en general y el maestro en particular deja de ser el conductor de los modos de vida de los estudiantes o un transmisor de conocimientos, para desplegar su saber y experiencia y ponerlos en diálogo con los demás saberes que habitan la escuela o que se encuentran por fuera de ella.

Otra de las disyuntivas que emergen de la aproximación a los saberes escolares, es aquella que problematiza el carácter singular o colectivo de los mismos. Desde una lógica formal, el saber asociado al conocimiento se valora y mide en la escuela a partir de pruebas estandarizadas de forma individual, que dan cuenta de los avances o retrocesos de un sujeto en su paso por la escuela. Por el contrario, si desligamos a los saberes

de la ciencia y de las disciplinas formales, nos encontramos que el saber se hace colectivo y, en consecuencia, registra los modos de vivir de individuos y colectividades.

En ese sentido, se retoma la idea de Marín (2014) en la que los saberes se definen desde la problematización de la vida escolar y demarcan la relación con el otro, consigo mismo y con el mundo, lo que en últimas propone un desvío en la mirada de los saberes del contenido hacia la formación ética, política y estética. De ahí que la pregunta central sea por la formación, más que por la educación, dado que esta última se refiere a naturaleza y civilización, mientras que la formación desentraña cultura y mundo (Marín, 2014).

Siguiendo esta línea, se valida el saber pedagógico que se construye desde lo vivido y experimentado en la escuela entre maestros, estudiantes y familias y que forma parte de la cotidianidad del aula como un:

proceso personal de apropiación de experiencias vividas, de una experiencia de empoderamiento que se realiza en la espontaneidad y la cotidianidad del aula, una toma de conciencia que da sentido a la acción pedagógica. Conjuntamente, el saber pedagógico se construye en la experiencia de ‘mirarse’ a sí mismo como profesor y como la ‘persona que se es’ (Cárdenas *et al.*, 2012, p. 490).

En la búsqueda de esos “otros” saberes que producen y circulan en la escuela, el IDEP encuentra en el lenguaje y la comunicación una importante veta donde se ponen en escena saberes no hegemónicos, invisibilizados o subsidiarios de las versiones tradicionales de la lectura y la escritura como procesos formalizados de aprendizaje. Se advierte cómo la escuela es el lugar donde el lenguaje se desenvuelve y se convierte en saber, potenciando así la circulación de esos otros saberes.

De acuerdo con Rubio (2014), el giro lingüístico para pensar los saberes sobre el lenguaje en la escuela desplaza la atención de los modelos de la lengua hacia su comprensión como un fenómeno social, lo que implica poner el saber en contexto, considerando así las particularidades de los territorios y la diversidad que en ellos habita.

Pensar los saberes en contexto implica también reconocer con Ramos (2011) lo valioso que resulta el saber tradicional, aquel que proviene de las comunidades y se enriquece a través de sus experiencias vitales que se difunden a partir del lenguaje

oral que permite difundir los elementos propios de esa comunidad, aquellos que hacen parte de su cultura y con ello se reconoce como «toda construcción mental tendrá divergencias fuertemente vinculadas al contexto geográfico e histórico específico de la comunidad, en sus diferentes niveles, especialmente en términos de tecnología y aspiraciones de vida» (Ramos & Cadavid, 2011, p. 2).

El lenguaje como el saber constitutivo de la escuela no puede ser analizado de forma homogénea y unívoca dado que este adopta los ribetes y particularidades de quienes participan de la vida escolar. En ese sentido, el concepto de semiosfera, asociado al de biosfera, permite ver los niveles, imperfecciones y rupturas que suceden en el intercambio de signos y producto de la construcción de sentido, en tanto entiende el carácter orgánico del lenguaje desde el sentido como «proceso impredecible, no calculado, y sobre todo, no modelable, a partir de esquemas de comunicación preconcebidos, o ubicados en situaciones ideales o standarizadas de comunicación» (Lotman, 1996 citado por Rubio, 2014, p. 49).

El concepto de construcción de sentido que emerge en el campo de la lingüística, revela un nuevo trazo en este mapa nocturno, en tanto permite la conexión entre saberes y territorios, al considerar cómo toda construcción de sentido pasa por el reconocimiento del contexto, por la conciencia del territorio y de los cambios que en este tiene lugar. En consecuencia, los lentes que se ponen sobre la lectura y escritura como procesos fundamentales en la escuela deben pasar por los matices de la vida social y contextual de los estudiantes. Es el anclaje territorial del lenguaje lo que le otorga sentido al mismo (Rubio, 2014).

Esta relación con el contexto, se materializa en términos del lenguaje en el texto, entendido como un tejido que se elabora al interior de la semiosfera a partir de diversos lenguajes y con distintas intenciones de sentido y niveles de aceptación (Rubio, 2014). Por ello, el texto facilita y promueve la creación de nuevos sentidos provenientes del contacto con el contexto cultural. Al intentar encontrar en la escuela los lugares por donde circulan otros lenguajes, por donde se construyen otros textos, el IDEP indagó por aquellos proyectos de los maestros sobre el lenguaje dentro del aula y que se salen del aula de clase.

En esa indagación encontró cómo la narración literaria no sólo potencia el lenguaje, sino que permite que los sujetos devengan en seres críticos y transformadores a través de la literatura como dispositivo para enfrentar la realidad como una apuesta

ético-política, a través de la cual la escuela reencanta al mundo a través del lenguaje y su función poética y transformadora. Igualmente se encontró cómo el cuerpo es asumido como otro lenguaje a través del cual los niños, niñas y jóvenes expresan sus demandas y necesidades. Bajo esta perspectiva es posible concluir cómo los saberes están vinculados a la vida, vienen de ella, y transforman la propia existencia humana.

De otro lado, fenómenos asociados a la hipermodernidad, como la velocidad, la multiplicidad y la incertidumbre vienen acompañados de saberes nuevos que configuran:

un espacio de inquietudes, pero además de opciones, de lugares en los que, en medio de la complejidad de un escenario de tales condiciones, también se abren camino las oportunidades para realizar la tarea esencial que debe pensarse en cualquier dimensión del conocimiento: la consolidación de lo humano (Riveros & Rodríguez *et al.*, 2014, p. 71).

Desde esta perspectiva se abre paso a otras epistemologías, conceptos y saberes desde los que pensar el mundo.

En este nuevo escenario, se crean otras formas de ver y entender la realidad, nuevas textualidades que exigen que la escuela defina otros modos de enseñanza y aprendizaje con el fin de sintonizarse con las nuevas generaciones quienes;

encuentran su mejor soporte en los recursos técnicos de espacios como el hipertexto y la hipermedia, los cuales permiten ampliar las esferas comunicativas y consolidar lenguajes en los que la discontinuidad y la ruptura de la linealidad materializan el carácter complejo y amplio de las nuevas realidades (Riveros & Rodríguez *et al.*, 2014, p. 73).

Con estos cambios y retomando los planteamientos de Martín Barbero, la hegemónica cultura letrada presente en la escuela termina paulatinamente desplazándose hacia «nuevas tecnicidades mediáticas de la experiencia humana en las que lo tipográfico, lo audiovisual y lo digital, la localizan en una segunda alfabetización» (Barbero, 2002 p. 52 citado por Riveros & Rodríguez *et al.*, 2014, p. 75)

Es en este escenario en donde los saberes tecnomediados se «perfilan como un espacio necesario para la consolidación del conocimiento y la promoción de interacciones educativas capaces de potenciarlos en conexión con las complejidades e

incertidumbres de los escenarios contemporáneos» (Riveros & Rodríguez *et al.*, 2014, p. 75), estos saberes se constituyen así en una importante veta de investigación e innovación para el IDEP.

Arcila (2014) plantea que otros tipos de saberes que sucumben el espacio hegemónico de las disciplinas en la escuela son aquellos relacionados con el cuerpo entendido como territorio en donde se articulan los sentidos y significados del nosotros y de los otros, pero también como:

portador de saberes, huellas y biografías, individualidad y sociabilidad. Así mismo, el cuerpo se juega en lo 'público' y en lo privado, está en constante construcción-deconstrucción, aprendizaje, devenir y cambio. Es representación social y cultural, pues es moldeado y construido social y culturalmente, lo que le otorga una dimensión simbólica, o mejor de metáfora, de la experiencia individual de ser cuerpo (p. 101).

Por ello desde la indagación en proyectos que conecten el arte y la corporeidad, el IDEP no sólo apuesta a romper la tradicional jerarquización y posesión del saber como transmisión de conocimientos y con esta ruptura propender por «un diálogo de subjetividades entre maestros y alumnos» (Arcila, 2014, p. 109) que deviene en equipos de investigación y trabajo colectivo; sino que también apunta a la articulación de los saberes curriculares con las experiencias formativas y necesidades de los alumnos, teniendo como un referente sustancial el entorno o los territorios aledaños a los colegios, como espacios de memoria, identidad y convivencia escolar y familiar.

En ese sentido, los proyectos que vinculan el arte y el cuerpo vienen consolidando en este mapa nocturno «configuración de un campo de saberes y conocimientos —corporeidad y arte en la escuela—. Este accionar no sólo se genera desde la capacidad real de los maestros para proponer cambios y motivar rupturas, sino, y fundamentalmente, desde sus inquietudes personales, vitales, relacionadas con su razón existencial e histórica de ser y actuar en la escuela, y su responsabilidad ética y política de cuestionar su práctica docente y la institucionalidad con la que interactúan» (Arcila, 2014, p. 108).

Finalmente, y en consonancia con las huellas de este mapa nocturno, perspectivas como la de Jacques Ranciere (2013) desmitifican el conocimiento como el punto de partida de la relación entre alumno y estudiantes, desarrollando la idea de que



A partir de una crítica a la historia, y de paso a la historiografía, que ha entendido a los individuos como seres únicos e irrepetibles que se destacan por sus posiciones de poder y reconocimiento, convirtiéndose así en los héroes o protagonistas individuales de los diferentes momentos históricos, Elias rescata las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de sujetos individuales y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquellos cobran importancia. De ahí que su pregunta por las estructuras sociales encuentre en el desenvolvimiento de los sujetos individuales una respuesta parcial que se completa con las estructuras en las que estos se desenvuelven. De esta forma, para Elias (2003) las diferentes modelaciones individuales de la estructura biológica repetible del hombre pueden influir, más o menos, en las transformaciones de las asociaciones sociales, que pueden llamarse historia, según la estructura que tengan.

El valor que tiene el concepto de *configuraciones* para pensar la escuela radica en que lejos de pensarla como un espacio en el que se condensan los actos únicos e irrepetibles de sujetos aislados que ostentan posiciones de poder, es posible traspasar de la mano de Elias los eventos únicos e individuales para ingresar en uno más amplio que encierra además las posiciones y configuraciones sociales de los sujetos que conforman la escuela, lo que abre el camino a un tipo de cuestiones que permanecen latentes e inaccesibles.

En la perspectiva de poner a dialogar a los individuos aislados y a la sociedad en la que se desenvuelven, Elias continúa con su crítica a la historia cuando señala cómo los fenómenos sociales, pensados en clave de configuraciones que los individuos constituyen entre sí, son tratados sólo como especie de bambalinas delante de las cuales individuos solitarios actúan, al parecer, como los auténticos protagonistas de los acontecimientos históricos. El desafío entonces, en palabras de Elias, es destacar aquello que en los «estudios históricos aparece como un trasfondo inestructurado, y hacerlo accesible a la investigación científica como una relación estructurada de los individuos y de sus acciones» (Elias, 1969). En ese sentido los hombres no pierden su carácter y valor como individuos. Para el caso que nos ocupa, los individuos al interior de la escuela dejan de considerarse como unidades o sistemas cerrados y empiezan a comprenderse como sistemas abiertos orientados entre sí y vinculados







Al comprender la escuela y los actores que en ella habitan desde la perspectiva de un juego de posiciones, es importante considerar, de la mano de Elias la elasticidad de la posición y del campo de decisiones que esta conlleva en lo que respecta al concepto de configuraciones. En tanto que, si se considera la posición como algo elástico y susceptible de cambiar, dado el campo de decisiones al que está sometida esta posición; pueden considerarse los caprichos, los deslices y las decisiones equivocadas, que a largo plazo, pueden conducir a una reducción de la fuerza del dominio. Por ello se hace necesario mirar el campo de acción y las dependencias de los individuos. En términos de la escuela es de vital importancia observar la forma en que profesores, estudiantes y directivos utilizan el campo de decisiones que les otorga la institución, dentro de la escuela comprendida como una configuración específica, para observar desde allí su posición y las estrategias para dirigir su conducta personal.

A través del concepto de configuraciones, Elias (2003) pretende enfatizar en los procesos de relación que se generan en los distintos planos de la existencia y en la conexión existente entre el todo y sus partes a través de una crítica al modelo atomista que considera la observación aislada de cada una de las unidades constituyentes del todo. Para el autor, tanto los estudios holísticos que intentan mirar el todo, como aquellos analíticos que se centran en el análisis de las partes, son reducidos en tanto no logran el grado de correspondencia y coordinación que permite a los científicos trasladarse de un plano a otro sin la menor preocupación.

En el plano de la sociedad es posible encontrar figuraciones estructurales compuestas por varios niveles de subfiguraciones que se relacionan entre sí y que dependen de una unidad mayor, que no tiene que ser la más organizada e integrada, pero sí la que tiene la mayor capacidad para dirigir el curso. Dentro de uno de estos niveles de figuraciones se encuentra el individuo, en tanto individuo como pieza fundamental, más no exclusiva del sistema. Este esquema de comprensión de la evolución social reabre el debate existente entre la primacía de los individuos como objetos de estudio o de los fenómenos sociales independientemente de las personas individuales. Pero más que reabrirlo lo cierra, en tanto advierte que se necesita «conocer tanto el modo de funcionamiento de las unidades constituyentes (las partes, los individuos), como



En consecuencia, la escuela al ser un territorio que se produce socialmente y es dotado de sentido desde las prácticas de los sujetos que la habitan es definida y delimitada por ellos mismos. Esto significa que en la educación de sus niños, niñas y jóvenes, se despliegan los mecanismos formales e informales para interactuar con la comunidad, con el entorno y con aquellas instituciones y agentes sociales interesados en vincularse. Lo anterior no sólo genera identidad y sentido de pertenencia, sino que va configurando

un contexto particular que posee características sociales, económicas, culturales, etcétera. Estas características propias determinan las necesidades educativas de dicho grupo humano, por tanto, la escuela debe dar cuenta de esas necesidades. La contextualización de las unidades educativas requiere imperiosamente de la inclusión de la comunidad tanto en la toma de decisiones como del desarrollo de las actividades pedagógicas, ya que, de no incluir a las personas, dicha contextualización no es real, porque seguirá siendo una decisión centralizada y de agentes que deben 'adecuar' la enseñanza a sus estudiantes, sin considerarlos(as) (Riquelme & Ferrada, 2014, p. 55).

Entender la escuela como un territorio, no sólo nos permite conectar en el mapa nocturno que venimos trazando dos conceptos centrales, el de escuela y el de territorio, sino que a su vez potencia la exploración de nuevas pedagogías que permitan entender la riqueza de los saberes que se encuentran en cada territorio. Desde esta perspectiva, la pedagogía dialógica que enlaza mundos entiende que todo el territorio de la escuela es un escenario pedagógico del cual se puede aprender en tanto

bibliotecas, pasillos, patios, salas audiovisuales, son espacios dentro del territorio de la escuela que pueden actuar interconectados, y distribuidos en el uso según lo requieran los(as) estudiantes. El (la) profesor(a) deja de ser el único actor encargado de la enseñanza, adquiriendo relevancia también los propios estudiantes, administrativos, directivos, familias, vecinos, y otros agentes externos incorporados al trabajo pedagógico (Riquelme & Ferrada, 2014, p. 53).

Este intrincado camino de pensar una escuela desde las configuraciones humanas que van dejando a su paso las relaciones recíprocas entre los sujetos que la habitan,

nos remite también a la pregunta por los sentidos de la escuela, para desde allí develar esos otros trazos de este mapa nocturno que conectan la escuela con el territorio, los saberes y las prácticas. Desde las reflexiones de Medellín (2014) buscar un sentido único y homogéneo de la escuela es todo un sinsentido dado que es preciso considerar las particularidades y especificidades de la escuela en cada contexto en el que se encuentra, pues no es lo mismo hablar de una escuela ubicada en Bogotá, a otra ubicada en una vereda alejada del departamento del Chocó.

En esa perspectiva, buscar los sentidos de la escuela es una tarea que parte de considerar las particularidades geográficas, culturales y humanas que pueden diferenciar sus realidades, entendiendo con ello el territorio como asunto primordial a la hora de sucumbir en la unificación que orienta la búsqueda de sus sentidos. Por ello será imposible construir sus sentidos en plural sin considerar el entorno físico, cultural y social de la escuela.

La escuela como espacio de tensiones y contradicciones, es leída desde sus múltiples sentidos por autores como Navarro (2001), Contreras (2012) y Ruiz (2006) quienes encuentran las posibilidades que tiene aquella, así como los desafíos que viene enfrentando en el mundo contemporáneo, para otorgarle múltiples sentidos que emanan precisamente de la diversidad de sujetos y experiencias que se encuentran y conviven en el territorio escolar.

Esta búsqueda de los sentidos de la escuela parte de reconocer que la escuela en el mundo contemporáneo enfrenta el reto de dialogar con la vida, con la cotidianidad de sus sujetos y los contextos en los que se encuentran inmersos, más que privilegiar el diálogo con el saber experto y disciplinar, que en pocas ocasiones se está conectando con la vida y experiencia de los sujetos que habitan la escuela. Por ello, desde este mapa nocturno que se viene dibujando se hace necesario que la escuela fortalezca el diálogo con la vida y con esos saberes y experiencias que emanan de ella. Incluso, desde versiones como las de Navarro (2001), la escuela se semejó por mucho tiempo a una fábrica al pretender dar cabida a una gran cantidad de niños y jóvenes. Para ello, terminó por construir escuelas de grandes dimensiones «fuertemente compartimentalizadas de acuerdo a los modelos de enseñanza y organización de los alumnos y profesores y (que) además (están) precariamente articuladas» (Navarro, 2001, p. 209). Escuelas que terminaron por centralizar el currículo y compartimentalizar las

asignaturas, tejieron puentes muy débiles con las realidades complejas y cambiantes que empezaron a desafiar a la escuela en la post modernidad.

En esa búsqueda de nuevos sentidos de la escuela, los aportes de Contreras (2012) respecto al saber campesino apuntan a encontrarlos, al afirmar que:

la educación debe dar la oportunidad de dejarse tocar con otras palabras, otros gestos y, al mismo tiempo, hacer brillar estas otras formas de vivir la vida para que pueda ejercer su verdadero rol y no se quede estancada en dogmas muertos como lo denuncia Chomsky (2001). Consideramos que aprender de nuestra propia palabra es un gran paso; lo ideal es que esta, al unirse con la palabra de otros/as, haga de la escuela un espacio diverso con miles de posibilidades y sentidos (p. 368).

Coincidiendo con Navarro (2001), Contreras plantea que la escuela debe fortalecer su mirada hacia la vida, debe dejarse tocar por la imaginación y la conversación cotidiana con el otro, en su diversidad y pluralidad «en la certeza que la educación debe ser concebida como un modo de estar *en* y *con* el mundo, concebida como la vida misma» (Contreras, 2012, p. 369). De esta forma, la escuela sería un lugar para el encuentro y el diálogo real con los otros, con las comunidades y los entornos de los que tienen mucho que aprender y a los que tienen, a su vez, mucho que enseñar.

Desde este vibrante diálogo con el saber rural, es posible integrar en nuestro mapa nocturno algunos de los objetivos que plantea Contreras (2012) para la educación rural consistentes en:

proporcionar a todos aquellos que lo quieren el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar a todos los que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento (p. 379).

En su encuentro con el territorio, la escuela se piensa más allá de su función de enseñanza–aprendizaje, como un espacio en donde es posible pensar en otros devenires de vida para los habitantes de los barrios vulnerables o para las mujeres que ven en ella la posibilidad de escapar a los oficios domésticos. Bajo esta perspectiva, la escuela aparece como

pasaje de reconocimiento, como frontera de distinción para el reconocimiento social, las nuevas experiencias de sociabilidad de géneros y para otros soportes discursivos que acercan territorios globales quizás inimaginados por los/as jóvenes a los que ni siquiera acceden desde medios masivos de comunicación (Ruiz, 2006, p. 21).

De esta forma, el mapa nocturno va dibujando una escuela que se teje a partir de los vínculos y afectos de aquellos que encuentran en ella un segundo hogar, «un territorio de reparación de vínculos» (Ruiz, 2006, p. 337), en donde el encuentro con el otro le otorga sentido y pertenencia. La escuela entendida como el otro hogar «no está mediado por vínculos sanguíneos y de autoridad de padres sino por vínculos afectivos e institucionales que tienen su propia dinámica y particularidad» (Ruiz, 2006, p. 337).

#### 2.3.4. Pliegue 4: Trozos y Trazos del nuevo mapa nocturno

Entender el territorio desde la geopedagogía, como se mencionó en el primer pliegue, implica también asistir a la transformación de los saberes y las prácticas que allí circulan, otorgando la posibilidad para que otros saberes, producto de la experiencia y de la relación con los territorios, puedan enriquecerla. Como lo plantea Gamero (2008):

entender el territorio y llevarlo al aula, es trazar una ruta donde se resquebraja el currículo formal y el edificio de saberes es trabajar con unos conceptos y unos lenguajes que se construye socialmente, donde aparecen nuevos procedimientos e imágenes entre lo individual y lo colectivo, entre lo local y lo global, se dan nuevas comunicaciones, interconexiones en lo diverso-local. Es lo que la Expedición categoriza como geopedagogía (p. 100).

En este sentido, el contacto permanente y dialógico con el contexto, no sólo despierta la curiosidad de los escolares, potenciando de forma magnífica el desarrollo de su pensamiento, sino que «supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que se llama proyecto» (Gamero, 2008, p. 94). Los contextos entonces pertenecen a lo que la escuela ha denominado el *currículo oculto*, del que se aprende permanentemente, y que de alguna manera desafia a la escuela a su continua transformación.

Sin lugar a dudas, pensar la escuela en relación con el territorio para dibujar este mapa nocturno, nos trae a colación los saberes que se encuentran y recrean en el mundo escolar, en tanto el concepto de territorio

dinamiza los diálogos inter y multidisciplinarios a la hora de construir el currículo. En esta dirección, se ubica la propuesta del estudio del territorio como una estrategia que favorece un aprendizaje significativo de la geografía y las ciencias sociales. Propuesta en la que se hace un esfuerzo por combinar la fundamentación conceptual de la disciplina geográfica con las nuevas tendencias de las ciencias sociales (Pulgarin, 2009, p. 9).

Pero más allá de entender el territorio como objeto de enseñanza, es preciso comprenderlo desde la perspectiva política de posicionamiento estratégico que entiende los territorios como posibilidades de acercamiento e interacción con la complejidad del mundo real, puesto que en ellos «se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinariedad puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma globales» (Pulgarin, 2011, p. 9).

En suma, los territorios, en relación con los saberes y la escuela, le apuestan a la formación de ciudadanos conscientes de su capacidad de transformación del contexto en el que habitan, al hacer visibles esos lugares y sus necesidades y dotar de sentido a los territorios que apropian y significan, y comprender ante todo el compromiso que tienen con ellos y con sus comunidades, que es un compromiso político que comulga con lo que Gadotti denominó la humanización de la escuela, al pensar la escuela como «un nuevo territorio de construcción de ciudadanía» (Gadotti, 2005, p. 53).

En consecuencia, los territorios no sólo agencian un saber contextualizado o remiten a la apropiación geográfica o espacial de los contextos, también tienen una influencia significativa «sobre las diferentes variables relativas al fenómeno educativo. Esta influencia también se percibe fuera del rendimiento académico y del progreso escolar: tiene influencia sobre la organización escolar, el proyecto de centro, las prácticas pedagógicas y los enfoques didácticos» (Perrenoud, 1998, p. 13).

De esta forma, los territorios marcan significativamente el pasado, el presente y devenir de la escuela, los saberes y las prácticas que allí se entretienen, a partir de las



posibilidades que ofrece, o no, de responder a las necesidades vitales y de formación de los habitantes. Por ello, es preciso entender que existen territorios institucionales (o prescritos), territorios vividos (o donde se desarrollan las prácticas de los sujetos, sus experiencias), y territorios imaginados o simbólicos (también llamados territorios soñados) (Champollion, 2011). Este escenario saca a flote nuevas didácticas que despliegan formas de aprendizaje en las que se valora el saber identitario y las raíces culturales de los escolares para «abordar el conocimiento global a partir del saber situado y contextualizado, antes de conectarlo a las teorías científicas» (Perrenoud, 1998, p. 11 citado por Champollion, 2011, p. 11).

El trazado de este nuevo mapa no sería posible sin incorporar los saberes ancestrales que desde el mundo indígena ha pensado la educación en relación con el territorio y con los saberes, a partir del vínculo que identifican entre la escuela y la sociedad, la producción, el trabajo y sus apuestas políticas. En ese sentido, el modelo pedagógico que plantean

es científico, cultural, político e históricamente construido para la necesidad de cambio, partiendo de su identidad; filosofía de la hoy Educación Indígena que obliga a redefinir concepciones de desarrollo humano, interculturalidad, pedagogía y participación en las propuestas de educación que surgen del Estado (Martín & García, 2014, p. 234).

Desde la perspectiva indígena, la educación no puede ser pensada como un proceso de adaptación de currículos externos y contruidos desde afuera a sus realidades, en tanto esas mismas realidades parten y dialogan permanente y creativamente con los territorios y contextos en los que habitan y se desenvuelven. Por ello la crítica de la educación indígena a la cultura que se entrega y transmite en la escuela, que resulta inmóvil y no vivencial, pues «su entorno, condiciones, historia y lengua no se reconocen en los currículums» (Martín & García, 2014 p. 233).

En este sentido, la escuela en relación estrecha con el territorio plantea un desafío importante a los saberes hegemónicos que han colonizado la escuela, haciéndola un territorio eurocéntrico y colonizador de los imaginarios, acreedora de un saber autorizado que ha invisibilizado o dejado por fuera los saberes otros. Por ello, desde la perspectiva indígena nasa

La cuestión no era traer la academia al territorio para adaptar sus conocimientos a nuestra vida, sino repensar y reconceptualizar críticamente sus teorías; reconocer nuestros saberes y aprendizajes ancestrales y en emergencia; apropiar y transformar tecnologías y conocimientos occidentales que sirvieran para la resistencia y para la defensa de la vida toda (Almendras, 2012, p. 48).

Sin lugar a dudas el nuevo mapa que se viene trazando desafía las nociones legítimas y autorizadas del saber, para entender que desde la relación casi espiritual con el territorio, para los indígenas nasa el saber caminar, se convierte en palabra que se crea y recrea en el territorio. Desde sus reflexiones

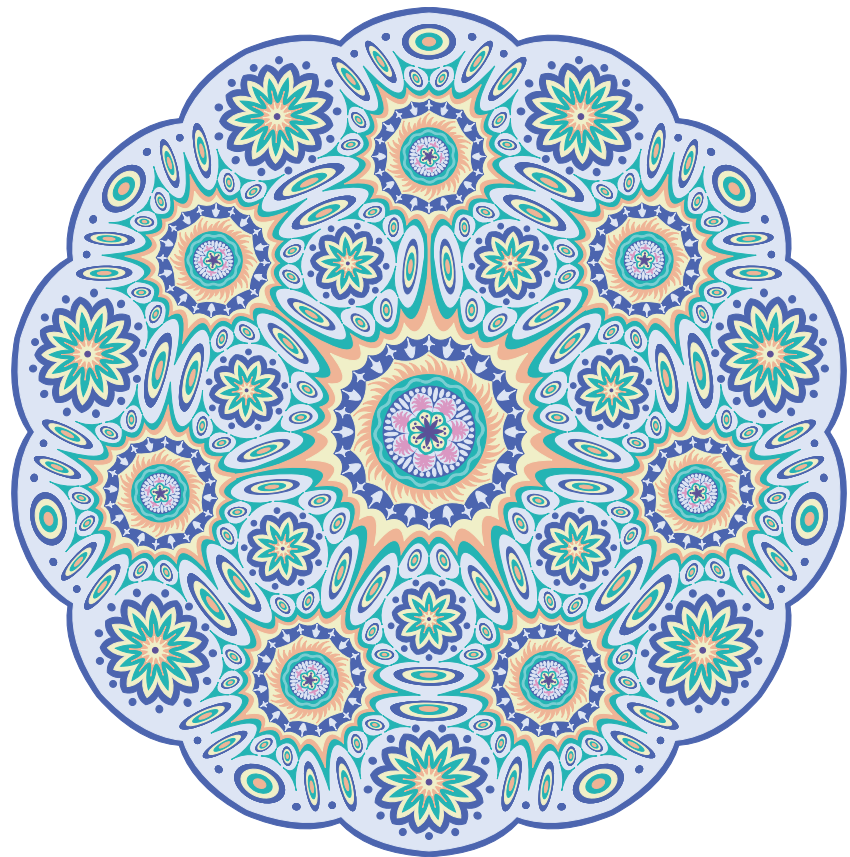
Donde se camina, la palabra es nuestro territorio. Caminar que nos ha enseñado que el saber no es exclusivo de libros ni de quienes se piensan o nos piensan detrás de un escritorio. Creemos que está en la dinámica organizativa, en el hacer cotidiano, en las constantes equivocaciones, en la experiencia y en el aprender para resistir y para proyectar nuestros 'Planes de Vida' con otros. Conocimientos que desde la academia han sido negados, estigmatizados y hasta sepultados, para mantener la episteme dominante (Almendras, 2012, p. 49).

Desde la potencia del pensamiento indígena, el saber no es un proceso puro o perenne, es más bien un tejido de relaciones y experiencias en nuestro compartir con los otros, en nuestro caminar con esos otros. El saber, entonces, es el producto de «las acciones y las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales que a diario alimentamos desde el territorio. *Somos con otros y estamos siendo en relaciones*» (Almendras, 2012, p. 61).

El final de esta travesía, que marcó y denotó el flujo, la experiencia, las fronteras y límites de la relación de la escuela con los saberes y los territorios, implicó ante todo trasegar por terrenos desconocidos, por zonas opacas, para encontrar allí nuevas rutas que permiten abordar los múltiples y diversos sentidos de la escuela, o responder aquellas preguntas que fueron emergiendo en el trazado de este mapa nocturno. Mapa, que como ya se advirtió, se construyó con los pliegues y despliegues que se doblaron y desdoblaron en la trayectoria propuesta.

Lo interesante de llegar al final del recorrido, contrario a una experiencia tradicional de movimiento en la que el punto de llegada indica el final; es encontrarse con múltiples posibilidades de seguir, de devolverse o de perderse en los reveses o intervalos explorados, que para efectos del recorrido resultan ser la apuesta central del mapa dibujado. Su condición inacabada o incompletud demarcan la riqueza de esos “otros” caminos, esos “otros” saberes, esas “otras” escuelas, y mejor aún esos “otros” territorios que se disponen para ser caminados, para ser descubiertos.

Llegar a este punto en el que se cierran, pero a la vez se abren múltiples posibilidades, implicó también registrar los desplazamientos y tensiones que le dieron forma a cada pliegue, que implicaron nuevas territorializaciones, así como algunas desterritorializaciones, que, en últimas, intentaron atrapar el movimiento, cartografiar la vida misma, y con ella, la experiencia de los sujetos que transitan y recorren estos mapas nocturnos. Por todo lo dicho anteriormente y la travesía que se ha seguido a propósito de este oficio de cartógrafo que ha implicado la elaboración de este documento sobre el diseño estratégico del Componente Académico Escuela Currículo y Pedagogía, este sigue siendo apenas un punto de partida, lo vital y más apasionante sigue abierto a nuevas elaboraciones.





**VISIÓN PROSPECTIVA,  
ACCIONES A FUTURO**



## 3. VISIÓN PROSPECTIVA, ACCIONES A FUTURO

En consecuencia con la visión de futuro que debe aportar todo diseño estratégico, a continuación se presentan algunos aspectos que, en lo esencial, buscan fortalecer, ampliar y desplegar los aportes a la política de saberes y prácticas en la escuela que hicieron parte de la rendición de cuentas del Componente académico ECP en el año 2015. La visión prospectiva y las acciones a futuro se estructuran a propósito de siete aportes que tienen su correlato con acciones específicas y que se perfilan como prioridades de la agenda del componente para los próximos años. Así el diseño estratégico guarda un principio de coherencia entre lo particular, la trayectoria marcada y la visión de conjunto del IDEP:

Generación de estrategias colectivas de producción de conocimiento situado vinculado a la vida de las escuelas, a las prácticas y a los sujetos que la habitan.

### Acciones propuestas:

- Direccionar algunos estudios hacia localidades y/o colegios que no hayan participado en proyectos del IDEP.

- Fortalecer y vincular algunos de los estudios con la acción conjunta con la SED y redes de maestros.
- Promover estudios de carácter regional, desde la visión ciudad región metropolitana, en el ámbito de la Región Administrativa de Planificación Especial (RAPE).

Mobilización de la comunidad educativa en torno a la garantía y respecto de los derechos de niños, niñas y jóvenes a partir de procesos investigativos, elaboración de material didáctico y estrategias comunicativas centradas en la relación escuela-ciudad.

#### **Acciones propuestas:**

- Promover una nueva versión del Álbum de los derechos (comunica-acciones y movida del álbum) y gestión interinstitucional para su desarrollo.
- Apoyo a la red de maestros sobre los derechos de los niños/niñas.

Elaboración de material educativo y didáctico producto de procesos investigativos y base para proponer lineamientos y estrategias colaborativas para su producción, uso y apropiación.

#### **Acciones propuestas:**

- Incluir en los estudios la elaboración de material educativo y didáctico.
- Generar una nueva convocatoria para el apoyo de material educativo y didáctico.

Interlocución e intercambio de saberes con comunidades académicas y grupos especializados en convivencia, aprendizaje, historia de la educación, saberes tecnomediados, artes y lenguajes, y comunicación, a través de convenios nacionales e internacionales.

#### **Acciones propuestas:**

- Promover la inscripción de un grupo de trabajo en CLACSO.
- Participar en eventos o revistas relacionadas con los tópicos o relaciones del componente con ponencias y/o artículos



### 3. VISIÓN PROSPECTIVA, ACCIONES A FUTURO

- Continuar con versiones del Seminario Latinoamericano de educación.
- Profundizar desarrollos derivados de las claves para la educación propuestas a partir de los estudios desarrollados por el IDEP.

Elaboración de referentes conceptuales para la comprensión crítica de la escuela y su configuración en el mundo contemporáneo.

#### Acciones propuestas:

- Involucrar dentro de los estudios del componente conceptualizaciones explícitas en torno a las ocho relaciones planteadas.
- Promover en la agenda del Seminario Permanente del IDEP y como parte de las elaboraciones de los estudios, textos específicos sobre la concepción de escuela, pedagogía y educación.

Experimentación y validación de rutas alternativas y participativas para el reconocimiento y análisis de los saberes y las prácticas en las escuelas.

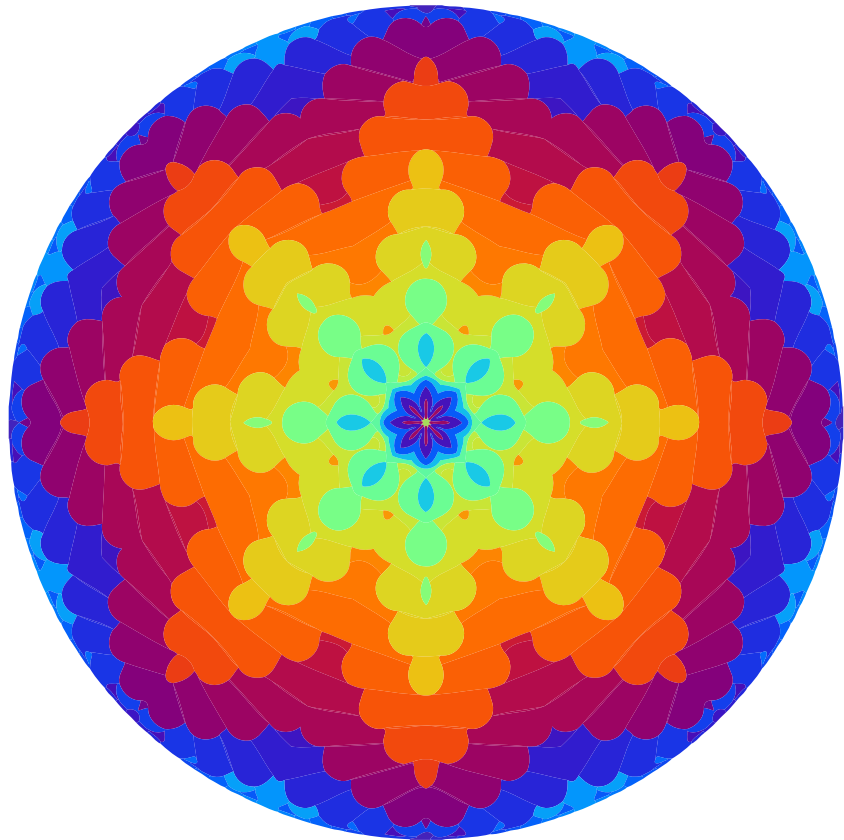
#### Acciones propuestas:

- Potenciar el trabajo participativo: laboratorios, talleres.
- Fortalecer y ampliar el radio de acción de los micrositos que vinculan el componente con comunidades de saber y de práctica.

Consolidación del vínculo necesario y estratégico entre escuela y memoria, a propósito del saber pedagógico generado desde los colectivos de maestros y del trabajo en torno al Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.

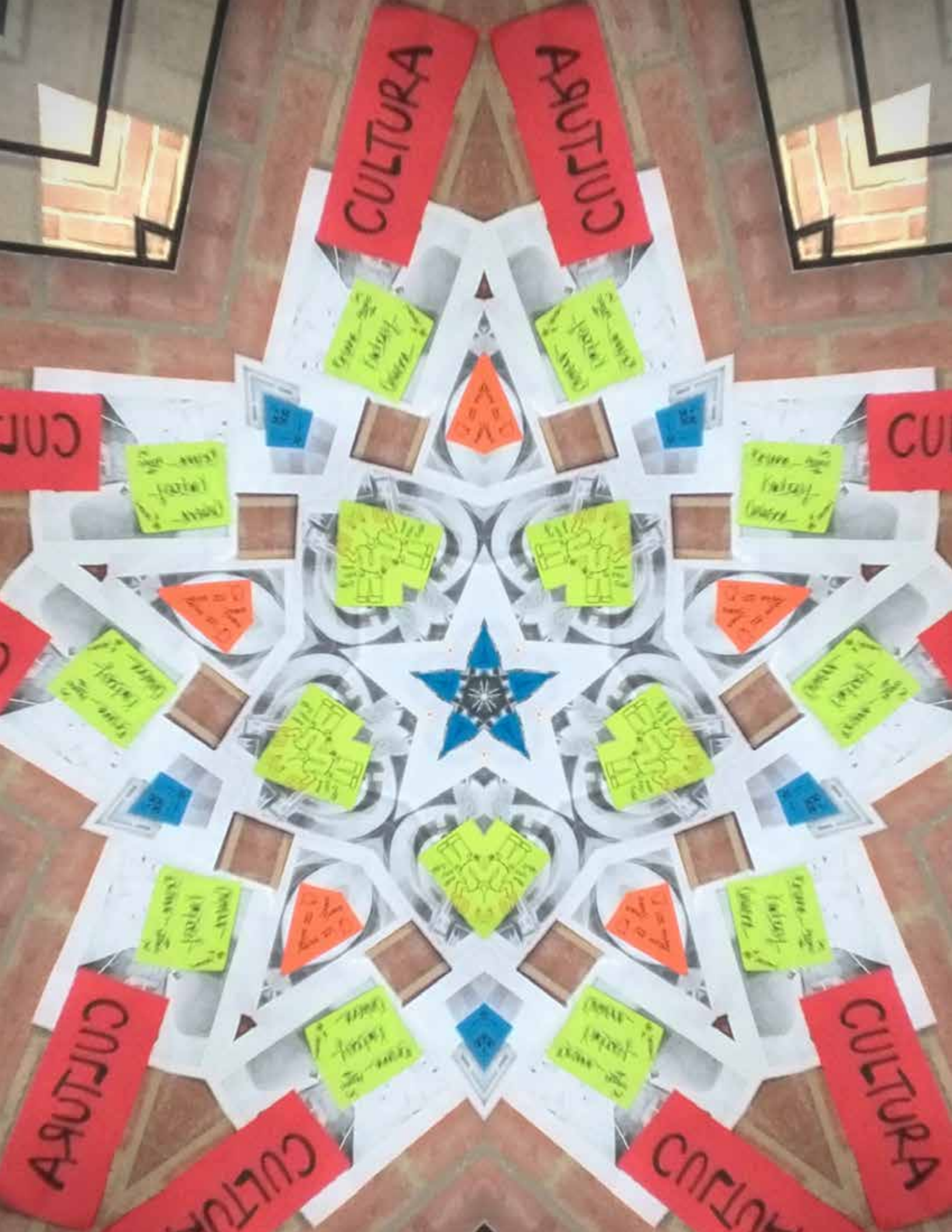
#### Acciones propuestas:

- Proponer una acción conjunta del componente en torno a la memoria y la escuela.
- Fortalecer la estrategia de posicionamiento y visibilización y uso del CVMEP en la ciudad con los maestros y maestras, además de incentivar las relaciones con la comunidad especializada (talleres, exposiciones itinerantes, plegables, encuentros, etcétera).



# Bibliografía





## BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). *Plan de Desarrollo 2012 -2016, Bogotá Humana*. Recuperado de: <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>, consultado el 5 de julio 11:20 pm.
- Almendras Guimanas, V. R. (2012). Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 24 (62).
- Arcila, J. (2014). Corporeidad y arte en la escuela. En: Autores Varios *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital* (95-114). Bogotá: IDEP.
- Autores Varios (2014). *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital*. Bogotá: IDEP.
- Ávila Romero, A. & Vásquez, L. D. (2012). *Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO.
- Ávila, A. & Poblencz, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde la perspectiva latinoamericana. En: Ávila Romero, A. & Vásquez, L. D. *Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios*. México: CLACSO.
- Bohm, D. (2009). *Sobre la Creatividad* (2ª. ed.). Barcelona: editorial Kairos
- Boaventura de Sousa Santos (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI CLACSO.

- Bourdieu, P. (1993). *La lógica de los campos*. En: Zona Erógena, n° 16.
- Calvo, S. & Gutiérrez, J. (2007). *El espejismo de la Educación ambiental*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cárdenas, F. (2010). *La ecología humana, ciencia maestra del Siglo XXI. Aportes antropológicos para su constitución disciplinar*, En: Revista Internacional.
- Cárdenas Pérez, A. V., Soto Bustamante, A. M., Dobs Díaz, E. & Goldschmidt Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y educadores*.vol.15 (3).
- Castro Villarraga, J. O. (2014). Del saber sobre los saberes y la política de saberes. En: Autores Varios *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital*. Bogotá: IDEP.
- Castro Villarraga, J. O. (2014). La Escuela y su complejidad. *Magazín Aula Urbana* (99), pp. 3-11.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela Rural de Francia. *Revista de Currículo, formación del profesorado vol. 15* (No 2). Universidad Granada España
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Contreras Salinas, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural Universidad. *Estudios pedagógicos* (Vol. XXXVIII), N 1. pp. 367-381.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. L. (Coordinador), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (1a ed., 263-303). Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Echeverri Sánchez, J. A. (ed) (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: siglo del Hombre Editores.
- Elias, N. (1993). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: envión editores.
- Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. *Revista Educación y Ciudad*. (No 8).
- Gamero Mariano, M. (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. *Resvista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 4 (1), 89-102.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

## BIBLIOGRAFÍA

- Gruzinski, S. (2007). *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del renacimiento*. Barcelona: Paidós
- Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia (España): Pretextos.
- IDEP. Programa de inversión (2012)
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Editorial Barral
- Lechner, N. (1995). ¿Por qué la política ya no es lo que fue?. *Nexos vol 12* (216).
- Lozano, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP
- Marín, D. L. (2014). Una cartografía sobre los saberes escolares. En: Autores Varios, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital*. Bogotá: IDEP.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32).
- Martín-Barbero, J. (2002). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (2002). Una tercera alfabetización. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro> Martín Barbero, J. *Oficio de cartógrafo*. Bogotá: Si
- Martín, M. A. & García, W. (2014). Análisis Comparado de las Políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indígena. *Revista Española de Educación Comparada*, (23), pp 223-240
- Medellín, J.A. (2014). *Los sentidos de la escuela. Relatos pedagógicos*. Bogotá: IDEP (documento de trabajo).
- Milstein D. (2009). *“La Escuela, territorio urbano en disputa”*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos de IDES
- Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura* (1ª. Edición). Quito: Ediciones AbyaYala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizales.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Navarro Perales, M.J. (2001). *Luces y Sombras de la escuela actual: La escuela ante los retos de la Post-modernidad*. Universidad de Salamanca.

- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoir saux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), 487-514. Montreal.
- Pulgarin Silva, R. (2011). Los Estudios del territorio y su intencionalidad Pedagógica. *Revista Geográfica de América Central Número Especial*. pp. 1-14
- Pulido, O. O. (2015). Documento inicial que señala la ruta conceptual y metodológica para abordar los análisis en torno a la relación escuela, memoria y territorio, Producto No 1, Bogotá: IDEP.
- Pulido, O. O. (2015). Documento descriptivo que ubique el estado del conocimiento y/o de la discusión académica en el ámbito nacional e internacional sobre la relación escuela-memoria y territorio. Producto No 2, Bogotá: IDEP.
- Pulido Quintero, S. M., Gómez Valenzuela, J. D., Díaz Jiménez, N. G. & Moreno Gómez, W. (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII. pp. 327-346
- Quiroga Sanabria, P. X. (2009). Saberes Tradicionales de los hijos del tabaco, la coca y la yuca dulce respecto al territorio y el calendario de manejo ambiental como herramientas de gestión ambiental. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/719/1/eam38.pdf>
- Ramos Abril, L. N. & Cadavid Hernández, E. (2011). ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Universidad Nacional de Palmira
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laerte.
- RAE (2015) Real Academia de la Lengua. En: <http://lema.rae.es/drae/?val=>, consultado el 12 de junio de 2015, 9:30 a.m.
- Riqueleme, S. & Ferrada, D. (2014). Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad. *Chile Boletín de Geografía* (N° 34)
- Riquelme, S. (2013) *El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos*. (Tesis de Licenciado en Educación). Universidad de Concepción, Chile.
- Riveros, H., Solórzano, H., et al. (2014). Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro. En Autores Varios, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital*. Bogotá: IDEP.
- Romero, J. (2013). *Los fundamentos de la sociología de Norbert Elias*. Valencia (España): Tirant to Blanch.



## BIBLIOGRAFÍA

- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial
- Rubio, D. (2014). Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela. En Autores Varios, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital*. Bogotá: IDEP.
- Ruiz Botero, L. D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular
- Sartori, G. (1989). ¿Qué es la política?. En (s.n.) *La política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Sun Tzu (1972). *El arte de la guerra*. 1ª. edición. Recuperado de: [www.dominiopublico.es](http://www.dominiopublico.es)
- Willamson, G., Pérez, I., Collia, G. & Modesto, F. (2012). Docentes Rurales, Infancia y adolescencia Mapuche. *Revista Piscoperspectivas Individuo y Sociedad, Vol 11* (p. 77-96)



A top-down view of a group of people holding hands in a circle, overlaid with a green tint and a central mandala pattern. The text "TEXTOS DE REFERENCIA" is centered in white.

TEXTOS DE  
REFERENCIA



# LA ESCUELA: SUJETOS, TERRITORIO Y MEMORIA ENACTIVA

Omar Pulido Chaves

## INTRODUCCIÓN

El Componente Escuela, Currículo y Pedagogía del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico —IDEP— está integrado por tres ámbitos: saberes y mediaciones escolares; convivencia y organización escolar; y diseño estratégico del componente. Este último, se entiende como un dispositivo flexible, adaptable a las necesidades de cambio y a las demandas de saber y conocimiento pedagógico relevante que aporte a la formación de los profesores y a la producción de políticas públicas educativas pertinentes para la ciudad. El dispositivo se describe como un “campo de tensiones”, de desplazamiento de enfoque, de mirada (Marín, 2014) que permite identificar los saberes que gravitan en la escuela y generan los sentidos que surgen en ella y ponen en evidencia sus intentos de regulación y prescripción.

Con esta estructura se pretende recoger los nuevos conceptos que emergen de estas relaciones y articularlos con otros ya existentes para fortalecer el campo discursivo pedagógico y avanzar en la “posibilidad de romper con las formas establecidas, lineales y herméticas del diseño tradicional y encaminarse hacia espacios más flexibles, desarmables y reorganizables” (Londoño Cancelado, 2015, p. 4). La metáfora

utilizada para dar cuenta de la escuela concebida en esta perspectiva es la del caleidoscopio, que la “escinde en múltiples planos, reporta diversas rutas, evoca el movimiento, provoca acciones hacia convergencia y precipita movimientos de ruptura, líneas de fuga” (Castro, 2015).

Para pensar el diseño estratégico del componente Escuela, Currículo y Pedagogía, el caleidoscopio resulta un instrumento potente para mirar la realidad desde las múltiples y complejas perspectivas que ofrece la combinación de formas y colores diferentes. Cada movimiento del caleidoscopio nos pone de presente una nueva combinación, en donde los ámbitos y las relaciones se conjugan generando nuevas rutas, caminos, formas de ver y comprender la escuela hoy (Londoño Cancelado, 2015, p. 11).

Esta perspectiva en clave de caleidoscopio se complementa con otra planteada desde las nociones de “mapa nocturno” de Martín-Barbero (2002), y de “pliegue” de Serres (1995), recogidas por Londoño Cancelado (2015) como sugerencias para avanzar en el diseño del Componente Educación, Currículo y Pedagogía del IDEP.

En este marco, el pliegue inicial para la construcción de las cartografías nocturnas que mapean nuevos sentidos sobre la escuela es el del territorio y las territorialidades, que se ha venido trabajando en el IDEP desde 2012. Dentro de este, un segundo pliegue es el que se construye desde la relación entre Escuela, Memoria y Territorio, cuyo estudio estuvo a cargo del suscrito (Pulido Chaves, 2015) para explorar la relación de la escuela, con la memoria y el territorio en sus múltiples entradas, privilegiando ante todo la consideración de la escuela como un territorio en permanente construcción, como un territorio geopedagógico, construido por los sujetos que la habitan con sus relaciones, sus prácticas, y los sentidos que construyen.

Este artículo sintetiza los resultados del estudio “Relación entre Escuela, Memoria y Territorio” que, a su vez, recoge los resultados del estudio “Territorio y Derechos en la Escuela” (Pulido Chaves, 2015), desarrollado durante 2014 en el Componente de Educación y Políticas Educativas del IDEP, y los de la elaboración de los “Referentes Conceptuales y Metodológicos para la Valoración del Cumplimiento del Derecho a la Educación”, trabajados durante 2012 y 2013 (Pulido, 2014), para aplicarlos al análisis de la construcción de saberes y a la elaboración de cartografías pedagógicas en el diseño de la propuesta modular del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía.

# ESCUELA, MEMORIA Y TERRITORIO: PLIEGUE PARA LOS MAPAS NOCTURNOS

De acuerdo con la recuperación de la noción de mapas nocturnos que hace Londoño del planteamiento de Martín-Barbero, estos “(...)develan nuevas cuestiones, sacan a flote temáticas ocultas o ignoradas por las tradiciones científicas hegemónicas, para trazar nuevas rutas sobre las que navegar”; son “(...)una forma de navegar en los bordes, de trasegar por los intersticios y la opacidad de conceptos”; una forma de “pensar los territorios superando su relación con la espacialidad y la posesión” (Londoño Cancelado, 2015, pp. 6-7). A esto, agrego que resulta interesante entender los mapas nocturnos también como aquellas cartografías que muestran los “lugares” cuando sus habitantes duermen y cuando pocos de ellos, u otros, los transitan y habitan, de tal modo que dan cuenta del descubrimiento de nuevos territorios por quienes no son de allí; y de los sueños, las pesadillas y los desvelos de los lugareños.

La noción de “pliegue” de Serres, como es presentada por Londoño, también resulta sugerente:

Desde esta bella metáfora del pliegue como intersección e implicación, como germen de forma y como espacio vivido y habitado, se pretende

trazar el mapa nocturno; desde los pliegues que van dibujando la relación escuela, saberes y territorio, aquellos que encierran los quiebres y deslices de las versiones hegemónicas del territorio, de los saberes y de la escuela, y que en últimas, al distanciarse de ellas, las contienen como un todo, pero a su vez encierran las particularidades, las turbulencias y las ráfagas que desencadenan como testigos de la existencia, de los tejidos vivos de los sujetos que construyen la historia (Londoño Cancelado, 2015, p. 10).

Esta noción de “pliegue” también se puede interpretar, siguiendo a Prigogine y Stengers, como las “particiones” que operan en la llamada “transformación del panadero”, figura matemática que sirve para ilustrar la coexistencia notable del “azar” y de la “necesidad”, en los sistemas dinámicos, mediante la figura de la masa de harina que es doblada por el panadero sobre sí misma una y otra vez, y en la que cada punto que la constituye es llevado, cada vez, a un nuevo punto bien definido (trazable) pero imposible de predecir: “(...) sólo podemos hablar de la probabilidad de que un sistema





cuya condición inicial corresponde a una región, siga tal o cual tipo de trayectoria” (Priogogine & Stengers, 1979, p. 273). Es, en palabras más simples, como dar vueltas a un asunto, mirarlo desde distintos ángulos, hacer que sus componentes entren en nuevas relaciones, hacer emerger nuevas superficies, trazar nuevas trayectorias.

Aunque estas posibilidades están planteadas también por otras perspectivas conceptuales y metodológicas que vienen desde el estructuralismo y llegan hasta los llamados nuevos paradigmas (complejidad, teorías del caos, catástrofes, sistemas, estructuras disipativas, concepción holográfica, fractales, entre otros), las metáforas del caleidoscopio, los mapas nocturnos y los pliegues, son sugerentes y útiles para ayudar a concretar la propuesta del Componente de Educación, Currículo y Pedagogía de analizar la escuela desde lugares no convencionales.

## **PARTICIÓN UNO: ESCUELA, MEMORIA Y TERRITORIO EN LA BÚSQUEDA DOCUMENTAL**

La primera partición sobre el pliegue escuela, memoria y territorio consistió en la realización del rastreo bibliográfico y documental para el periodo 2012-2015, bajo la condición de existencia de relación entre al menos dos de las categorías analizadas. Se identificaron 140 documentos que conforman el acervo que permitió elaborar el estado de la cuestión sobre el tema. El hallazgo de cada texto equivale a una partición del tipo “transformación del panadero” en la que cada descriptor se mezcla con los demás produciendo relaciones aleatorias pero que permiten su trazabilidad. De este proceso se concluye que no hay una partición que trace de manera específica la relación entre escuela, memoria y territorio. Sin embargo, es evidente que los tres asuntos han sido objeto de importantes reflexiones y que se ha avanzado en intentos por relacionarlos de manera combinada con otros asuntos que hacen relación con ellos. A continuación se reseñan algunos de ellos.

Además de las nociones centrales de “territorio”, “efecto territorio”, “territorialidad”, “efecto escuela”, “escuela frontera”, “lugar”, “no lugar”, “local”, “no local”, “cuerpo como territorio”, “microterritorio”, “territorios de vida, participación y dignidad” (Lozano *et al.*, 2013), “memoria”, “memoria colectiva”, y “geopedagogía”, que vienen de

los estudios realizados entre 2012 y 2014, se encontraron otros descriptores amplios como “patrimonio”, “hábitat”, “construcción de subjetividades políticas”, “identidad”, “diversidad”, “nuevos repertorios tecnológicos y TIC”, “biografías” y “autobiografías”.

El patrimonio cultural, por ejemplo, se relaciona con los procesos de desarrollo de los territorios municipales en términos de fortalecimiento de la identidad de las comunidades, y es una de las formas por excelencia de manifestación y presencia de su memoria —“patrimonio vivo”— (Hena Delgado, 2004; Valladares López & Madariaga, 2013; & Lozano, 2013). El territorio como “hábitat” trasciende lo ecológico y espacial. Desde su construcción social se lleva al ámbito de la “escuela territorial ciudadana”, relacionada con la formación de “ciudadanía cualificada, territorialmente reconocida y con responsabilidad frente a sus propios territorios” (Echavarría Ramírez *et al.*, 2013).

La ciudadanía se amplía al tema de la construcción de redes sociales (Soler Osuna, 2013), subjetividades políticas (Arias Gómez, 2012; Soler Osuna, 2013; & Niño Quintero, González Restrepo, Guevara Jiménez, & Reyes Sandoval, 2014), la ciudadanía y la identidad nacional (Arias Gómez, 2012), la “memoria oficial” (Grupo de Investigación CYBERIA, 2009; & Arias Gómez, 2012), y la construcción participativa de la memoria colectiva. Esto incluye la identidad de diversos sujetos sociales colectivos relacionados con el territorio (población en situación de desplazamiento, comunidades indígenas y afro descendientes, campesinos, comunidades urbanas, etc.), que lleva al respeto por la diferencia, la convivencia y la consolidación de la democracia (Colegio Superior de Occidente, s.f.; Peralta, Huérfano, & Panqueba, 2011; & Sanabria Munévar, Mora Palacios, & Piñeros Lizarazo, 2012). Aquí se ponen en evidencia las relaciones entre memoria, escuela, comunidad y diversidad analizadas en varios países de América Latina, tanto en la educación formal como en la no formal (escuela y barrio, escuelas indígenas, género, entre otros), en clave de “escuela fronterá” y con relación directa con la “territorialidad” (Peñate Jiménez, 2012; Da Silva, 2012; Tapia Moreno, 2013; & Hernández Hernández, Ramírez Debia, & Sánchez Sánchez, 2013). Los nuevos repertorios tecnológicos y las TIC, que son objeto de trabajo en otro proyecto del IDEP, aportan descriptores como “nuevos territorios”, “ecosistemas vinculares”, “territorios virtuales”, “ciberespacio”, “la nube”, asociados al tipo particular de relación que tienen con ellos los niños, las niñas y los jóvenes, así como la escuela

en general (Barbosa Ortis *et al.*, 2014). El Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP) del IDEP, creado y gestionado en alianza con la Universidad Pedagógica Nacional, es un excelente ejemplo de la presencia de estos nuevos “territorios” en la escuela, la educación y la pedagogía; pero, sobre todo, de la manera como la memoria educativa y pedagógica de Bogotá puede ser organizada y conservada a través del archivo, el museo pedagógico y el centro de documentación. El enfoque en perspectiva caleidoscópica que adopta el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía busca, precisamente, concretarse en una plataforma virtual alimentada por todas las investigaciones y las actividades llevadas a cabo por el componente.

También se documentan las relaciones “territorio, memoria e identidad” y “memoria y territorio”; esta última mediante la noción de “memorias cotidianas” que revisan historias escolares y entornos ambientales, sociales, culturales, económicos y políticos, con mediaciones estéticas (Colegio Superior de Occidente, s.f.; Peralta, Huérfano, & Panqueba, 2011; Sanabria Munévar, Mora Palacios, & Piñeros Lizarazo, 2012; Lozano, 2013; & Barbosa Ortis *et al.*, 2014). Es evidente que estas “memorias cotidianas” aluden a lo que en este estudio se denomina “memoria de la escuela”.

En algunos casos, el territorio se desmarca de su relación con la escuela y asume la forma de la relación entre “educación” y “ciudad”, hecho que muestra deslizamientos conceptuales que conducen a reflexiones que integran el cuerpo (Cabra & Escobar, 2014; & Barbosa Ortiz *et al.*, 2014) y llevan a prácticas sociales educativas desescolarizadas como los “juegos de calle”, que son referidos pedagógicamente a la escuela como acciones lúdicas formativas. En el mismo sentido, pero con un contenido diferente, se retoman la “violencia callejera” y la “cultura de la calle” para trabajar pedagógicamente la construcción de identidades, el riesgo y la convivencia en la escuela. La relación con la “escuela frontera” es evidente.

El territorio también se asocia a los temas ambientales, al desarrollo sustentable y a la geografía humana (Rivera Lam, Cortés Gómez, Benítez Vega, & Acosta Peña, s.f.; Blandón Ramírez, Carrillo, & Hernández, 2012; & Trifilio Días, 2013). En varios países de América Latina se trabajan el espacio urbano, las prácticas sociales y las representaciones que hacen los sujetos sociales sobre sus entornos. En algunos se aborda casos desde la enseñanza de las ciencias pero en conexión con la formación

de ciudadanía y la participación en procesos de desarrollo sustentable, relacionados con el cambio climático.

La relación de la memoria con el conflicto, la historia y los maestros y maestras como sujetos, es fuerte (Nieto Nieto, 2013). Se trabaja desde las vivencias de los y las docentes en el aula de clase, en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Hay desarrollos en la producción de innovaciones pedagógicas sobre la memoria en el aula. Se destaca el texto producido por el IDEP, IPAZUD y UPN (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Cortés, 2012), representativo de un tipo particular de relación entre memoria y escuela con referente territorial por los casos que analiza. Se mueve dentro de la noción de “memoria en la escuela”, aunque entiende la memoria “como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente” (Ricoeur, 2004) y no como “memoria enactiva”, no situada en el pasado sino “enactuada”, puesta en acto por los sujetos, siempre en el presente. En estos estudios la relación de la escuela con la memoria y el territorio pasa por la noción del “sujeto maestro” (Neira Uneme *et al.*, 2012).

El conflicto y la violencia también se analizan en función de las coyunturas políticas y en su relación con la forma como la representa la industria editorial productora de libros de texto de uso escolar (González, 2014). Es frecuente el uso de la escritura (relato y narración) y de medios audiovisuales (cine y televisión) como registros de construcción de memoria.

Como se ha mencionado ya, los ejercicios biográficos y autobiográficos establecen relaciones con la memoria y el territorio mediante las historias de vida, los relatos y las narraciones de los maestros y maestras (González Lara, Pulido Chaves *et al.*, 2012; De Souza, Serrano Castañeda, & Ramos Morales, 2014; Delory-Momberger, 2014; Bolívar, 2014; & Suárez, 2014). El referente directo es la memoria y el asociado, el territorio. En algunos casos, por ejemplo cuando se trata del desplazamiento forzado, el territorio adquiere una relevancia mayor pero, siempre, el papel protagónico lo tiene la memoria.

Un hecho destacado es la presencia de un giro ecológico y decolonial que relaciona la formación ciudadana “con el entorno, con el territorio, con el hábitat, con el ambiente; y que entiende el territorio como apropiación del ambiente y del ecosistema, que incorporan “las luchas y conocimientos de indígenas, campesinos, grupos

étnicos y otros grupos subalternos”; las concepciones indígenas de América Latina en las que el territorio es “expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos” que recogen los conceptos de “la madre tierra” y del “buen vivir” que “potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante” (Escobar, 2010; Cárdenas, 2010; & Londoño, 2014).

No se puede cerrar esta síntesis sin mencionar las referencias, menos frecuentes pero importantes, a la relación del currículo y los saberes con la memoria y el territorio (Vargas Álvarez, 2012; Casas *et al.*, 2012; Da Silva, 2012; Roza Suárez *et al.*, 2012; & Vargas Álvarez, Acosta Leal, & Sánchez Castillo, 2013). La idea de una educación adaptable que propone Katarina Tomasevski en su enfoque de las 4A, en perspectiva del derecho a la educación, tiene que ver con lo que desde los enfoques oficiales dominantes se denomina “flexibilización curricular” para adecuar los contenidos de la educación a las características sociales, culturales, étnicas y ambientales



de los niños, las niñas y los jóvenes. Para los propósitos de este estudio, el tema se resume en el concepto de saberes, juiciosamente explorado por el IDEP en sus estudios e investigaciones.

## **PARTICIÓN DOS: CONSULTAS A DOCENTES Y EXPERTOS**

El Estudio Escuela, Memoria y Territorio realizó una mesa redonda y un diálogo pedagógico con actores de la comunidad educativa del Distrito Capital para conversar sobre los resultados más importantes alcanzados respecto de la elaboración de los referentes conceptuales y metodológicos propuestos para analizar la relación entre estos tres conceptos.

Estas consultas pusieron de relieve la importancia de la noción de “territorialidad” como síntesis de la relación entre sujeto, escuela y territorio. Los niños tienen una visión propia de “su” territorio; la llevan a la escuela y la ponen en juego con otros elementos que encuentran allí.

También se afirmó que la práctica pedagógica es factor de construcción de territorialidad; hace relación con el tránsito de los saberes del territorio por la escuela. Una escuela territorializada es una escuela conectada con los saberes que se producen en el territorio y circulan por él. El maestro es autor; la escuela es lugar de emergencia de distintas dinámicas escolares. La misma escuela, la misma sede, son distintas en la mañana y en la tarde, tienen territorialidades distintas; los sujetos las habitan de manera distinta, las construyen de manera distinta.

Un asunto central para la comprensión de la relación entre territorialidad y territorio es el tema del poder: “la territorialidad hace relación al poder”. Este aporte es significativo pues la construcción del territorio por los sujetos se hace desde su heterogeneidad y su diversidad. Los sujetos también son sujetos económicos y políticos; y en cuanto tales, marcan sus relaciones en términos de necesidades e intereses. Las disputas por los territorios son, esencialmente, disputas de poder; por control, dominio, riqueza, hegemonía. La escuela tiene relación con los poderes locales y es aparato de poder. También es escenario de disputas por el poder tanto dentro como fuera de ella. Lo que se ha llamado la “politización” de las escuelas tiene que ver con

eso: relaciones con las autoridades locales, regionales o nacionales; las amenazas y asesinatos de docentes; la presión de las pandillas juveniles; la presencia del microtráfico de drogas; la estructura del gobierno escolar y el poder interno; los sistemas de toma de decisiones; son algunos de los ejemplos de la expresión del poder en la escuela en clave de territorio.

Esta dimensión del poder surgió también en la recomendación de establecer una diferencia entre cuatro categorías conceptuales: tierra, terreno, territorio y terruño; distinciones que refuerzan y amplían la línea argumental del estudio. En particular, los conceptos de *territorio*, como expresión de su raíz latina (*territorium*) que hace relación con el ejercicio del poder, y *terruño*, como espacio afectivo y simbólico que implica pertenencia con un lugar, que da cuenta de la *territorialidad* como atributo social del territorio, que ha sido tomada como categoría central en este estudio. El aporte más destacado fue, sin duda, la referencia a la dimensión política del *territorium*, a la relación del territorio con las pugnas por el poder y el control como parte de los procesos de construcción de hegemonía (Lozano Velásquez, 2009).

Esta referencia a la hegemonía es esencial para entender el carácter político del territorio. La territorialidad se da en el marco de las tensiones generadas por las pugnas por el ejercicio del poder y, más allá de eso, por las disputas de sentido que caracterizan los procesos de construcción de hegemonías. La apropiación del *terruño*, la emergencia de la *territorialidad*, tienen que ver exactamente con eso. Ningún territorio es sólo de quien dice pertenecer a él; o, al menos, no lo es de la misma forma. La hegemonía, entendida como ejercicio de la dirección intelectual y moral, y no como ejercicio de la fuerza, es, esencialmente, campo de disputas de sentido. El territorio es el campo de despliegue de la política, entendida como la generación de consensos y disensos en todos los campos de la vida social, incluidos el arte y la ciencia, aparentemente más alejados de ella.

Y nada más adecuado a esto que el territorio escolar. En primer término, son ya clásicas las afirmaciones que describen a la Escuela como dispositivo o aparato de dominación y de subordinación o, por el contrario, de emancipación. Pero, al margen de eso, la estructura de poder que caracteriza a la Escuela convencional pone en tensión a todos sus estamentos entre sí. Lo mismo ocurre con la forma como se ejerce el gobierno escolar, como se toman las decisiones, como operan las relaciones entre maestros y

estudiantes y entre estos últimos; y de todos con los padres y madres de familia y con los trabajadores no docentes que laboran en las instituciones educativas. Se puede decir que más que *territorialidad*, en la Escuela se dan *territorialidades* que se ponen en evidencia cuando se analizan a la luz de las relaciones políticas o relaciones de poder entre los sujetos políticos que la habitan. Es innegable que la Escuela configura un típico *territorium* para el Estado y para sus autoridades internas, *territorium* que coincide con el del *sistema educativo* entendido como sistema institucional. La sociedad civil, por su parte, en la complejidad que la caracteriza, también disputa espacios de sentido en la Escuela. En Colombia y en Bogotá es evidente la tensión entre el enfoque técnico e instrumental que agencia la política nacional con los intentos realizados, con mayor o menor fortuna, en la Secretaría de Educación de Bogotá por avanzar en la consolidación de procesos basados en el enfoque de derechos, sin entrar en los detalles de lo que esta tensión significa. El poder de los rectores es evidente pero también es reconocible su tensión con algunos coordinadores y docentes que afianzan poderes personales dentro de las instituciones que pueden llegar a afectar la vida escolar en su conjunto. La territorialidad del salón de clase es también un tema pertinente; cómo se juega la construcción de ese espacio por quienes lo constituyen; cómo se disputan o imponen las concepciones del mundo entre maestros y estudiantes; cómo se relacionan los cursos de estudiantes mayores con los de menores; los de ciencias básicas con sociales y humanidades, para citar algunos ejemplos. En todos estos casos se puede hacer alusión a la Escuela como un “espacio de “gobernanca”, un poco a la manera como la entiende Mançano Fernandez (2009) a propósito de los territorios rurales en Brasil.

En este contexto, se planteó la necesidad de analizar el tema en relación con el contexto político del país, especialmente con los diálogos de La Habana.

Por su parte, la memoria tiene que ver con las relaciones que se dan en los espacios contruidos colectivamente en la escuela y que en el año 2001, con los procesos de integración, que fusionaron distintas sedes en una sola escuela, se propinó un golpe muy fuerte a su memoria. De un día para otro perdieron sus referentes; se alteró su “territorialidad” porque su memoria sufrió un quiebre, un pliegue, una bifurcación.

Se planteó la tesis de que la identidad y el empoderamiento de los sujetos son la base de la memoria: “El maestro se ha desterritorializado de su práctica pedagógica y eso afecta la construcción de la identidad y el empoderamiento de los sujetos como base de la



memoria” (Pulido Chaves, 2015). Se subrayó que “la memoria también son los vacíos y los olvidos y su indagación, evocación (...) dependen del método y la intención” (Nieto, 2015).

## **PARTICIÓN TRES: REFERENTES CONCEPTUALES DESDE EL TERRITORIO**

Habiendo trazado estas trayectorias identificadas en la revisión bibliográfica y documental y en las consultas, la nueva partición dentro del pliegue general de la relación entre escuela, memoria y territorio se centra en el concepto de territorio como articulador inicial aunque haga referencia a los otros dos.

El uso de la noción de territorio se ha ampliado significativamente más allá de la geografía. La noción ha venido ganando contenidos que tienden a apartarla de su original significación geográfico-espacial (superficie terrestre, espacio, distancia, localización) para relacionarla con los aspectos de la subjetividad y de las relaciones sociales. Sosa Velásquez (2012) distingue una perspectiva ética del territorio, referida a la representación que de él tiene la ciencia social que lo estudia, y una perspectiva émica, referida a la representación que hacen los actores o sujetos sociales que lo construyen. Claval (2002, p. 34) por su parte, lo relaciona con la afectividad, los sentimientos, el lamento, la nostalgia, el horror, la alegría, la felicidad, la armonía, entre otros. En este trayecto, su significado se ha matizado con conceptos como “lugar”, “locus”, “campo”, “topos”, que sirven para resignificar su comprensión desde la perspectiva de la complejidad. Se trata, entonces, de una visión compleja del territorio que supera la dimensión física espacial y pone en el centro la acción social colectiva.

En el fondo, estas “nuevas” formas de entender el territorio no van más allá de lo dicho por Marx cuando afirma que el “mundo objetivo” construido por el hombre como ser genérico en su intercambio con la naturaleza, de la cual hace parte, no hace más que expresar, a manera de espejo en el que se refleja, lo que es ese hombre, dependiendo de circunstancias particulares de tiempo y lugar (Marx, 1970).

El territorio incorpora tiempo, contexto y cultura. Corbetta (2009, p. 270) lo define como “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado”.

Agrego que es lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” de la que habla Morin (2006, p. 47) —el topos en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, en donde actúan la incertidumbre, la contradicción y donde se dan los límites de la previsibilidad— según el cual “los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar”. Más que una dimensión física, el territorio “es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna... es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación...” (Torres *et al.*, 2013). Esta dimensión incorpora, pues, las nociones de *territorium* y de *terruño* señaladas en la partición desde las consultas a docentes y expertos.

### “Efecto territorio”/“efecto escuela”

A partir de 2005, Pierre Champollion (2011, p. 54) formuló la hipótesis de que “la influencia de los espacios y territorios rurales y montañoses (en Francia) sobre la educación podría manifestarse de forma global” en lo que llamó el “efecto de territorio” que, desde luego, trasciende el caso específico de los territorios rurales y montañoses y se afirma “para situar la influencia del contexto territorial sobre la escuela” en otros países de Europa y América Latina.

Esta noción de “*efecto territorio*” es central para la determinación de los contenidos de la relación entre escuela, memoria y territorio en la medida en que enfatiza la relación de los colegios con sus contextos. Por esta razón se asume como una de las nociones centrales en este estudio.

Los estudios arriba mencionados muestran que existen “efectos” sobre la escuela generados por el territorio o desde el territorio, en tanto este último no es una entidad en sí misma sino una construcción de quienes los habitan, que cambia en función de las transformaciones en sus relaciones. Pero también es importante anotar que los estudios realizados por el IDEP mostraron la existencia, por demás obvia, de un “*efecto escuela*” sobre el territorio, que se proyecta sobre ella de manera especular (Pulido Chaves, 2013). La escuela contribuye a la construcción del territorio de la misma manera que el territorio contribuye a la construcción de la escuela. Sus relaciones son complejas. La escuela tiende a encerrarse en su cascarón, aparentemente

protector, y a hacer caso omiso del afuera. Los docentes destacan las dificultades y el riesgo que tienen los estudiantes para realizar el trabajo social fuera de las paredes de la institución. Como el “territorio” de la escuela se define “hacia adentro” sus directivas no siempre se comprometen con los problemas del “afuera”; y ante la preocupación de los docentes, su respuesta es que el tema no es objeto ni competencia de la educación. Así, los docentes enseñan pero no se vinculan, con excepciones, con los temas referentes a la calidad del entorno.

Por distintas razones, entre las cuales están la debilidad de la planeación territorial y la falta de concertación con la comunidad, algunos colegios han sido implantados en territorios que no los esperaban o no los demandaban. Hay vecindarios que no quieren tener los colegios allí. No sólo por la incomodidad que representa tener un contingente de niños, niñas y jóvenes en su territorio, sino por la discriminación generacional de sus habitantes expresada en algunos casos, por ejemplo, por juntas de acción comunal. Algunas comunidades no ven con buenos ojos la existencia de estas sedes educativas, las persiguen, les niegan el uso de los espacios verdes y recreativos, y se llega a extremos como la prohibición del uso de los parques públicos colindantes a las sedes educativas ya que compiten con la recreación de los mayores. Allí perciben a los estudiantes como usurpadores de territorio, como invasores de unos lugares que no son suyos, que no les pertenecen y de donde deben ser expulsados. En este caso se configura la “escuela no esperada”, el territorio invadido, usurpado (Corporación Síntesis, 2014).

También se da el caso de escuelas “distantes” del territorio en que se ubican. Son establecimientos que permanecen en el territorio pero no “conversan” con la extensa red de relaciones existentes en el contexto. La escuela omite como objeto de reflexión los acontecimientos, hechos, problemas y actores que han marcado la vida del territorio. Se da el caso de instituciones “cautas” o “prudentes” frente al acoso de bandas ilegales interesadas en reclutar estudiantes; frente a niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento que demandan aproximaciones pedagógicas diferenciadas; y frente a problemáticas ambientales de impacto en los territorios (minería en Usaquén, Usme y Ciudad Bolívar, por ejemplo), asuntos que son tratados de manera marginal en la escuela.

## Lugares y no lugares

Marc Augé (2001) sostiene que la antropología ha sido siempre del aquí y del ahora, una antropología de lo cercano, asociada con el concepto sociológico de *lugar* de Marcel Mauss y la tradición etnológica que lo entiende como “cultura localizada en el tiempo y en el espacio” (pp. 40-41). De allí que reserva la noción de “lugar antropológico” para

la construcción concreta y simbólica del espacio que no podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y de las contradicciones de la vida social pero a la cual se refieren todos aquellos a quienes ella les asigna un lugar, por modesto o humilde que sea “... (Y como) toda antropología es antropología de la antropología de los otros... el lugar antropológico, es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que lo observa”. En él se incluyen la posibilidad de los recorridos que se efectúan, los discursos que se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza (Augé, 2001, pp. 57-58, 87).

Apoyado en Michel de Certeau, Augé afirma que “el estatuto intelectual del lugar antropológico es ambiguo, pues al definir un lugar se define un “adentro” y se abre la posibilidad de una antropología del “afuera” y de sus relaciones. El lugar antropológico “no es sino la idea, parcialmente materializada, que se hacen aquellos que lo habitan de su relación con el territorio, con sus semejantes y con los otros”. Esto hace que los lugares definidos por Augé tengan, al menos, tres rasgos comunes: son lugares de identidad, relacionales e históricos (p. 58, 61). Pero puede ocurrir que “si un espacio no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar”, como ocurre en la “*sobremodernidad*” que ha cargado a los lugares de exceso de acontecimientos por exceso de tiempo, y de exceso de espacio por cambio de escala que se traduce en “achicamiento del planeta” (pp 36-37), y se ha constituido en “productora de no lugares”, de

(...) un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales (las cadenas de hoteles y las habitaciones ocupadas ilegalmente, los clubes de vacaciones, los

campos de refugiados, las barracas miserables destinadas a desaparecer o a degradarse progresivamente (...) (Augé, 2001, p. 83).

Una característica importante de los no lugares es que están poblados por “clientes, pasajeros, usuarios, oyentes” que no están “identificados, localizados ni socializados... más que a la entrada o a la salida”. Se diría que los no lugares son los espacios habitados por los no sujetos.

Es claro que la Escuela se comporta como “lugar” y como “no lugar”. Es un espacio de identidad, relacional e histórico; pero también es un lugar de tránsito, de circulación, donde los sujetos se producen y se marchan. Los “internados” configuran en este marco un caso de singular interés que no es objeto de atención por el momento.

### Localidad y no localidad

Lo anterior tiene relación con el asunto de la *localidad* entendida como delimitación espacial en un contexto mayor. Este tema ha sido objeto de atención por los físicos que han discutido el “principio de localidad”, según el cual no existe interacción entre dos objetos alejados suficientemente. Este principio, defendido, entre otros, por Einstein, fue rebatido por Alain Aspect quien, en un célebre experimento, demostró la existencia de la “no localidad” en el universo, manifestada en las partículas subatómicas. De manera simple, la “no localidad” predica que existe interacción entre objetos que pueden estar tan alejados como en lugares opuestos del universo, por el hecho de que son expresión de una única función de onda que representa su estado físico en el marco de la incertidumbre.

La idea es sugerente pues en los nuevos paradigmas todos los fenómenos son relacionales. De hecho, un territorio no es más que una delimitación abstracta del espacio, determinada en función de sus características propias pero en relación con su contexto, que puede ser próximo o lejano. Boada y la Expedición Pedagógica Nacional recogen una afirmación de Milton Santos que puede ser interpretada en términos de no localidad:

(...) no se puede hacer una interpretación válida de los sistemas locales desde la escala local. Los eventos a escala mundial, sean los de hoy o los de antaño, contribuyen más al entendimiento de los subespacios que los

fenómenos locales. Estos últimos no son más que el resultado, directo o indirecto, de fuerzas cuya gestación ocurre a distancia. Esto no impide, no obstante, que los subespacios estén dotados también de una relativa autonomía, que procede del peso de la inercia, es decir, de las fuerzas producidas o articuladas localmente, aunque sea como resultado de influencias externas, activas en períodos precedentes” (Boada & Expedición, 2010, p. 6).

La importancia de la presencia de la incertidumbre en esta noción de no localidad radica en que libera al territorio y a los actores que lo construyen de cualquier tipo de determinismo finalista. El territorio se construye como acto histórico de sujetos que construyen su realidad en el presente en un marco de posibilidades que tiene muchos grados de libertad.

## **PARTICIÓN CUATRO: REFERENTES CONCEPTUALES DESDE LA ESCUELA**

Se parte de la idea de que la Escuela es un tipo particular de territorio. Se representa en Bogotá en las Instituciones Educativas Distritales (IED), o colegios. Así, el colegio constituye el marco de relaciones sociales más concreto en el que los y las estudiantes deben ejercer el derecho a la educación y vivir desde él la integralidad de los derechos.

La Secretaría de Educación de Bogotá (SED) ha planteado que los colegios deben ser cada vez menos instituciones y más comunidades; deben convertirse en “colegio-comunidad”, en lugar de construcción de tejido democrático, de participación real, de respeto y de interacción dinámica, con pluralismo y apertura entre todos y cada uno de los actores que lo integran (Alcaldía Mayor de Bogotá, SED, 2009, p. 16). Territorializar en el colegio el cumplimiento del derecho a la educación implica concebirlo como un complejo de espacios productores de sujetos de derechos mediante su relación consigo mismos, con los otros y con el entorno. Esta forma de entender la escuela tiene profundas implicaciones pedagógicas pues modifica la visión tradicional de una educación centrada en el aula, el maestro, el tablero y los aprendizajes disciplinares, por la de una escuela abierta, inscrita en la complejidad de la sociedad (Pulido Chaves, 2013).

La quinta clave presentada como hallazgo del IDEP en desarrollo de sus trabajos de investigación e innovación comparte esta visión cuando afirma que la escuela y la ciudad deberían ser lugares de protección y espacios amables de garantía de derechos de las niñas, los niños y los jóvenes, en los que puedan encontrar oportunidades para la vida y compensaciones ante las desigualdades sociales (IDEP, 2013).

En el colegio, los niños, las niñas y los jóvenes tienen vivencias como sujetos de derechos. Su cuerpo, como territorio (Cabra & Escobar, 2014), encuentra en el colegio una prolongación. El tránsito por el colegio deja marcas reconocibles, de afirmación y vulneración de derechos, en el cuerpo de los sujetos, así como el paso de los sujetos por sus espacios deja marca en los colegios. Ambos son textos donde se pueden leer los derechos, son objetos de memoria.

### Escuela frontera y territorialidad

En 2006 Luz Dary Ruiz publicó un estudio comparado entre Bogotá, Cali y Medellín, con el objeto de proponer tipologías de conflictos escolares a partir de la relación escuela-contexto desde el lugar de los y las estudiantes. En este estudio la idea de escuela como territorio es central: “La escuela, como territorio, es una producción constante de permanente configuración y cambio; es un espacio socializado y culturalizado que se gesta desde la experiencia de sujetos y contextos históricos que marcan y delimitan fronteras” (Ruiz, 2006, p. 15). Ruiz acoge la figura de la escuela como “*territorio frontera*” propuesto por Duschatzky (1999): la escuela marca un límite, establece una relación entre el “adentro” y el “afuera”; abre un horizonte de posibilidades para quienes la habitan; establece un escenario de confrontación de poderes y de lucha en el que se construyen sujetos diversos. Retoma la consideración de Luis García según la cual el territorio es espacio socializado y culturalizado, gestor de identidad y pertinencia por los sujetos (García, 1976); así como la idea de Monnet según la cual “no existe ningún territorio en sí, sólo existe un territorio para alguien (...)”. Esta afirmación sustituye el territorio por el valor de la *territorialidad* que “representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto)”, con lo que “(...) cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo” (Monnet, 1999, p. 66).

La escuela así concebida tiene rasgos de “lugar” y de “no lugar” en tanto es un “topos” de permanencia y de tránsito, un espacio de cuidado y protección y de circulación y movilidad social. En la escuela se reconocen y afirman, o se niegan, las identidades y las diferencias, la diversidad. En la medida en que la escuela es apropiada simbólicamente por los sujetos se convierte en factor de construcción de territorialidad, de expresión de pertenencia.

No obstante, la escuela frontera se difumina, no tiene adentro/afuera; ya que sus actores, los niños y las niñas, los y las jóvenes, la viven con sus condiciones internas pero se obligan a desplegar estrategias de resistencia y a generar conductas efectivas ante las amenazas del entorno y las ventajas que les ofrece. De este modo, cuando se indagan las múltiples relaciones, usos/abusos, apropiaciones e intereses de los sujetos que los habitan, las delimitaciones se vuelven difusas, la relación entre un “adentro” y un “afuera” adquiere múltiples jerarquías y se desplaza de la espacialidad a la subjetividad, a las vivencias de los sujetos.

La escuela es un territorio en confrontación con el afuera, con pares y desconocidos, por el poder en el territorio, por la afirmación de su identidad —mediante el uniforme, por ejemplo—, por la supuesta superioridad de unos con respecto a los otros. En esa disputa participan además los expendedores, la delincuencia, la policía por acción o por omisión. Los padres y madres coinciden en que a la salida del colegio se presentan “batallas campales”. La escuela cree resolverlos simplemente con llamadas a la policía o mediante charlas, en las que padres y madres no creen.

Si se entiende la educación como transformación en la convivencia (Maturana, 2002b), la realización de los derechos es resultado de un aprendizaje que resulta del convivir en condiciones de diversidad. De este modo la escuela emerge como un ámbito experiencial que la trasciende como escenario de enseñanza. Una idea como esta llama a pensar en otra escuela, en otros aprendizajes, en otros procesos de construcción de saberes.

### **Lugar, territorio y geopedagogía: Expedición Pedagógica Nacional**

En el año 2000 se produjo el lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional, una propuesta de movilización social por la educación con el propósito de construir una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, protagonizada por los



maestros, los formadores de maestros y los investigadores (Téllez Iregui, 2001, p. 23). Esa mirada se iría concretando como resultado de los viajes realizados por los maestros y las maestras por rutas entre lugares de realización de prácticas pedagógicas escolares en donde se materializan nuevas formas de hacer escuela y de ser maestro.

El resultado de la expedición se concretaría en los mapas que configurarían el “*Atlas*” de la “*geopedagogía*”, entendida como

(...) las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar (Martínez Boom, ISSUSU, 2002).

La noción de *lugar* arriba mencionada cobra así un significado particular referido a la Escuela. Con base en las obras de (Santos, 1996 & 2000), la Expedición Pedagógica Nacional y la Expedición Pedagógica de Bogotá definieron los lugares por su ubicación en el territorio y por el valor del que están dotados. A su vez, consideraron el territorio como “espacio humano” o “espacio habitado” (Santos, 1996), como construcción social e histórica, “permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria” (Boada & Expedición, 2010, p. 3).

Martínez reseña que en el año 2002, a raíz de una evaluación internacional de la Expedición se sacó a la luz pública la noción de *geopedagogía*, “entendida como la forma de existencia de la pedagogía en el *lugar*, es decir, considerando la tierra, el mundo —y en él la escuela y el maestro— como objetos de educación” (Martínez Boom, s.f.). Esta idea recuerda la formulación de Champollion citada más arriba cuando dice que el territorio emerge en el mundo de la educación “cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes”. En tal sentido, se puede decir que la *geopedagogía* da cuenta de una escuela situada y diferenciada o, en palabras de Martínez, “de las formas de existencia de la geografía de la pedagogía”.

## PARTICIÓN CINCO: REFERENTES DESDE LA MEMORIA

La memoria no es sólo relato del pasado; es una construcción que variamos y actualizamos cada vez que nos ocupamos de ella y que, en consecuencia, se transforma en función de lo que somos y sentimos cuando la evocamos; es un espacio-tiempo insondable, un infinito siempre a nuestro alcance. La memoria no es un depósito de recuerdos ni un mero recuento de acontecimientos, es una construcción de sentido. También es una emergencia que se actualiza en función de los propósitos para los cuales se acude a ella. La memoria es sincrónica y diacrónica: pertenece al orden de las simultaneidades y al orden de las sucesiones; expresa “estados” y procesos. De allí que los mitos, configuraciones de la memoria ancestral, no sean contados siempre de la misma manera.

La historiadora Laura Benadiba (2012) —referente en este campo— se acerca a esta manera de entender la memoria cuando comparte el punto de vista de Necoechea (2005), quien afirma que “la memoria es (...) un campo de acción en que continuamente se negocian las percepciones de ser y estar en el mundo (...)”; es decir la dinámica relacional y situacional.

En la perspectiva clásica, Halbwachs (1969), siguiendo a Bergson y a Durkheim, sentó las bases para la distinción entre historia y memoria y fundamentó una visión sobre la *memoria colectiva* que sigue siendo referente para los estudios actuales:

La memoria colectiva se distingue de la historia al menos en dos aspectos. Es una corriente de pensamiento continua, con una continuidad que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. Por definición, no excede los límites de ese grupo (Halbwachs, 1969, p. 212).

Para él, la memoria es siempre social y depende de la palabra; de allí que considere al lenguaje como “el cuadro más elemental y estable de la memoria colectiva” (Uici Urmeneta, 1998). Esto es importante porque sin lenguaje, no importa de qué tipo, no hay memoria. Esta es una de las razones por las cuales más abajo sustentamos la opción de adoptar la noción de *memoria enactiva*: la memoria emerge cuando es relatada, depende de la palabra; como el gato de Schrödinger, sólo se sabe que existe



cuando se la ve. Cuando esto ocurre, la memoria recrea el tiempo vivido, las vivencias; es decir, recrea ámbitos experienciales localizados en el tiempo y en el espacio. No hay memoria en abstracto. La memoria siempre está referida, como anotaba Bergson, a una *duración*, a una relación entre conciencia y tiempo, con referentes espaciales y relacionales: la niñez, la adolescencia, la vida en la escuela, la época de “la violencia”, la fiesta de los quince años, etc.; todas, como vivencias localizadas. Todo el Capítulo IV de *La Memoria Colectiva*, de Halbwachs, está dedicado a “La memoria colectiva y el espacio”. Allí afirma que no hay punto de la memoria colectiva que no se localice en un marco espacial (Halbwachs, 1950, p. 93). Esto fundamenta la relación entre memoria, territorio.

Para Halbwachs, el segundo aspecto por el que la memoria se distingue de la historia “es que hay varias memorias colectivas... memorias colectivas múltiples”, que se diferencian unas de otras porque en cada una “la memoria colectiva sólo retiene las semejanzas (...) en la memoria las similitudes pasan a primer plano”, lo que produce “conciencia de identidad (...) carácter propio, distintivo” (Halbwachs, 1969, pp. 216-218).

## Memoria de la Escuela

La existencia de estas memorias colectivas múltiples es la que permite hablar de la *memoria de la escuela* en los términos en que lo hicimos al iniciar este apartado sobre los referentes conceptuales cuando se señaló que la memoria de la Escuela está constituida por los efectos del deambular de la pedagogía por el espacio escolar a través del tiempo y el espacio. Con ello estamos enfatizando que la pedagogía es relacional; es decir, experiencial, vivencial; se refiere a lo que hacen los sujetos que habitan la escuela en sus procesos de transformación en la convivencia. La Escuela es un ámbito experiencial. Por eso, su memoria es esencialmente *local*, es inseparable del *lugar*. Pero como la Escuela es un *territorio frontera*, incorpora tanto al “adentro” como al “afuera”; de allí que sea afectada por el principio de “no localidad”.

Esta precisión es esencial. No se trata de la “memoria pedagógica” en general; tampoco de la “memoria educativa”. Se trata de la *memoria de la escuela*, en el entendido que es la escuela en el Distrito Capital; la escuela de la que se ocupa el IDEP; es decir, los colegios públicos de la ciudad, situados y diferenciados; referenciados territorialmente; definidos por sus similitudes y semejanzas, por sus identidades.

## Memoria y cognición: memoria enactiva

Como la Escuela es un territorio construido por quienes la habitan, la *memoria de la Escuela* no puede ser más que el conjunto de trazos del deambular de las relaciones entre los sujetos por sus espacios y tiempos, leídos en clave pedagógica. La *memoria de la Escuela* es la vida de la Escuela; de donde se deriva, siguiendo a Maturana y Varela, que la memoria es cognición. El concepto de la biopedagogía que tal vez resume mejor esta idea es el de *enacción*, elaborado por Varela como alternativa al solipsismo o a la determinación del mundo externo. La *enacción*, reivindica la “reciprocidad histórica” como clave para una “codefinición entre un sistema autónomo y su entorno”, y significa, por su traducción del inglés “*to enact*”, “traer a la mano” o “hacer emerger” (Maturana & Varela, 1995, p. 56).

Lo que Varela llama el “enfoque enactivo” es una alternativa tanto al “representacionismo” (la cognición es “una representación atinada de un mundo que está dado de antemano”) como al “conexionismo” (“elementos informativos a ser captados

como rasgos del mundo (como las formas y los colores). A diferencia de eso, Varela (1995) afirma que

(...) la mayor capacidad de la cognición viviente consiste en gran medida en *plantear* las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. No son predefinidas sino enactuadas: se las hace emerger de un trasfondo, y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto (p. 89).

En lo que llama la “síntesis de la doctrina”, Varela (2005) dice

La noción básica es que las aptitudes cognitivas están inextricablemente enlazadas con una historia vivida, tal como una senda que no existe pero que se hace al andar. En consecuencia, la cognición deja de ser un dispositivo que resuelve problemas mediante representaciones para hacer emerger un mundo donde el único requisito es que la acción sea efectiva (pp. 88-89, 108-109).

En síntesis, la cognición es acción efectiva que hace emerger el mundo, que produce el “alumbramiento del mundo” del que habla Capra (2010). Vivir es construirse permanentemente mediante el proceso de nuestros actos. Esta construcción de nosotros mismos es también la construcción de un mundo significativo. Ese es el contenido de la memoria de la Escuela: la construcción del mundo significativo de la Escuela que podemos llamar *memoria enactiva*.

## LOS REGISTROS DE LA MEMORIA

Planteado así el tema de la memoria, referida a la Escuela, queda por abordar el asunto de los modos de su construcción. Este campo ya ha sido explorado.

En sus manifestaciones más convencionales la memoria se asocia con la reconstrucción de hechos pasados asociados a las vivencias de los sujetos. La forma más común de construcción de este tipo de “memoria” es el relato de vivencias o narración, que puede ser objeto de análisis crítico en ejercicios de “producción de saber” que conducen a la decantación de “experiencias”. En este sentido, la “memoria” se asocia

con el “recuerdo”. Se formaliza así el “registro” o la documentación de hechos pasados. Una “memoria pedagógica” de este tipo sería un relato de las formas asumidas por la pedagogía en versión retrospectiva, sincrónica o diacrónica. Es el uso que se da, por ejemplo, a las “memorias” escritas por personajes destacados, o las “memorias” que sintetizan lo ocurrido en un evento tipo congreso, seminario y semejantes. Queda claro que no es a este tipo de memoria al que aludimos en esta co-investigación. Sin embargo, si puede llegar a constituir “materia prima” o “fuente” para la producción de *memoria enactiva*.

### Relatos pedagógicos y narrativa docente

Un caso particular de este uso de la noción de “memoria” puede ser encontrado en la experiencia de “Narrativa Docente, Prácticas Escolares y Reconstrucción de la Memoria Pedagógica” llevada a cabo en Argentina por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología bajo la dirección de Daniel Suárez, del Laboratorio de Política Pública de Buenos Aires. Esta experiencia se centró en la producción de “relatos pedagógicos” y “narrativa docente”, “referidos a los procesos de escritura, reflexión y re-escritura de experiencias de enseñanza orientadas a la documentación de la propia práctica pedagógica, como así también los procesos de lectura y reflexión sobre relatos de experiencias de enseñanza (...)” que darían una versión del currículum “más próxima a una memoria pedagógica de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la “buena enseñanza” (Suárez, Ochoa, & Dávila, 2003). No se discute la importancia de este trabajo ni su utilidad para la comprensión de la vida de la escuela. Sin embargo, no cabe dentro la concepción de memoria enactiva que se propone en este texto.

### Expedición Pedagógica Nacional

Los registros de la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) se inscriben en un diseño general que comprende la conformación de un equipo de coordinación nacional; la difusión y la convocatoria para la organización de los equipos regionales; el diseño de las estrategias expedicionarias en cada una de las regiones; la formación de los expedicionarios; la realización de los viajes que implicó el diseño de las rutas y los itinerarios y la realización de los registros individuales y colectivos; la sistematización de

los hallazgos sobre las relaciones entre prácticas pedagógicas individuales, grupales e institucionales, el análisis del ámbito local (municipio, localidad, comuna) departamental, regional y nacional. Los registros utilizados provienen de una guía llamada *caja de herramientas* que indica el uso de diarios de campo, autobiografías, historias de vida, crónicas, boletines, poemas, trovas, cartas, las descripciones de experiencias visitadas o reconocidas, dibujos, videos, fotografías, mapas, inventarios y sistematizaciones regionales, rejillas, grupos de discusión, entre otros. Estos ejercicios son seguidos de encuentros nacionales de viajeros en los cuales se intercambian experiencias regionales y avances de sistematización, se identifican temas y problemas, y se hacen acuerdos sobre hallazgos y propuestas. Lo interesante de la metodología de la EPN es que se trata de una sistematización nacional colectiva construida por todos los participantes, a la que aportan las sistematizaciones regionales, mediante comisiones temáticas (por ejemplo: formación de maestros, investigación pedagógica, formas de organización pedagógica de los maestros, prácticas pedagógicas, proceso expedicionario, proyección y continuidad de la expedición) organizadas en subcomisiones. Los resultados de este trabajo se contrastan y se analizan de manera transversal y se llevan a una declaración final (Unda Bernal, Rodríguez Céspedes, & Orozco Cruz, 2001; & EPN, 2001).

### Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (cvmep)

Acogiendo la metodología de los Centros Virtuales de Memoria, mediante un convenio entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico — IDEP— y el Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se organizó este dispositivo para “acercarse a la historia de la pedagogía, del maestro, de la escuela y de la educación de nuestro país”, mediante el uso de ilustraciones, fotografías, manuales, cartas, investigaciones de expertos, experiencias pedagógicas, y “otro tipo de documentos escritos y audiovisuales de diferentes archivos y periodos históricos” del país y del Distrito Capital. El CVMEP acopia, preserva, restaura, organiza, sistematiza, divulga y difunde la producción relacionada con las formas de educarse de los colombianos, no sólo mediante la recuperación del pasado sino investigando, discutiendo e incidiendo en las rutas investigativas y en las preguntas sobre la actualidad educativa y pedagógica.

En el CVMEP se entiende la memoria como un elemento fundamental en los procesos de configuración de las identidades culturales individuales y colectivas, donde se activan las tradiciones y se re-significa la experiencia; se convierte así en un instrumento de revisión de la historia, para ser valorada, preservada o reformulada. La preservación de la memoria cultura de una sociedad, en esta propuesta, no significa atarla a su pasado e impedirle que se transforme, por el contrario, se trata de reconocer su fuerza constituyente, para convertirla en conocimiento, de manera que pueda reinventarse permanentemente.

El CVMEP articula el Centro de Documentación, el Archivo Histórico con sus colecciones fotográficas, documentales y audiovisuales; el Museo Pedagógico Virtual, con sus salas permanentes sobre Escuela, Infancia y Maestro, la sala temporal sobre la UPN en Imágenes; y la Comunidad, referida especialmente a las comunidades de historiadores de la educación y la pedagogía.

## **PARTICIÓN SEIS: PLIEGUE METODOLÓGICO**

Además de lo dicho sobre la visión caleidoscópica, los pliegues y las particiones, que forman parte de la propuesta conceptual y metodológica del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, el Estudio sobre las Relaciones entre Escuela, Memoria y Territorio propone realizar la dimensión operativa en el trabajo de campo, que habrá de concretarse en otro momento, con los siguientes referentes metodológicos:

### **El colegio como territorio de indagación**

Como quedó expuesto en los referentes conceptuales, y dado que una de las salidas de estudio consiste en la articulación con el CVMEP, cuyo ámbito de acción es más amplio que la “memoria de la Escuela” propiamente dicha, es necesario precisar que, desde el punto de vista metodológico, el foco de la indagación se centra en las relaciones entre memoria y territorio en el espacio del colegio, que incluye el micro-territorio en el que se localiza y se proyecta hacia los “límites” del territorio más amplio. La “*escuela frontera*” es el territorio de indagación en su condición de “lugar” y “no



lugar”, de punto de articulación entre “el adentro” y “el afuera”, de “territorio escolar” o “territorio de la escuela” que lleva implícita la “memoria de la escuela”.

### **Las vivencias de los sujetos y las fuentes para su registro**

Lo anterior significa que ese territorio no se define de antemano. En tanto es construcción de los sujetos, son sus vivencias, situadas y diferenciadas (definidas por sus prácticas, sus saberes y las condiciones que las determinan) las que lo definen en un horizonte de sentido que les permite construir maneras de ser en el mundo” (Pulido Chaves, 2014, p. 97). Estas vivencias tendrán como fuente los resultados de observaciones realizadas por investigadores, la revisión de las fuentes documentales que se consideren necesarias y pertinentes para contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas en los sujetos, las cartografías, entendidas como actos pedagógicos de construcción de conocimiento y de interpretación transformadora de la realidad; los resultados de observaciones etnográficas en los colegios, los microterritorios y los territorios, de acuerdo con las delimitaciones construidas por los sujetos; los trabajos realizados con grupos focales sobre experiencias concretas relacionadas con la relación entre el colegio, el territorio y la memoria (Piza Cubides, 2009; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009; & Lozano, *et al.*, 2013).

### **La estructura modular conceptual**

Metodológicamente, el proceso articulará las discusiones realizadas en el Componente sobre la estructura modular de conceptos organizada en los tres ejes de currículo, escuela y pedagogía, y el estudio realizará sus aportes a la construcción de dichos módulos para responder a las necesidades de formación de maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes y ciudadanía en general, con sus criterios de flexibilidad, funcionalidad, articulación de interfases, y facilidad de uso e intercambio por parte de equipos y grupos de investigación (Marín, 2014).



## ESCUELA, MEMORIA Y TERRITORIO: SÍNTESIS O PLIEGUE RIZOMÁTICO

Al unir sintéticamente las trayectorias de las nociones tomadas como referentes conceptuales se configura un pliegue que contiene, como en la definición de Serres, la información del universo en lo particular; “que es el elemento de la forma, el átomo de la forma, su *clinamen*” (Serres, 1995, p. 48). En otros términos, se configura el pliegue de síntesis de los referentes conceptuales que se articulan en una estructura rizomática, en el sentido descrito por Deleuze y Guattari (2002); es decir, sin seguir líneas de subordinación jerárquica: “*el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico (...)*” (pp. 25-26). Este es el sentido de la descripción del pliegue; las categorías centrales se desplazan dependiendo del giro caleidoscópico desde el cual se observen, modificando la estructura de relaciones entre ellas, pero sin perder los límites del pliegue general; esto es, sin salir de la relación escuela, memoria y territorio. El mapa nocturno que resulta de estos desplazamientos se sintetiza así en un mapa conceptual que describe el pliegue rizomático que contiene la relación entre las categorías.

En el giro del caleidoscopio que hace el estudio, estas categorías centrales de Escuela, Memoria y Territorio, se articulan en el concepto clave de TERRITORIALIDAD, definido como aquello que “representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio

(el objeto)”, con lo que “(...) cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo” (Monnet, 1999, p. 66). De este modo, la *territorialidad* es el concepto que sintetiza la relación entre escuela, memoria y territorio en la medida en que es condición para la configuración de la “escuela como territorio” y para la construcción de la “memoria de la escuela” como “memoria enactiva”. A su vez, la escuela como territorio es impensable por fuera de su condición de “escuela frontera”; es decir de territorio frontera que hace relación con el contexto, con el entorno (el micro territorio y el territorio), en los sentidos definidos más arriba que no vale le pena repetir aquí.

Todos estos elementos se sintetizan en la GEOMEMOPEDAGOGÍA que, para este caso, expresa el deambular de la pedagogía por la escuela como territorio (los “modos de hacer escuela” de la Expedición Pedagógica Nacional), en términos de la memoria enactiva de los saberes y las mediaciones que emergen en su proceso de construcción, como se ilustra a continuación:



La *territorialidad* sintetiza las relaciones entre escuela, memoria y territorio, y la *geomemopedagogía* sintetiza el deambular de la pedagogía por la escuela o, en otros términos, la relación entre escuela, memoria, territorio y territorialidad; las dos categorías con todos los atributos mostrados en las particiones.

Esta es la imagen caleidoscópica que se propone en este primer giro aportado por el estudio. Otras miradas pueden corresponder a otros giros del caleidoscopio, con lo que las categorías pueden cambiar de posición y de color, mostrando otras relaciones; de la misma manera que puede ocurrir si el pliegue es visto como la masa del panadero que se pliega una y otra vez sobre sí misma, en direcciones distintas.



## REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2009). *El sistema de evaluación integral de la calidad de la educación en Bogotá -SEICE-* (1a. ed.). Bogotá.
- Arias Gómez, D. H. (2012). *Educación para la ciudadanía y la identidad nacional: relatos de la exclusión*. Recuperado en Mayo de 2015, de Informe final de investigación, Contrato No. 53 de 2010, Convocatoria No.7-2009, Centro de investigaciones y desarrollo científico, Universidad Distrital, Bogotá: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/finish/89/1698/0>
- Augé, M. (2001). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5a. reimpresión ed.). M. Misraji, (Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Barbosa Ortiz, S., & Otros. (2014). *Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática “arte y corporeidad” en instituciones educativas distritales*. Recuperado en Mayo de 2015, de Bogotá, informe final contrato 118 de 2013, IDEP, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 258-307: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/finish/87/1682/0>
- Benadiba, L. (2012). La memoria... más allá de la “verdad” de los hechos. *Crepúsculo* (19), 7-11.
- Blandón Ramírez, F., Carrillo, C., & Hernández, N. J. (2012). *Estudio en investigaciones e innovaciones*. Recuperado el Mayo de 2015, de Informe de investigación, IDEP, Bogotá: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/finish/87/1676/0>
- Boada, M., & Expedición, P. N. (2010). *Saber localizado y pedagogía*. Bogotá.

- Bolívar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos*. En: Revista mexicana de investigación educativa 62 (19), 711-734: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62003.pdf>
- Cabra, N. A., & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo el Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO- IDBP.
- Capra, F. (2010). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cárdenas, F. (2010). La ecología humana, ciencia maestra del siglo XXI. Aportes antropológicos para su construcción disciplinar. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* (47).
- Casas, A. M., & Otros. (2012). *De donde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. (I. -O. Legal, Ed.) Recuperado de: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/component/jdownloads/finish/87/1593/0>
- Castro, J. O. (2015). Del saber sobre los saberes, la pedagogía y la escuela. *Magazín Aula Urbana* (100), 3-5.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15(2), 53-69.
- Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles A.G.E.* (34), 21-39.
- Colegio Superior de Occidente. (S.f.). *Proyecto Raíces. El Colegio Superior de Occidente en la búsqueda de la innovación pedagógica*. (K. Colegio Superior de Occidente, Ed.) Recuperado de: <http://www.masdyp.com/clientes/idep/cd-interculturalidad/pdf/proyecto-raices.pdf>
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. L. (Coordinador), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (1a ed., pp.. 263-303). Buenos Aires: IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Corporación Síntesis. (2014). *Producto 4: Informe técnico final. Contrato de prestación de servicios para la organización y ejecución del trabajo de campo, el procesamiento de la información y la emisión de resultados del estudio sobre "Territorio y Derechos en la Escuela"*. Bogotá.
- Da Silva, D. J. (Septiembre de 2012). *Currículo escolar e a história e cultura afro-brasileira: as práticas curriculares em comunidades quilombolas da região agreste central de Pernambuco [Currículo escolar y la historia y la cultura afro-brasileira: las prácticas curriculares en comunidades*. Recuperado de: Ponencia presentada en el IV Encuentro de de investigación educacional en Pernambuco.



## REFERENCIAS

- Investigación y educación en la contemporaneidad: perspectivas teórico-metodológicas, Cararu, Brasil: [http://www.epepe.com.br/EPEPE2012\\_IV/Trabalhos/01/C-01/C1-196.pdf](http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/01/C-01/C1-196.pdf)
- Da Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas* [Educación como proceso de lucha política: la experiencia de la “educación diferenciada” del territorio quilombo de Conce. Obtenido de Tesis de maestría en educación, Área de concentración: política pública y gestión de la educación; Eje de interés: relacioness de Educación y étnica, Universidad de Brasília, Brasília, Brasil: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012\\_GivaniaMariadaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012_GivaniaMariadaSilva.pdf)
- De Souza, E. C., Serrano Castañeda, J. A., & Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y Educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. En: *Revista mexicana de investigación educativa* 62 (19), 683-694: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62001&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62001.pdf>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (c. l. Jorge Vásquez Pérez, Trad.) Valencia: Pre-Textos.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía*. En: *Revista mexicana de investigación educativa* 62 (19), 695-710: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62002.pdf>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Echavarría Ramírez, M. C., & Otros. (2013). *Propuesta Escuela Territorial Ciudadana para la construcción social del hábitat*. Medellín: Escuela del Hábitat - CEDHAP - Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, A. (2010). *Territorios y diferencia. Lugar, movimientos, fida, redes*. Popayán: Envién Editores.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 57-67.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001). *Expedición Pedagógica Nacional... Preparando el equipaje* (Vol. 2). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de ediciones J.B.
- González Lara, M., Jiménez Becerra, A., Neira Usme, Á. V., & Cortés Salcedo, R. A. (2015). *Entre la historia y la memoria. Alternativas en la formación de maestros* (Promera ed.). Bogotá:

- Alcaldía Mayor de Bogota Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- González Lara, M., Pulido Chaves, O., & Otros. (2012). *¡Todo pasa... todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (Primera ed.). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- González M., M. C. (2014). La violencia contada a los escolares: Conflicto social y memoria en los manuales educativos del S.xx. *Análisis Político*, 32-48.
- Grupo de Investigación CYBERIA, U. D. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las Ciencias sociales. En A. J. (Comp.), *Las luchas por la memoria* (págs. 235-258). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. (L. Audy, J.-M. Tremblay, Editores, & Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi) Recuperado de: [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)
- Halbwachs, M. (1969). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis* (65), 209-219.
- Henaó Delgado, H. (2004). *Familia, conflicto, territorio y cultura*. Medellín: Corporación Región - INER Universidad de Antioquia.
- Hernández Hernández, C. M., Ramírez Debia, D. J., & Sánchez Sánchez, L. J. (2013). *Participación de la comunidad educativa del colegio Jaime Salazar Robledo en la construcción del territorio en el barrio Ciudadela Tokio de la ciudad de Pereira*. Tesis de pregrado para optar al título de Licenciado en Etnoeducación y desarrollo comunitario, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira. Recuperado de: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3891/1/306432H557.pdf>
- Imaginarium. (2014). *Centro virtual de memoria en educación y pedagogía*: <http://centrovirtual.idep.edu.co/>
- IDEP. (2013). 5 claves para la educación. *Aula Urbana*.
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. En: *Revista Colombiana de Educación* 62, 287-314: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>
- Londoño Cancelado, A. M. (2015). *Producto 1: Un documento inicial que incluya los lineamientos generales de la propuesta de elaboración de material educativo (módulos sobre nociones, relaciones y ámbitos) y la estrategia de difusión del material educativo vinculado al Componente (álbum d.* Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá.

## REFERENCIAS

- Londoño Cancelado, A. M. (2015). *Producto 2: Documento conceptual de carácter publicable que de cuenta del primer avance sobre la relación escuela, saberes y territorios, su articulación con el Componente, con el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana y con la construcción*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Londoño, A. M. (2014). *Un capítulo de libro acerca de derechos humanos y ambientales en ciclos 3, 4 y 5 en escolares de Bogotá con recomendaciones a la política pública y a las propuestas educativas desde la perspectiva de los sujetos de la educación y las comunidades educativas*. Producto 8. Contrato 071 de 2013, IDEP, Bogotá.
- Lozano Velásquez, F. (2009). Prólogo. En F. Lozano Velásquez, & L. G. Ferro Medina, *Las configuraciones de los Territorios Rurales en el S. XXI*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Lozano, F., Mancera, A., Martínez, J., Moreno, D. M., Acosta, J., Bernal, J. A., . . . Prieto, J. A. (2013). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes (NNJ)*. Investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de los derechos (Primera ed.). Bogotá: IDEP.
- Lozano, Y. (2013). *Proyecto pedagógico de aula. Rescatando mis raíces*. (S. S. Centro educativo rural Mesitas, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de [http://es.slideshare.net/ProyectoCPE2013/proyecto-pedagogico-de-aula-rescatando-mis-races?qid=9d5f9af6-5f40-49f0-b80b-4f14c2339705&v=default&b=&from\\_search=2](http://es.slideshare.net/ProyectoCPE2013/proyecto-pedagogico-de-aula-rescatando-mis-races?qid=9d5f9af6-5f40-49f0-b80b-4f14c2339705&v=default&b=&from_search=2)
- Manzano Fernandez, B. (2009). Territorio, teoría y política (Introducción). En J. G. Ferro Medina, & F. Lozano Velásquez, *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI* (págs. 35-65). Bogotá: Universidad Javeriana. Departamento de Desarrollo Rural Regional. Maestría en Desarrollo Rural. Recuperado el 09 de Septiembre de 2015, de <http://www.fagro.edu.uy/~socrural/wp-content/uploads/Territorio-teor%C3%ADa-y-politica.-B-Mancano.pdf>
- Marín, D. L. (2014). Estructura para el diseño estratégico del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Contrato 003/2014. Bogotá: IDEP.
- Martín-Barbero, J. (. (2002). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (s.f.). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura. Introducción: Aventuras de un cartógrafo mestizo (Fragmento)*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de: [http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Oficio%20de%20cartografo\\_comunicacion%20y%20cultura.pdf](http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Oficio%20de%20cartografo_comunicacion%20y%20cultura.pdf)

- Martínez Boom, A. (2000). ISSUSU. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de *Expedición pedagógica nacional y geopedagogía una experiencia pedagógica colombiana*: <http://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>
- Martínez Boom, A. (S.d de S.m. de S.a.). *Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia*. Recuperado el 17 de Febrero de 2014, de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LGCZ5S06-BV1GZ1-1L0>
- Marx, K. (1970). *Manuscritos. Economía y filosofía* (Tercera edición en el Libro de Bolsillo ed.). (F. Rubio Llorente, Trad.) Madrid: Alianza.
- Maturana, H. (2002b). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura (Manizalez, Colombia, octubre de 1999* (1a. ed.). Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizalez.
- Morin, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Necoechea Gracia, G. (2005). Después de vivir un siglo. En *Ensayos de Historia Oral* (págs. 15 -16). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Neira Uneme, Á., & Otros. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. (IDEP, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/component/jdownloads/finish/87/1693/0>
- Nieto Nieto, G. P. (2013). *Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia. El caso reciente de la ciudad de Medellín*. Recuperado el Mayo de 2015, de Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de Doctor en comunicación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Nieto, J. F. (2015). *Relatoría Mesa 3 Diálogo Pedagógico Escuela Memoria y Territorio*. Bogotá: IDEP.
- Niño Quintero, G., González Restrepo, A. D., Guevara Jiménez, I., & Reyes Sandoval, O. (2014). *Prácticas pedagógicas que promueven la constitución de subjetividad política*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: *Aletheia* 1 (6), 162-181: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/192/172>

## REFERENCIAS

- Peñate Jiménez, U. (2012). *Te Peka Tsame, La palabra antigua. La oralidad en la educación familiar y en la construcción de identidad étnica. Estudio de caso entre los zoques de Tecpatán, Chiapas, México*. Recuperado el Mayo de 2015, de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención en currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile, Santiago: [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-penate\\_u/pdfAmont/cs-penate\\_u.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-penate_u/pdfAmont/cs-penate_u.pdf)
- Peralta, B. M., Huérfano, J. A., & Panqueba, J. F. (2011). Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, por entre sus memorias cotidianas. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista *Educación y ciudad* 21, 129-154: <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2014/06/Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-21.pdf>
- Piza Cubides, H. Y. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción de espacio público*. Tesis presentada para optar al título de Maestría en Planeación Urbana y Regional, Pontificia Universidad Javeriana., Bogotá.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Pulido Chaves, O. (2015). Contrato 027. Prestación de servicios profesionales como co-investigador para abordar la relación escuela, memoria y territorio. Bogotá.
- Pulido Chaves, O. (2015). *Producto 6: Documento técnico final con descripción del proceso y resultados. Estudio Territorio, derechos y escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Pulido Chaves, O. (2015). *Relatoría Mesa 1 Diálogo Pedagógico Memoria, Escuela y Territorio*. Bogotá: IDEP.
- Pulido Chaves, O. O. (2013). *Producto 6: Documento conceptual y batería general de instrumentos, validada para valorar el cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes, como resultado de la producción colectiva del los integrantes del diseño del Componente*. Informe de avance, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá.
- Pulido Chaves, O. O. (2014). *Producto 7: Documento final publicable, sobre la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.
- Pulido, C. O. (2014). *Producto 7: Referentes conceptuales y metodológicos para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación en los colegios de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rivera Lam, M., Cortés Gómez, W. E., Benítez Vega, M., & Acosta Peña, R. (s.f.). Representaciones sociales del monumento natural La Portada: qué nos dicen los discursos y los dibujos de los estudiantes sobre la comprensión del entorno. En: *Zona próxima* 17, 58-75: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3231/2973>
- Rozo Suárez, A. R., & Otros. (2012). *Historias que hacen Historia. Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia*. (I. OEI, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.cieeie.gov.co/index.php/es/finish/87/1692/0>
- Ruiz, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la fornera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.
- Sanabria Munévar, F., Mora Palacios, H. R., & Piñeros Lizarazo, R. (2012). Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la Localidad de Bosa. En: *Revista Ciudad Paz-ando* 1 (5), 81-94: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/7277/8967>
- Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos -Tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel S.A.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Soler Osuna, D. M. (2013). *Jóvenes escolares y sus redes sociales: De la territorialidad a la virtualidad*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia.
- Sosa Velásquez, M. E. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (Auto)Biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En: *Revista mexicana de investigación educativa* 62 (19), 763-786: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62005&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62005.pdf>
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* (Vol. Módulo I). (C. y-O. Ministerio de Educación, Ed.) Buenos Aires, Argentina.
- Taja, Z. (2013). *La integración comunitaria en la Escuela técnica agropecuaria y su aporte al desarrollo local de San Francisco de Asís, Municipio Zamora, Estado Aragua*. Recuperado el Mayo de 2015,

## REFERENCIAS

- de Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Desarrollo Rural, Mención Economía Agrícola Universidad Central de Venezuela. Caracas: [http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4639/1/T026800007934-0-Final\\_Defensa\\_Taha-000.pdf](http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4639/1/T026800007934-0-Final_Defensa_Taha-000.pdf)
- Tapia Morerno, R. L. (2013). *El papel de la escuela Franz Warzawa en la historia del desarrollo rural de Rumipamba desde su fundación en 1930 hasta la Reforma Agraria*. Recuperado el Mayo de 2015, de Tesis para la obtención del título de Magister en Estudios Latinoamericanos, mención Estudios Agrarios, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Quito: [http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4639/1/T026800007934-0-Final\\_Defensa\\_Taha-000.pdf](http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4639/1/T026800007934-0-Final_Defensa_Taha-000.pdf)
- Téllez Iregui, G. (2001). La Expedición Pedagógica Nacional: Un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano. En M. d. Unda Bernal, *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje 1* (págs. 19-28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, C. A., Triana, M. E., Gómez, N., Escobar, J. E., Cristancho, D., Pachón, J. V., . . . Guerrero, I. (2013). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Teritorial de Planeación. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría Distrital de Planeación.
- Trifilio Díaz, J. M. (2013). Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças [Dibujos y voces en la enseñanza de la geografía: una pluralidad de barrios marginales por las miradas de los niños]. En: *Educação e Pesquisa* 4 (39), 1029-1048: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830063014>
- Uici Urmeneta, V. (1998). Tiempo, espacio y memoria: actualidad de Maurice Halbwachs. *IV Congreso Vasco de Sociología* , (págs. 438-441 ). Bilbao. Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de <http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/Temmh.htm>
- Unda Bernal, M. d., Rodríguez Céspedes, A., & Orozco Cruz, J. C. (2001). Una construcción colectiva de conocimiento pedagógico. En E. P. Nacional, *Expedición Pedagógica Nacional Huellas y Registros* (págs. 14-30). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Valladares López, I. P., & Madariaga, E. N. (2013). *Conozcamos sobre nuestro patrimonio cultural. Guía para estudiantes de II y III ciclo de Educación básica*. (A. d. Honduras: Secretaría de Educación, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/conozcamos-sobre-nuestro-patrimonio-cultural-guia-para-estudiantes-de-ii-y-iii-ciclo-de-educacion-basica/>
- Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Vargas Álvarez, S. (2012). Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto. En: *Praxis pedagógica* 13, 38-55: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/view/492/463>

Vargas Álvarez, S., Acosta Leal, M., & Sánchez Castillo, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia*. (Uniminuto, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de [http://www.academia.edu/3702874/Historia\\_memoria\\_pedagog%C3%ADa.\\_Una\\_propuesta\\_alternativa\\_de\\_ense%C3%B1anza\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_historia](http://www.academia.edu/3702874/Historia_memoria_pedagog%C3%ADa._Una_propuesta_alternativa_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_de_la_historia)





En concordancia con este reto, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y concretamente, el componente Escuela, Currículo y Pedagogía, adelantó, entre los años 2013 y 2015 el desarrollo de un estudio profundo acerca de la temática de los saberes tecnomediados en la escuela, haciendo hincapié tanto en el fortalecimiento de una serie de experiencias pedagógicas ancladas en esta temática, como en la consolidación de reflexiones, ideas y posibilidades frente a las relaciones entre escuela, ciudad, medios, comunicación y tecnologías digitales. Se trató de una apuesta por la consolidación de referentes teóricos, metodológicos e investigativos en los que la visión sobre las tecnologías estuviese centrada en los procesos mediacionales más que en el uso indiscriminado de aparatos y dispositivos. En otras palabras, una mirada a esas Alfabetizaciones Múltiples que se tejen desde la escuela y se revelan como un importante corpus de conocimiento que permite consolidar ideas frente al papel de la escuela ante los desafíos actuales tanto en la tecnología digital como en las paradojas culturales contemporáneas.

Este proceso investigativo contó con tres fases principales: la primera, investigativa y propositiva, acompañada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y centrada en el desarrollo de las experiencias pedagógicas como proyectos de investigación desde la estrategia denominada Colaboratorio; la segunda, metainvestigativa y de fortalecimiento, trabajada en conjunto con la corporación Maloka y ubicada en el proceso de reflexión sobre las experiencias y el potenciamiento de sus fortalezas; y una tercera, de sistematización y planteamiento de relaciones escuela ciudad, en la que el IDEP, en el marco del macroestudio sobre cartografías pedagógicas y construcción de saberes, no solamente hizo la función de acompañamiento a las experiencias pedagógicas, sino también la proyección de los saberes tecnomediados y el Colaboratorio en el contexto de ciudad y en el planteamiento de la noción de cartografías digitales.

En este marco se contó con la participación de varias experiencias educativas de los colegios públicos de Bogotá, de modo que en la primera fase se hizo acompañamiento a 21 experiencias pedagógicas, en la segunda a 12 de esas 21, y en la tercera a 11 experiencias que incluyeron a 10 de las fases anteriores y 1 nueva en el camino de consolidación de saberes. Las experiencias por fase y las instituciones participantes, se recogen en el siguiente cuadro:

FASE I	FASE II	FASE III
EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN
• <i>Cátedra María Cano</i> , Colegio María Cano	• <i>Cátedra María Cano/Cibercanistas</i> , Colegio María Cano	• <i>Cibercanistas</i> , Colegio María Cano
• <i>Tecnobot</i> , Colegio María Cano	• <i>Tecnobot/Genius Lab</i> , Colegio María Cano	• <i>Genius Lab</i> , Colegio María Cano
• <i>Red Escuela Familia</i> , Colegio Alfredo Iriarte	• <i>Red Escuela Familia</i> , Colegio Alfredo Iriarte	• <i>Red Escuela Familia</i> , Colegio Alfredo Iriarte
• <i>Representaciones Sociales de la Familia en ambientes tecnomediados</i> , Colegio Alfredo Iriarte	• <i>Casos y Cuentos de la profe Brujelia</i> , Colegio Nueva Esperanza	• <i>Representaciones Sociales de la Familia en ambientes tecnomediados</i> , Colegio Alfredo Iriarte
• <i>Casos y Cuentos de la profe Brujelia</i> , Colegio Nueva Esperanza	• <i>Tic Tic, ¿Puedo Entrar?</i> , ITI Francisco José de Caldas	• <i>Casos y Cuentos de la profe Brujelia</i> , Colegio Nueva Esperanza
• <i>Tic Tic, ¿Puedo Entrar?</i> , ITI Francisco José de Caldas	• <i>Tecnomaravillas</i> , Colegio Tom Adams	• <i>Tic Tic, ¿Puedo Entrar?</i> , ITI Francisco José de Caldas
• <i>Tecnomaravillas</i> , Colegio Tom Adams	• <i>Click Travel</i> , Colegios Alfonso López Michelsen y José Francisco Socarrás.	• <i>Tecnomaravillas</i> , Colegio Tom Adams
• <i>Click Travel</i> , Colegios Alfonso López Michelsen y José Francisco Socarrás.	• <i>Camicreando</i> , Colegio Ciudadela Educativa de Bosa	• <i>Click Travel</i> , Colegios Alfonso López Michelsen y José Francisco Socarrás.
• <i>Camicreando</i> , Colegio Ciudadela Educativa de Bosa	• <i>Quicagua, somos tierra</i> , Colegio La Gaitana	• <i>Camicreando</i> , Colegio Ciudadela Educativa de Bosa
• <i>Quicagua, somos tierra</i> , Colegio La Gaitana	• <i>Ile y recursos multimodales en el aula</i> , Colegio Enrique Olaya Herrera	• <i>Quicagua, somos tierra</i> , Colegio La Gaitana
• <i>Entre Tic Tac aprendo más</i> , Costa Rica I.E.D.	• <i>Construyendo ciudadanía, paz... ciencia</i> , Colegio IED La Aurora.	• <i>Semiótica Matemática y Comunidad</i> , Instituto Técnico Internacional.
• <i>Aulas sin fronteras</i> , CEDIO Ciudad Bolívar		
• <i>AVA</i> , Colegio Alfonso López Michelsen		
• <i>OVA para el desarrollo del pensamiento</i> , Colegio Grancolombiano		
• <i>Herramientas Biotec</i> , Colegio República de Colombia		
• <i>Ile y recursos multimodales en el aula</i> , Colegio Enrique Olaya Herrera		
• <i>Construyendo ciudadanía, paz... ciencia</i> , Colegio IED La Aurora.		
• <i>Blog en la IED 20 de Julio</i> , Colegio IED 20 de Julio.		

FASE I	FASE II	FASE III
EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Plan de actuación en TIC, Colegio José Acevedo y Gómez</i></li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Las TIC en el proceso de evaluación y fortalecimiento de saberes y competencias en Química, Colegio Alfredo Iriarte.</i></li> </ul>		

La estrategia principal de trabajo fue el Colaboratorio Pedagógico, noción que aparece como matriz metodológica en la primera fase y que se convirtió en el eje central de trabajo del proyecto. Se trata de una apuesta que resignificó la idea de Laboratorio y en el que la Inteligencia Colectiva (Levy, 2007) se hizo presente en diferentes acciones de aprendizaje colaborativo y construcción conjunta en un proceso permanente de formación y problematización de las realidades de las experiencias y sus contextos. En esta posibilidad de trabajo, la idea central fue la experimentación y la exploración conceptual e investigativa en un ambiente de aprendizaje consolidado sobre la base del encuentro y la discusión, y en el que la construcción de acciones en red se privilegiaron por encima del trabajo individual. Así, el Colaboratorio Pedagógico fue fortaleciéndose como estrategia en cada una de las fases del proceso y adicionalmente se convirtió en la bandera del estudio, como un rasgo distintivo de una forma de entender el saber tecnomediado y que no es otra que la de ser el resultado de las interacciones, la participación y la construcción colectiva.

En clave de Colaboratorio, las reflexiones de las diferentes fases, así como los saberes que emergieron dentro de cada experiencia, fueron insumos principales para pensar más allá de las fronteras de la escuela y encontrar en el panorama de los Saberes Tecnomediados un eje transversal para las políticas tanto educativas como de TIC en la ciudad. Es así como se gesta, en el marco de la tercera fase, la relación con la Alta Consejería Distrital de TIC y la posibilidad de desarrollar 5 talleres en Apropiación Social de TIC desde una apuesta sociocultural y educativa más que desde la mirada centrada en la dotación de herramientas y aparatos. Un escenario nuevo para el Colaboratorio pero también altamente significativo, en tanto que posibilitó el encuentro entre las necesidades de la ciudad y las apuestas que se gestan desde los entornos escolares.

Este proceso investigativo se recoge, sistematiza y organiza conceptualmente en este documento, albergando las ideas y nociones que ofrece la teoría más actual sobre

los procesos comunicativos y pedagógicos desde el contexto de las tecnologías digitales, así como los retos y problemáticas surgidas en esos mapas nocturnos tejidos desde la complejidad de las experiencias protagonistas del estudio. Se trata de un texto reflexivo, analítico y propositivo, pero también de la recuperación de la memoria de un proceso investigativo que ha permitido ir desde una exploración diagnóstica de los saberes tecnomedidos en la escuela hasta el planteamiento de ideas para pensar aspectos políticos de las TIC en la ciudad y a su vez propuestas y apuestas teóricas y metodológicas sobre temáticas como las cartografías pedagógicas y la construcción de saberes en un escenario digital.

En este sentido, los propósitos de este documento son: sistematizar el proceso desarrollado en las tres fases del estudio sobre Saberes Tecnomedidos de niños, niñas, jóvenes y maestros y su respectivo Colaboratorio; mostrar a la comunidad académica los aportes generados a propósito del proceso investigativo realizado y su articulación con las políticas TIC de la ciudad; y, proponer elementos de reflexión sobre los territorios digitales, las cartografías pedagógico-comunicativas y la construcción de saber. Propósitos que se integran dinámicamente con el contexto del macroestudio sobre cartografías pedagógicas y construcción de saberes y se convierten en el reflejo de las metas que se alcanzaron en el desarrollo del proceso investigativo.

Para poder presentar dicho proceso, el presente texto está organizado en tres partes: en primer lugar, los fundamentos y perspectiva teórico-conceptual, donde se retoman las ideas centrales del estudio desde la noción de Saberes Tecnomedidos como territorios de sentido y sus posibles cartografías pedagógicas; acto seguido, las reflexiones a la luz de las experiencias pedagógicas, que recogen los elementos y hallazgos producto de las fases del estudio para aglutinarlos en torno a ejes de reflexión y sistematización del proceso; y, finalmente, una última parte a manera de conclusión, que se ocupa de presentar las relaciones con la dimensión de ciudad y cultura política y por último la apuesta por una necesaria ontología del ciberespacio y las tecnologías digitales.

El escenario contemporáneo está atravesado por múltiples paradojas y condiciones únicas que ofrecen desafíos fuertes a los escenarios escolares. Retos ante los que la investigación se erige como la ruta perfecta para asumir el oficio de cartógrafo (Martín-Barbero, 2005) que reclaman los territorios nocturnos de los espacios en

construcción contemporáneos y donde las tecnologías digitales son parte de una escarpada topografía por descubrir. Este documento, desde el proceso del Laboratorio de Saberes Tecnomediados presenta la apuesta que desde el componente Escuela, Currículo y Pedagogía se ha realizado en conjunto con diversas experiencias educativas, con el fin de ofrecer posibilidades para la construcción de una investigación pedagógica que no solamente se encuentre con la escuela y sus realidades, sino con la forma en que las aulas son la puerta de acceso a la consolidación de nuevas sociedades y culturas en las que lo humano sea el objetivo de toda tecnología.

## **PARTE I:**

### **FUNDAMENTOS Y PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEPTUAL**

En la revisión del proceso investigativo llevado a cabo en el marco del estudio sobre Saberes Tecnomediados, es necesario conocer los conceptos, ideas y referentes teóricos que permiten identificar el espíritu que caracterizó las diferentes prácticas del Laboratorio y su impacto en los entornos educativos. Para ello, este apartado se ha organizado en dos grandes ejes de reflexión para comprender las principales nociones que orientaron el estudio: saberes en caleidoscopio y territorios nocturnos, en donde se hace un análisis y presentación del contexto actual y la condición paradójica de la relación con la tecnología, junto con una revisión de los procesos socio-culturales de las sociedades hipermodernas (Lipovetsky, 2009) y sus epistemologías múltiples; y, cartografías pedagógicas digitales y construcción de saberes, dedicado a revisar la noción del saber tecnomediado como espacio de sentido y las cartografías y conocimientos que surgen alrededor de los procesos de mediación en escenarios multimediales, hipermediales, de convergencia y digitales.

#### **Saberes en Caleidoscopio y Territorios Nocturnos**

El contexto contemporáneo se define como un escenario complejo, dinámico y que evidencia los elementos centrales de un tiempo de transformaciones y transición. Atravesado por la aparición de múltiples tecnologías digitales y la aparición de

nuevas formas de entender la realidad y la ciencia en clave de multiplicidad, se trata de una época que ha sido objeto de múltiples estudios, cuestionamientos y definiciones. Postmodernidad (Lyotard, 1986), Hipermodernidad (Lipovetsky, 2009), Modernidad Líquida (Bauman, 2009) y otros tantos nombres se han puesto para definir las condiciones de una etapa de la historia caracterizada por la aceleración, la velocidad y la mutación constante, heredera de la Modernidad en su condición crítica e irónica (Paz, 1989) pero que profundiza cada dimensión del pensar moderno para dar origen a un caleidoscopio de posibilidades, un rizoma de realidades (Deleuze & Gattari, 2008) y un cruce de visiones de mundo donde la Verdad es relativa y el tiempo y el espacio han pasado de la linealidad al instante.

Para entender estas condiciones es preciso situarse ante dos elementos propios de esta época y que le definen y distancian de otros momentos de la historia: su cronotopía y la base cultural de sus sociedades. En cuanto a la primera, es preciso aclarar que la concepción cronotópica actual ha pasado a ser una noción ligada al instante y lo abstracto, dejando de lado lo definido y firme, es decir, se ha apartado de la



concepción moderna del tiempo lineal enfilado al progreso y el espacio concreto definido para la producción industrial. En el estado actual de las realidades el tiempo se convierte en un constante “ahora”, en el que se vive en múltiples espacios y donde la realidad no tiene una sola dimensión sino múltiples opciones. Esta forma de entender temporalidad y espacialidad se enlaza directamente con una base cultural en la que la rentabilidad se ha convertido en el pilar central de las sociedades del denominado capitalismo postindustrial (Jameson, 2009).

Así, para comprender la sociedad contemporánea, se hace preciso profundizar en sus condiciones culturales y las mutaciones operadas frente a los sistemas de producción en una sociedad enmarcada en el contexto de la globalización. De este modo, se encuentra que las sociedades actuales están atravesadas por una condición económica de integración en un escenario de mercado que supera las fronteras y donde junto con la aparición de grandes industrias y oligopolios, aparece también una explotación máxima del consumo como dimensión sociocultural de un capitalismo cambiante, que ya no solamente se ancla en la producción industrial, sino también en otras dimensiones como el saber y el desarrollo mismo de las ciencias. El capitalismo cognitivo (Sibilia, 2006) o también llamado capitalismo líquido postindustrial (Bauman, 2009) es el rostro de un sistema macroeconómico distinto, que junto con una visión cambiante de tiempo y espacio, configura las condiciones de una cultura diferente, en proceso de apertura y en la que los sólidos edificios modernos, o mejor aún, los grandes relatos orientadores (Lyotard, 1986), hacen crisis frente a autopistas intangibles de información, deslegitimación y multiplicidades en un paradigma de lo incierto y lo móvil.

En este marco, la aparición y desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación juega un papel singular como espíritu y forma de la consciencia (Ong, 2009) de las sociedades contemporáneas, convirtiéndose en su lenguaje, la materialización de sus condiciones paradójicas y sobre todo el escenario central de las contradicciones de las culturas actuales. Más que aparatos, dispositivos y desarrollos de alta potencia de la ingeniería y la programación informática, los escenarios *ciber* de los tiempos actuales se convierten en el espejo donde se mira la sociedad de este tiempo. Las TIC de hoy, son la tecnología de la palabra propia de las racionalidades y subjetividades de una época signada por el cambio y adicionalmente encarnan en su



dinámica comunicativa una serie de nuevas mediaciones que establecen *otras* formas de comunicación y *otras* concepciones del mundo social, el individuo y la cultura misma.

Esto se entiende al revisar a las tecnologías actuales desde una mirada crítica de su función social y no como meros aparatos que hacen más fácil la vida en tiempos de la aceleración y la velocidad. De este modo, al mirar a profundidad la llamada Revolución Digital, lo que se encuentra es una interiorización muy fuerte de las condiciones propias de las sociedades y las culturas actuales como sociedades de la velocidad, la rentabilidad y la apertura a la multiplicidad y el instante. El sistema de comunicación de muchos a muchos (Scolari, 2014), las grandes autopistas de información del ciberespacio, la alta velocidad de las tecnologías móviles, la portabilidad de los dispositivos de última generación y en general, la digitalización de la vida cotidiana, son la mejor manera de hacer concreta la idea de una Aldea Global (McLuhan, 2000), propia de una globalización cultural y al mismo tiempo, hacer posible la instantaneidad como tiempo y la diversidad de espacios como condición de territorio. Con las TIC, se está en uno y en muchos lugares al mismo tiempo a través de las multipantallas y se puede responder en el instante a todo requerimiento en una sociedad de la velocidad y las rentabilidades, donde los capitales, como lo recuerda Bauman (2009), ya no viajan con grandes cargas hacia el progreso, sino sin destino y ligeros, como esas tecnologías que hoy permiten acceder al mundo desde la pantalla táctil del dispositivo que cabe en el bolsillo.

Pero, si las TIC son reflejo de una serie de condiciones culturales propias del contexto contemporáneo, ¿en qué radica la condición paradójica de las mismas? La respuesta surge, evidentemente, desde las diversas perspectivas que se han ofrecido para comprender este fenómeno y sus condiciones más allá del deslumbrar de las pantallas: en la disputa entre el hiperconsumo (Lipovetsky, 2009) y la potencia comunicativa de una sociedad red (Castells, 2009) y el debate entre el vacío del ser convertido en objeto en un ahorismo angustioso (Bauman, 2009) y la dinámica socializadora e incluyente de las inteligencias colectivas (Levy, 2004). Una paradoja que ha despertado el interés de la academia y de las reflexiones actuales en los niveles socioculturales, educativos y comunicativos en aras de consolidar una mirada capaz de contemplar el reto que implica el encuentro con una dimensión tecnológica cibercultural que puede ser el mejor espacio para la libertad del pensamiento, pero paradójicamente también

puede convertirse en la prisión perfecta para perpetuar las dinámicas de poder en su matiz más tradicional.

Esta condición se hace comprensible al revisar las diferentes posturas que han surgido frente al desarrollo y avance de la digitalización y las opciones críticas que se han vislumbrado en este nuevo escenario configurado por las TIC. En este marco, se destacan posturas que contemplan la idea de ver a las tecnologías digitales como un aliado estratégico en la transformación de la sociedad hacia un modelo incluyente y co-creativo y, por otro lado, férreas miradas a los espacios de la digitalización como la prolongación de un universo autista, hiperindividual y vacío. Dos condiciones que se ven atravesadas por una necesaria mirada crítica, consciente de las potencias y amenazas del mundo digital en el marco de un universo como el contemporáneo, en el que los modelos sociales esgrimen tanto una apuesta por la inclusión y la multiplicidad como una matriz hegemónica y mercantil y donde los espacios digitales son a la vez lugares de contacto para las consciencias como escenarios para la homogenización de las ideas, espacios para la crítica creativa como lugares para el consumo irreflexivo.

Así, en uno de los lados de esta condición paradójica, aparece esa mirada a las tecnologías digitales como espacio de construcción colectiva y participación democrática, como alternativa de creación y como el más potente de los espacios incluso para el potenciamiento de una cultura política. En concordancia con esta idea, perspectivas como la de Levy (2004), Landow (2009), Berners-Lee (2000), O'Reilly (2005) presentan interesantes conceptos que se acompañan de una dimensión social de las tecnologías y su entendimiento como procesos para la producción de nuevas sociedades. Esta es la mirada desde la Inteligencia Colectiva (Levy, 2004), el hipertexto como vehículo para realizar lo imposible (Landow, 2009), la intercreatividad (Berners-Lee, 2000) y la arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005), de donde se desprende la comprensión de la web y la digitalización de la vida cotidiana como parte de un proceso de construcción simbólica y de intercambio de sentido a escala planetaria, que a través de la creación colectiva y el escenario democrático de la cibercultura potencia el desarrollo de culturas de la inclusión, el encuentro, la convergencia creativa y la solución conjunta de problemas.

Desde esta orilla, las TIC se convierten esencialmente en dispositivos que ponen en acción la posibilidad de construir nuevas sociedades capaces de reflexionar sobre

sí mismas, atravesadas por una relación más cercana a la noción de mediación con las tecnologías y que hacen uso de ellas como medios en los que el desarrollo humano a escala planetaria es el objetivo central. En esta medida, el conocimiento se convierte en un bien social, libre, intercambiable y democrático, que busca la verdad mediante el encuentro con la diversidad y que rechaza toda posición de poder vertical. Un ambiente co-creativo, de interacción comunicativa y en el que no hay sombras de los poderes hegemónicos, sino que los usuarios son los gestores de sus propias visiones de mundo, construidas y compartidas colaborativamente. Una visión en la que las TIC son las autopistas, los senderos y los mecanismos para un conocimiento pertinente, incluyente y en constante creación.

Sin embargo, desde la orilla contraria, en el horizonte de la mirada de oposición a los espacios de las tecnologías, aparece una perspectiva que advierte tanto lo utópico de la idea de una sociedad cibercultural tan bondadosa como de los factores de riesgo de una digitalización absoluta. En esta mirada, las perspectivas de Baudrillard (2009), Sábato (2000) y Spitzer (2013), se vuelven sumamente importantes para contemplar esos fenómenos inherentes al desarrollo tecnológico que podrían evidenciar los principales factores para pensar en una mirada no tan optimista de los espacios generados desde los nuevos dispositivos tecnológicos y la definición precisa para su condición paradójica o fáustica, como lo plantea Sibilia (2006). El problema de la “dictadura del significante” (Baudrillard, 2009), la pérdida del sentido físico de lo humano (Sábato, 2000) y el riesgo homogeneizador, alienante y autista de las TIC (Spitzer, 2003), son nociones importantes a tener en cuenta para contemplar el proceso de digitalización como un escenario con diferentes aristas marcadas por el Consumo.

Así, desde esta perspectiva, aparecen fenómenos propios de los espacios digitales y que en diversas ocasiones se señalan como su matiz más negativo en términos socioculturales. Una perspectiva en las TIC, más que verse como espacios de encuentro, se vislumbran convertidas en lugares para el aislamiento absoluto del individuo en un retiro total del contacto humano y una dependencia completa de las simulaciones digitales y sus mundos construidos sobre la materialización del paradigma del consumo. Un escenario de una lógica interminable de compra y desecho de dispositivos, de pérdida de la potencia de los significados y de una intrínseca tendencia a la repetición y la producción en masa, a la explotación absoluta de las dimensiones

más oscuras del espectáculo e incluso, como lo advierte Manzano (2010), un escenario para la aparición de una estética de la muerte como show mediático. Una visión en donde las TIC son espacios de sobrecarga de información con escasos milímetros de profundidad, con dispositivos hiperindividuales y de una separación completa de las posibilidades de trascendencia de lo humano.

Sin embargo, en tiempos como los actuales, en donde innegablemente la digitalización de la vida cotidiana es una realidad que avanza a pasos tan agigantados como las de los procesos de transformación social, tales perspectivas, que desde sus matices opuestos han tomado las dimensiones de una tecnofilia (entusiasmo absoluto hacia las TIC) o una tecnofobia (rechazo completo y tajante de las tecnologías digitales), necesariamente deben dejarse de lado para comprender el sentido profundo de las sociedades contemporáneas y sus procesos mediacionales, en los que tanto los sistemas de comunicación han cambiado como las formas de entender y producir conocimiento. Una perspectiva que obliga entonces a comprender en el espacio paradójico de las TIC sus potencias y posibilidades para la construcción de un sentido de lo humano y de una transformación social como la que se hace necesario en el marco de un espacio de hiperconsumo (Lipovetsky, 2009) como el que se desarrolló en el marco actual.

Ahora bien, en esta reconstrucción crítica, capaz de comprender ambas dimensiones, tanto la de los riesgos como la de las bondades de las TIC, se hace preciso situarse en el espacio comunicativo y en nociones que, como la sociedad red (Castells, 2009), se erigen como escenarios que responden y comprenden el papel decisivo de estas tecnologías como materialización de la consciencia de este tiempo. Se trata de un proceso de apertura a un espacio diferente, que interioriza la condición de la temporalidad del instante con la noción de *tiempo real* y que ofrece para la materialización de la espacialidad múltiple de los tiempos contemporáneos la preponderancia de sistemas *multiplataforma*, *transmediáticos*, *multitarea*, en los que es posible amplificar la realidad concreta a las posibilidades de otras formas de realidad como la realidad virtual, la realidad simulada y la realidad aumentada. Un escenario de consumo, pero en el que la mejor forma de defensa ante sus riesgos es justamente la de comprender las dimensiones del mercado y generar alternativas desde las múltiples dimensiones de las tecnologías contemporáneas.

En esta medida, la apuesta es por una visión de conjunto, de todas las condiciones y vertientes de las tecnologías digitales y de los procesos de la cibercultura, capaz de entender tanto la potencia de nociones como la inteligencia colectiva, como las problemáticas del consumo desmedido de aparatos y dispositivos. Una mirada que incluye también identificar asuntos centrales como las metamorfosis cognitivas (Piscitelli, 2004), esos cambios en la forma de conocer, representar e intervenir en los escenarios digitales y también esos nuevos lenguajes que se gestan desde la cyberpragmática (Yus, 2010) en un nuevo uso de la palabra para un escenario en el que aparecen cambios sustanciales como la preponderancia de un nuevo universo simbólico atravesado por *tweets*, *memes*, *emoticones* y *abreviaturas* que hacen parte de un espacio que, como las sociedades contemporáneas, más que presentar un escenario unívoco empiezan a trazar los escenarios de un territorio caleidoscópico, de múltiples combinaciones significativas, en donde lo rizomático, el bricolaje y la multiplicidad hacen parte de la constelación de posibilidades que surgen con los horizontes contemporáneos culturales.

La muestra fehaciente de esta dimensión caleidoscópica del escenario digital es la que resulta de contemplar nociones como *hipertexto*, *hipermedia* y *transmedia*, las cuales llevan definitivamente al entendimiento del escenario digital como un espacio de combinaciones y múltiples opciones. Semejante a lo que sucede en el juego con el caleidoscopio, el escenario digital entrecruza posibilidades a través de enlaces, conexiones y lexías. Y así como se forman múltiples colores, matices y pliegues en el espacio caleidoscópico, los escenarios digitales y transmediáticos conforman diversos universos, ejes de sentido y lenguajes en cada una de las pantallas que atraviesan el espacio abierto de los entornos multimedia, hipertextuales y diversos de la cibercultura.

Un escenario que refleja una realidad que en medio de las contradicciones que se han descrito anteriormente, también está nutrida por un espacio igualmente caleidoscópico, lleno de mundos posibles y que, ante la caída de los grandes relatos orientadores (Lyotard, 1986) le ha apostado a la emergencia de las diversidades, los cuestionamientos y las verdades en minúscula. Una apertura que genera sobre el escenario cultural una dimensión polivalente, de mosaico y convergencia, en donde la noción de rizoma se evidencia como condición social pero también como parte de ese

caleidoscopio que son las sociedades actuales en donde convergen, como en la plaza del carnaval (Bajtin, 1985), múltiples opciones, voces y tendencias.

Y en medio de este carácter caleidoscópico, inquietante y polifónico, abierto y múltiple, aparece la cuestión no menor de los saberes, cuya condición ha pasado del campo de las definiciones fijas y unívocas al de la incertidumbre y la mirada caleidoscópica. Una visión de saber que se enlaza directamente con el planteamiento de tres nociones esenciales para la comprensión de una dinámica de apertura como la actual: el conocimiento pertinente, la complejidad (Morin, 1999) y las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2013). Esto en virtud que los contextos actuales ya no se piensa desde almacenes conceptuales, sino desde la pertinencia de los saberes, su condición compleja y la capacidad de respuesta y mirada sobre las tradiciones, prácticas y alternativas que se relegaron en las visiones tradicionales sobre el ejercicio científico.

En este giro de la noción de saber, se hace preciso identificar varios componentes centrales que emergen de los conceptos de pertinencia, complejidad y de la visión de una epistemología del Sur: la pluralidad y multidimensionalidad del proceso del conocimiento; el carácter abierto de la ciencia en un espíritu científico que reconoce



el valor de las preguntas y la incertidumbre; y, por último, la validez de todo conocimiento que se construye en el entorno social tanto desde el rigor de los laboratorios como desde las prácticas ancestrales. Desde estas tres dimensiones, la condición del saber, en concordancia con el escenario caleidoscópico de las sociedades actuales también adquiere una dimensión de caleidoscopio conformado por múltiples pliegues y combinaciones que se hacen posibles por la preponderancia del cuestionamiento y el espíritu siempre alerta de la duda como motor principal del ejercicio científico.

En el escenario digital, estos saberes se hacen posibles en tanto que factores como la conectividad y la interactividad, que son propios del entorno cibercultural, hacen posible la integración de múltiples consciencias y visiones de mundo en el marco de las inteligencias colectivas. Como espacio de convergencia, las tecnologías digitales se convierten en el horizonte para el encuentro y la apertura, para la gestación de nuevos cuestionamientos y para la interacción dinámica y comunicativa de diversas formas de conocimiento.

Adicionalmente, el vislumbrar estos saberes en un horizonte epistemológico pertinente y complejo les permite convertirse en procesos que se enfilan a la resolución e interpretación de problemas y la comprensión de los contextos en los que surgen y se enmarcan. Una mirada autoreflexiva capaz de leer con una lente múltiple los contextos de la digitalización pero también de ofrecer soluciones y alternativas a las problemáticas de los escenarios en donde se desarrollan. Se trata entonces de un proceso en el que los saberes son al mismo tiempo mediaciones, formas de leer, comprender e interactuar con los contenidos culturales para interpretarlos y transformarlos.

De este modo estos saberes se hacen tecnomediados en virtud que los procesos de mediación que le son propios están en concordancia con una dimensión tecnológica que les permite desarrollar *socialidades, tecnicidades, ritualidades e institucionalidades* y desde estos procesos mediar entre los usuarios de las TIC y esos contenidos que circulan en el universo de las representaciones sociales y culturales. Una relación en la que, más que tratarse de conocimientos sobre las dimensiones tecnológicas de tipo instrumental que se encuentran en los aparatos, lo que emerge es la forma en que estos dispositivos permiten acceder a las ideas centrales de las sociedades y median entre contenidos, necesidades y problemáticas y los individuos que componen los entornos y contextos de cada sociedad.

Así, las condiciones de los saberes tecnomediados se establecen desde una visión que comprende que la visión mediacional de la dinámica de las TIC pasa por entenderlas como escenarios comunicativos, de mediación e interacción, en donde las culturas se expresan y se recrean. De igual modo, en esta perspectiva se hace necesario la mirada a la complejidad propia de los universos de información y de contenido que se encuentran en los espacios de las TIC y que son esos procesos del llamado estadio algorítmico de la representación (Levy, 2007), que se refiere a una forma de concebir el proceso de simbolización de la realidad ya no mediante palabras, sino mediante algoritmos y en donde no hay variables únicas y definidas, sino matrices abiertas, completadas por los múltiples usuarios en el marco de una arquitectura de la participación (O'Reilly, 2005), donde nadie dice la última palabra y las acciones son co-creativas.

De este modo, los saberes tecnomediados, al ser construidos en un entorno comunicativo atravesado por mediaciones, cumplen con una condición esencial del proceso de la cibercultura: ser un escenario de lo universal sin totalidad (Levy, 2004), un espacio que, en analogía con las perspectivas sociales de este tiempo, es global, pero no lleva en su seno el signo de las verdades absolutas. Y en ese marco, justamente, se abre la posibilidad a las diversidades, a fenómenos imposibles de ser trazados por un mapa de límites y definiciones establecidas con rutas claramente diseñadas, sino que requieren, dada su multiplicidad, de otros lentes para ser contemplados, pues al ser espacios caleidoscópicos y plurales, surge la necesidad de pensarlos desde un mapa nocturno que emerge en el contexto de las dinámicas culturales contemporáneas y que no lee desde lo fijo, sino desde lo móvil, no desde las certezas, sino desde lo oculto y la incertidumbre.

Es así como para los procesos de los Saberes Tecnomediados, se requiere de una mirada hacia sus fenómenos más profundos, con la ayuda de “un mapa para indagar la comunicación, la producción y el trabajo pero desde el otro lado: el de las brechas, el consumo y el placer. Un mapa no para la fuga sino para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos” (Martín Barbero, 2005, p. 6). Un mapa que lee las combinaciones, las diversidades, los desafíos y las paradojas, las transformaciones y las situaciones de los sujetos en unos escenarios digitales que están hechos de nuevas formas simbólicas y de nuevas dinámicas donde la sociedad se refleja y que desde una mirada de las tecnologías como proceso de consciencia (Ong, 2009),



constituyen el mejor reflejo del desarrollo de las consciencias de nuestro tiempo, esas que se revelan no en el mapa diario, sino en los mapas nocturnos que reposan sobre las mediaciones.

El sentido de este mapa, es pues, el poder explorar, desde los lenguajes y los territorios digitales, las condiciones de un mundo cambiante, caleidoscopio y desafiante como el actual, precisamente “para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima. Porque los tiempos no están para la síntesis, y son muchas las zonas de la realidad cotidiana que aún están para explorar, y en cuya exploración no podemos avanzar sino a tientas o con sólo un mapa nocturno” (Martín-Barbero, 2005, p. 7). En otras palabras, un mapa para la tarea investigativa de un nuevo oficio de cartógrafo, que lee entre las líneas de las culturas digitales, que pone la lente sobre los procesos de las tecnomediciones y que comprende que tras ese espacio paradójico de la cibercultura existe ese otro lado, donde aparecen dimensiones como la política y la ontología como los nuevos territorios para pensar las sociedades del futuro.

Ahora bien, al tratarse de un escenario cartográfico, pero a la vez de un desafío investigativo, emergen en el panorama varias preguntas esenciales para pensar en el escenario del proceso de construcción de cartografías pedagógicas y saberes: ¿en qué consistiría el papel del cartógrafo ante estas nuevas realidades?, ¿cuál sería la brújula que ofrecería la pedagogía para orientarse entre la multiplicidad de los saberes?, ¿cómo trazar los mapas, las topografías y los retos en una sociedad de cronotopías cambiantes y tecnologías en constante evolución? Y sobre todo, ¿qué definiría esos nuevos territorios en los que la convergencia de posibilidades ocupa el espacio donde antes se encontraban las grandes verdades de los relatos orientadores?

### **Cartografías Pedagógicas Digitales y Construcción de Saberes**

Los territorios digitales ofrecen un espacio en el que es preciso, antes de cualquier mirada, entenderlo como un lugar y a la vez un no lugar que no está situado en ningún escenario concreto. A diferencia de otros territorios, el universo digital existe sobre una noción abstracta como “la nube”, que no se sitúa en ninguna parte pero que por la potencia de los dispositivos móviles ha alcanzado un insospechado don de ubicuidad. Así, el territorio digital no se puede tocar ni definir en un espacio concreto sino

en una región donde está hecho de datos, de bites y de información codificada. Y sin embargo es el territorio en el que los sujetos han ido configurando fuertes terruños en sus redes sociales, sus perfiles, sus archivos y en general la constelación de significaciones que atraviesan esa compleja topografía que más que accidentes geográficos se llena de signos, símbolos, imaginarios, representaciones sociales y mediaciones.

El territorio digital entonces necesariamente tiene que entenderse como un territorio compuesto de sentido. Un espacio atravesado por grandes ejes simbólicos y por narrativas que le permiten organizar, explicar y recrear las experiencias de los sujetos que le habitan y donde es el lenguaje un componente fundamental para la configuración de esa compleja red de relaciones y posibilidades. Un *ciberespacio* que está tejido por mediaciones, pero también por formas y mecanismos de representación que hacen de las tecnologías digitales más que tecnologías de la información y la comunicación; tecnologías de la palabra, en donde su condición como construcción de lenguajes es la que les permite justamente realizar la idea de ser espacio que hace habitable y posible el mundo contemporáneo con sus velocidades, instantaneidades y multiplicidades.

Esto se explica al contemplar detenidamente el carácter sígnico de los territorios digitales en todas sus dimensiones y posibilidades. Así, en espacios como la web o en los procesos de convergencia, esencialmente se transmiten e intercambian signos que son los que finalmente definen los límites, ideas y elementos que componen la dimensión territorial del escenario digital. No hay un suelo ni regiones delimitadas por espacios concretos sino que los espacios y fronteras se tejen desde núcleos de signos, donde el lenguaje explora toda su potencia creativa para generar no sólo relaciones de signifiante y significado, sino mundos posibles confeccionados con el poder del signo como elemento fundador de realidades que, aunque sin la materialidad de lo concreto, termina siendo parte de las dinámicas vitales de las sociedades red.

Y entre los signos, el más potente del espacio digital es el símbolo y su posibilidad significativa. Por encima de los íconos y los índices (que también se pueden encontrar en el *ciberespacio*), lo simbólico juega un papel definitivo al encontrar en el territorio digital el mejor espacio para explorar sus múltiples posibilidades de representación y sentido. Así, los emoticones, los memes y toda la constelación de símbolos que se tejen desde la red definen poderes, regiones y valores que se constituyen como núcleos



instrumento de significación” (Baena, 1989) de modo que lo estructural y lo funcional más que ser único y central, es la arquitectura de diseño de la red y sus lenguajes. El énfasis está en lo comunicativo y lo discursivo, que son, en esencia, las dimensiones desde las que el símbolo se traduce en significado y el resultado es el valor cultural, social y subjetivo que emerge de cada proceso desarrollado en la red. El territorio digital está hecho de condiciones simbólicas, pero su valor en esencia emerge cuando se desencadena un acto de significación.

Las TIC, al ser entendidas de esta manera como espacios de significación, son entonces, a su vez, lugares compuestos en torno a la noción de sentido. Los territorios digitales están hechos, de esta forma, de una condición de significación y construcción de sentido como característica fundamental de sus dinámicas simbólicas en las que se aspira no sólo sobre la representación como proceso de lenguaje, sino también como proceso mental y de reunión de múltiples consciencias. Del mismo modo que sucede con cualquier construcción simbólica, en el espacio de la red y de las TIC se hace posible la unidad de grupos e individuos entorno a ideas, sistemas y procesos, siempre y cuando la potencia significativa y la configuración de sentido permita, efectivamente, materializar una condición de significado cuya potencia está en generar dinámicas sociales de pertenencia, arraigo y establecimiento del territorio no desde el espacio que puede ser tocado, sino desde esos ejes signícos sobre los que reposan los sentidos a la vez múltiples y fuertes de las sociedades digitales.

Y en esa mirada al territorio como eje de sentido, se vincula el escenario digital con la construcción de saberes. Conexión que se hace posible en virtud de la noción de pertinencia que es intrínseca a los procesos de conocimiento contemporáneo y que se enlaza con la significación necesaria para la constitución de los territorios digitales. Así, un saber cobra sentido en red cuando produce significados compartidos por las comunidades o nuevos conceptos que se tejen como horizontes para negociar procesos de construcción de significado. En una perspectiva abierta, como la que tejen los saberes actuales, su manera de materializarse y hacerse posibles en el espacio digital no es otra que la de convertirse en pilares de ese escenario intrincado y en ocasiones efímero que es la red y el escenario multimedia y transmediático de las tecnologías digitales.





la perspectiva de Prieto Castillo (2007), en el proceso de la digitalización la mediación pedagógica se hace fundamental y decisiva por encima de las tecnologías como aprendizaje instrumental y es la base fundamental para la construcción de los tejidos sociales en un contexto digital. Ello puesto que el proceso educativo es el que permite acceder a la comprensión y entendimiento de los actos de significación y es la puerta de entrada a la identificación de las realidades simbólicas que constituyen las representaciones sociales y las visiones de mundo de las diferentes culturas y sus mecanismos de representación. Un acto que implica una transformación de las prácticas de la escuela hacia la apertura a esos otros territorios de las redes, los sistemas y los dispositivos desde su comprensión como mediación y no como simples aparatos con una alta exigencia técnica.

De este modo, la Alfabetización, entendida como múltiple, digital y mediática desde las perspectivas de Gutiérrez Martín (2006), Pérez Tornero (2007), Aguaded (2009) y Buckingham (2008), entre otros, se convierte en un eje esencial para esa construcción de saberes que permiten el establecimiento de puentes entre la recuperación de sentido como la densidad necesaria para los territorios digitales y el manejo de sus sistemas, *hardware* y *software*. Un proceso que se define como una forma de comunicación interactiva en el que el aula se caracteriza también por un proceso mediacional y la educación funciona como un Colaboratorio de interpretación, análisis y construcción de significaciones sobre la base de esos territorios y mapas nocturnos que ofrecen los lugares de la digitalización. Una perspectiva en la que se unen crítica y prosumo, interpretación y creación y donde el saber tecnomediado se convierte en la piedra angular para recuperar la potencia del sentido y la comunicación en los océanos de información de las sociedades digitales.

Por ello, se hace necesario, en el ejercicio del cartógrafo, estar en condición de trazar una cartografía pedagógica digital, capaz de leer en clave educativa los fenómenos, mutaciones y posibilidades de los territorios de sentido de los espacios de las TIC. Se trata de una mirada en clave educativa de los procesos simbólicos que se tejen sobre las culturas digitales y las posibilidades de construcción y producción de sentido que se pueden generar desde las autopistas de información y los actos de mediación comunicativa. En esta medida sus pliegues y dimensiones son las de los mapas nocturnos que se pueden trazar sobre esos márgenes y esos *otros lados* que

surgen en las interacciones en la red, en los contenidos en los entornos transmediáticos y en las relaciones de poder que emergen en las dinámicas de las ciberculturas.

Desde esta perspectiva el estudio se planteó, concretamente en la tercera fase, como un ejercicio de cartografía e investigación sobre las prácticas, saberes y mediaciones surgidos en el interior de los mapas nocturnos ofrecidos por las experiencias pedagógicas y su relación con las políticas TIC de la ciudad. Un ejercicio de mapeo de sentido, capaz de mirar también sobre los procesos de constitución de las experiencias pedagógicas como procesos de investigación y la metasistematización de sus avances y fortalecimientos tanto técnicos como conceptuales realizadas en las dos primeras fases del estudio. Y junto a ello, un proceso de impulso co-creativo para que las experiencias también pudiesen ser prosumidoras de redes de sentido, multiplicadoras de ideas y sobre todo referentes válidos para la comprensión a escala de ciudad desde la potencia de la construcción de saberes tecnomediados en acciones como la apropiación social de las TIC.

Ahora bien, en ese encuentro entre la dimensión cartográfica y los procesos de construcción de saberes se identificaron cuatro prefijos esenciales para definir los saberes tecnomediados y que en su conjunto sintetizan los logros, alcances y desarrollos característicos de las experiencias en las diversas fases del estudio pero también de todo saber que pueda consolidarse desde los escenarios digitales: lo inter, lo eco, lo trans y lo meta. Inter por la posibilidad de *interdisciplinariedad*, *intercreatividad* e *interactividad* que se pueden tejer desde saberes propios de una comunicación digital potenciada por la inteligencia colectiva; Eco desde las *ecologías* mediáticas, los procesos de cuidado de *ecosistemas* y el valor de *ecomediaciones* que integran al ser con su medioambiente; Trans en la posibilidad de comprensión *transmediática* y *transdisciplinar* de los procesos de sentido; y Meta como una forma de entendimiento de los saberes desde su carácter *metacognitivo* y *metacrítico*, capaz de reflexionar tanto sobre la realidad como sobre sí mismos y su condición como saber. Estas son cuatro formas de saberes tecnomediados que más adelante se analizarán como componentes y aportes de las experiencias del Laboratorio y dimensiones necesarias para caracterizar los saberes en, desde y más allá de la escuela.

Una apuesta en la que la fundamentación conceptual se sintetiza es justamente en la comprensión de los territorios de los saberes tecnomediados como escenarios



que requieren de una mirada a las tecnologías digitales como espacios simbólicos que exigen de lectura, interpretación y creación desde una dimensión pedagógica, creativa y capaz de contemplar y trazar mapas, rutas y posibilidades en medio de la avalancha de signos que abundan en el *cibespacio*. Se trata, en últimas, de una mirada sobre el escenario de las TIC desde el reconocimiento de sus paradojas, pero también de sus potencialidades; del debate con el Consumo que late bajo sus escenarios y a la vez del impulso de los procesos de Prosumo, de construcción de conocimientos y ante todo de la reivindicación del sentido humano. de los procesos de mediación como claves para poder mapear un territorio que aunque no está en ninguna parte de forma concreta, es un componente innegable de la vida cotidiana en su digitalización y su pertenencia a esa aldea global que han logrado formar los entornos digitales de las sociedades contemporáneas. Así, las TIC ya no se pueden ver como aparatos o instrumentos, sino como componentes de la consciencia y la visión de mundo de los tiempos actuales.

Desde esta perspectiva teórica se consolidaron los acompañamientos, reflexiones y ejes centrales de mirada sobre las tres fases de este proceso y donde, desde el Laboratorio, no solamente se materializaron estos nuevos saberes tecnomediados, sino claves y rutas para abordar los mapas nocturnos de esos territorios digitales que aún siguen dejando zonas por explorar. Un ejercicio que como el oficio del cartógrafo, ante la complejidad de los mapas nocturnos de las tecnologías digitales, no termina, sino que sigue llenándose de ese espíritu pedagógico de entender la dimensión educativa de los ejes de sentido del *cibespacio* y las posibilidades de gestar desde el análisis simbólico crítico y los procesos de construcción de sentido, las transformaciones necesarias para una sociedad del futuro capaz de mirar sobre sí misma y de poner énfasis, antes que en sus novedosos aparatos, en el mejoramiento de su propia condición humana.

## PARTE II:

### REFLEXIONES A LA LUZ DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Luego de recorrer los horizontes teóricos que configuraron y definieron la apuesta del proceso del estudio sobre Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y

maestros, es preciso contemplar a manera de sistematización de la experiencia de las tres fases desarrolladas, los aportes, ideas y posibilidades que emergieron como fruto de la experiencia del Colaboratorio. Para ello, se presentan en primera instancia las dimensiones, alcances y desarrollos planteados por esta estrategia de construcción de conocimiento colaborativo, para luego pasar al recorrido por las tres fases y sus hallazgos y descubrimientos tanto a nivel de experiencia pedagógica como de punto de partida para las políticas TIC en Bogotá. Un proceso de sistematización que se presenta organizado a la luz de cuatro ejes centrales para los estudios IDEP: Escuela y territorio; relaciones e interacciones; formas de participación; y saberes de, en y más allá de la Escuela.

### **Ejes de un Camino Tecnomediado en Clave de Colaboratorio**

El proceso realizado durante las tres fases llevadas a cabo durante el estudio, se caracterizó por la presencia de una estrategia propia y que tomó sobre sí la batuta para el proceso conjunto de exploración y construcción de saberes: el Colaboratorio Pedagógico. Dicho escenario es un espacio de investigación y producción de saber en el que se materializa una dinámica de aprendizaje colaborativo y problematización conjunta desde una perspectiva de fortalecimiento de las experiencias a partir de su contacto dialógico con otras propuestas, con los elementos teóricos y de fundamentación frente a las temáticas digitales y con el proceso de proyección y perfilamiento de sostenibilidad de sus apuestas investigativas. Un lugar para el encuentro con la exploración creativa, que, a diferencia del laboratorio tradicional de la Modernidad, privilegia la discusión por encima de la llegada a conclusiones definitivas y donde se dan relaciones horizontales de encuentro con el conocimiento a través de los sujetos y sus experiencias.

En concordancia con estas ideas centrales, en la primera fase, el Colaboratorio se planteó como un escenario de fortalecimiento teórico de las propuestas y experiencias para convertirlas en procesos investigativos. Una intencionalidad en la que la problematización, el fortalecimiento teórico y el impulso de la idea del docente como investigador que reflexiona sobre su propia práctica fueron los nortes para pensar y plantear esta ruta metodológica desde encuentros presenciales y virtuales así como el contacto con expertos y la lectura de documentación centrada en el tema de la

relación entre tecnologías digitales y mediaciones. Fue, de este modo, un poderoso escenario de redimensionamiento y fortalecimiento de propuestas, pero también un espacio de sistematización de ideas y de gestación de una primera visión de los saberes tecnomediados como ecomediaciones, usos y apropiaciones de las tecnologías, procesos metacognitivos y ciudadanías.

En la segunda fase, la intención de la estrategia fue el profundizar los procesos de manejo y apropiación de diferentes posibilidades digitales y la realización de una mirada de metasistematización sobre la experiencia como proceso de investigación. Así, el Colaboratorio exploró otras técnicas de encuentro de ideas como el simposio y los talleres, los cuales se convirtieron en ejercicios para plantear acciones de visibilización de las experiencias como procesos investigativos, creativos y propositivos. Se trató de una fase en la que los saberes entraron en contacto con una serie de nodos temáticos centrados en dimensiones tanto instrumentales como conceptuales, referidas a un *saber hacer* con los dispositivos y tecnologías y un *pensar* sobre los procesos llevados a cabo en el interior del aula. Una mirada de revisión y de reforzamiento de la condición de investigador de los docentes, pero también de su potencialidad como gestores de conocimiento.



En la última fase, el Colaboratorio se ocupó de realizar dos procesos de trabajo para la consolidación de los saberes tecnomediados en las dimensiones *inter*, *eco*, *trans* y *meta* y el trazado y definición de una mirada conceptual sobre la noción de cartografías pedagógicas digitales. El proceso de acompañamiento y encuentro con las experiencias en aras de analizar y sistematizar sus hallazgos (y que permitió consolidar una red de docentes en saberes tecnomediados con los participantes); y, la interacción con la Alta Consejería de las TIC mediante la realización de talleres en clave de Colaboratorio y la participación directa de las experiencias en el marco del mes de las TIC, como acciones conjuntas para la definición de esa relación necesaria entre educación y ciudad. Se trató de una fase de sistematización y proyección, de indagación y problematización y por último, de planteamiento de los saberes tecnomediados como referentes para las políticas TIC de la ciudad desde el contacto entre la escuela y las necesidades y acciones ciudadanas.

Así, desde la construcción colaborativa de nociones, apuestas y dinámicas metodológicas, surgen una serie de ideas y planteamientos conectados con el espíritu de las diversas experiencias, y que se plantean a continuación como hallazgos y concepciones que emergieron de los encuentros, debates, discusiones y posturas de todos los participantes y las voces de sus instituciones y descubrimientos en el escenario cooperativo del saber. Las conclusiones, apuestas y posibilidades que se plantean a continuación desde cuatro ejes principales y altamente significativos para leer las cartografías pedagógicas de la escuela son: la relación escuela-territorio, el plano de las relaciones e interacciones, las formas de participación y los saberes de, en y más allá de la escuela.

### *Escuela y Territorio*

En este primer eje, las experiencias participantes en el Colaboratorio encontraron una forma específica de entender el territorio desde una mirada a los espacios digitales como lugares de sentido: la noción de red. Una perspectiva en la que la dimensión del territorio se establece desde la posibilidad de generar intercambios simbólicos y tejer como lugar común las significaciones compartidas en la dimensión interactiva. Así, en la combinación entre escuela y territorio, la red se reveló como el mecanismo central para identificar los núcleos de sentido de las sociedades digitales.

Este fue el caso de las experiencias de la “Cátedra María Cano”, luego denominada “Cibercanistas”, el proceso de la red social y académica “Tic - Tic, ¿puedo entrar?” y la “Red Escuela-Familia”, que se configuraron como territorios de sentido en los que la construcción y consolidación de procesos éticos se convirtió en un punto de partida para la exploración de las posibilidades de construir signos en los planos ciberculturales. Así, los estudiantes, maestros y demás miembros de la comunidad se integraron, en cada una de estas apuestas, a una red construida desde sus representaciones de la escuela, de la existencia y de todos los contenidos culturales compartidos al interior del grupo conformado en la mediación digital. Su territorio, con pertenencia y condiciones de significación era la red, donde se encontraban, discutían y cobraban sentido sus prácticas con el poder del lenguaje y su fuerza de convocatoria en el universo de las redes.

La relación escuela-territorio se reconfigura de este modo en los saberes tecnomediados como un proceso de edificación de tejidos humanos a partir de los espacios compartidos, la red que se transforma en plaza de la palabra, arena de lenguajes y cruce de caminos para las significaciones. De este modo, el aporte y hallazgo desde esta dimensión surge desde la necesidad de resignificar los territorios escolares como escenarios de construcción y representación simbólica, pero sobre todo, de interacción entre consciencias y referentes compartidos, que en una noción como la de red, encuentran toda su potencia para establecer puentes centrales entre escuela, vida y pensamiento.

### *Relaciones e Interacciones*

En el marco de las relaciones e interacciones, se destacan dos factores fundamentales a la luz de las experiencias en saberes tecnomediados y sus hallazgos: la transformación de las relaciones hacia una dinámica propia de la Cibercultura donde se gesta una noción de horizontalidad de poder en un proceso de Alfabetización Digital; y, el cambio de las interacciones hacia una dimensión abierta e intertextual, en donde intervienen contenidos culturales, textuales, sociales y evidentemente, de los participantes como sujetos activos capaces de construir en común desde una perspectiva en la que más que tener una consciencia sobre límites, la puerta de las relaciones y las interacciones se abre a la multiplicidad de posibilidades y consciencias.

Procesos como “Click Travel”, “casos y cuentos de la profe Brujelia” y “la integración planteada por la experiencia de Semiótica Matemática y Comunicación”, se encuentran con estos procesos de apertura y cambio de las formas de configurar las acciones de relación e interacción como actos de lenguaje y modificación de las dinámicas escolares. Esto se evidencia en estas experiencias al integrar otros procesos de construcción simbólica como el de los videojuegos (Click Travel), el lenguaje audiovisual (Brujelia) y la producción transmedia (Semiótica), que desde cada experiencia se convirtieron en los escenarios para transformar los entornos educativos en espacios de interacción permanente, co-creación y apertura a otros sistemas de pensamiento.

A la luz de estas apuestas, es pertinente señalar que en el plano de relaciones e interacciones, es preciso contemplar la existencia de nuevos lenguajes e interfaces en los escenarios tecnomediados y junto con ellos, las mutaciones en las relaciones en los ambientes de la escuela. Se trata de hacer consciencia sobre el carácter abierto de los territorios digitales y la manera en que con la entrada de lenguajes propios de este tiempo como la narrativa transmediática, las producciones audiovisuales o las simulaciones de los videojuegos, en el fondo hay otros mecanismos de interacción en los que no hay dominación sino actos compartidos, colaboración antes que instrucción, y sobre todo la redistribución de la construcción de sentido de la instrucción vertical a la co-creación horizontal y participativa.

### *Formas de Participación*

El escenario digital ha generado profundas mutaciones en las formas de participación de las sociedades contemporáneas, tanto desde el cambio al sistema muchos - a- muchos, hasta la posibilidad creadora de la figura del prosumidor. Se trata de una transformación central de los mecanismos tradicionales de participación de escenarios de recepción pasiva a territorios en los que se consolidan recepciones activas y mecanismos para poder producir contenidos y, a través de la red, compartirlos con el entorno del *ciberespacio*. Participar en el espacio de la digitalización es tomar la senda del autor que recrea y construye significaciones en el marco de procesos de construcción de sentido en forma colectiva.

Experiencias como el análisis de las representaciones sociales de la familia en la escuela en el IED Alfredo Iriarte, “Tecnomaravillas” y “Camicreando”, se enlazan

directamente con estas nuevas formas de participación desde una dimensión de audiencia crítica, analítica y con la potencia para la construcción de nuevas realidades significativas. En todas ellas, el análisis de los fenómenos mediáticos o el uso de las herramientas digitales, se convirtió en la excusa para la construcción de procesos de sentido y su transmisión directa dentro de las autopistas de información tanto desde el acto de análisis como desde el papel de creadores en colectivo. Así, al revisar las pestañas de la página de Camicreando, por ejemplo, lo que se encuentra es una visión de la participación en clave propositiva, como lo implica un proceso digital en el que la potencialidad de la creatividad de los más pequeños se lleva hasta sus más amplios desarrollos.

La participación, en concordancia con lo explorado dentro de las experiencias y sus hallazgos en tanto procesos pedagógicos, tiene nuevos escenarios y posibilidades desde los entornos de los territorios digitales, que es preciso abrir y potenciar desde el espacio de las aulas y donde el acto creativo ha de ser la bandera para abrir caminos para participar en la escuela. Se trata de interiorizar una dinámica mediática que permite, como no ha sucedido en otro tiempo en la historia, dar acceso a los receptores para entrar en una dinámica de producción, de ser sujetos activos que construyen cadenas significativas y fundan, con el poder de lo simbólico, sus propios procesos de representación y consolidación de nuevos territorios digitales.

### *Saberes de, en y más allá de la Escuela*

En la mirada a los procesos de saberes desde el escenario de las tecnomediaciones, se logran vislumbrar de manera contundente las cuatro dimensiones de los conocimientos que emergen en los entornos digitales y que se señalaron con anterioridad como condiciones propias de los mapas actuales: escenarios inter, trans, meta y eco, en los que se generan las representaciones y las formas simbólicas de los territorios de la digitalización.

Estas cuatro dimensiones se ofrecen como el principal acercamiento a los saberes en y desde la escuela, puesto que la atraviesan y se generan desde las interacciones nuevas que se presentan en los entornos digitales y que son tanto extensiones de la existencia como otras formas de estar en el mundo y producir sentido. En esta medida, en el marco del estudio se hizo posible organizar las experiencias en torno a

problemáticas y necesidades a partir de un entendimiento de las ecologías contemporáneas tanto mediáticas como ambientales, los procesos de interconexión entre saberes y disciplinas, las posibilidades de generación de ejes transversales que integran los corpus de conocimiento y finalmente las oportunidades para ir por encima y sobre las mismas prácticas escolares.

Experiencias como “Quicagua, somos tierra”, podrían centrarse en una dinámica eco al plantearse preguntas sobre los procesos de las ecomediaciones. En virtud de esta dimensión, el saber se plantea como la posibilidad de realización de una especie de ética planetaria (Morin, 1999) que comprende la relación con el otro, con la diferencia y con los sujetos naturaleza y entornos vitales en clave de respeto, mantenimiento y equilibrio. También se trata de un saber que busca la conexión humana con los entornos digitales y sus posibilidades de sentido, de reconstrucción de las dinámicas sociales y de crecimiento en clave de desarrollo social. Es entonces un saber ecológico pero que abre la perspectiva de la ecología a todas las nociones de ecosistema: humanos, naturales, digitales, sociales y culturales.

En el escenario hipertextual de apuestas como “Camicreando” se encuentra una mirada interesante sobre lo inter en tanto proceso que establece relaciones entre disciplinas y con participación de diversas áreas, posibilidades de construcción simbólica y maneras de concebir el territorio. Se trató, como ocurrió en varias de las experiencias, de la consolidación de un acto dialogante y dialógico, donde un saber *inter* es aquel que permite la *interactividad*, pero también la *interdisciplina*, las *interconexiones* y las *interrelaciones* que hacen posible materializar una inteligencia colectiva activa y participativa que enlaza lo diferente, que integra lo general y lo particular, que piensa desde una *intersubjetividad* y que construye los espacios *intercreativos* que hacen posible pensar en las sociedades *intercomunicativas* de un futuro.

Ahora bien, en proyectos como “Genius Lab” se ubica el espacio de lo trans porque ya no se comprenden sólo las interrelaciones entre áreas, sino la mirada a la comprensión de una serie de saberes que son transversales a las existencias de niños, niñas, jóvenes y maestros. Así, para responder a problemáticas de la vida y sus requerimientos, los procesos educativos generan otros saberes, amplios, que atraviesan las problemáticas de los contextos y que, como la citada experiencia, plantean la creación de empresa como eje principal para el aprendizaje como posibilidad de intervención



de las realidades tejidas en la escuela sobre la vida misma. Así, en el escenario de las tecnomediaciones, no sólo surgen los procesos de índole *transmediático*, sino que también se abre la oportunidad para la consolidación de procesos *transdisciplinarios* y de ejes centrales de conocimiento que se conviertan en nociones transversales como grandes pilares de consolidación de una dimensión humana crítica, creativa y de impacto en los diferentes espacios de nuestras sociedades contemporáneas.

Por último, en trabajos como el de “casos y cuentos de la profe Brujelia”, aparece lo meta en la medida en que la producción de discurso audiovisual gestada desde la construcción de nuevos textos en una perspectiva propia de la dinámica del prosumo, ejemplifica una consciencia crítica que reflexiona sobre el sentido del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje y la potencia comunicativa del medio que se teje desde la labor creativa. En esta medida se trata de un proceso de reflexión y comprensión del saber en tanto saber y las condiciones que le hacen posible, perfectible y mejorable. Esta es la dimensión de las *metacogniciones*, los *metarelatos*, los *metasistemas* y toda la constelación de posibilidades de automirada que se ofrecen desde los escenarios ciberculturales y la potencia que desarrollan para generar procesos capaces de ejercer una *metacrítica*, que ejerce una función crítica de la sociedad puesto que ha hecho en principio la función de criticarse a sí misma.

Ahora bien, si estas cuatro dimensiones de los saberes tecnomediados se encuentran como ejes referenciales para comprender los saberes de y en la escuela, la experiencia con el contacto con ACDTIC (Alta Consejería Distrital para las TIC), permite vislumbrar el escenario más allá de la dimensión escolar. Allí, en el contacto con la noción de apropiación social de las TIC, se encontró en este concepto el punto de convergencia entre la educación y la ciudad y sus necesidades. Un aspecto que se explica en tanto que al pensarse desde las necesidades de las políticas en TIC, los saberes tecnomediados necesariamente tienen que contemplarse como espacios de generación de alternativas, de búsqueda de soluciones y de respuesta a problemáticas desde un proceso mediacional de relación con las tecnologías digitales, capaz de comprenderlas más que como aparatos y dispositivos, como territorios de sentido en los que se expresa la consciencia de las sociedades contemporáneas.

Estos procesos son entonces un ejercicio político que es también una apuesta por la construcción de nuevas ciudadanías. Acción que, dentro del marco del estudio,

se materializó tanto en el espíritu de los cinco talleres trabajados con dicha entidad como en la socialización de las once experiencias en el marco del mes TIC, siendo cada una de ellas un referente para pensar ese saber que surge en la escuela como un saber que se puede convertir en punta de lanza para el desarrollo de una ciudad inteligente, creativa y sostenible. Así, lo trans, lo inter, lo meta y lo eco, se convierten en marco de referencia para una política pública de las TIC en Bogotá y horizontes de definición de pilares para pensar la Apropiación Social de TIC como un proceso de construcción de saber tecnomediado, en donde antes de hablar de dotaciones, se habla de mediaciones que hacen posible construir, en consonancia con la dinámica transformadora de la escuela, las bases para una ciudad completamente sostenible y en constante proceso de exploración, mejoramiento e investigación.

Es así como los saberes tecnomediados se enfilan como mapas nocturnos que en tanto tales aún se encuentran inconclusos y reclaman de un ejercicio cartográfico y de análisis simbólico permanente, en donde también se construyan y propongan nuevas apuestas de usos, apropiaciones y producciones de conocimiento desde el horizonte y el marco de los entornos digitales y sus territorios abordados desde una perspectiva crítica y de apertura propositiva. Y es allí, en la exploración de otras fronteras, en el impacto más allá de los límites del aula y en la apertura a los mapas nocturnos de los territorios digitales, en donde está el horizonte necesario para pensar la educación en los contextos actuales y futuros.

## **PARTE III:**

### **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Para finalizar, se recogen en este último apartado los puntos de llegada y conclusiones que permiten tanto establecer una síntesis de elementos surgidos en el marco del estudio como las proyecciones y miradas hacia el futuro en un contexto como el de los Saberes Tecnomediados. De esta manera, se abordan dos aspectos principales para revisar la síntesis conceptual a la que se llega a la luz de los resultados y recorrido del proceso investigativo como las proyecciones de los retos porvenir: por un lado, la

relación con la dimensión del poder en una relación directa con la conformación de culturas políticas desde la escuela y, por otro, la conexión con el problema del ser y la necesidad futura ante avances cada vez más fuertes de las tecnologías sobre la vida, de plantear esas ontologías del ciberespacio y de la digitalización que se hacen necesarias para pensar el futuro y sus mapas nocturnos para la construcción de saberes.

### **Educación, ciudad y política: creatividad y sostenibilidad**

En el camino de desarrollo del estudio sobre Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros y, concretamente, a partir del encuentro entre las experiencias educativas y el contexto de ciudad, uno de los espacios de mayor potencia y desarrollo es justamente el que se encuentra en relación con la dimensión política de la escuela. Como punto de convergencia entre ese universo de la educación y la pedagogía y las arenas socioculturales y legislativas de la ciudad como escenario multidimensional, el factor político se hace decisivo, en tanto que se erige como elemento principal para el proceso de consciencia e interacción entre las fronteras del aula y los espacios y tiempos de la urbe y sus necesidades y condiciones.

En este encuentro se hace preciso entender que la dimensión política a la que se alude es justamente a la que tiene que ver con el entendimiento, análisis y comprensión de las relaciones de poder que se tejen tanto en los entornos escolares como culturales y no solamente los lineamientos, reglas y disposiciones que constituyen los marcos referenciales para orientación de las sociedades. Se trata, de este modo, de una visión de lo político como una dimensión presente en todos los escenarios de la vida cotidiana y parte fundamental de los procesos de construcción de las relaciones humanas y de toda interacción. De este modo, “el poder es el proceso fundamental de la sociedad, puesto que esta se define en torno a valores e instituciones, y lo que se valora e institucionaliza está definido por relaciones de poder.” (Castells, 2009).

De este modo, hablar del poder implica entonces el asumir desde el espacio escolar una mirada reflexiva sobre la cultura política y el entendimiento esencial frente a una de las transformaciones necesarias para la escuela: la de vislumbrarse a sí misma como espacio de construcción de lo político. Esto se refiere al impulso sobre una consciencia crítica frente a los poderes, sus formas de ejercicio y las dinámicas culturales que se tejen desde las arenas políticas tanto en las aulas como fuera de ellas. Un

encuentro que en últimas, permite también el ejercicio de la democracia y la constitución de un sujeto político desde la reflexión consciente y crítica sobre su realidad y la intervención decisiva y transformadora sobre la misma.

En esta dimensión de la escuela como espacio político, el encuentro entre la cultura política y el territorio de los Saberes Tecnomediados, el factor simbólico es un eje cardinal en la comprensión del ejercicio de los poderes en las sociedades digitales. Si el territorio digital está atravesado por componentes de sentido, sus relaciones de poder están dadas por los lenguajes, la programación y las interconexiones, por el acceso a la información y los procesos comunicativos ligados a esas informaciones. Por tanto, una visión crítica desde los Saberes Tecnomediados implica, en primera instancia, tener las posibilidades analíticas para poder contemplar la dinámica de dichas relaciones de poder, su inclusión en todos los escenarios de la vida social y su relación directa con las condiciones de los espacios cotidianos. Un proceso de análisis que lee los símbolos en el espacio de las TIC desde su conexión con esa política que late bajo la piel de los datos.

Esta detección y comprensión del funcionamiento de las lógicas del poder en las sociedades contemporáneas es una tarea necesaria en el escenario educativo, en aras de superación de la brecha digital no como distancia en la tenencia de aparatos sino como desigualdad en torno a la comprensión de los mapas nocturnos de la *cibercultura*. Ello implica la contemplación de los procesos de relación entre comunicación y poder que se tejen desde los horizontes de las redes y los intrincados procesos de generación de poderes en los diferentes escenarios del espacio social, incluyendo a la escuela misma y su condición de institución refleja los grandes espacios de las dinámicas culturales. Se trata de una mirada analítica a la sociedad, pero también de un ejercicio de poner en la lupa a los entornos escolares como territorio micropolítico, con la capacidad de interrogarse, reconfigurarse y construirse hacia esos nuevos horizontes en los que esperan ideales profundos como la democracia y la participación.

Pero, desde una perspectiva crítica y en consonancia con la apuesta de las experiencias y el espíritu de este estudio, la cuestión no se trata solamente del análisis y la comprensión de las lógicas del poder, sino también desde la gestación de nuevas formas de representación, participación y cultura política en y fuera de la escuela. Esto se explica en virtud que las experiencias de este proceso tanto a la luz como en

la apuesta final de un saber tecnomediado en clave política, la meta es la transformación, reorganización y redefinición de los sistemas de poder. Puesto que, como lo señala Castells, dentro de las sociedades digitales, “Si el poder se ejerce mediante la programación e interconexión de redes, el contrapoder o intento deliberado de cambiar las relaciones de poder se lleva a cabo reprogramando las redes en torno a intereses y valores alternativos y/o interrumpiendo las conexiones dominantes e interconectando redes de resistencia y cambio social” (Castells, 2009).

En este marco político, la cuestión de la creatividad se convierte en un componente principal de desarrollo de nuevas relaciones de poder. Pero crear es explorar, recorrer, asombrarse y apostar por la innovación y la creación de sentidos. Por lo tanto, desde los Saberes Tecnomediados no debe perderse de vista la apuesta por la generación de espacios de exploración y planteamiento de propuestas de intervención y transformación de realidades, de respuesta a necesidades de los contextos de los estudiantes y situadas en sus problemáticas más profundas y cercanas. El ejercicio político de una ciudadanía crítica y transformadora parte de la capacidad de operar creativa y decididamente sobre los espacios y territorios que le son propios, y la escuela no puede ser sino el mejor espacio para forjar una cultura política dinámica, consciente y con capacidad de transformación de las realidades y sus problemas más profundos. Una conexión que une la escuela con la vida a través del hilo de una cultura política decidida y creadora.

En este marco, con una creatividad que se enmarca también dentro de las posibilidades de una inteligencia colectiva que reconoce el tejido social como la base de su ejercicio político, la sostenibilidad se convierte en el objetivo central de una mirada política sobre la sociedad desde la escuela y su mayor reto a futuro. Así, dentro de las perspectivas de una educación en relación con la ciudad, se hace preciso el potenciar el reto político que implica pensar la noción de lo sostenible no sólo en términos ecológicos y medioambientales, sino, como lo ha propuesto el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, pensar desde metas como la reducción de las desigualdades, la producción y consumo responsable, la igualdad de género y otras condiciones que tienen en la escuela y en los saberes tecnomediados el territorio perfecto para constituirse como ejes de sentido en los que la libertad, la equidad

y el reconocimiento de las diferencias son pilares centrales de una mediación que reorienta los poderes hacia un desarrollo verdaderamente sostenible.

Así, en el encuentro en educación y ciudad, el factor político se convierte en un escenario que sintetiza el aporte del estudio no sólo a lineamientos políticos en torno a las TIC, sino un reto a la escuela para transformarse hacia una mirada crítica sobre el poder y su ejercicio en las sociedades actuales. Se trata de una tarea y un reto para los proyectos, procesos y experiencias en el campo de las tecnomeditaciones el encuentro con sus apuestas políticas, con sus procesos de resignificación del poder y sobre todo con el análisis de las condiciones de las realidades escolares como espacios definitivos para la formación de las culturas políticas críticas, creativas y sostenibles del futuro a partir de un ejercicio analítico, reflexivo y de una postura interpretativa y propositiva permanente y democrática. Sólo de esta manera será posible, en concordancia con Freire (2000), plantear un entorno escolar capaz de forjar las libertades del mañana.

### Ser y tecnomeditaciones

Hablar de libertad, de poder, de saberes y de mapas, de tecnologías y procesos de consciencia, es en últimas hablar del ser, de ese humano que es el arquitecto de sus representaciones y debería ser el objetivo central de todos los desarrollos tanto de sus medios como de sus técnicas. Sin embargo, en medio de la preponderancia del Hiperconsumo y el Mercado, el espectáculo y la preponderancia de los objetos y en últimas el desarrollo de un capitalismo cognitivo y una profundización de las relaciones tradicionales de poder a través de las redes, el horizonte del ser se ha presentado en las sociedades contemporáneas como uno de los menos contemplados cuando se trata de las relaciones con las tecnologías digitales, siendo más importante el aparato que la dimensión propia de entendimiento de lo humano como dimensión y construcción de sentido.

Es de este modo que la tarea desde el espacio de las tecnomeditaciones, y del oficio de la cartografía pedagógica, es encontrar bajo el intrincado tejido de signos y símbolos que conforman los territorios digitales a ese Ser que se revela bajo sus significaciones. Una tarea que implica análisis, investigación y fundamentación, pero también la apuesta decisiva por consolidar sobre la cartografía una ontología de los espacios digitales. Puesto que la pregunta y planteamiento de una reflexión sobre el

Ser en cuanto ser será cada vez más que necesaria en tiempos que se enfilan hacia una interacción cada vez más fuerte con escenarios digitales de punta, velocidades de transmisión de datos inimaginables (gigabytes por segundo con la implementación de 5G) y el desarrollo de tecnociencias (Sibilia, 2006) capaces de operar sobre la vida desde la modificación genética hasta la gestación de la Inteligencia Artificial. ¿Qué nos hace humanos?, ¿qué condiciones definen al ser en un escenario tecnomediado?, ¿cuáles son las rutas del ser en los mapas nocturnos de las cartografías pedagógicas digitales?, estos serán los interrogantes más precisos para abordar las problemáticas del futuro.

Pero esta ontología, ante las exigencias de los tiempos actuales y porvenir, al verse relacionada con esa sostenibilidad que se ha abordado en el apartado anterior, necesariamente tiene que estar acompañada de una ética fundamentada en la dimensión social, en otras palabras, una ética como especie y una ética del género humano (Morin, 1999). En un contexto de digitalización creciente, junto a la pregunta por el ser, es preciso también el desarrollo de una pregunta por el ser con otros, para los otros y desde los otros, y que si bien es central para el desarrollo de una Inteligencia Colectiva, es aún más potente para el planteamiento de una sociedad global en clave de desarrollo sostenible. Como sucedió con las experiencias participantes en este estudio, la comprensión de los procesos de colaboración y la superación de las distancias y los conflictos sólo se da desde la acción comunicativa y la fundamentación de un proceso ético que pasa, como lo señala Morin (1999), por el entendimiento de la pertenencia a una sola especie y un sólo género: lo humano.

Así, desde una ontología y una perspectiva ética, asoman los saberes tecnomediados del mañana. Saberes que enfrentan, como la escuela, los retos de unas tecnologías que avanzan a pasos agigantados en concordancia con las dinámicas socioculturales que les originan y que demandan una actualización tanto de herramientas como de análisis y perspectivas. Se trata de la tarea de plantear los espacios digitales como escenarios para explorar y para navegar hacia el conocimiento y hacia la incertidumbre, hacia lo desconocido y hacia lo posible, una aventura de saber, pero también una apuesta por el reconocimiento y desarrollo de un saber en clave sostenible y en perspectiva ética, con una cartografía por construir y un reto permanente en el horizonte. Desafío frente al que es preciso desde la escuela tejer territorios, saberes y

tecnomediaciones en los que lo humano sea eje y norte, sentido y necesidad, pues es preciso, parafraseando a Sábato, el poder recuperar nuestras dimensiones humanas en el mar de bytes que se ofrecen para el mañana y entenderlos más que como información como signos que nos revelan aquellos que fuimos, somos y estaremos siendo.



## REFERENCIAS

- Baena, L. (1986). *El lenguaje y la significación*. Cali: Universidad del Valle
- Bajtín, M. (1986). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad Líquida*. México: F.C.E.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza
- De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del sur*. Madrid: Akal.
- Jenkins, H. (2010). *Transmedia storytelling*. Recuperado de: [http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)
- Landow, R. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós
- Levy, P. (2004). *Cibercultura*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (2010). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (1986). *La condición postmoderna*. Barcelona: Cátedra.
- Martín Barbero, J. (2005). *Oficio de cartógrafo*. México: F.C.E. Sabato, E. (1999). *Antes del fin*. Bogotá: El tiempo.
- Morduchowicz, R. (2012). *La generación multimedia*. Argentina: Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.

Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura*. México: F.C.E

Prensky, M. (2002). *Digital natives, digital immigrants*. Recuperado de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Scolari, C. (2014). *Narrativas Transmedia*. Recuperado de: <http://www.farq.edu.uy/estetica-dise-no-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>



