



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

**DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y
PEDAGOGÍA –IV FASE**

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO
Investigadora Principal
Contrato 014 de 2015

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA
Investigadora Asistente
Contrato 015 de 2015

SUPERVISOR

JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA

COMPONENTE: ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA

Bogotá, D.C.

Diciembre de 2015

**INFORME FINAL
DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y
PEDAGOGÍA IV FASE**

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO
Investigadora Principal
Contrato 014 de 2015

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA
Investigadora Asistente
Contrato 015 de 2015

**INSTITUTO DISTRITAL PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO –IDEP**

Bogotá, 2015

INDICE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| 1. DOCUMENTO CONSOLIDACIÓN DE LOS RESULTADOS EN TORNO A LA RELACIÓN “ESCUELA, SABERES Y TERRITORIOS” | 7 |
| <i>MAPAS NOCTURNOS PARA PENSAR OTRA ESCUELA</i> | <i>11</i> |
| <i>PLIEGUE INICIAL: TERRITORIO Y TERRITORIALIDADES, DE LA POSESIÓN AL POSICIONAMIENTO</i> | <i>16</i> |
| <i>PLIEGUE 2: LOS SABERES MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO.....</i> | <i>27</i> |
| <i>PLIEGUE 3: CONFIGURACIONES DE UNA NUEVA ESCUELA.....</i> | <i>36</i> |
| <i>PLIEGUE 4: TROZOS Y TRAZOS DEL NUEVO MAPA NOCTURNO.....</i> | <i>45</i> |
| <i>A MODO DE CIERRE</i> | <i>52</i> |
| BIBLIOGRAFÍA ESPECIFICA PARTE A..... | 53 |
| 2. DOCUMENTO QUE RECOGE LA EXPERIENCIA EN LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL EDUCATIVO (MÓDULOS) CON RECOMENDACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO | 61 |
| <i>DE LOS MÓDULOS A LOS PLIEGUES</i> | <i>67</i> |
| <i>EL COMPONENTE ACADÉMICO ECP DESDE LA METÁFORA DEL CALEIDOSCOPIO</i> | <i>81</i> |
| <i>UN ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN Y USO PEDAGÓGICO DEL MATERIAL EDUCATIVO VINCULADO AL COMPONENTE (ÁLBUM DE LOS DERECHOS, DIARIOS DE MAESTRO, VIDEO SCRIPT, CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS).....</i> | <i>91</i> |
| <i>ALBUM DE LOS DERECHOS. CUANDO NOS NOTAN ES UNA NOTA</i> | <i>91</i> |
| <i>RECOMENDACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO.....</i> | <i>162</i> |
| MÓDULOS ELABORADOS (EDITADOS) PARA SU PUBLICACIÓN IMPRESA, DIGITAL Y/O AUDIOVISUAL, CONCERTADOS EN EL MARCO DE PRIMER PRODUCTO CON LA SUPERVISIÓN DEL CONTRATO. | 174 |
| <i>DE LOS MÓDULOS A LOS PLIEGUES</i> | <i>176</i> |
| <i>EVENTO DE SOCIALIZACIÓN DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA</i> | <i>187</i> |
| <i>LOS MÓDULOS O PLIEGUES DEL DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ECP.....</i> | <i>189</i> |
| <i>CONTENIDO DE LOS VÍNCULOS O VENTANAS DEL MICROSITIO</i> | <i>192</i> |
| <i>VÍNCULO 1: ESCUELA, SABERES Y TERRITORIO</i> | <i>194</i> |
| <i>VÍNCULO 2: ESCUELA, APRENDIZAJES Y MEDIACIONES.....</i> | <i>194</i> |
| <i>VÍNCULO 3: ESCUELA, CUERPO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA</i> | <i>195</i> |
| <i>VÍNCULO 4: ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD.....</i> | <i>196</i> |
| <i>VÍNCULO 5: ESCUELA, CONVIVENCIA Y PRÁCTICAS ÉTICAS, ESTÉTICAS Y AFECTIVAS</i> | <i>197</i> |
| <i>VÍNCULO 6: ESCUELA, MEMORIA Y TERRITORIO</i> | <i>197</i> |
| <i>VÍNCULO 7: ESCUELA, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN.....</i> | <i>199</i> |
| <i>VÍNCULO 8: ESCUELA, SABERES TECNOMEDIADOS Y NUEVAS CIUDADANÍAS</i> | <i>199</i> |
| <i>MAGAZIN AULA URBANA No 99.....</i> | <i>200</i> |
| <i>ESCUELA, SABERES Y TERRITORIO.....</i> | <i>200</i> |
| <i>ESCUELA, APRENDIZAJES Y MEDIACIONES.....</i> | <i>201</i> |
| <i>ESCUELA, CUERPO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA</i> | <i>201</i> |

| | |
|---|------------|
| ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD | 202 |
| ESCUELA, CONVIVENCIA Y PRÁCTICAS ÉTICAS, ESTÉTICAS Y AFECTIVAS | 202 |
| ESCUELA, MEMORIA Y TERRITORIO | 203 |
| ESCUELA, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN | 203 |
| ESCUELA, SABERES TECNOMEDIADOS Y NUEVAS CIUDADANÍAS | 204 |
| <i>TEXTO ACADÉMICO COLECTIVO SOBRE EL DISEÑO DEL COMPONENTE EN CLAVE DE MAPA NOCTURNO</i> | <i>204</i> |

El presente documento se corresponde con el último producto o informe final del diseño del componente académico Escuela Currículo y Pedagogía, razón por la cual recoge la complejidad del trabajo que ha venido desarrollando el equipo académico vinculado al componente en la vigencia 2012 -2016. En este sentido, desde una mirada compleja y diversa que reconoce la riqueza de los aportes y muestra las múltiples voces y visiones que han participado de este trabajo de construcción colectiva; se estructura este producto en tres partes diferentes que dan cuenta de los procesos emprendidos desde el diseño y que responden al objetivo estratégico propuesto desde el proyecto 702 “producir conocimiento pedagógico y material educativo para lograr aprendizajes pertinentes en los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas”.

En una primera parte del documento se recogen de forma consolidada las reflexiones en torno a la relación escuela, saberes y territorios, a partir de la potente metáfora propuesta por Jesús Martín Barbero sobre los mapas nocturnos, como una forma de realizar una aproximación crítica y alternativa a la escuela de hoy desde distintos caminos y trayectorias, que lejos de iluminar las nociones y conceptos hegemónicos, devela aquellos que desde la penumbra marcan lo emergente y las resistencias a propósito de la escuela y sus intersticios, las prácticas y los maestros y maestras en el territorio.

En una segunda parte se retoma la experiencia de construcción del material educativo, traducido en módulos o pliegues sobre nociones, relaciones y ámbitos, resaltando el proceso de construcción colectiva del diseño y de transformación de su arquitectura, develando con ello la riqueza del camino recorrido y de la ruta trazada a partir de las nociones fundamentales para el componente que se van configurando a manera de pliegues con el fin de enriquecer la mirada sobre la escuela y sus múltiples sentidos. En este parte también se recoge la experiencia vivida en torno al trabajo con el material educativo construido desde el componente Escuela, Currículo y Pedagogía: álbum de los derechos, diarios de maestro, video –script y cartografías

pedagógicas. En cada uno de estos materiales se resalta la riqueza de la elaboración, acompañamiento e implementación de los mismos. Al final de esta parte se mencionan algunas recomendaciones de tipo pedagógico relacionadas con la construcción del material educativo.

En la tercera y última parte de este informe se retoma de manera sintética el proceso de construcción de los módulos que sustentan la estructura del diseño estratégico en clave de caleidoscopio, mostrando las transformaciones en la arquitectura del mismo, para luego concentrarse en los formatos (digital e impreso) en los que se construyeron los módulos o pliegues del diseño. Finalmente se incluye de manera elaborada y editada para su publicación el contenidos de los módulos o pliegues en los formatos mencionados.

Parte a)**1. DOCUMENTO CONSOLIDACIÓN DE LOS RESULTADOS EN TORNO A LA RELACIÓN
“ESCUELA, SABERES Y TERRITORIOS”*****El punto de partida***

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP en sus 20 años de existencia ha realizado importantes aportes a la ciudad en el campo educativo y pedagógico desde la investigación, la innovación y el seguimiento de la política pública distrital en educación. A partir del camino recorrido y los aportes realizados, el IDEP desde 2012 se organizó en cuatro componentes académico –administrativos en el marco del proyecto de inversión No 702 denominado “Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico” y que forma parte de la política educativa consagrada en el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana 2012-2016”.

La idea de organizar el IDEP en cuatro (4) componentes surge de la necesidad de integrar en una misma estructura aquellos elementos sustanciales a la misión del IDEP y con ello facilitar la gestión de los procesos y la pertinencia y calidad de las investigaciones que el instituto emprendería para la vigencia de 2012 -2016. Los cuatro componentes que conforman el IDEP son: Educación y Políticas públicas, Escuela, Currículo y pedagogía, Cualificación docente y Comunicaciones, como componente transversal a todos. Retomando la metáfora de la composición musical, los componentes del IDEP, al igual que las piezas de una melodía, conforman el todo y permiten que este exista y se pueda desplegar.

El componente académico Escuela, Currículo y Pedagogía, ECP, emerge de la necesidad de contribuir desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, para que los niños y niñas de Bogotá aprendan en las mejores condiciones a partir del acompañamiento y orientación de los maestros y maestras de los Colegios del Distrito Capital. Por ende, el componente se ocupa de abordar aquellos “aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes ciclos, grados, áreas, proyectos escolares, tiempos y espacios al interior de las instituciones y en sus contextos de relación y desempeño” (IDEP, 2013, p. 4).

En el marco del componente Escuela, Currículo y Pedagogía, que parte de un interés particular por las relaciones que se tejen en el adentro de la escuela, se hizo evidente la necesidad y la virtud de abordar una mirada más amplia sobre la escuela y los procesos que allí se generan para hacer visible tanto su riqueza y potencial, como sus tensiones y contradicciones; producto de la interlocución permanente con experiencias pedagógicas lideradas por colectivos de maestras y maestros. Esta mirada más compleja sobre la escuela nos pone ante una nueva relación: la relación entre escuela, saberes y territorios, que será desplegada a continuación utilizando la potente metáfora de Mapa nocturno propuesta y desarrollada por el filósofo colombiano español Jesus Martín –Barbero.

Los mapas nocturnos que propone Martín Barbero buscan trazar distintos caminos y trayectorias que permitan conectar dichos conceptos (escuela, saberes y territorios), dejando de lado la claridad de los mapas diurnos, con el fin de registrar el movimiento, los pliegues, las ondas, los accidentes y los ires y venires de las personas y de los territorios en la escuela y por fuera de ella. En ese sentido, este documento consolidado inicia con unas reflexiones sobre el sentido de mapear, y los retos del oficio del cartógrafo, para luego desarrollar en profundidad la metáfora de mapa nocturno y los desafíos que su construcción implica, a modo introductorio. Posteriormente el documento se sustenta en la metáfora de los pliegues para explicar las nuevas relaciones que

surgen a propósito del nuevo mapa que se empieza a trazar y que esta conformado por cuatro pliegues a saber: Un pliegue inicial que aborda el territorio y territorialidades, de la posesión al posicionamiento, un segundo pliegue que aborda los saberes más allá del currículo, un tercer pliegue que señala las configuraciones de una nueva escuela y un pliegue final que reúne los trozos y trazos del nuevo mapa nocturno¹.

El sentido de mapear

Pensar la relación escuela, saberes y territorio es un acto de trasgresión que implica desplazarse de los lugares tradicionales desde los que se ha pensado, investigado y asumido la escuela para navegar por los intersticios de los saberes “otros” que también la han configurado y que en relación con el territorio vienen forjando una nueva escuela, o múltiples y diversas formas de ser escuela

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 aminoran 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, de cuenta de sus

¹ Estas reflexiones fueron posibles gracias a la valiosa colaboración de Luz Sney Cardozo en la búsqueda documental y el apoyo en la organización de autores y referencias acerca de las relaciones esbozadas a lo largo del documento

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 que 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 el 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:1995,17).

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 los ires y venires de las personas y de los territorios. Estos mapas, como los que trazaremos en este documento, 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 intersección, en el in between expresado por Gruscinsky²; en la intersección entre las culturas, en el “dobladillo oculto que

² Para Gruzinski los espacios de mediación han tenido una cardinal importancia en la historia. Razón por la cual, más allá de identificar a los buenos y los malos, o a los protagonistas y los antagonistas de la historia, este autor nos invita a reconocer los intersticios en los que se mueve la historia de la Conquista de América. Retomando a Mignolo, Gruzinski señala que “en los espacios in between por la colonización, aparecen y se desarrollan nuevos modos de pensamiento, cuya vitalidad reside en la capacidad de transformar y de criticar, lo que las dos herencias, occidental y amerindia, tienen de supuestamente auténtico” (Gruzinski, Serge: 2007, 56) . Pensar lo intermediario, implica pararse en los espacios fronterizos y mirar desde allí la complejidad de los procesos de transición, es reconocer que buena parte de los procesos son producto de las mezclas y articulaciones que se producen entre razas, culturas, individuos, formas de ser y concepciones del

esconde a veces mas lujo y belleza, que la cara oculta” (Serres:1995,31). Solo allí podrá descubrir esos trazos, rutas y caminos poco explorados o incluso ocultos a las miradas de los transeúntes, de los viajeros regulares. Por ello, el cartógrafo actúa como un intercambiador, en tanto permite la transformación y el paso de una escena a otra, como ocurre en el columpio.

Retomando la metáfora utilizada por Jesús Martín Barbero en su texto “*Oficio de cartógrafo*”, la relación escuela, saberes y territorio es objeto de un ejercicio de cartografía que se “vuelve fractal –en los mapas del mundo recupera la diversa singularidad de los objetos: cordilleras, islas, selvas, océanos y se expresa textual, o mejor textilmente: en pliegues y despliegues, reverses, intertextos, intervalos” retomando con ello de Michel Serres, la hermosa imagen de Penélope tejiendo y destejiendo el mapa de los viajes de su esposo.

MAPAS NOCTURNOS PARA PENSAR OTRA ESCUELA

Lejos de la estabilidad cartesiana de los mapas con los que aprendimos geografía en el Colegio, en los que se demarcaban de manera inmóvil los continentes, los ríos, los valles y las montañas a través de los cuales conocimos el mundo; los mapas nocturnos develan nuevas cuestiones, sacan a flote temáticas ocultas o ignoradas por las tradiciones científicas hegemónicas, para trazar nuevas rutas sobre las que navegar.

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

mundo. Como lo afirma este autor ““el paso de un color a otro ofrece gradaciones de una complejidad indescriptible” (Gruzinski, Serge: 2007,58).

la cabeza nos diera vueltas, de modo que si no hubiera paneles indicadores, perderíamos nuestra ruta inicial, sin encontrar la que buscábamos” (Serres: 1995, 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 potente 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 artículo 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 y territorios como un nuevo mapa nocturno para pensar otra escuela.

Si bien dibujar mapas nocturnos para pensar la Relación Escuela, saberes y territorio pareciera una tarea titánica, por las implicaciones que tiene pensar desde otro lado, cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, encontrar puntos de fuga o brechas y develar las opacidades de la realidad con la que se interactúa; esta tarea la inició el Instituto de Investigación Educativa y desarrollo pedagógico –IDEP hace ya varios años en el marco del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, desde el que se propuso, a partir de sus estudios, mostrar nuevas formas de pensar la escuela desde sus tensiones y contradicciones.

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 los maestros y maestras en el territorio. Por ello desde el 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 y desde el diseño del componente, se han realizado, para armar con estos insumos un nuevo mapa. Este proceso, ha minado las seguridades propias de una versión clásica de la escuela y los saberes, abriendo espacios que han permitido oxigenar los debates en torno a sus múltiples sentidos, llegando al punto de salirse del territorio de la escuela, de traspasar sus fronteras físicas e imaginarias, para encontrarse con nuevos y poco explorados territorios.

En clave de territorios y territorialidades, la construcción de un mapa nocturno implica sobretodo trazar líneas en movimiento que vayan marcando las desterritorializaciones categóricas y prácticas que van teniendo lugar en el complejo universo de la escuela en relación con los saberes y los territorios, así como las reterritorializaciones a las que se enfrenta esta osada aventura. En ese sentido, el mapa construido irá dejando el rastro de los desplazamientos que “experimentan las ideas cuando cambian de lugar discursivo de las disciplinas o las ideologías...” (Martin Barbero: 2002, 26)

En relación con lo anterior, los mapas nocturnos también requieren de un despliegue de creatividad para minar las formas repetitivas y verticales desde las que se aprende en la escuela, e incluir nuevos caminos en donde el experimentar y el gusto de conocer, permiten contar con la “habilidad para ver algo nuevo y original” (Bohm:2009, 34). En consecuencia, el trazado de mapas

nocturnos demanda de los sujetos una postura creativa tanto para preguntar, como para descubrir y explorar múltiples caminos y posibilidades³.

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.

Los pliegues del nuevo mapa: Escuela, Saberes y territorio

Aludiendo a la metáfora de la simplicidad que caracteriza la vida humana, Serres encuentra que este término encierra en si mismo el vocablo pliegue, al considerar que si bien la simplicidad no debería tener arrugas, si 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 grabado 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:1995,44).

Los pliegues hacen referencia a las protuberancias o resquebrajamientos que están en las estructuras, a esos espacios intermedios entre la dureza y la

³ La búsqueda de nuevos caminos y posibilidades que permita múltiples miradas de los estudios y relaciones que conforman el componente Escuela, Currículo y Pedagogía desde una perspectiva creativa, se ha traducido para el diseño del componente en 2015 en la figura del caleidoscopio, entendido como un objeto lúdico compuesto por una multiplicidad de trozos multicolores de vidrio que se reflejan en tres espejos planos, formando así figuras de excepcional belleza, que a su vez cambian en tanto se hace girar el caleidoscopio. Lo interesante de esta estructura es que el número de figuras que se pueden obtener a partir del movimiento del caleidoscopio es enorme, y podría afirmarse que puede ser infinito. 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.

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, 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:1995,48). 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 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: 1995,46).

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, 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:1995,47).

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 va 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 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, etc; 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.

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 solo porque corresponde al punto inicial o de entrada de la reflexión, sino porque encierra la apuesta política del oficio de cartógrafo (a) que nos hemos propuesto hacer en este artículo. 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 plantea Corbeta y Morin el territorio se entiende no solo como un elemento dentro de un sistema espacial sino que también es tiempo, contexto, cultura, “la forma en que es espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Corbeta, 2009, 270 citado por Pulido:2015); lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” de la que habla Morin -el topos 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, pág. 47 y ss citado por Pulido: 2015.).

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 en-sí, 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, 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 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 une 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” (Escobar: 2010, 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 éste 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 como la política cobra nuevos significados, allí donde los movimientos sociales que 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 como en la actualidad lo político no irrumpe en las arenas tradicionales como el parlamento, los partidos políticos, etc, 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

Desde 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, 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, 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, 71).

Bajo esta lógica, los territorios son espacios complejos en tanto 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-Goncalves: 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 solo como la epidermis de la tierra, sino como un ser vivo compuesto por diferentes esferas o capas que se relacionan entre si 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, 45). Bajo 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, 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, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye además de éste, 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 Auge, 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, 4). En ese sentido, son las vivencias de estos sujetos, sus formas de comprender y apropiar el territorio, e incluso los conflictos que en el 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 Chaves: 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, 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: 2006,15). 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, 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, 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, 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 como “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*" (Milstein: 2009, 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 en inmoral de la vida social de la “gran” sociedad” (Milstein: 2009, 24)

Desde la perspectiva 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 ellas, 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 solo 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”, “territorios de derechos”, etc.

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. El juego aparece como un “territorio para el disfrute, la alegría, el divertimento y el goce, como 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” (Quintero & Gómez:2012, 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, etc” (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 esta condenada a la consecución de resultados económicos o financieros a como de 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, Sun Tzu para navegar en el mapa nocturno del territorio entendido como posicionamiento, ya que desde la perspectiva de Sun Tzu es posible entender el territorio en movimiento, desde lo estratégico que resulta para la vida, muerte y supervivencia de una nación, cualquier movimiento táctico en el terreno de la guerra. Si lo traducimos al mundo de la escuela, es posible advertir como ésta se presenta como un territorio en movimiento que se crea y recrea a partir de las estrategias de los sujetos que la habitan para sobrevivir en este complejo escenario.

Desde su clásica obra “El arte de la guerra”, este estratega chino nacido en el 544 A.C, se hizo mercenario después de que su aristocrática familia perdiera

sus tierras, y a partir de su experiencia en los campos de batalla escribió este tratado que ha inspirado a líderes políticos, académicos, militares, etc durante varios siglos. Este tratado de 13 capítulos, comprende el territorio o “terreno” como un aspecto fundamental de la lucha, en tanto es importante evaluar la distancia, y la dificultad o facilidad de movimiento a la hora de enfrentarse a otro ejército. Desde esta perspectiva, el territorio se entiende desde el posicionamiento o ubicación estratégica de unos actores frente a otros, en donde, el accionar de unos, definirá e incidirá en el de los otros. En el ámbito escolar, el territorio escolar no puede ser solamente definido o direccionado por las cabezas de la institución, sino que es un terreno permanentemente modificado y transformado por todos los sujetos que en ella intervienen.

De esta forma, pasamos de un mapa diurno donde el territorio se asume como posesión, a un mapa nocturno donde el territorio involucra el posicionamiento estratégico y por ende político de los diferentes actores en la institución escolar. Este posicionamiento pasa por el uso de tácticas como el mimetismo, el aprovechamiento de las ventajas propias y las debilidades del otro, las reacciones inesperadas o sorpresivas para reivindicar de parte de los miembros de la comunidad educativa, sus apuestas políticas y vitales.

Como uno de sus principales legados, el estratega SunTzu nos enseña que una guerra no la gana el que más luce, o el que más vidas termine, o aquel que tenga el ejército más grande, sino por el contrario, el sentido más profundo de un concepto como el de “estrategia”, esta en la posibilidad de ganar sin luchar, de someter al enemigo sin entrar en combate. Por ende, los que ganan las batallas no son los mejores, sino los más estratégicos.

Sintonizado con Serres y su pregunta sobre quien ganará esa lucha visceral de unos contra otros, esa guerra incesante entre opuestos que deja muerte y desolación a su paso, cuya respuesta está, no en la violencia que “reduce la sabiduría al silencio” (Serres: 1995,36), como también lo plantea Sun Tzu, sino

en el entendimiento y en la creación, puesto que quien lucha no puede crear, y “Si solo amamos la lucha y la competencia ¿Cómo crear?” (Serres:1995,37)

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 si misma una apuesta política. En definitiva, lo que pretende descubrir este mapa nocturno, desde la metáfora de descubrir como develar, como 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 un 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 también 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, 78). Bajo esta lógica, los territorios en relacion con la escuelas estan 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).

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 de van y vienen, implica, como lo plantea Serres advertir las transformaciones del saber y de la forma como se aprende, como se llega él. Si bien, antaño los hombres salían al encuentro del saber y para ello acudían religiosamente a las escuelas, bibliotecas, laboratorios, universidades, etc 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. Esperanza: en lugar de forzarnos a errar en su busca ¿vendrá la ciencia hacia nosotros, democráticamente? No corraís hacia los centros, el saber está ahí, en forma de voz, de imágenes, de esquemas y de mapas” (Serres: 1995,13).

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, 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, 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 resta 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 Escuela, Currículo y pedagogía 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 entrevera la importancia del territorio para pensar la relación escuela y saberes, 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” (Cardenas & otros: 2012, 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 como 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 la comprensión de la lengua 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 habitan.

Pensar los saberes en contexto, implica también reconocer con Ramos, 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, pag 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. Por ello, se reconoce como es el aterrizaje contextual, territorial del lenguaje lo que le otorga sentido al mismo (Rubio: 2014)

De igual forma, se valora el aprendizaje significativo como una posibilidad desde el lenguaje y la pedagogía de conectarse con los contextos de los estudiantes, valorando así los sentidos construidos en su familia, en el barrio, en la ciudad y en los territorios que habitan, crean y recrean permanentemente.

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 como la narración literaria no solo 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 como 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 como 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, 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 nuevas formas de ver y entender la realidad, nuevas visualidades y nuevas textualidades que exigen que la escuela redefina los nuevos 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, 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” (Martín Barbero: 2002, 52, citado por Riveros & Rodríguez et al, 2014,75)

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, 2014,75), estos saberes se constituyen así en una importante veta de investigación e innovación para el IDEP.

Otros tipos de saberes que sucumben el espacio hegemónico de los saberes disciplinares de la escuela que demarcan el mapa diurno de los saberes, 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” (Arcila: 2014,101). El cuerpo “se juega en lo “público y en lo privado, esta 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” (Arcila:2014, 101).

Por ello desde la indagación proyectos que conecten el arte y la corporeidad, el IDEP no solo apuesta a romper la tradicional jerarquización y posesión del saber como transmisión de conocimientos, para propender por “un diálogo de subjetividades entre maestros y alumnos” (Arcila:2014, 109) que se constituyen en equipos de investigación y trabajo colectivo; sino que también le 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 solo 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, 108)

Finalmente y en consonancia con las huellas de este mapa nocturno, perspectivas como la de Jacques Ranciere, desmitifican el conocimiento como el punto de partida de la relación entre alumno y estudiantes, desarrollando la idea de que cualquier persona puede enseñar aquello que no sabe, como lo hizo el Maestro Jacotot al enseñar una lengua que desconocía a sus alumnos, quienes fueron aprendiendo y conociendo por si mismos. Desde esta perspectiva, el saber es una emocionante aventura en donde las preguntas y el descubrimiento constituyen los ejes rectores del mismo. En tal sentido, el papel del maestro se redimensiona cuando se advierte que “el secreto del

maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y reabsorbe en el seno de su palabra” (Ranciere:2003, 13)

PLIEGUE 3: CONFIGURACIONES DE UNA NUEVA ESCUELA

Este mapa nocturno no estaría completo si no contempláramos la posibilidad de pensar otra escuela, lejos de los saberes institucionalizados y de los territorios capturados e inmoviles. Una escuela que adquiriera otros sentidos, y que sea capaz de albergar y explicar la complejidad y diversidad de lo humano, las ambivalencias de los saberes y el intrincado tejido con los territorios que la componen y rodean. Por ello, este pliegue esta dedicado a dibujar esa otra escuela, que se corresponde con las opacidades que se han venido iluminando en cada uno de los pliegues.

En razón a lo anterior, el concepto de configuraciones propuesto por Norbert Elias resulta sustancial para abordar la escuela, sus dinámicas y transformaciones, puesto que comprende las relaciones entre individuos a partir de relaciones de interdependencia entre unos y otros⁴. Elias nos permite entender la escuela como un espacio altamente complejo en el que convergen tensiones y contradicciones producto de las relaciones entre los actores que la conforman y habitan.

A partir de una crítica a la historia y de paso a la historiografía, que han entendido a los individuos como seres únicos e irrepetibles que se destacan por sus posiciones de poder y reconocimiento, convirtiéndose así en los héroes

⁴ El concepto de configuraciones se despliega en la obra de Elias sobre la sociedad cortesana, en donde el autor intenta comprender este tipo de sociedad no como un fenómeno que existe por fuera de los individuos que la conforman, ya sean reyes o ayudas de cámara, en tanto estos no existen por fuera de la sociedad que integran unos con otros. Por ello, para Elias los individuos conforman las sociedades, a la vez que las sociedades están constituidas por individuos, o dicho de otro modo, los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones y las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes.

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 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. Un ejemplo de ello, desde la perspectiva del autor es como con la ayuda de una investigación sistemática de las configuraciones, se pudo, demostrar que un hombre como Luis XIV, no reinaba de un modo absoluto, si se entiende por ello, que su obrar y su poder no conocían ninguna limitación.

En la perspectiva de poner a dialogar a los individuos aislados y a la sociedad en la que se desenvuelven, Elias continua con su crítica a la historia, cuando señala como los fenómenos sociales, pensados en clave de configuraciones que los individuos constituyen entre si, son tratados solo 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”. En ese sentido los hombres no pierden su carácter y valor como individuos.

Bajo esta perspectiva, los individuos al interior de la escuela, dejan de considerarse como unidades o sistemas cerrados y empiezan a comprenderse como sistemas abiertos orientados entre si y vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase, que en el marco de su interacción van formando configuraciones específicas⁵.

De esta forma, la posición de los sujetos en la escuela, no puede estar asociada exclusivamente a los aspectos personales que existen por fuera de las relaciones recíprocas entre estos, o por fuera de lo que ocurre en el adentro de la institución educativa y en relación con el afuera, con el barrio, con la comunidad, con la ciudad y con el país. Igualmente, si los sujetos escolares no pueden ser comprendidos por fuera de sus relaciones con los otros, tampoco es posible entender el sistema de roles y acciones que desarrollan cada uno de los sujetos escolares, por fuera de ellos mismos. Como lo menciona Elias “Los individuos que aquí y ahora constituyen una configuración social específica, pueden indudablemente desaparecer y hacer sitio a otros: pero aunque también, la sociedad, la configuración misma siempre constará de individuos” (Elias: 2003, 45)

Si traducimos este planteamiento en términos metodológicos, solo mediante el análisis del desarrollo y estructura de una posición en cuanto tal, se puede

⁵ Como ejemplo de ello, Elias afirma en su trabajo sobre la sociedad cortesana como el desarrollo personal del rey y el de su posición van de la mano. Así pues, mientras el desarrollo personal del detentor adquiere dentro de ciertos límites, influencia sobre su posición, por otro lado, el desarrollo de la posición social que representa el desenvolvimiento social global al que esta pertenece, influye en el progreso personal de quien la detenta. Lo que ratifica como individuo y sociedad no pueden considerarse como objetos distintos, sino como procesos que pueden distinguirse, más no separarse. En la realidad de la escuela el desarrollo personal del rector o del equipo directivo se relaciona de manera estrecha con el desenvolvimiento de la posición que detentan cada uno de los actores en el escenario educativo.

obtener una imagen más clara sobre el efecto que tienen peculiaridades únicas de la persona, de su detentor en el desarrollo de la posición y en el uso de su elástico campo de decisiones⁶.

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 le 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, Elías 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.

⁶ Desde la perspectiva de Elias, cuando se plantea la interdependencia de los sujetos en una configuración, los conceptos de libertad y determinación se desdibujan, pues ningún hombre es totalmente libre, ni está completamente determinado, “el punto central del problema, que se afronta entonces, se encuentra en el entramado de dependencias, dentro del cual se abre al individuo a un campo de decisiones individuales, que simultáneamente limitan sus capacidades de decisión” (Elias: 2003, p. 47).

En el plano de la sociedad, es posible encontrar figuraciones estructurales compuestas por varios niveles de subfiguraciones que se relacionan entre si y que dependen de una unidad mayor, que no tiene que ser la más organizada e integrada, pero si 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 “es necesario conocer tanto el modo de funcionamiento de las unidades constituyentes (las partes, los individuos), como el modo de funcionamiento de la unidad compuesta (el todo, la sociedad) a que estas dan forma, es decir la manera en que estas están integradas” (Elias: 2003, 53) (los paréntesis son míos)

De esta forma, y si comprendemos la escuela como una figuración que va mutando en el tiempo, es posible advertir desde el provechoso diálogo entre dos niveles de análisis: 1) nivel micro, en el que se entienden las figuraciones como entramados de individuos concretos, por lo que se hace necesario indagar como (maestros, padres, directivos, estudiantes, otros) se relacionan en la figuración y 2) nivel macro: en el que se intenta reconstruir la figuración como un todo, como un entramado construido por interdependencias que siguen un patrón, unas reglas, unas estructuras; las posibilidades que existen de registrar los cambios por los que ha transitado la escuela en el transcurso de los años.

En lo que respecta a la duración de las configuraciones y a su mutación en el tiempo, Elias señala como los desarrollos sociales que duran largos periodos transcurren lentamente, al punto que parecen estar detenidos en el tiempo. Cada uno de los individuos que forman parte de tales configuraciones es único e irrepetible, pero la misma configuración puede mantenerse durante muchas

generaciones con un ritmo transformador relativamente lento. De manera asombrosa, el autor menciona que "...parece difícil entender que las configuraciones formadas por los hombres entre si puedan tener un ritmo de transformación más lento que el de los individuos que las constituyen" (Elias: 2003, p.25)

En esta mirada a una escuela en movimiento y en permanente transformación también coincide Riquelme & Ferrada, al entender la escuela como un territorio público "construida, definida y significada, desde la intersubjetividad de una comunidad educativa diversa que se identifica y se siente perteneciente a una escuela que tiene sus puertas abiertas a la solidaridad de quienes quieran ingresar en sus espacios educativos, cuya finalidad sea buscar la igualdad educativa de sus estudiantes" (Riquelme& Ferrada2014 p 55).

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, son estos mismos sujetos los que definen y delimitan lo que significa la educación de sus niños, niñas y jóvenes, y 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 solo genera identidad y sentido de pertenencia, sino que va configurando "un contexto particular que posee características sociales, económicas, culturales, etc. 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, 55)

Entender la escuela como un territorio, no solo 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 enlazando mundos entiende que todo el territorio de la escuela es un escenario pedagógico, del que 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, 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 el sentido, o los sentidos de la escuela, para desde allí develar esos otros trazos de este mapa nocturno que conectan la escuela con el territorio y con los saberes. 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, se advierte cómo sin considerar el entorno físico, cultural y social de la escuela, será imposible construir sus sentidos en plural.

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

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 semejo por mucho tiempo a una fábrica al pretender dar cabida a una gran cantidad de niños y jóvenes. Para ello, termino 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, 209). Escuelas que terminaron por centralizar el currículo y compartimentalizar las asignaturas, tejiendo 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 respecto al saber campesino apuntan a encontrar esos múltiples y diversos sentidos de la escuela, 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 citad por Contreras, 2012). Consideramos que aprender de nuestra propia palabra es un gran paso; lo ideal es que ésta, al unirse con la palabra de otros/as, haga de la escuela un espacio diverso con miles de posibilidades y sentidos” (Contreras, 2012 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 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, 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 tiene mucho que aprender y a los que tiene, 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 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” (Illich, 1974:101) citado por (Contreras, 2012 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, 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:2006,337), 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, 337).

PLIEGUE 4: TROZOS Y TRAZOS DEL NUEVO MAPA NOCTURNO

Conectado con las apuestas de ciudad esbozadas en el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana 2012 -2016, este mapa nocturno que intenta conectar la Escuela, con los saberes y el territorio, se sustenta en la necesidad de adaptar la ciudad, y por ende la escuela, al cambio climático, a partir 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.

En ese sentido, el otro eje fundamental del plan es la lucha contra la segregación, la vulneración y la discriminación, en tanto pone “al ser humano como el centro de la política pública en un entorno que promueva las capacidades y libertades de la ciudadanía sin ningún tipo de segregación” (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2012,10). En consecuencia, la escuela y los saberes que en ella circulan están llamados a propiciar escenarios de goce efectivo de los derechos, de disfrute de la ciudad y sus territorios y de eliminación de las “barreras tangibles e intangibles que les impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de vida, de

manera que estas accedan a las dotaciones y capacidades que les permitan gozar niveles de subsistencia básica...” (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2012, 23).

En esa perspectiva, la administración distrital, dialogando con el mapa nocturno trazado, le apuesta al 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 “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, 25). En esta medida, se debe propender por la creación y circulación de saberes otros, de saberes alternativos, no hegemónicos, que enriquezcan el espacio escolar.

De manera específica, en el Artículo 9 del Plan de desarrollo 2012 -2016, se propone la “Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender” (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2012, 42); a partir de la ampliación de la oferta educativa incluyente y de calidad, que potencie las capacidades de apropiación de saberes de los escolares y responda de manera efectiva a sus expectativas individuales y colectivas. Este programa, junto con sus proyectos prioritarios, ha sido posible, atendiendo a las necesidades de cada uno de los contextos, en un nutrido diálogo con los territorios y con los saberes que de ellos emanan.

Esta construcción de saberes, en el trazado de este mapa nocturno, pasa también por el reconocimiento y el diálogo con la diversidad de saberes y experiencias que habitan tanto en la escuela como en la ciudad, por ello, la Bogotá Humana reconoce y apropia la diversidad y la interculturalidad al “promover el reconocimiento de la diversidad cultural y el fortalecimiento de las oportunidades para el diálogo intercultural y la construcción colectiva de lo público” (Alcaldía Mayor de Bogotá: 2012, 54), a partir del posicionamiento político de sus agendas, que se traduce en la transformación de percepciones y prácticas discriminatorias. Bajo esta lógica, la relación de la escuela con los

saberes y el territorio, desentraña la diversidad de lo humano, al reconocer el origen y contexto de quienes se apropian de los territorios escolares.

En consonancia con los planes, programas y proyectos del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana, el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP, como entidad descentralizada creada mediante el acuerdo 26 de 1994, cuya misión principal es producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, a través de la investigación, la innovación y el desarrollo pedagógico con el fin de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes; orientó sus acciones hacia la reconfiguración de la educación como un derecho humano que viene impactando los saberes, las prácticas y en general la vida de los colegios distritales, en el propósito de formar ciudadanos conscientes, autónomos y comprometidos con la transformación de sus entornos sociales, económicos y culturales.

Para lograr su misión, el IDEP a través del proyecto No 702 denominado “*Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico*”, se propuso construir conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes en aras de avanzar en la materialización del derecho a la educación de calidad a través de la investigación e innovación. Para ello se organizó en cuatro (4) componentes: Escuela, currículo y pedagogía, Educación y Políticas públicas, Cualificación docente, y Comunicación, socialización y divulgación y se planteó el cumplimiento de cinco (5) objetivos estratégicos articulados a su misión y al Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana.

Dentro de los objetivos estratégicos planteados, el IDEP y su propuesta misional responden al mapa nocturno que se viene trazando y que relaciona la escuela, con los saberes y territorios, a partir del cuarto (4) objetivo estratégico que se propone “Generar y *socializar* conocimiento sobre la vida escolar y la educación ciudadana, a *partir del* reconocimiento de los actores educativos

como sujetos del desarrollo humano en sus *dimensiones* individual y *colectiva* y en relación con *los* contextos en *los* que interactúan” (IDEP: 2012) Este objetivo en consonancia con los planteamientos del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana, definen los contornos políticos e institucionales del mapa nocturno trazado, a partir de la valoración de los territorios y contextos, como planos fundamentales en el engranaje entre la escuela y los saberes.

Adicional a ello, otras reflexiones se vienen sumando a este nuevo mapa que va emergiendo para conectar trozos y fragmentos de nociones, y para trazar nuevas rutas y caminos que nos permitan pensar otra escuela, nuevos saberes y distintas territorialidades. A continuación se presentan estas reflexiones que conectan o desde el territorio, o desde los saberes o desde la escuela esta estratégica relación que poco a poco va definiendo los contornos, fronteras y estribaciones de este mapa nocturno.

Entender el territorio desde la geopedagogía, como lo mencionamos en el primer pliegue, implica también, asistir a la transformación de los saberes que circulan en la escuela de manera hegemónica, para otorgar la posibilidad a que otros saberes producto de la experiencia y de la relación con los territorios, puedan enriquecer esta institución. Como lo plantea Gamero “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” (Gamero:2008, 100).

En este sentido, el contacto permanente y dialógico con el contexto, no solo 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, 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 desafía 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 multidisciplinares 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, 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 pluridisciplinares, en suma globales” (Pulgarin: 2011, 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 visible 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: 2005,53).

En consecuencia, los territorios no solo 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 y sus saberes, 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 abordar el conocimiento global a partir del saber situado y contextualizado, antes de conectarlo a las teorías científicas” (Perrenoud: 1998, 11) citado por (Champollion: 2011, 11)

El trazado de este nuevo mapa no sería posible sin incorporar los saberes ancestrales que desde el mundo indígena han 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, 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 currículos” (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 eurocentrico 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; apropiarse y transformar tecnologías y conocimientos occidentales que sirvieran para la resistencia y para la defensa de la vida toda. (Almendras: 2012 p48).

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 camina, 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 p49)

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 ,61).

A MODO DE CIERRE

Llegar al final de un recorrido, que marco y denoto el flujo, la experiencia y 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 nos permitieron 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 lo advertimos, 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 demarca el final; es encontrarse con múltiples posibilidades de seguir, de devolverse o de perderse en los reveses o intervalos explorados, que para efectos de nuestro recorrido resulta 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. No perdamos de vista la potente Metáfora que recrea Serres de Penélope, quien teje y desteje constantemente el mapa de los viajes de su esposo.

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.

BIBLIOGRAFÍA ESPECIFICA PARTE A

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA (2012). Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016, Bogotá: Secretaría de Gobierno. En: <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>, consultado el 5 de julio 11:20 p.m

ALMENDRAS, Guimanas Vilma Rocio (2012) Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril

ARCILA, Jorge (2014). Corporeidad y arte en la escuela. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, 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. y VASQUEZ, L. (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

ÁVILA, A. y POBLENZ, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde la perspectiva latinoamericana. En: AVILA ROMERO, Agustín y VASQUEZ, Luis Daniel (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

BOHM, David (2009). Sobre la Creatividad, 2da edición, Barcelona: editorial Kairos

CALVO, S. y GUTIERREZ, 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

CARDENAS Pérez Ana Verónica, Soto Bustamante Ana María, Dobs Díaz Emily y Goldschmidt Bobadilla Marcela, (2012) El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización educ.educ. vol.15 no.3 Chia Sept./Dec. 2012

CASTRO VILLARAGA, Jorge Orlando (2014). Del saber sobre los saberes y la política de saberes, Capitulo 1. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

CHAMPOLLIOM Pierre (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 Sylvia. (2012) Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural Universidad, Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 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., págs. 263-303). Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

ELIAS, Norbert (1993). La sociedad cortesana, México, Fondo de Cultura Económica.

ESCOBAR, Arturo (2010). Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes. Popayán: envión editores.

GADOTTI, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

GAMERO Mariano, Magali (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. Colombia: D - Universidad de Caldas

GIDDENS, Anthony (1997). Modernidad e identidad del yo, Barcelona: Península.

GRUZINSKI, Serge. El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del renacimiento, Barcelona: Paidós, 2007

GUATTARI, Félix (1990). Las tres ecologías, Valencia (España): Pretextos.

ILLICH I. (1974). La sociedad desescolarizada. Madrid: Editorial Barral

LECHNER, Norbert. ¿Porqué la política ya no es lo que fue?

LOZANO, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP

MARÍN, Dora Lilia (2014). Una cartografía sobre los saberes escolares, capítulo 2. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

MARTIN -BARBERO, Jesús (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades”, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 32, mayo agosto.

MARTIN BARBERO, Jesús (2002). El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

MARTIN BARBERO, Jesús. (2002). Una tercera alfabetización. Recuperado de [http:// es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro](http://es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro) Martin Barbero, J. (2005). Oficio de cartógrafo. Bogotá: Si

MARTIN, Miguel A,& Garcia Willian(2014): *Ánalysis Comparado de las Políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indígena*. Revista Española de Educación Comparada, 23, pp 223-240

MEDELLIN, Jorge Alejandro(2014). *Los sentidos de la escuela. Relatos pedagógicos*, Bogota:IDEP (documento de trabajo).

MILSTEIN Diana (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 (Manizales, Colombia, octubre de 1999 (1a. ed.)*. Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizales.

MORIN, E. (2006). *El método 6. Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.

NAVARRO Perales María José. (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 savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation, XXIV(3), 487-514. Montréal

PULGARIN Silva, Raquel (2011) Los Estudios del territorio y su intencionalidad Pedagógica Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14

PULIDO, Omar Orlando (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, Bogota: IDEP.

PULIDO, Omar Orlando (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 Sandra Maryory & Gómez Valenzuela Juan David & Díaz Jiménez, Néstor Guillermo & Moreno Gómez William (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII pp. 327-346 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

QUIROGA Sanabria, Paola Ximena. (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 <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/719/1/eam38.pdf>

RAMOS Abril Lizeth Natalia & Cadavid Hernández Ezequiel (2011) ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Universidad Nacional de Palmira

RANCIERE, Jacques (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 Sebastián,& Ferrada Donatila.(2014) Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad. Chile Boletín de Geografía | UMCE | N° 34 | 2014 | Artículo

RIQUELME, S. (2013) “El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción, Chile, 2013. 145 p.

RIVEROS, Hernán, SOLORZANO, Humberto et als (2014). Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro, Capítulo 4. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

ROSANVALLON, Pierre (2007). La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza. Buenos Aires: Manantial

RUBIO, David (2014). Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela, Capítulo 3. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

RUIZ BOTERO, Luz Dary (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín. 2006. ISBN: 958-97830-2-3

SARTORI, Giovanni (1989) “¿Qué es la política?”, en La política, Fondo de Cultura Económica, México.

SERRES, Michel (1995). Atlas, Madrid: Cátedra.

SUN TZU (1972). El arte de la guerra. 1era edición. En: www.dominiopublico.es, consultado el 25 de febrero de 2015

WILLAMSON, Guillermo & Perez Isolde & Collia Guillermo & Modesto Francisca (2012) Docentes Rurales, Infancia y adolescencia Mapuche. Revista Piscoperspectivas Individuo y Sociedad, Volumen 11 No (pg 77-96) Pontificia Universidad Católica de Chile .

Parte b)**2. DOCUMENTO QUE RECOGE LA EXPERIENCIA EN LA ELABORACIÓN DEL MATERIAL EDUCATIVO (MÓDULOS) CON RECOMENDACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO**

La experiencia de la elaboración el material educativo y pedagógico del componente de Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP, responde al Objetivo estratégico No 2 del proyecto 702, que se propone “producir conocimiento pedagógico y material educativo para lograr aprendizajes pertinentes en los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas” (IDEP: ..), por lo que el diseño estratégico del componente Escuela, Currículo y pedagogía avanzó en su etapa final, en la elaboración de un material educativo y pedagógico que permitiera difundir de manera creativa, pertinente y con un impacto significativo lo avanzado y logrado por el componente ECP en la vigencia 2012- 2016.

Por ello, el punto de partida de la experiencia del diseño del material educativo y pedagógico, respondió a la complejidad de problemas que orientaron y definieron el diseño estratégico del componente Escuela, Currículo y pedagogía. En consecuencia, se definieron inicialmente una serie de premisas que determinaron el diseño de los módulos sobre nociones relaciones y ámbitos, pensados inicialmente como módulos, en diálogo con el campo del diseño y la arquitectura, y convertidos luego en pliegues de una estructura metafórica que adquirió la forma de caleidoscopio. En este sentido, este documento recoge la memoria de un proceso cambiante y enriquecido por los hallazgos encontrados y la permanente interacción con los estudios del componente.

En primera medida y recogiendo los avances del diseño en sus fases anteriores, se determinó pensar el diseño estratégico del componente ECP como una estructura modular, que le permitiera al componente “la funcionalidad y capacidad de renovación del saber pedagógico producido en

los estudios, una condición que se requiere para atender las necesidades de saber y formación de los diferentes grupos poblacionales de la ciudad” (Marín: 2014, 15), dada la flexibilidad y la posibilidad de romper las formas establecidas , lineales y herméticas del diseño tradicional, para encaminarse hacia espacios más flexibles, desarmables y reorganizables.

En razón a lo anterior, las premisas que se consideraron fundamentales para sustentar el diseño modular fueron las siguientes:

- 1) ***Los módulos no demarcan un camino único a recorrer, sino que trazan múltiples rutas y posibilidades, permitiendo así variadas combinaciones:*** a diferencia de las estructuras curriculares que demarcan y delimitan una ruta a seguir, que por lo general tiene un inicio y un final, la estructura modular debe ser lo suficientemente flexible para posibilitar múltiples rutas, para trazar tantas posibilidades como sea factible, a partir de la variada combinación de categorías o nociones, los ámbitos y los sujetos que habitan y construyen la escuela.

Bajo esta perspectiva, es la mirada del sujeto y la inquietud con la que explora el conocimiento, con la que se acerca a este, lo que demarca aquello que quiere ver, lo que pone en escena las múltiples miradas y combinaciones que emergen de sus inquietudes. Como lo plantea Bohm, mientras en la escuela y en el trabajo se aprende por repetición y para complacer a un tercero, y no por el gusto de conocer y experimentar, la creatividad es “la habilidad para ver algo nuevo y original” (Bohm:2009, 34), y en esencia, los múltiples caminos y posibilidades demandan una postura creativa de los sujetos que preguntan de un lado, y del conocimiento que se dispone para ser explorado, del otro.

- 2) **Los módulos no responden a la lógica acumulativa del conocimiento, por lo que no conservan un orden específico:** en su versión tradicional, los módulos de aprendizaje están secuencializados al interior de un currículo, que supone que hay un conocimiento que va antes y otro que va después. De igual forma, se demarca inicialmente una ruta única de entrada, que se va agotando en la medida en que se transita de manera lineal por cada módulo, abordando el conocimiento de forma acumulativa.

Una versión compleja del conocimiento asume que este no es lineal y acumulativo. Por el contrario, es diverso, en tanto permite la entrada por múltiples lados, desde diferentes ópticas y con intencionalidades diversas. Como lo plantea Wagensberg, es la inquietud, la pregunta inicial que turba el espíritu del sujeto que conoce, la que determina el camino, la que apela a la complejidad de lo desconocido, de lo no explorado. En sus palabras “la complejidad debe ser tratada, y lo único que controlamos es la intensidad de la inquietud que sentimos. Si durante la elaboración del conocimiento esta remite, será un indicio (uno) de la bondad del camino elegido. Pero caminos hay muchos, la ciencia, la filosofía, el arte. Cada camino, cada oficio, parte de sus propios principios fundamentales...” (Wagensberg: 2007,13).

Bajo esta perspectiva los módulos no contendrán una única manera de acceder a los temas y valorarlos, sino que de alguna forma, cada quien puede encontrar su propia vía para hacerlo, sin que esta esté determinada con antelación.

- 3) **Los módulos no culminan en actividades de evaluación que deben ser superadas, sino en herramientas didácticas concretas:** pensar en una estructura modular que permita poner en diálogo el conocimiento producido en el componente de Escuela, Currículo y Pedagogía, con la

comunidad académica, los miembros de la comunidad educativa y los decisores de política pública, parte de superar la evaluación, como mecanismo de verificación del aprendizaje adquirido sobre un tema, concepto o problema, que resulta ser una lógica propia del conocimiento que se acumula en forma lineal; para explorar nuevos caminos, en donde el punto de llegada, que a su vez puede ser el punto de partida para formular nuevas preguntas, involucre la praxis como elemento sustancial de la exploración.

Esta aproximación a las herramientas prácticas con las que se abordan los problemas y las relaciones que se tejen en el componente Escuela, Currículo y pedagogía, parten del diálogo que se establece con los estudios del componente y de la retroalimentación recibida de estos. que a su vez despliegan una serie de instrumentos, herramientas y actividades concretas de investigación, que resultan ser un insumo sustancial para las inquietudes planteadas sobre las nociones centrales del componente y las relaciones que entre ellas se establecen.

- 4) ***Los módulos posibilitan la movilización de imaginarios, representaciones y lenguajes sobre la escuela, los saberes y el territorio:*** Los módulos deberán ser herramientas que permitan transitar por los lenguajes, representaciones e imaginarios propios de la vida de la escuela. Por ello, la estructura modular debe corresponder con una escuela en la que habitan y se superponen formas de enseñar, maneras de aprender y sujetos que se gozan o resisten su participación en la vida escolar.

En ese sentido, los módulos deberán reflejar la diversidad de lo humano que recorre y atraviesa la escuela, y que la obliga a repensarse, a descentrar su mirada y a adaptarse a los desafíos que impone el mundo contemporáneo. Esto implica que deben ser capaces de descifrar los nuevos lenguajes que tienen lugar en una escuela donde convergen lo

escrito, lo visual, lo audiovisual y lo digital, una escuela donde se moviliza y gestiona lo desde lo simbólico, múltiples formas de ser escuela y de devenir sujetos.

Los módulos encierran y comunican las tensiones, y relaciones armónicas y conflictivas entre los actores, experiencias y/o vivencias, categorías y herramientas didácticas: relacionada con la característica anterior, la estructura modular deberá ser capaz de develar las relaciones armónicas y conflictivas que se entretajan entre los diferentes actores que hacen presencia en el ámbito escolar. Bajo esta perspectiva el conflicto tiene lugar en un espacio complejo como la escuela, permitiendo así develar las tensiones propias de la vida escolar y evidenciar los desplazamientos que tienen lugar en una escuela en continuo movimiento, que se crea y recrea permanentemente.

Desde esta perspectiva se invita a pensar la escuela como una macro figuración desde la propuesta de Norbert Elías, para quien las configuraciones constituyen un entramado de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi podríamos decir una figura gráfica determinada. Desde esta perspectiva se incluyen relaciones armónicas y conflictivas, que son complementarias y no excluyentes. (Elías: 1966)

Bajo esta lógica, Elías nos invita a pasar de un pensamiento predominantemente bipolar a un pensamiento relacional, que implica, por lo tanto, reconocer que son los individuos quienes tienen la capacidad de controlar las pautas de conocimiento y por lo tanto, son ellos quienes tienen la posibilidad de transformar la realidad a partir de su predisposición a aprender de los otros.

- 5) **Los módulos son una herramienta abierta, flexible y maleable a las necesidades de las escuelas de hoy, en tanto están en permanente construcción:** los módulos desde esta perspectiva, permiten realizar lecturas horizontales, verticales y multiformes de la escuela hoy. La estructura modular tiene como característica esencial la flexibilidad, en tanto, como lo plantea Marín “La modularidad permite incrementar — adicionar módulos que atiendan necesidades puntuales — y excluir — sacar módulos que no se consideren pertinentes en un momento determinado, o que se quieran mover para otro sistema modular . Esta propuesta de sistema modular es una oportunidad para combinar las ventajas de tener un amplio campo discursivo acerca de la educación y la pedagogía con la atención a necesidades y problemas específicos” (Marin: 2014, 15)

Desde esta condición, los módulos deben tener la capacidad de interpelar y adaptarse a la escuela de hoy, entendida como un campo complejo de relaciones, tensiones y desplazamientos. En ese sentido, la escuela no se comprende como un espacio acabado o cerrado, sino por el contrario como un escenario en permanente construcción, que se adapta a las necesidades de la escuela en los diferentes momentos por los que ha transitado.

- 6) **Los módulos deben ser contruidos en clave participativa y contar con las voces de los distintos actores involucrados en el quehacer pedagógico.** Los módulos como herramientas de comunicación que posibilitan el intercambio y el diálogo, deberán ser el escenario preciso para la convergencia de múltiples, variadas, e incluso algunas veces contradictorias, voces que le otorgan un carácter dinámico a la escuela. En esta perspectiva, la estructura modular se dispone al cambio y a la retroalimentación de los actores involucrados en el quehacer pedagógico.

Retomando lo planteado por Michel Bajtin acerca del carnaval, la estructura modular operaría como una polifonía de voces que sonando cada una desde su particularidad son capaces de componer una bella melodía al encontrarse y dialogar. Este encuentro de diversas voces, permite construir sentidos diversos sobre la escuela, los saberes y el territorio.

DE LOS MÓDULOS A LOS PLIEGUES

Pensar en el Diseño estratégico del Componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía ha implicado superar diferentes retos asociados con lo que implica visibilizar y comprender la complejidad de temáticas abordadas, instrumentos desplegados y actores involucrados en cada uno de los estudios realizados por el componente en el último cuatrienio. Estudios, que a su vez se han agrupado en 3 ámbitos o líneas de investigación que funcionan como subcampos temáticos, en los que convergen nociones, prácticas y sujetos relacionados con la escuela.

De esta forma, el diseño se ha ocupado de indagar cuáles son los intereses y preguntas que han orientado las reflexiones sobre la escuela en los últimos años, intentando con ello, entender los sentidos que la recorren. Sentidos que gravitan entre el entusiasmo y el desencanto, con el fin de potenciar aquellas opciones que desbordan la tradición curricular centrada usualmente en opciones instrumentales y eficientistas sobre la práctica de los maestros; redimensionar el lugar de la pedagogía y más exactamente, la producción de saber pedagógico desde escuelas, en sus relaciones con el territorio, en la interlocución con los diferentes sujetos involucrados (escolares, maestros, familias, comunidades) con los maestros y maestras desde su práctica. Para el componente, ésta es una premisa central que pasa obviamente por la pregunta de la escuela, por las prácticas que gravitan en su interior y las posibilidades que se abren hacia nuevas formas de recrearla.

Como se anunció en el primer producto, la complejidad de la mirada, debe dar cuenta de las múltiples facetas, dimensiones y aristas que cobran las relaciones que entre nociones, ámbitos y sujetos han tenido lugar en el Componente Académico, Escuela, Currículo y Pedagogía. Por ello, se asume desde el diseño del componente una versión compleja del conocimiento, que más que ser un asunto acabado y finito, despliega una multiplicidad de caminos que lo hacen diverso, en tanto permite la entrada por múltiples lados, desde diferentes ópticas y con intencionalidades diversas.

Este acercamiento al conocimiento desde su complejidad, nos ubica en uno de los planos analíticos de la ruta trazada por el diseño estratégico, en el que a través de la construcción de estados del arte o del conocimiento, se han explorado las tendencias y los aspectos más significativos relacionados con los tres ámbitos y con cada uno de los estudios desarrollados. 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 que de ellas hacen los estudios desarrollados

En este sentido, el acercamiento los problemas y relaciones que se tejen en el componente Académico Escuela, Currículo y Pedagogía, no solo se hace desde una mirada compleja del conocimiento, sino que se sustenta en las prácticas como elementos sustanciales de la exploración. Por ello, la ruta que traza el diseño estratégico, entiende el estado de las prácticas, como el segundo plano analítico que da cuenta de la riqueza de un saber generado desde las experiencias pedagógicas de maestros y maestras, que dejan sus huellas, trazos, contradicciones y ondulaciones en la vida misma de la escuela, en el devenir de sus procesos y en la voz de sus protagonistas: niños, niñas, maestros, maestras, familias y comunidad.

El trabajo realizado se tradujo, por una parte, en cartografías conceptuales y por otra, en cartografías de experiencias pedagógicas; las primeras haciendo

un seguimiento a algunas nociones y categorías claves utilizadas y apropiadas en los estudios; las segundas, trazando 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*, con un punto de convergencia, común a todos los estudios desarrollados en el Componente: hacer comunicable los resultados obtenidos generando una línea de acción explícita conducente a la elaboración y puesta en escena de material educativo y didáctico o de aquellas herramientas didácticas (impresas algunas, digitales otras) dirigidas hacia o construidas con los niños, niñas y jóvenes.

La noción de módulo, que deviene del campo del diseño y la arquitectura, si bien rompe con los esquemas tradicionales de la secuencialidad y linealidad, en tanto plantea un distanciamiento de las formas establecidas y herméticas del diseño convencional y permite encaminarse hacia espacios más flexibles, desarmables y reorganizables, no recoge la potencia de la multiplicidad y complejidad de las temáticas abordadas en el Componente, que se traslapan y conectan desbordando los estudios realizados y desafiando con ello, los saberes tradicionales que circulan en la escuela y por fuera de ella.

Si bien en anteriores fases del diseño estratégico, se validó la potencia de una estructura modular en tanto “ofrece al componente la funcionalidad y capacidad de renovación del saber pedagógico producido en los estudios, una condición que se requiere para atender las necesidades de saber y formación de los diferentes grupos poblacionales de la ciudad” (Marín: 2014, 15), en su fase definitiva, fue necesario encontrar una estructura, que a manera de metáfora, permitiera trazar tantas posibilidades como fueran factibles, a partir de la variada combinación de categorías o nociones, los ámbitos y los sujetos que habitan y construyen la escuela. Todo ello explotando una postura creativa de

los sujetos que demarca múltiples caminos y formas de buscar y acceder al conocimiento.

Es así como emerge en un primer momento, producto de las discusiones del equipo de diseño estratégico, una imagen que recoge la apertura y el movimiento de nociones y categorías claves para el componente como lo son: escuela, currículo, saberes, mediaciones, convivencia, gestión y aprendizaje, familia y comunidad, anudadas en una noción de suma centralidad para el diseño como lo es la de **saber pedagógico**, que se refiere a aquello que les es propio a maestros y maestras. La metáfora del espiral, como símbolo presente en multiplicidad de culturas ancestrales, que van desde los indígenas de mesoamerica hasta los celtas europeos, no sólo refiere a un eterno continuo, en el que se devela una imagen abierta, en perspectiva y construcción permanente, que se caracteriza por la circulación y el movimiento, además de las articulaciones y bifurcaciones que emanan del diálogo de nociones y categorías que hacen parte del horizonte conceptual de la pedagogía (Zuluaga:1999)

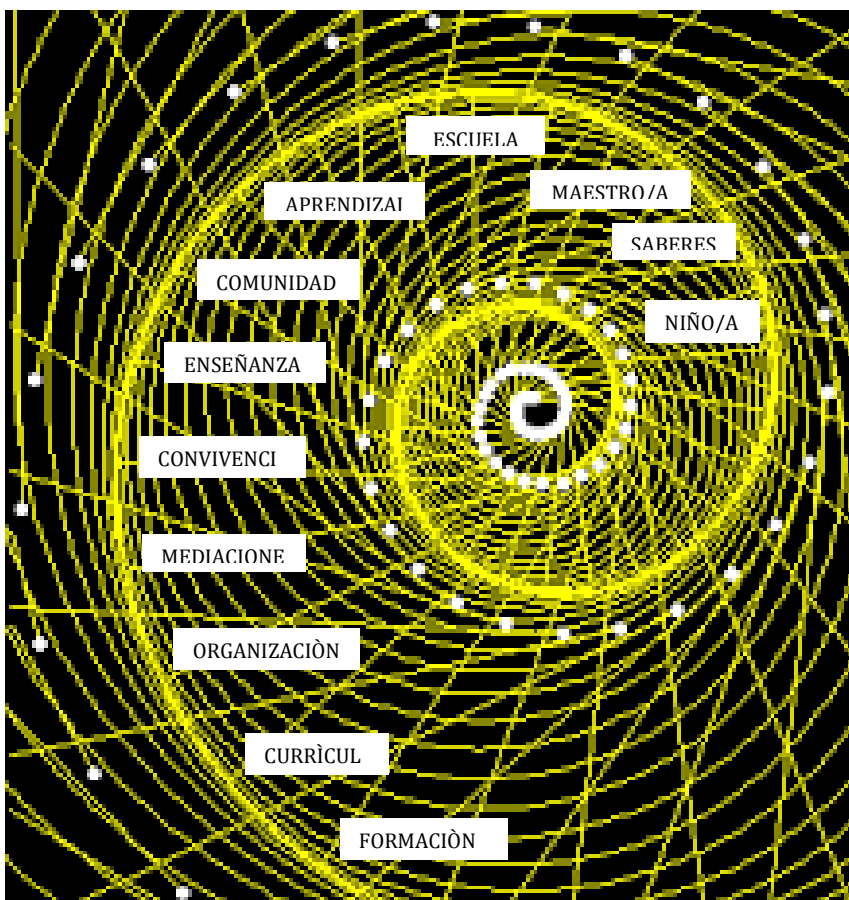


Figura 1. Nociones y categorías en espiral

En ese sentido, la metáfora de la espiral, potencia no solo una ubicación abierta y en movimiento de las nociones y categorías centrales para el componente, sino que garantiza su articulación, facilitando el diálogo que entre estas se puede dar, expresado en múltiples combinaciones claves que redimensionan la percepción de la escuela, su despliegue conceptual y las posibilidades que tiene como eje central del Componente Escuela, currículo y pedagogía.

En esta perspectiva, el diseño estratégico del componente 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 cual, contendrá, si hago las cosas bien, el conjunto de los demás” (Serres:1995,44); se relacionan 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, 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.

Plegando y desplegando el diseño se va armando

Asumiendo la bella 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. Como lo mencionamos en el producto No 2, los mapas nocturnos develan nuevas cuestiones, sacan a flote temáticas ocultas o ignoradas por las tradiciones científicas hegemónicas, para trazar nuevas rutas sobre las que 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 el diseño estratégico del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía en ocho pliegues, que 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 continuación se observará una imagen en la que se recrea la metáfora de pliegues en términos de relaciones entre nociones, que van desplegando lo que es el Diseño del Componente académico: Escuela, Currículo y Pedagogía.

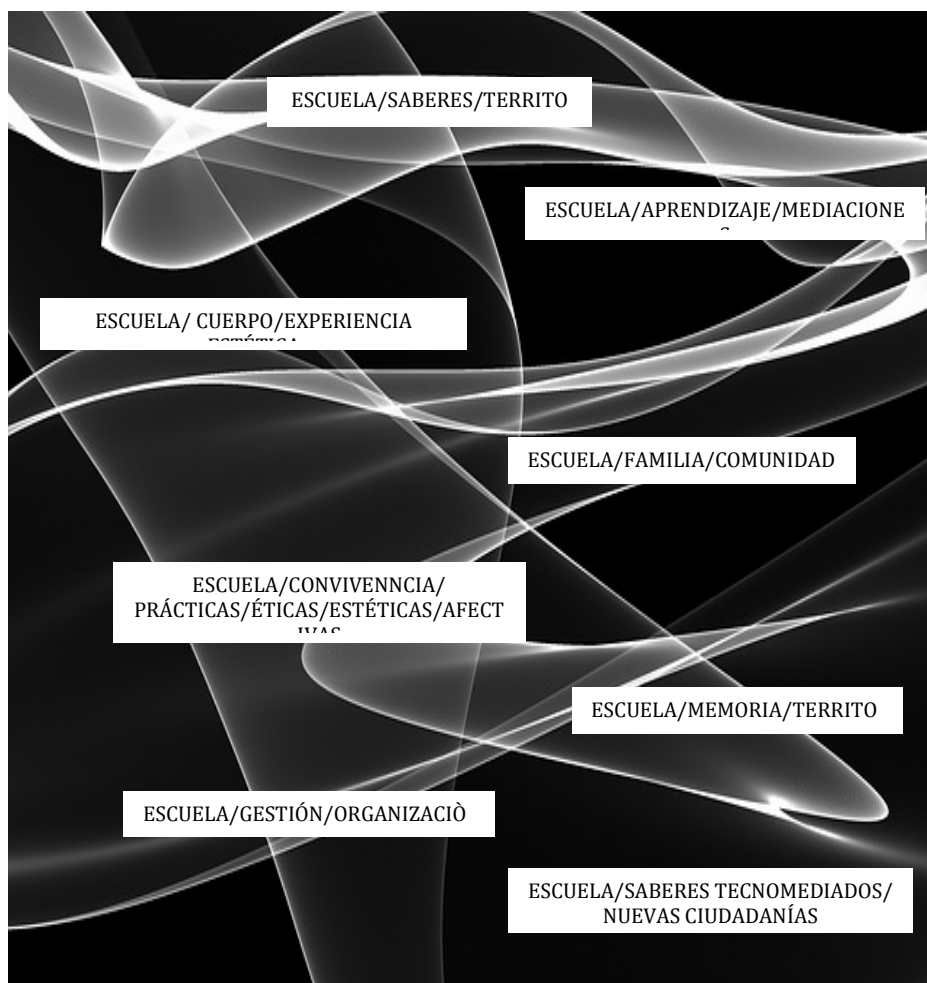


Figura 3. Relaciones propuestas a manera de pliegues.

A partir de estos pliegues que se van doblando y desdoblando para dar vida al diseño del Componente, la estructura del mismo cobra vida 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 va construyendo 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 las ocho relaciones o pliegues que conforman el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, desplegando en cada uno los elementos centrales 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, 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. 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, 25).

De igual forma, poner en diálogo la escuela, los saberes y el territorio es reconocer como el contacto permanente y dialógico con el contexto de la escuela, con los territorios que la circundan, no solo 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 visible 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: 2005,53).

Escuela, aprendizajes y mediaciones

Este pliegue se encuentra relacionado directamente con el problema central del componente académico Escuela, Currículo y Pedagogía, relacionado con el 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 éste” (Osorio:206, citado por Acuña:2015). En el proceso de enseñanza aprendizaje, los artefactos estarían relacionados con estrategias didácticas, materiales didácticos, recursos tecnológicos, 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 que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córica, n.d. 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, Narvárez, & Valencia, 2002 citado por Acuña: 2015).

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: 2014,101). El cuerpo “se juega en lo “público y en lo privado, esta 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” (Arcila:2014, 101).

Bajo esta perspectiva se advierte como 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, 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.

En este sentido, estudiar 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” (Cabrera, Docal, Moreno et als: 2014, 6)

Escuela, convivencia y 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 (Cortes: 2015, 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: sitio web:2015).

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, 4).

Asimismo 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 como “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, 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, que no hace sino 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 a partir de la enseñanza de la historia, de un lado, o desde las aproximaciones al conflicto armado

colombiano y con ello, a la memoria de las víctimas, de otro; 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, gestión y organización

Este pliego 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, 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 como los rectores y rectoras “crean territorios de sentido y significado e identifican tejidos sociales emergentes que, con base en formas de interrelación otras, 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, saberes tecnomediados y nuevas ciudadanías

Desde este pliego 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, 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” (Martín Barbero: 2002, 52, citado por Riveros & Rodríguez et al, 2014,75)

EL COMPONENTE ACADÉMICO ECP DESDE LA METÁFORA DEL CALEIDOSCOPIO

La experiencia de elaboración del material pedagógico, recogió en parte en las premisas anteriores, la dinámica planteada desde los estudios desarrollados en el componente ECP, su complejidad y las múltiples miradas de la escuela allí presentes, pero esta multiplicidad y diversidad de dinámicas y sentidos que fueron emergiendo en la construcción del diseño, indicaron la necesidad de

proponer una metáfora y no solamente una figura para representar al Componente.

En ese sentido, se recurrió a la metáfora del caleidoscopio, que además de tener el atributo de ser un objeto tangible y cercano a la cotidianidad desborda un esquema rígido y propone de entrada una disposición lúdica: evoca la acción, el movimiento, la multiplicidad y la diversidad cuando pensamos la escuela, sus sujetos y las prácticas que la constituyen; en su composición sugiere el tejido, la urdimbre y los diferentes pliegues que la configuran, cuando la mirada se orienta hacia las relaciones y las interacciones que la hacen viva, que le dan un ritmo a su transcurrir.

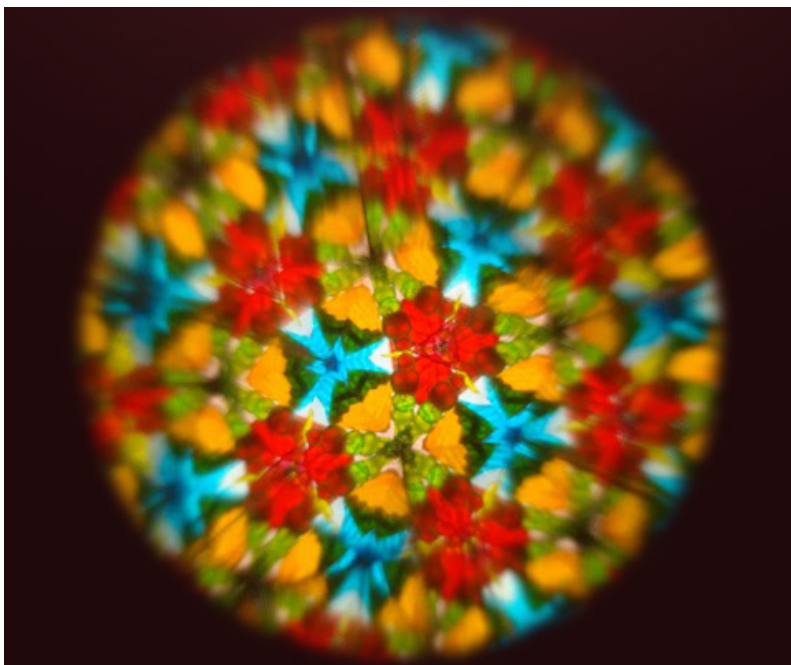
De igual forma, la metáfora del caleidoscopio dialoga con la perspectiva del componente y se relaciona con la estructura como se organizó el IDEP en componentes y ámbitos a partir del proyecto 702, en tanto esta estructura pone en diálogo problemáticas distintas, logrando una composición que responde a los objetivos estratégicos trazados.

Aparte de estos atributos, desde su origen etimológico, el caleidoscopio es un objeto que encierra una particular belleza, dado que su nombre que se remonta a la Grecia antigua remite a la unión de tres palabras que son: *kalos*, que significa bello, *eidos*, 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”*.

Más que un instrumento de observación, desde su invención en 1816 por el físico escocés David Brewster, el caleidoscopio es reconocido como uno de los juguetes más apreciados y reconocidos del mundo, por la multiplicidad de formas y colores que produce su efecto óptico. Como lo reconoció el médico, físico y matemático inglés Peter Mark Roget "En la memoria del hombre,

ninguna invención y ningún trabajo, ya sea dirigido a la imaginación o al entendimiento, jamás producirá un efecto como tal" (Pickover: 2008, 207)

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 que lo constituyen. El caleidoscopio como una estructura conformada por una multiplicidad de trozos multicolores de vidrios, u otros objetos de colores (lentejuelas, cuentas, chaquiras, etc) 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, Currículo y Pedagogía con el fin de recrear el tejido, la urdimbre y los diferentes pliegues que lo conforman, dialogando con perspectivas asociadas a la complejidad y el caos como paradigmas que demarcan la discontinuidad, las rupturas con los paradigmas dominantes y la inestabilidad como elementos propios de las sociedades contemporáneas. Por ello, esta metáfora se compagina con la idea de una escuela compleja, discontinua y de la que se despliegan múltiples sentidos y subjetividades propias de quienes la habitan, recrean y construyen.

Para pensar la justicia en nuestro país, Mauricio García y Boaventura de Souza, le han apostado a un esfuerzo por construir EL CALEIDOSCOPIO DE LAS JUSTICIAS EN COLOMBIA, para resaltar con ello los contrastes económicos, sociales, étnicos y culturales que definen a un país como el nuestro, en donde la oposición de elementos extremos lejos de ser una curiosidad, hace parte de la rutina. Es por ello que la metáfora del caleidoscopio les funciona bien para recoger la complejidad material y simbólica de las justicias en Colombia. Esta metáfora les permite también generar un entusiasmo analítico y crítico de la realidad observada, dado que si se comprende mejor la complejidad social con esta herramienta, la emancipación se hace mas fácil y se puede así, espantar el fantasma de la fatalidad.

En correspondencia con una estructura modular flexible, la Fundación Social desde su coordinación axiológica, propone la estructura de un caleidoscopio como herramienta metodológica para recoger la pluralidad de formas de valorar y de interlocutar con diversos actores. Para ello se construyeron materiales impresos que trabajaban alrededor de seis conceptos como componentes de un gran tema, sin que la lectura fuera lineal, ni fuera obligatoria la lectura del paquete completo para alcanzar las comprensiones de temas. Lo que buscaba el material era “acoger la flexibilidad necesaria para entrar en contextos donde el modelo de comunicación usado hasta ahora correspondía mas a la repetición y univocidad de los contenidos” (Fundación Social: ,s.p).

La complejidad y sus múltiples miradas

Si recreamos una de las bellas figuras que se obtiene al girar un caleidoscopio, podremos observar la similitud de ésta con la geometría fractal, entendida como “un lenguaje nuevo, usado para describir formas complejas encontradas en la naturaleza” (Rubiano: 2000, 3) y que desborda la geometría euclídeana tradicional constituida por formas integradas por líneas, círculos y esferas, que no corresponden con los objetos encontrados en la naturaleza, y no permiten entender la forma de las nubes, de las hojas, de la fractura del mar, etc. Desde la autosimilaridad, como característica central de los fractales, que parte de la idea de cómo una forma simple, replicada millones de veces, da como resultado una forma compleja; el caleidoscopio como metáfora, resulta muy potente para pensar los múltiples y complejos problemas que constituyen el componente, así como las relaciones que le dan vida, que le dan un ritmo a su transcurrir.

La característica central de los fractales, es lo que se denomina la autosimilaridad, que parte de la idea de cómo una forma simple, replicada millones de veces, puede dar como resultado una forma compleja. Por ello “ser autosimilar significa que cuando examinamos pequeñas porciones del objeto, la imagen que vemos no es mas que una copia de nuestro objeto inicial” (Rubiano: 2000, 2)

Desde otra perspectiva, los aportes del Nobel de Química Ilya Prigogine son fundamentales para comprender las dinámicas propias de un caleidoscopio que nos ofrece múltiples y relativas miradas, dado que este autor demarca una importante ruptura en la ciencia moderna, cuando el caos y la inestabilidad son capaces de desafiar las leyes de la naturaleza. Bajo esta perspectiva Prigogine, nos habla de una ciencia que “no solo habla de leyes, sino también de sucesos, que no está condenada a negar la emergencia de lo nuevo y por consiguiente de su propia actividad creadora” (Prigogine: 1999,9).

Reconocer la potencia del caos, desde la óptica del autor es advertir las consecuencias de la inestabilidad en procesos asociados a las ciencias exactas como la física y la matemática y en procesos sociales estudiados por las ciencias humanas. Justamente este es su aporte mas interesante, en tanto promueve el dialogo entre lo que el denomina dos culturas (las disciplinas exactas y las ciencias sociales), que se habían distanciado a partir de la descripción del paso del tiempo, y de la complejidad de sus objetos, dado que se creía que las ciencias exactas estudiaban fenómenos simples, mientras las humanas fenómenos complejos. Estas brechas entre las ciencias se han desdibujado, en tanto aquello que se consideraba simple, hoy es complejo, así como algunos problemas propios del comportamiento humano, que se consideraban complejos, hoy son explicados de manera simple, como el funcionamiento del cerebro o el comportamiento de las sociedades de insectos.

En su afán por capturar lo inmutable, y lo permanente, la física clásica dejo por fuera los sucesos. Sin embargo algunos físicos como Lucrecio, se vieron obligados a permitir la aparición de novedades, o el mismo Einstein, que descubrió que el tiempo de emisión de los fotones esta determinado por el azar.

El tiempo aparece como un problema nuevo en la física moderna, a partir de un interesante descubrimiento que explica la lógica del caleidoscopio: las estructuras de no equilibrio o estructuras “disipativas”, que revelan, de acuerdo con Prigogine “el papel creador fundamental de los fenómenos irreversibles, y por tanto la flecha del tiempo” (1999, 28). Bajo esta perspectiva, la materia que en equilibrio es ciega, empieza a ver en situaciones de desequilibrio, lo que puede ocasionar.

A partir de los aportes de Jorge Wagensberg, los nuevos virajes de la ciencia moderna, en donde el caos y la complejidad adquieren un lugar importante; han permitido el paso de un circulo vicioso, donde el punto de llegada coincidía

con el de partida, y la definición no se enriquece en ningún sentido, a un círculo virtuoso, que no se cierra, que se enriquece, donde el “punto de llegada es el principio de otro círculo ligeramente desplazado” (Wagensberg: ,14). Este círculo forma una espiral, donde hay precesión.

Desde esta óptica opera el No equilibrio como “una profusión de diferentes equilibrios, la heterogeneidad como una población de homogeneidades distintas, el nuevo y desconocido objeto, como la integración de viejos objetos conocidos” (p.15)

En consecuencia, el caleidoscopio, a la manera de un círculo virtuoso, propone distintas combinaciones siempre abiertas, siempre cambiantes, que al estilo de una espiral, puedan afianzar diálogos provechosos entre actores, categorías y ámbitos.

Los aportes de Fritjof Capra, sobre la ecología profunda, entran en diálogo con Prigogine y Wagensberg al advertir la emergencia de un nuevo paradigma no solo en el campo científico sino en todos los aspectos de la vida, permiten pensar el diseño estratégico desde la perspectiva ecológica como una trama de relaciones, caracterizada por la interdependencia de todos los fenómenos que lo constituyen.

La ecología profunda, propuesta por el filósofo Arne Naess iniciando la década de los 70s y retomada por Capra, se distancia de la ecología superficial sustentada en el antropocentrismo y el dominio del hombre sobre la naturaleza, para ubicarlo no ya en el centro del mundo, sino como una hebra más de la trama de la vida. Esta ecología se propone entender el mundo “no como una colección de objetos aislados, sino como una red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes” (Capra: 1999, 29).

Esta conexión e interdependencia entre los fenómenos, no solo nos permitirá entender el componente ECP y sus problemas como fenómenos complejos que

plantean un abordaje profundo, sino que desde la metáfora de caleidoscopio permitirá plantear las relaciones e interdependencias entre estos, con el fin de comprender la escuela como una gran configuración en la que participan diferentes actores que la transforman y reconfiguran permanentemente su sentido.

De igual forma, la perspectiva de la ecología profunda pone especial atención a las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes organismos de un ecosistema o entre las partes y el todo. Por ello, la ecología introduce los conceptos de comunidad y red para desplegar y visibilizar las relaciones que se establecen entre los organismos vivos.

Experimentando desde un caleidoscopio humano

Finalmente, como si se tratase de un proyecto que busca unir lo complejo y lo común, el diseño del componente desde la metáfora del caleidoscopio, retoma el experimento que realizaron los miembros de la ONG We are Pi, y que se recoge en un vídeo filmado al interior en un caleidoscopio de 18 metros, en el que se intenta *“crear una unión entre los patrones geométricos del arte árabe con el increíble poder creativo que surge cuando un grupo de personas se unen para trabajar juntos por un fin común”*. El vídeo puede observarse en el siguiente link: <http://www.tecnomundo.net/2012/04/sinfonia-de-imagenes-con-un-caleidoscopio-de-18-metros/#sthash.X4PGRsur.WbGIkau1.dpuf>.

Comprendiendo el componente académico desde allí, es posible suponer que cada uno de los tres ámbitos son planos equivalentes a espejos que por el efecto mismo del caleidoscopio, generan un efecto visual de composición cuyo mérito es el de mostrar la 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) 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 tecnomediados y las nuevas ciudadanías.

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 Escuela, Currículo y Pedagogía, la escuela funge como ese centro que contiene y despliega las nociones y sus interacciones.

Si bien la nominación inicial del componente Escuela, Currículo y pedagogía refiere al adentro de la escuela, 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 demarca, así como en el despliegue del saber pedagógico que en ella tiene lugar; los estudios realizados en el componente, han desbordado el marco de la escuela, con los límites espacio – temporales que esta ha construido históricamente; para volcar su mirada hacia otros lugares donde la escuela se despliega, en saberes otros, en miradas otras, en escuelas otras. Es así como 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.

Lo anterior se sustenta en el hecho de que de la relación y contacto con el “otro”, y con los “otros”: familias, comunidades, barrios, ciudad; la escuela se transforma permanentemente, se vuelve dinámica y dúctil, rígida y flexible,

según las condiciones del entorno, y conforme a las exigencias de los sujetos que la habitan y se relacionan con ella.

Por ello, la armazón del diseño del componente académico de Escuela, currículo y pedagogía lleva implícita la pregunta por el sentido o los sentidos de la escuela, así como aquello que se designa como Currículo y su problematización y finalmente por la pedagogía, como un campo en conflicto en que se desenvuelve el debate sobre los saberes. Todo ello, con el fin de imaginar una escuela que adquiere otros sentidos, y que es capaz de albergar y explicar la complejidad y diversidad de lo humano, las ambivalencias de los saberes y el intrincado tejido con los territorios que la componen y rodean.

En consecuencia, el concepto de configuraciones propuesto por Norbert Elias resulta sustancial para abordar la escuela, sus dinámicas y transformaciones, puesto que comprende las relaciones entre individuos a partir de relaciones de interdependencia entre unos y otros⁷. Elias nos permite entender la escuela como un espacio altamente complejo en el que convergen tensiones y contradicciones producto de las relaciones entre los actores que la conforman y habitan.

⁷ El concepto de configuraciones se despliega en la obra de Elias sobre la sociedad cortesana, en donde el autor intenta comprender este tipo de sociedad no como un fenómeno que existe por fuera de los individuos que la conforman, ya sean reyes o ayudas de cámara, en tanto estos no existen por fuera de la sociedad que integran unos con otros. Por ello, para Elias los individuos conforman las sociedades, a la vez que las sociedades están constituidas por individuos, o dicho de otro modo, los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones y las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes.

Parte B2:

UN ACERCAMIENTO A LA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN Y USO PEDAGÓGICO DEL MATERIAL EDUCATIVO VINCULADO AL COMPONENTE (ÁLBUM DE LOS DERECHOS, DIARIOS DE MAESTRO, VIDEO SCRIPT, CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS)

Una parte fundamental de la experiencia de la elaboración del material educativo y pedagógico, está recogida en las actividades asociadas a la implementación de dicho material y en la medición del impacto que éste pudo desplegar en cada una de las instituciones educativas en las que fue aprovechado. En este sentido, se explicitarán a continuación los pormenores de la experiencia del material educativo en varias instituciones distritales, así como el impacto generado, en niños, niñas, jóvenes y maestros y maestras del distrito capital.

ALBUM DE LOS DERECHOS. CUANDO NOS NOTAN ES UNA NOTA

El Álbum de los derechos como una herramienta pedagógica y didáctica que pretendió avanzar en la garantía y goce efectivo de los derechos de niños, niñas y jóvenes de la ciudad, a través de la impronta de aprender jugando, responde a una de las líneas de acción del proyecto 702 denominado “Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico”, que busca “producir conocimiento pedagógico y material educativo para lograr aprendizajes pertinentes en los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas”.

En esa perspectiva, el Álbum de los derechos como material didáctico pretendió impactar la vida de la escuela, a partir de una colaborativa estrategia de difusión y posicionamiento de la herramienta en cada uno de los 27 colegios participantes en el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá, D.C”. Estrategia que contó con la participación de un grupo significativo de docentes de los colegios involucrados, quienes lideraron la estrategia en cada una de las instituciones. El listado de colegios participantes en la estrategia es el siguiente:

INSTITUCIONES PARTICIPANTES ÁLBUM DE LOS DERECHOS

ALFREDO IRIARTE I.E.D

ANTONIO JOSÉ DE SUCRE I.E.D

AQUILEO PARRA I.E.D

CEDID SAN PABLO I.E.D

ENTRE NUBES SUR ORIENTAL I.E.D

JHON F. KENNEDY I.E.D

LA BELLEZA LOS LIBERTADORES I.E.D

LORENCITA VILLEGAS DE SANTOS I.E.D

MANUEL CEPEDA VARGAS I.E.D

MANUEL DEL SOCORRO RODRÍGUEZ I.E.D

MONTEBELLO I.E.D

NORMAL MARÍA MONTESSORI I.E.D

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
I.E.D

SALITRE SUBA I.E.D

SAN BERNARDINO

ATANASIO GIRARDOT

EDUARDO UMAÑANA MENDOZA

GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ
VARELA I.E.D

Esta iniciativa, se corresponde con el espíritu participativo del Álbum de los derechos, como herramienta que recupera y reconoce el trabajo colectivo de niños, niñas, maestros y maestras de la Capital, validando su saber y sus miradas, que se inmortalizaron en las láminas del álbum, que se componen no solo de las fotos concursantes en la Foto maratón de los derechos, llevada a cabo en septiembre de 2014, sino de las huellas producto de la participación de niños, niñas, jóvenes y maestros en iniciativas como el flash mob, las urnas de la memoria, la video maratón, entre otras.

Retomando las apuestas centrales del Estudio “la escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños y niñas de los colegios oficiales de Bogotá”, la estrategia de difusión del material educativo se ha sustentado en la centralidad y el protagonismo de los niños como actores centrales de la ciudad y de la escuela, desentrañando con ello, las sensibilidades e identidades que se ponen en juego en estos espacios centrales para el componente ECP. En esta perspectiva, se ha insistido en la potencia que tiene darle la voz a los niños y niñas de los colegios distritales, entendiendo con Tonucci, que los niños al llegar a la escuela no son hojas en blanco, sino por el contrario, representan un mundo lleno de posibilidades, ideas y aprendizajes, que no es posible soslayar.

Este reconocimiento de la centralidad y el protagonismo de niños y niñas, no solamente como receptores y potenciales usuarios de un material educativo y pedagógico, implica validar el juego como una experiencia central en el mundo de los niños, pero también en el de los adultos que acompañan su proceso de formación, desconociendo muchas veces la importancia del juego en la vida de un niño, al intentar controlarlo, regularlo y sustraerle su dimensión placentera. En ese sentido, la estrategia de difusión consideró el juego como una herramienta potente para difundir el material educativo y asegurar su uso y apropiación. Por ello, los talleres de sensibilización de los docentes contaron con escenarios de juego y despliegue de creatividad.

De igual forma, si se consideran los derechos de niños y niñas, el eje rector del material educativo y pedagógico, es posible entender la estrategia de difusión como una apuesta política, a través de la cual se reconoce la importancia de la participación en la exigencia y garantía de derechos, con el fin de avanzar hacia prácticas de reconocimiento y respeto a la diversidad. Por ello, la difusión y apropiación, no ha sido un ejercicio mecánico, sino por el contrario, una tarea planificada y construida con los actores que podrán garantizar el uso y aprovechamiento del material educativo: los docentes y los directivos docentes

El material que se quiere circular en el ámbito educativo es considerado pedagógico, en tanto ofrece una serie de herramientas para que maestros y estudiantes se aproximen de manera diferente a los derechos y su garantía a partir de la vivencia de los mismos, propiciando con ello escenarios de emancipación y transformación de la realidad. En este sentido, la pedagogía se entiende como un campo en disputa que permite definir el quehacer del maestro y el sentido de la escuela, con el fin de transformarlos permanentemente.

La estrategia de implementación y uso pedagógico del álbum estuvo marcada por un camino, que manera de ruta delimito el trabajo a realizar con el colectivo de docentes líderes de la implementación, a partir del uso de metáforas como “parada” y “destino”, que recrearon la trayectoria, el movimiento y los aprendizajes adquiridos en el proceso. En este camino, si bien los procesos se desarrollaron de manera particular en cada institución a partir de los insumos, ideas y sugerencias dadas por el equipo del IDEP, los momentos de encuentro y compartir lo que se hizo en cada colegio, resultaron vitales para fortalecer la herramienta pedagógica.

La ruta seguida

El camino que conduce a la difusión, uso y aprovechamiento del material educativo inicia con un elemento fundamental: la entrega del material, a través

del cual se buscaba garantizar que cada una de las instituciones participantes contará con los álbumes de los derechos para el ciclo II, los diarios de maestros, y los video script del proyecto. Para ello se verificó directamente con cada colegio la cantidad de docentes y estudiantes de ciclo II que hacen parte de la institución y se obtuvieron los datos correspondientes a la dirección y el teléfono de cada colegio, con el fin de proceder a enviar las cajas con el material.

Este proceso se llevo a cabo las dos primeras semanas de marzo y se realizo a través de una carta oficial de entrega firmada por la directora del IDEP y una hoja de ruta donde se le explicaba a la institución los pormenores asociados a la distribución y uso de las piezas de comunicación mencionadas. En esta hoja de ruta se aclaró que tanto los álbumes como los diarios deberían surtir unos procesos especiales para su distribución y efectivo aprovechamiento. Con el fin de que el material educativo impactara la cotidianidad de la escuela, se diseñaron rutas específicas de acuerdo a la piezas comunicativas elaboradas, en lo que respecta a diarios de maestros y álbumes de los derechos.

Con el fin de realizar un trabajo continuo e intensivo con los docentes y directivos docentes del ciclo 2 e involucrarlos en las diferentes etapas de difusión y apropiación del álbum de los derechos, se diseño un camino, que a manera de ruta iba marcando la trayectoria del trabajo a realizar, y delimitando las paradas o momentos a tener en cuenta en el despliegue y posicionamiento de la herramienta en cada uno de los colegios. En este camino, si bien los procesos se desarrollan de manera particular en cada institución a partir de los insumos, ideas y sugerencias dadas por el equipo del IDEP, los momentos de encuentro y compartir lo que se hace en cada colegio, resultan vitales para fortalecer la herramienta pedagógica. A continuación se retoma el sentido general de cada una de las paradas, en correspondencia con los procesos de implementación y sentido pedagógico de cada una de ellas:

Parada 1: sensibilización y formación a los docentes

Al ser una herramienta pedagógica diseñada y dirigida para los niños y niñas de segundo ciclo, que corresponden a los grados de 3ero y 4to de primaria, el álbum de los derechos requirió un importante trabajo de sensibilización con los adultos que acompañarían y orientarían esta iniciativa, en la perspectiva que plantea Tonucci, de otorgar la voz a los niños no como el futuro, sino como el presente de las sociedades, lo que implica concientizar a los adultos de la importancia de los niños, de sus ideas, de sus sentimientos, pero sobretodo de la curiosidad y los aprendizajes que despliega el juego en la infancia.

En consonancia con otro de los hallazgos del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños y niñas de los colegios oficiales de Bogota”, el derecho al juego y la recreación consagrado en la Convención Internacional de los derechos del niño, es uno de los derechos que la escuela ha sacrificado en aras de garantizarle a los estudiantes la protección y cuidado que requieren. De igual forma, las instituciones escolares han destinado al juego unos espacios y momentos determinados y demarcados por el adulto, quien termina, como lo reitera Tonucci, proponiendo que se juega, como se juega, como se juega y quienes pueden jugar.

En este sentido, El álbum de láminas adhesivas sobre los derechos, es una herramienta que combina el juego y el aprendizaje para generar una dinámica que vincule a las nuevas generaciones de una manera didáctica al conocimiento y vivencia sobre los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Al ser una invitación que retoma la riqueza pedagógica del juego, coincidimos con Tonucci cuando advierte que “Ningún adulto podrá preveer ni medir cuánto aprende un niño que juega y esa cantidad será siempre superior a la que podríamos imaginar. Nadie puede programar o acelerar este proceso a riesgo de impedirlo o empobrecerlo” (Tonucci: 2012, 42).

Considerando lo anterior, se planearon 4 Jornadas de sensibilización, de las cuales se han desarrollado tres (3) y que han privilegiado el encuentro y el

diálogo sobre lo experimentado, sobre los avances y dificultades del proceso, pero sobre todo ha permitido tejer fuertes lazos entre el grupo de maestros y maestras que se han comprometido con la difusión e implementación del álbum de los derechos como una herramienta que les permite a los niños ser los protagonistas y aprender jugando.

1er encuentro: Activando la memoria a través del juego



Al primer encuentro de sensibilización fueron invitados maestros y maestras del segundo ciclo de los 27 colegios participantes en la I y II fase del Estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, las niñas y jóvenes de los colegios distritales de Bogotá”, a través de correo electrónico y de llamadas de confirmación. Este encuentro se llevó a cabo el sábado 7 de marzo de 2015 y contó con la participación de 14 docentes. El objetivo de este primer encuentro fue el de generar un proceso de sensibilización y apropiación de la herramienta pedagógica, con el fin de facilitar la promoción, garantía y goce efectivo de los derechos de los niños y niñas en cada uno de los colegios. La metodología usada en el ejercicio es considerada vivencial y participativa,

dado que parte del trabajo colectivo de los maestros y maestras, quienes desplegaron sus vivencias en los ejercicios propuestos.

Respondiendo al propósito de familiarizar a los maestros y maestras con el juego como experiencia vital, el encuentro inicio con un ejercicio lúdico que implicaba rememorar los juegos mas importantes de su infancia y recuperar así la memoria de esta época y de las vivencias asociadas a ella. A partir de esta invitación, se rememoraron juegos como la lleva, las escondidas, el soldado libertado, el yermis, el caucho, el futbol, entre otros, que despertaron en los maestros la nostalgia por tiempos lejanos en donde la calle, la esquina y el barrio eran los espacios de socialización y encuentro con los otros.



Posteriormente se les invitó al grupo de maestros y maestras a un viaje por la memoria a través de sus experiencias asociadas a la consecución y juego con los álbumes como objetos que en el pasado suscitaron recuerdos y experiencias. Organizados en grupos, los maestros se emocionaron recordando sus vivencias asociadas a álbumes clásicos como el “Amor es...”, el álbum del mundial del futbol, el álbum de chocolatinas jet y el álbum del divertido mundo de la ciencia; pues con ellos se enamoraron, jugaron,

aprendieron y compartieron con sus amigos de infancia y adolescencia. La reflexión y trabajo en torno a estos objetos del pasado estuvo motivada por las siguientes preguntas

¿Qué recuerdos suscita?

¿Cuáles emociones surgen?

¿Cuáles aprendizajes?

Estas preguntas fueron contestadas y analizadas en fichas bibliográficas, con el fin de generar visibilidad y poder compartir lo experimentado con los otros. De ahí que el momento de la puesta en común suscito bastantes recuerdos asociados a sentimientos de alegría, de ansiedad, de amistad y de frustración por no poder comprar muchas veces los caramelos o láminas faltantes para completar el álbum.

La familiarización con el álbum como objeto de entretenimiento y aprendizaje, se realizó a través de una presentación en power point que recogía la historia del álbum y hacia referencia a la génesis de esta idea, asociada a la costumbre de regalar y coleccionar retratos o fotos de familiares y amigos. Posteriormente se reflexionó sobre la evolución del álbum como un dispositivo que posibilitó el dialogo entre generaciones, el posterior entretenimiento de niños y jóvenes, y la comercialización y venta de productos de grandes marcas comerciales como Coca Cola, Nestle, Jet, etc. Finalmente se realizó una reflexión a partir de la pregunta ¿por qué pensar en un álbum de los derechos en el ámbito escolar?. A partir de esta pregunta se concluyó que un álbum de láminas en el colegio:

- ✓ Permite posicionar un tema en la institución escolar y garantizar su promoción y vivencia a través del juego, del intercambio y de la interacción que la experiencia de completar el álbum suscita
- ✓ Garantiza el interés y la motivación de los estudiantes en asignaturas como ética, democracia, historia

- ✓ La imagen ayuda y refuerza la comprensión y retención de los elementos que se quieren aprender.
- ✓ Constituye un medio de comunicación entre el maestro y el alumno dado que se acerca a las necesidades de las nuevas generaciones, a través de la imagen y el juego.

Luego de la inmersión por la historia del álbum y los distintos despliegues que ha tenido a través del tiempo, se entregó a todos los participantes del taller un ejemplar de álbum con algunas láminas autoadhesivas para que se familiarizaran directamente con el material. Con ello, se les invitó a emprender un viaje por Bogotá a través de las diferentes sesiones del álbum, en la que se invita a niños, niñas y adultos a encontrar el corazón, las orejas, los brazos, las piernas y pulmones de Bogotá, a través de las siguientes metáforas:

- ✓ Corazón: Bogotá te escucha
- ✓ Orejas: Bogotá te ama
- ✓ Brazos: Bogotá te abraza
- ✓ Piernas: Me muero por Bogotá
- ✓ Pulmones: Bogotá me deja respirar

Este emocionante viaje por Bogotá, generó en los maestros un profundo interés por la herramienta y por los alcances que esta puede tener en el ámbito escolar. Cada uno de los grupos conformados, presentó de manera creativa las sesiones del álbum y se compartieron impresiones y aprendizajes despertados con la dinámica propuesta.



La sesión finalizó con una serie de orientaciones generales para el desarrollo de un Plan de trabajo que el docente o directivo docente debe construir con el fin de difundir y posicionar el álbum en su colegio. Para ello, se entregó un sencillo formato en el que se registrarían las principales ideas asociadas con la campaña de expectativa y la movida del álbum en el colegio.

Terminado el primer taller de sensibilización con profesores de ciclo 2, fue posible advertir que se cumplió uno de los objetivos propuestos por Edgar Galindo en el documento de estrategia de lanzamiento, posicionamiento, dinamización y apropiación del álbum de los derechos en tanto se animó a los profesores a “implicarse vivencialmente, en un contexto de juego, en una acción constructiva que los motive a pensar y actuar de una forma activa sobre los valores —que muchas veces son olvidados y pierden presencia y fuerza en la sociedad actual—, y de los cuales, los derechos, en este caso, son el tema que nos ocupa” (Galindo: 2014, 10)

Parada 2: campaña de expectativa en el colegio

La segunda parada de la ruta propuesta para el posicionamiento y despliegue del álbum de los derechos, considera de vital importancia despertar en los escolares del ciclo 2, el interés y la motivación suficientes para las fases de lanzamiento y movida del álbum. Para ello, se propuso la construcción colectiva de campañas de expectativa que permitieran llamar la atención y despertar en los niños y niñas del ciclo 2 las ganas de saber más y de conectarse efectivamente con lo que estará por llegar, así como con las actividades asociadas al álbum de los derechos.

Los insumos de la segunda parada se trabajaron con el grupo de docentes en un segundo encuentro programado para el sábado 14 de marzo, en el que se presentaron las ideas, sugerencias e iniciativas relacionadas con el desarrollo de las campañas en cada uno de los colegios. De acuerdo a la ruta trazada, las campañas de expectativa debían desarrollarse entre el 6 y el 22 de abril.

2do encuentro: construcción colectiva de las campañas de expectativa.



El segundo encuentro realizado el sábado 14 de marzo en las instalaciones del IDEP contó con la participación de 29 de docentes de los ciclos 2. A este grupo se vincularon algunos otros colegios que no habían respondido la primera convocatoria, por lo que se contó con un grupo ampliado de maestros y maestras que a partir de la primera experiencia llegaban con el entusiasmo y la expectativa necesaria para continuar con la ruta emprendida.

La actividad inició con una dinámica que sorprendió al grupo de docentes, en tanto en su condición de adultos se les invitaba a jugar un clásico juego de mesa de la infancia: la escalera. Con un dado y siguiendo las instrucciones de la escalera de los derechos, un juego ubicado en la parte central del álbum de que se había impreso en un tamaño gigante; los maestros recrearon su infancia y volvieron a ser niños, a saltar, a jugar, a reír y a compartir con los otros, siguiendo la dinámica de las casillas, que los invitaban a avanzar o retroceder de acuerdo a instrucción ubicada en la casilla. Esta forma de empezar la actividad motivo y conecto a los maestros y maestras con las campañas de expectativa del álbum de los derechos.

Toda campaña que busque dar a conocer un producto o herramienta debe partir del conocimiento de los sujetos hacia los que va dirigida, lo que en términos técnicos se denomina target o público. Por ello, la primera invitación que se realizó en el taller, consistió en motivar a los profesores a conocer a los estudiantes de segundo ciclo, saber sus características, gustos y necesidades. Para ello se presentaron algunas estadísticas que permitieron caracterizar a este grupo etéreo a partir de sus preferencias y gustos. En ese sentido se mencionó que a los niños y niñas del grupo 2 les gusta:

- ✓ Estar estudiando en su colegio
- ✓ Jugar con sus compañeros del colegio
- ✓ El deporte y lo artístico
- ✓ Su familia y amigos
- ✓ Los animales y en particular las mascotas
- ✓ Relacionarse con los computadores, la televisión, películas o juegos de video



Posterior a ello, se compartieron una serie de ideas y mensajes que pueden facilitar la creación de las campañas de expectativa insistiendo en la exploración de diferentes medios y lenguajes para comunicar. De entrada se

presentaron algunos ejemplos relacionados con carteles y vallas publicitarias que han tenido éxito por su creatividad. Luego se presentaron ejemplos de vídeos de comerciales premiados por su impacto en el público infantil. Asimismo se reseñaron algunas piezas sonoras que quedaron grabadas en la memoria de colombianos y latinoamericanos y finalmente se sugirieron hermosos ejemplos de murales y grafitis con contenido cultural y político que podrían ser de utilidad para las campañas.

La parte final del taller contó con el despliegue creativo de los maestros y maestras quienes pudieron materializar algunas ideas de campañas de expectativa a través de materiales suministrados por el equipo IDEP. Organizados en grupos los maestros y maestras construyeron un video, un cartel, un ejemplo de mural y una pieza sonora o jingle. Lo interesante del ejercicio fue la apropiación y uso lúdico de los personajes del álbum como el mono Tiny y Saray que hicieron parte fundamental de las campañas presentadas y compartidas ese día.



Compartiendo lo avanzado en las campañas de expectativa

El siguiente encuentro de sensibilización respecto al álbum de los derechos realizado el 14 de marzo de 2015, inició con un compartir de experiencias alrededor de las estrategias e iniciativas emprendidas por cada colegio para realizar las campañas de expectativa. Sorprendió la diversidad de estrategias usadas y la creatividad desplegada por los maestros que de manera entusiasta involucraron e hicieron partícipes a los estudiantes en estas iniciativas. En varios de los colegios participantes, el cartel resultó ser la estrategia mas efectiva para realizar la campaña, en tanto que al ubicarlos en zonas estratégicas del colegio se garantizaba una mayor difusión de lo que estaba por llegar. Por lo general el uso de carteles con las imágenes de los personajes del álbum, despertó en los niños del ciclo 2 y de los demás ciclos la curiosidad esperada.

Otros colegios optaron por utilizar los recursos audiovisuales que conectan tanto a niños y jóvenes y se aventuraron en la elaboración de un video corto que expresara la expectativa de que un amigo llegara. Asimismo se recurrió a la decoración y aprovechamiento de las carteleras del colegio, y al uso de los tableros de los salones de 2do ciclo decorados con bombas y con mensajes como: “oigo un ruido...que será. Un mensaje que llegará...”.

El despliegue de creatividad de las campañas de expectativa también incluyo no solo carteles con las portadas del álbum, sino la organización de un concurso de dibujo de las mascotas del álbum: Tiny, Rodney, concha, entre otros. Asimismo estas mascotas cobraron vida en algunos de los cursos, de la mano de niños y niñas que las hicieron en material reciclado. Todo esta campaña desencadeno en un ejercicio de adopción de mascotas que despierta en los niños y niñas prácticas de respeto y cuidado del entorno.

En otra de las instituciones la campaña de expectativa giro en torno a la frase “ya vienen y quieren ser tus amigos, para jugar y conocer nuestra bella ciudad”. A partir de esa frase y de carteles alusivos a ella, se les empezó a preguntar a los niños ¿Quiénes serán? Y ellos a través de dibujos se imaginaban quienes serian esos amigos que los iban a visitar muy pronto en el Colegio. Posteriormente los personajes del álbum aparecen y dialogan con los niños sobre la experiencia y la expectativa que se va generando.

Utilizando los recursos con los que cuenta el colegio, en otra de las instituciones se aprovecho el noticiero semanal para difundir los mensajes asociados a la campaña de expectativa. Mensajes tales como “Ya llega”, o “Va llegar un amigo que va a jugar contigo y nos va ayudar a aprender y a ser mejores personas” hicieron parte de esta campaña de expectativa.

Sin lugar a dudas los procesos asociados a la “movida del álbum” en el colegio, como se han denominado a la serie de acciones relacionadas con las expectativa, el lanzamiento, la entrega de los álbumes, la repartición de las láminas y el trueque, requiere de un esfuerzo institucional y no solo del trabajo de uno o dos docentes del ciclo. En ese sentido, muchos de los docentes buscaron aliados en sus instituciones para el desarrollo del trabajo. Algunos se reunieron y entusiasmaron a otros docentes del ciclo, otros contaron con el apoyo de las orientadoras del colegio y otros decidieron recurrir al gobierno escolar para que apoyara las actividades asociadas con el álbum de los derechos.

A pesar de estos lazos generados y de los vínculos establecidos con otros maestros y con estudiantes, buena parte de los participantes del taller manifiestan sentirse solos con la iniciativa y resienten la falta de apoyo de sus colegas o la prevención que manifiestan algunos de ellos frente al trabajo que implica desplegar una herramienta como esta en el colegio. Por ello, reclaman un mayor acompañamiento institucional para posicionar el material de manera efectiva en cada institución.

El balance de esta campaña es mas que positivo, dado que se logro ambientar un ambiente de expectativa y curiosidad, que garantizó que la entrega del álbum a los niños, estuviera cargado de emoción, sorpresa y descubrimientos mágicos, al encontrarse con algo que ya se habían imaginado, al descubrir los personajes que ya habían recreado, pintado, coloreado, etc. De igual forma, los maestros y maestras líderes de la estrategia se sintonizaron en mayor medida con el álbum, sus historias, personajes y posibilidades de desplegar el niño que habita en cada uno (a) de ellos (as).

Parada 3: lanzamiento del album de los derechos

Esta parada fue fundamental, en tanto garantizó la entrega de los álbumes a los niños, luego de la campaña de expectativa generada entre el 6 y el 21 de abril, en un acto simbólico que involucre la comunidad educativa y que posicione el material educativo en el colegio, para posibilitar así el posterior intercambio o trueque de las láminas. En primera instancia, el álbum de los derechos se dió a conocer a la comunidad educativa distrital en algunos espacios de la Feria Internacional del Libro de Bogotá, que se llevó a cabo entre el 21 de abril y el 4 de mayo

De igual manera, cada una de las instituciones participantes en el álbum de los derechos planeó y organizó un evento de lanzamiento, en donde pudo evidenciar la riqueza del álbum, la pertinencia de sus personajes y la fortaleza de esta herramienta pedagógica en la perspectiva del aprender jugando. La idea es que el evento de lanzamiento contará con una amplia participación de la comunidad académica en general y de los estudiantes de todos los ciclos.

3er encuentro: Avanzando en el lanzamiento y la movida del álbum de los derechos.



La tercera sesión de sensibilización que se llevó a cabo el Sábado 11 de abril de 2015 en el IDEP, buscó avanzar en la planeación de los eventos de lanzamiento que se harán en cada colegio. Para ello, se compartieron ideas y sugerencias que ayudaron en esta importante tarea. Entre las ideas compartidas, se abordó la posibilidad de trabajar a través del canto, la música o el teatro, los diferentes elementos con que cuenta el álbum: cuentos, personajes, historias y secciones asociadas a un viaje de Bogotá pensada como un gran cuerpo.

El lanzamiento del álbum en cada uno de los colegios fue el espacio propicio para que el sentido y alcance del álbum de los derechos fuera difundido en la comunidad académica en general. En ese sentido, se buscó llamar la atención de unos actores centrales en el proceso de formación de niños y niñas: los padres de familia.

En ese sentido, el taller de sensibilización inicio con la voz de los maestros y maestras que compartieron como iban las campañas de expectativa en sus colegios y continuo con la presentación de algunas ideas y sugerencias sobre el lanzamiento de los álbumes en cada institución vinculada al proyecto.

Con una amplia participación de la comunidad educativa en general, y en particular lo padres de familia, así como estudiantes de todos los ciclos; los lanzamientos del Álbum en los colegios participantes otorgaron el protagonismo a las niños y niñas del segundo ciclo, que a través de dibujos, canciones, poesías y carteleras ambientaron estos eventos de Lanzamiento, en donde les fueron entregados a cada un ó de ellos el álbum de los derechos. En estos eventos fue posible evidenciar la riqueza del material pedagógico, la pertinencia de sus personajes y la fortaleza cognitiva y práctica de las historias y actividades desplegadas en el álbum.

Es importante resaltar, que muchos de los colegios participantes vincularon a sus actos de lanzamiento a Saray, la niña de carne y hueso que se convierte en caricatura y es la protagonista del álbum, quien además de asistir a los eventos a los que fue invitada, interpretó una de sus nuevas canciones, dirigida exactamente a los niños y las niñas que deben exigir sus derechos y sonreír, jugar y ser felices.

En términos de balance, estos eventos o actos simbólicos de lanzamiento, no sólo quedaron registrados en la memoria de niños, niñas, maestros, y padres de familia, sino que se convirtieron en la mejor puerta de entrada del álbum de los derechos a cada uno de los colegios participantes.

Parada 4: la movida del álbum

Hablar de los derechos de los niños y las niñas en la escuela, no solo resultó un reto sustancial para la política pública y para la investigación, sino que

presentó desafíos sustanciales cuando se pensó un material educativo que fuera más allá del discurso y se proponga modificar las prácticas asociadas a la vulneración o la garantía de los derechos en la escuela. En ese sentido, pensar en un álbum de láminas autoadhesivas sobre los derechos partió de reconocer en primera medida como los álbumes no se han proyectado de manera didáctica en las instituciones educativas como auxiliares de aprendizaje, sino que han estado en los circuitos de la calle, la esquina o el barrio; y en segunda medida, en la potencia que tiene el juego y el compartir e intercambiar en los niños y niñas de los colegios oficiales. Combinando estas razones, el álbum de los derechos apareció como una audaz herramienta didáctica para posicionar un tema en la institución escolar y para garantizar su promoción y vivencia a través del juego, del intercambio y de la interacción que la experiencia de completar el álbum suscitó.

En esta perspectiva, la parada No 4 que se relaciona con la movida del álbum, traducida en términos de trueque e intercambio, resultó sustancial para hacer del álbum un objeto de juego, de goce y de emociones compartidas. En ese sentido, en el 3er encuentro de sensibilización con los docentes y directivos docentes del segundo ciclo, se avanzó en la planeación de la repartición de láminas y en las acciones relacionadas con la movilización, el trueque y el intercambio del álbum de los derechos

Como se mencionó anteriormente, las láminas del álbum hacen parte de un ejercicio participativo en el que la mirada de niños y niñas sobre la escuela, la ciudad y los derechos quedó inmortalizada en diversas fotografías que se convirtieron en laminas autoadhesivas. Adicional a ello, el álbum esta compuesto por láminas que se pueden descargar del portal web del proyecto, y por láminas que pueden ser creadas por los niños y niñas del ciclo 2 que cuenten con el álbum. En este sentido, el ejercicio de la movida del álbum partió de saber exactamente cuantas laminas deben canjearse, cuantas se pueden bajar de internet y cuantas deben crearse.

Con estas certezas, el 3er encuentro de sensibilización le brindó a los asistentes los pormenores del proceso de entrega de las láminas que se recomendó fuera gradual y escalonada. Para ello se plantearon tres etapas: una primera en la que se repartieron de manera equitativa 2 sobres por estudiante a partir de una dinámica especial. La segunda etapa implicó el desarrollo de actividades que permitieron a los maestros y maestras entregar el 70% de los sobres a partir del desarrollo de una serie de actividades con los niños y niñas, para que en la tercera etapa se pudiera entregar el restante 20%, que garantizó que el trueque o intercambio se hiciera intensivo. Estas etapas de la movida y el trueque de láminas se realizaron en el mes de mayo.

Una de las sugerencias sobre la movida del álbum estuvo orientada a la vinculación de los padres de familia en el proceso de llenado del álbum, de consecución de las láminas y de creación de las mismas. Se invitó a que como el álbum es una herramienta individual, los niños pudieran llevarlo a sus casas y crear con sus padres algunas de las láminas, bajar las láminas del internet y jugar con sus padres LA ESCALERA DE LOS DERECHOS. Como el álbum de los derechos viajó a las casas, la garantía de los mismos desbordó los límites de la escuela.

Respecto al trueque de las láminas, considerado como una práctica prehistórica que se sustenta en el excedente, en tanto se intercambia aquello que nos sobre, por algo que nos falta; se considero fundamental disponer de espacios para el trueque, que se identifiquen con un símbolo especial. Asimismo se sugirió trabajar valores asociados a la solidaridad, la amistad y el compartir creando efectos en cadena de láminas o un banco de láminas que le permitan a los estudiantes donar láminas repetidas y solicitar algunas a cambio de acciones de garantía de derechos.

A través se un despliegue de creatividad, el grupo de maestros y maestras asistentes al taller de sensibilización diseñó una serie de actividades destinadas a la repartición de láminas y al trueque. Los insumos para esta

actividad consistieron en una frase, una pregunta asociada a la frase y una caricatura de Tonucci relacionada con el mundo escolar. Al final de la actividad, se obtuvo un importante banco de actividades que pueden ser usadas y replicadas por cualquiera de las 27 instituciones participantes.

De los momentos más interesantes y lúdicos que se pudieron suscitar a través de una herramienta pedagógica como el Álbum de lo derechos, se resalta el trueque o el intercambio de láminas, como el momento más potente, por todo lo que despertó en cada institución y por los valores que se pusieron en juego a través de este mecanismo para interactuar y compartir. En lo que se denominó desde el proyecto como “la movida del álbum”, no solo salieron a flote la expectativa y la curiosidad, sino sentimientos de ayuda, de solidaridad y de colaboración con el otro, que desvirtuaron las clásicas ideas de competencia y celo, propias de esta dinámica de intercambio de láminas y de carrera incesante por ser el primero en completar el álbum.

Si bien el reto inicial con esta iniciativa, partía de reconocer como los álbumes de láminas coleccionables no se han proyectado de manera didáctica en las instituciones educativas, a excepción de un par de experiencias muy dirigidas y con pocas posibilidades de intercambio y trueque (una de ellas llamada “la aventura de la vida”), y por el contrario han estado en los circuitos comerciales de intercambio que tienen como escenarios de despliegue: las calles, las cuadras, las esquinas y las tiendas de barrio: el álbum de los derechos se propuso como elemento central, a partir de la entrega escalonada de láminas, vivenciar la emoción lúdica del intercambio de láminas.

Este intercambio de láminas no solo propició el encuentro de grupos diversos de estudiantes de segundo ciclo, que tal vez nunca se habían encontrado o nunca habían tenido la posibilidad de compartir o de intercambiar juegos risas y diversión, sino que incentivó la apertura del aula como espacio formal de aprendizaje, para reconocer esos saberes otros, que transitaban por espacios extra curriculares (el patio de recreo, las canchas múltiples, los jardines y

pasillos del colegio) y que impactaron de forma significativa en la vida de los escolares.

En los relatos de los maestros y maestras líderes de la estrategia encontramos un reconocimiento a la riqueza experiencial del álbum de los derechos, en la medida en que involucró de manera activa a los estudiantes hacia nuevas formas de aprender jugando y propició también, de manera poco usual, la participación de padres, madres y familias en la movida del álbum, en la creación de las láminas y en el toque personal e identitario que cada niño y niña imprimió en el álbum como un objeto de colección.

En ese sentido, y como lo reconocieron los padres de familia que asistieron al encuentro de cierre del álbum de los derechos el pasado Sábado 26 de agosto, uno de los grandes logros que se dieron en la movida el álbum, fue el de tener la posibilidad de compartir más tiempo con sus hijos, en un espacio lúdico descargado de las responsabilidades y tareas propias del colegio, como lo fue el álbum de los derechos. Este reencuentro entre padres e hijos con la excusa de llenar el álbum y de crear colectivamente las láminas faltantes, fue valorado por lo niños, desde la posibilidad que sus padres dedicaran menos tiempo a la televisión y al celular y más y mejor tiempo a ellos. En este sentido, varias familias reconocieron como su relación cotidiana cambio gracias a la llegada del álbum de los derechos a cada una de las casas. Sin lugar a dudas, el viaje del álbum a las casas de los niños y niñas, desbordó los límites de la escuela y con ello de la garantía y el goce efectivo de los derechos de los niños.

Dentro de los principales resultados de esta fase o etapa de la ruta de la movida del álbum de los derechos, se pudo constatar desde los relatos de maestros, maestras, padres de familia y estudiantes, el impacto en las prácticas o vivencias de los derechos en el ámbito escolar, que sin lugar a dudas fue el propósito central de esta herramienta didáctica. Es importante recordar, que este objetivo fue el punto de partida del álbum y emergió de un hallazgo del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de

los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá” en el que se constato que los derechos de niños y niñas son conocidos y reconocidos desde lo cognitivo en la escuela, pero no se viven o practican en la cotidianidad de la escuela.

Como lo reconocieron los diferentes actores involucrados, desde que el álbum llego al colegio, se vivencio una mejoría sustancial en la convivencia escolar, incluso se observó como algunos niños con comportamientos agresivos, habían modificado sus actitudes hacia los otros, a partir de lo aprendido en el álbum. Igualmente una niña que era víctima constante del bullying por parte de sus compañeros, por su contextura física, aprendió de la no discriminación y pudo detener estas prácticas de discriminación y burla por parte de sus compañeros.

De igual forma, la movida del álbum incluyo también aquellos momentos en donde la creatividad y la recursividad se ponían en juego para crear el grupo de láminas denominadas “láminas de creación”, en donde niños, niñas y padres de familia desplegaron su imaginación, superaron los formatos e hicieron de la experiencia del álbum de los derechos, una vivencia memorable. En el cierre del proceso, fue posible observar láminas creadas en diversos materiales como el fomi, la escarcha, semillas de alimentos, material reciclado, retazos de hojas y plantas, entre otros.

Parada 5: integración análisis y valoración de impacto

Esta quinta y última parada, que a su vez se configuró en el punto de llegada, o destino final de la ruta de la movida del álbum, tiene una gran importancia para los propósitos iniciales del Álbum de los derechos, en tanto permite valorar el impacto de este material educativo tanto en el grupo de maestros y maestras líderes, como en los niños y niñas que se sumaron a la aventura de jugar y llenar el álbum sobre los derechos. En razón a la anterior, este momento demandó un importante esfuerzo de integración y análisis del proceso de

difusión, entrega, posicionamiento del álbum de los derechos en cada una de las instituciones participantes.

Como una vitácora en la que fueron registrando las vivencias, dificultades y aprendizajes respecto al álbum de los derechos y su proceso de implementación, los diarios de maestro se convirtieron para los maestros y maestras que se sumaron a la estrategia en cada uno de los colegios, en potentes fuentes de la memoria del proceso, al ser testigos de las transformaciones que fue suscitando este material didáctico en la cotidianidad de la escuela.

4to encuentro: preparación de los instrumentos para el proceso de integración y análisis de impacto

El cuarto encuentro se realizó el Sábado 30 de mayo de 2015 en las instalaciones del IDEP y contó con la presencia de 24 docentes facilitadores o líderes de la estrategia. En este encuentro, aparte de compartir las vivencias respecto a la movida del álbum en cada institución, a través de los relatos de los docentes sobre los procesos de trueque, de intercambio y de creación de láminas; los maestros y maestras tuvieron la oportunidad de acercarse de manera inmersiva a diferentes instrumentos cualitativos de medición del impacto de la experiencia de implementación del álbum de los derechos en cada uno de los colegios participantes.

A continuación se detallan los instrumentos y propuestas de recolección de información socializadas con los maestros y maestras participantes del encuentro:

a. Instrumento estudiantes del ciclo 2

INSTRUMENTO ESTUDIANTES



Hola... ¿Cómo estás? Me recuerdas soy el Mono Tiny. Tengo la misión de saber cómo te sentiste con el álbum de los derechos , por eso te invito a leer con atención las siguientes preguntas y expresar tu opinión señalando la respuesta que más te guste. ¡Muchas Gracias!.

| | Me gustó Mucho | Me gusto Poquito | No me gusto |
|--|-------------------|---------------------|-------------|
| 1. ¿Te gusto el personaje de Saray en el álbum? | | | |
| 2. ¿Te gusto el personaje del mono Tiny en el álbum? | | | |
| 3. ¿Te gustaron las láminas del álbum? | | | |
| 4. ¿Te gustaron los cuentos del álbum? | | | |
| 5. ¿Te gusto recordar y reconocer tus derechos? | | | |
| 6. ¿Jugaste y te divertiste con el álbum? | | | |
| 7. ¿Lograste participar e integrarte con tus compañeros? | | | |
| 8. ¿Te gusto saber que tu ciudad te quiere y te abraza? | | | |

Estrategia de validación de impacto en niños y niñas a través de dibujos y cartas

Instructivo valoración estrategia Álbum de los derechos

Querido docente: Esta es la indicación para el niño o niña pueda escribir o dibujar su experiencia con el álbum de los derechos. (Pueden utilizar cualquier clase de papel o los materiales que consideren convenientes para plasmar sus ideas de manera libre. hoja o material)

“Escribe una carta a Saray, al Mono Tiny o a cualquiera de los personajes del álbum contándoles lo que más te gustó del álbum de los derechos ò realiza dibujo acerca de lo que significó el álbum para ti”



Instrumento valoración estrategia “álbum de los derechos” para maestros y maestras

1. Datos generales

| | |
|--|--|
| Nombre de la Institución | |
| Nombre de los docentes que participaron en la estrategia | |
| Nombre del Docente o docentes líderes de | |

| | |
|---------------|--|
| la estrategia | |
|---------------|--|

2. Datos Cuantitativos

| | | |
|--|-------|--------|
| Número de estudiantes participantes del ciclo 2 | | |
| Número de cursos del ciclo 2 que participaron en la estrategias | | |
| Número de estudiantes participantes de otros ciclos que se involucraron en la movida del álbum de los derechos | Ciclo | Número |
| | | |
| | | |
| Número de estudiantes que recibieron el álbum | | |
| Número de docentes que participaron de la “ <i>movida del álbum</i> ” | | |
| Número de padres de familia que participaron en el proyecto | | |

3. Apreciaciones cualitativas

3.1 ¿Cuál fue el proceso que realizo en la institución para la “*movida del álbum de los derechos*” en cada una de las paradas de la ruta?

- a) Campaña de expectativa
- b) Lanzamiento del álbum
- c) Movida fuerte del álbum (entrega de laminas y trueque)

3.2 ¿Qué emociones, sentimientos, reflexiones genero la “*movida del álbum*” en los niños, niñas participantes?

3.3 ¿Cuáles derechos lograron recordar, reconocer y vivenciar los niños, y las niñas en la interacción con el álbum?

3.4 ¿Cuáles fueron las vivencias, prácticas o comportamientos impactados por el álbum en los niños y las niñas?

- 3.5 ¿Cómo se involucró la comunidad educativa en la “*movida del álbum*”?
¿Cuáles fueron sus expresiones? ¿De que manera participaron?
- 3.6 ¿Es el álbum una herramienta pedagógica y didáctica pertinente para movilizar acciones en relación con la garantía de los derechos de los niños y las niñas? ¿Por qué?
- 3.7 ¿Cuáles fueron los mayores logros de la “*movida del álbum de los derechos*”?
- 3.8 ¿Cuáles herramientas o ideas de innovación y creación surgieron respecto a la movida del álbum en el Colegio?
- 3.9 ¿Cuáles fueron las mayores dificultades?
4. Mencione algunas sugerencias para el diseño del álbum y proceso de la ruta de movilización

d. CAFÉ DEL MUNDO CON MAESTROS Y DIRECTIVAS PARA VALORAR EL IMPACTO DEL ÁLBUM DE LOS DERECHOS

JUSTIFICACION

El Café del Mundo es una forma intencional y organizada de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan. Una conversación de Café es un proceso creativo que lleva a un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños.

“En el curso de la vida diaria, la gente en la organización se mueve de mesa en mesa, llevando semillas de ideas y aprendiendo de una conversación en otra. Las conexiones entre las ideas que se comparten en estas mesas dentro y fuera de la organización –y de las acciones que emergen de esta red de conversaciones- ayudan a construir la base del conocimiento de la organización y a dar forma a su futuro”.

La metodología permite crear entornos para nuevos conocimientos, ideas y sugerencias a partir de las ideas concertadas en el marco de diálogos entre miembros de una comunidad de conocimiento.

OBJETIVO

Generar un escenario para reflexionar sobre los conocimientos y las prácticas construidas por la comunidad alrededor del álbum de los derechos y su apropiación por parte de los niños del Ciclo 2 y avizorar perspectivas de implementación a otros ciclos.

Tiempo estimado: 2 horas

Número de participantes estimado: máximo 30 mínimo 12

MATERIALES

1. Salón con capacidad para X personas (de acuerdo al Numero de profesores del ciclo)
2. Cuatro mesas con disposición para 4 a 6 personas
3. Bebidas calientes y galletas o similares para recrear la idea de una mesa de café.
4. Guía de reglas en cada una de las mesas que indique: los temas de conversación, el tiempo.
5. Una Bitácora por mesa
6. 4 blogs de papel iris
7. Tijeras
8. Colbon
9. Recortes de revista
- 10.20 Marcadores gruesos y delgados
- 11.8 octavos de cartulina negra
- 12.2 cosedoras
- 13.

METODOLOGIA

- 1) Se definen cuatro (4) mesas en donde los participantes divididos por números inician la conversación.
- 2) Cada mesa contará con un facilitador del equipo del estudio, quien hará los registros acordados (fotos, grabaciones, notas)
- 3) Cada grupo rota por cada una de las mesas y expone su conclusión de cada tópico
- 4) El grupo siguiente no solo reflexiona y construye su postura, también tiene en cuenta la conclusión del grupo anterior.
- 5) Cada grupo plasma en una bitácora, sus conclusiones para ser analizadas posteriormente por el equipo investigador.
- 6) Al finalizar el ejercicio, los participantes (aleatoriamente) comparten sus impresiones y los conocimientos construidos o consensuados.

7) Mesa uno (1): ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL ALBUM DE LOS DERECHOS

- a. ¿Qué elementos de la estructura del álbum llamaron mas la atención de los escolares del ciclo?
- b. ¿Los personajes y el relato del viaje por la ciudad como fueron asumidos por los escolares?
- c. ¿Los contenidos del album y el desarrollo de los derechos fueron comprendidos y vivenciados por los escolares? ¿en que situaciones?

8) Mesa dos (2): EL TRUEQUE Y EL COMPARTIR CON LOS OTROS

- a. Como se vivió el trueque de laminas en la institución?
- b. Que valores se desplegaron en el intercambio de láminas?
- c. El principio de aprender jugando se evidencio en la movida del álbum?

9) Mesa tres (3): LA PRÁCTICA DE LOS DERECHOS

- a. Qué prácticas se evidenciaron en la movida del álbum?
- b. Qué dificultades se presentaron en la movida del álbum?

10)Mesa cuatro (4): LOS FUTUROS DEL ÁLBUM DE LOS DERECHOS

- a. Que perspectivas a futuro le encuentra usted al álbum de los derechos?
- b. Cuáles son las potencialidades de una iniciativa como el álbum de los derechos?
- c. Considera posible trabajar una iniciativa de álbum con otros ciclos?

E. Instrumento urnas de la memoria para valorar impacto album de los derechos

JUSTIFICACIÓN

En un momento en donde la saturación y el rápido discurrir de los acontecimientos, nos impiden registrar y guardar en la memoria aquellos momentos, situaciones, personas u objetos significativos que han marcado nuestras vidas, dejando una huella profunda en lo que somos, en nuestra identidad, resulta de vital importancia apostar por estrategias que permitan reconstruir la memoria cercana y lejana de que somos y de lo que hemos vivido y transitado en instituciones tan emblemáticas como la escuela.

En sociedades altamente conflictivas como la nuestra, activar la memoria y con ella, todo lo que esta encierra y desencadena, es un paso fundamental para comprender de manera profunda las relaciones armónicas y conflictivas que se establecen con los otros, encontrar salidas a los conflictos, y generar un nivel de conciencia que le otorgue sentido vital a los sujetos que habitan la escuela.

Las urnas de la memoria, pueden ser comprendidas como pequeños museos que salvaguardan los recuerdos en una época en la que todo se olvida fácilmente, en la era del instante. Por ello es importante, reivindicar la génesis de la palabra “museo”, para con ello, comprender que la palabra viene de la diosa musa, y significa el templo de la musa, sin embargo “poca gente sabe que la madre de la diosa musa era Mnemosine, diosa de la memoria” (Lee: 2004, 6).

OBJETIVO

Reflexionar frente a los principales recuerdos y experiencias alrededor del álbum de los derechos a partir de objetos, textos, sucesos, fotografías, emociones, recuerdos...que se depositarán en una urna

DESARROLLO PASO A PASO

La urna de la memoria, se contempla como un dispositivo, en forma de caja de gran tamaño, que se ubicará en un lugar visible de la institución escolar, para que los distintos sujetos que habitan la escuela, puedan ir depositando aquellos objetos, imágenes, documentos, entre otros elementos que hagan parte de los momentos mas significativos del album de los derechos

La actividad de Urnas de la memoria cuenta con 3 (tres) momentos:

Momento 1

Instalación de la urna en el colegio, con un grupo de estudiantes y docentes.

Momento 2

Los niños del ciclo 2 deposita en la urna aquellos elementos, objetos y huellas de su experiencia con el álbum de los derechos (láminas repetidas, cartas a los personajes, dibujos, fotografías, etc)

Momento 3

Apertura de la urna. Se reconstruyen los mejores momentos del álbum en presencia de los niños y niñas, y compartiendo lo que se va sacando de la urna

f. Mapas del cuerpo para valorar impacto álbum de los derechos en los niños y niñas del ciclo 2

Tiempo estimado: 2 horas

JUSTIFICACIÓN

Considerando que el territorio, es uno de los ejes temáticos sobre los que gravitó la investigación, se aprovecharon las posibilidades y ventajas que brindó la cartografía social como una técnica etnográfica de investigación cualitativa, que permitió explorar los diferentes territorios ocupados en la escuela, y aquellos con los que se relacionan los escolares, a través de la interpretación de emociones, actitudes, expresión de valores, formas de comunicación, experiencias y comprensión de las relaciones sociales de los sujetos que habitan, recorren e interactúan con dichos espacios.

La cartografía social se asimila a la experiencia de un viaje por el territorio, a través del cual es posible develar las tramas invisibles de la relación entre los sujetos y su entorno, así como “relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio” (Ramírez: 2013, 106) con el fin de evidenciar situaciones que antes no eran visibles.

Una de las ventajas más importantes de la cartografía social, es la posibilidad que ofrece de expresar a través de signos, gráficas e ilustraciones, la relación de los sujetos con el territorio. Aparte de ser una herramienta que privilegia la

construcción colectiva y participativa de conocimiento, la cartografía utiliza una serie de recursos visuales como forma, textura, tamaño, color, orientación con el fin de potenciar el reconocimiento de los sujetos de sus prácticas y discursos en torno a la escuela como un territorio abierto e inacabado.

Es importante reconocer la utilidad de la cartografía social para identificar las situaciones de riesgo y vulnerabilidad de los escolares en su intento por explorar la vivencia de los derechos humanos en la escuela, se retomó uno de los tres tipos de mapas que propone.

OBJETIVO

Así como los mapas del territorio, recrean el paisaje que nos rodea y la relación que tienen los sujetos con este, los cuerpos de los escolares contienen son capaces e expresar sentimientos y emociones sobre sus vivencias. Desde esta perspectiva el cuerpo se entiende como un territorio “como un espacio construido socialmente, en el que se interactúa, y generan relaciones” (Ramírez Cabanzo: 2012, 107).

MATERIALES

- Piezas grandes de papel sobre el que pueda trazarse el cuerpo de cada persona.
- Marcadores de colores
- 4 block de papel iris
- Lapices y esferos
- 4 reglas
- Recortes de papel y revistas
-

DESARROLLO PASO A PASO

La actividad inició con un ejercicio de relajación donde los estudiantes van explorando cada parte de su cuerpo. El grupo de 10 o 12 estudiantes, se divide en dos grupos, en cada uno de los cuales se escoge uno de los estudiantes que servirá de modelo para trazar o dibujar la silueta del cuerpo. Una vez terminado el ejercicio, uno a uno cada estudiante en cada una de las partes del cuerpo y considerando el ámbito al que hace referencia, realizará sus trazos de acuerdo a las siguientes preguntas. La idea es empezar desde arriba hacia abajo, de la cabeza a los pies. En cada uno de las partes cada integrante dibujara o trazará lo que consideré pertinente respecto a las siguientes preguntas:

CABEZA: ¿Cuáles son las principales ideas que me quedan sobre los derechos de niños y niñas despues de llenar el álbum?

OJOS: ¿Qué pudimos observar en proceso de llenar el álbum de los derechos?
¿Que fue lo que más nos llamo la atención del album de los derehos? Los personajes, las láminas, los cuentos

BOCA: ¿A quien le conté o con quien compartí mis experiencias acerca del álbum de los derechos? ¿cómo me sentí hablando del álbum?

CORAZÓN: ¿Qué fue lo que más feliz te hizo del álbum de los derechos?
¿Qué cosas del álbum de los derechos no te gustaron o te parecieron tristes?
¿por qué?

Al final de la actividad, si el tiempo alcanza se observa de manera grupal la silueta, se recorre lo trabajado y se discuten o analizan las siguientes preguntas:

- ¿Qué observamos?
- ¿Qué aspectos comunes encontramos?
- ¿Qué diferencias encontramos en cada mapa?

Al final de este cuarto encuentro, se socializaron los resultados del trabajo en grupo donde se exploró cada uno de estos instrumentos propuestos por el equipo IDEP, reconociendo la riqueza de los mismos para valorar el impacto del álbum de los derechos en cada institución y con ello, validar la pertinencia de una iniciativa como esta en los colegios oficiales de Bogotá. Es importante mencionar, que una forma de evidenciar los avances del proyecto, implicó escuchar a sus protagonistas: los niños, las niñas y sus familias. Por ello, a este encuentro asistieron una madre de familia y dos de sus hijas de la Escuela Normal Superior María Montessori, quienes en viva voz reconocieron como el álbum les había posibilitado no solo conocer y vivir de otra manera los derechos de los niños y niñas, sino explorar y conocer Bogotá de la mano de Saray y el Mono Tiny.

2.1.5.2. 5to encuentro: RECOGER LO SEMBRADO, CONSTRUIDO Y VIVENCIADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA “ÁLBUM DE LOS DERECHOS”

Con la emoción de la vivencia compartida y cargados de relatos, experiencias, anécdotas, imágenes y huellas del proceso vivido en cada uno de los colegios, los maestros y maestras líderes de la estrategia en cada institución, así como los padres de familia de los niños y niñas que llenaron el álbum “NOTABLE”, se acercaron a las instalaciones de la Cámara de Comercio Sede Chapinero, el Sábado 26 de septiembre, en un acogedor espacio, con la expectativa de compartir lo vivido, lo sentido, lo gozado y lo jugado respecto a la herramienta didáctica “ÁLBUM DE LOS DERECHOS. CUANDO NOS NOTAN ES UNA NOTA”.

Adicionalmente, este último encuentro presencial con los maestros y maestras líderes de la estrategia, sería para el equipo del IDEP, la oportunidad de agradecer el compromiso, la entrega y dedicación con la que estos asumieron

la implementación del álbum en cada una de sus instituciones. Agradecer que incluso con muy poco apoyo institucional sacaron delante de manera exitosa la iniciativa, asumiendo un compromiso vocacional con los niños y niñas del 2do ciclo.

El encuentro final se propuso como objetivo general además de agradecer el trabajo realizado, valorar colectivamente el impacto de la estrategia pedagógica del álbum de los derechos en los diferentes miembros de la comunidad educativa, para lo que se contó con la presencia de algunos padres de familia, así como de niños y niñas participante en la estrategia y que llegaron al encuentro con sus álbumes llenos.

El encuentro inicia con una bella reflexión de agradecimiento asociada a la metáfora de la cosecha, momento en el que se recogen los frutos sembrados y cuidados por familias y comunidades durante un tiempo determinado. La cosecha alude no solo al momento de recoger lo sembrado, sino también de agradecer y celebrar por los dones que ofrece la tierra. Asimismo, utilizamos esta metáfora como un símbolo de agradecimiento hacia los maestros y maestras que lideraron esta iniciativa en los colegios.

Posterior a ello, una experta pedagoga invitada realizó un ritual de agradecimiento en donde se tocaron las fibras de la sensibilidad y la memoria de los maestros asistentes, quienes recordaron a través de un poema de Jairo Anibal Niño la felicidad y emoción de ser niños, y a través de danzas y juegos fueron recreando momentos memorables de su infancia, como una forma de apreciar el valor de la infancia en procesos de despliegue del juego y la creatividad como los sugeridos por el álbum de los derechos. Al final del ritual, se entregaron unas mariposas como símbolo de libertad y ternura, que los maestros y maestras se llevaron como recuerdo especial de la Jornada.

El siguiente momento del encuentro se concentró en compartir el impacto y la valoración de la experiencia vivida con el álbum de los derechos de manera

creativa. Por ello, se dispusieron de los materiales necesarios para que maestros y maestras construyeran sobre un cuadernillo de papel periodico que les entregaba el equipo IDEP, su propia historia en relacion con las emociones, aprendizajes, la vivencia de los derechos y los aspectos por mejorar con el àlbum. Luego de ello, compartia con el auditorio los relatos, imágenes, experiencias y vivencias que habia suscitado el àlbum en la institución.

Al llegar la hora de la socialización de los álbumes construidos en el taller, como huellas de su vivencia con el album de los derechos, la emociion iba embargando a los maestros y maestras, quienes aprovecharon la llegada de los padres de familia y los niños y niñas, para involucrarlos en la presentación y con ello, realizar este compartir de un modo mas vivencial. Cada uno de los colegios fue compartiendo sus avances, los resultados obtenidos, las gratificaciones de la experiencia vivida a través de videos, imágenes, fotografias, dibujos realizados por los niños, y un sinnúmero de herramientas creativas que sacaron a flote la riqueza de la estrategia implementada. Lo anterior se complementó con la propia voz de padres, niños y niñas, quienes iban contando su vinculación con el àlbum, los aprendizajes obtenidos y las transformaciones que este propicio tanto en la vida de la escuela, como en la familia.

Proceso de elección de los àlbumes notables

A partir de un protocolo enviado con antelación al grupo de maestros y maestras líderes, en el que se explicitaron las condiciones de la selección y se definieron los criterops para la elección y premiación de los àlbumes más creativos de cada colegio y en general, se procedió a realizar la presentación de cada uno de los àlbumes y el proceso de elección de los 5 àlbumes premiados. Los jurados en este caso, fueros los padres de familia asistentes, y los maestros y maestras líderes de la iniciativa. A continuación se presenta en líneas generales el protocolo de selección de los àlbumes

SELECCIÓN INICIAL

Cada uno de los colegios participantes en la estrategia de álbum de los derechos deberán elegir EL ALBUM NOTABLE de su institución, teniendo en cuenta las siguientes

1. Los niños y niñas de 2do ciclo deben tener una activa participación de la selección de este álbum NOTABLE
2. Los maestros guiarán la selección de acuerdo a los criterios establecidos a continuación.
3. El álbum elegido entrará a concursar con los elegidos en los demás colegios por los siguientes premios:
 - ✓ Cuatro (4) tablets Samsung Galaxy
 - ✓ Un (1) bono de Cineco de 100.000

El álbum NOTABLE, deberá ser inscrito en la página web del proyecto y posteriormente deberá ser traído en físico por los docentes enlace o alguien designado por ellos, el día Sábado 25 de julio en la Jornada de presentación de experiencias.

Criterios de selección inicial

Para la selección del ALBUM MÁS NOTABLE, se recomienda tener en cuenta los siguientes criterios, que serán definitivos a la hora de asignar los premios

1. El álbum debe estar completamente lleno, con las 224 láminas adheridas a él, incluyendo las láminas virtuales y las de creación.
2. Las láminas de creación son las que hacen la diferencia entre un álbum y otro, por ello el ALBUM NOTABLE será el que contenga propuestas y mensajes que tienen fuerza y creatividad

3. Las láminas de creación deberán incluir mensajes capaces de promover los derechos de los niños y las niñas de manera innovadora.
4. Se tendrá en cuenta la participación de niños y niñas en la movida del álbum, que incluye momentos como el trueque y la creación individual y colectiva de láminas. En este proceso se privilegiarán valores como la solidaridad, la amistad, el respeto, entre otros.

Premiación

Los álbumes NOTABLES de los Colegios participantes en la estrategia de álbum de los derechos, concursaron por los premios arriba mencionados. Los mejores álbumes fueron elegidos por un jurado conformado por los padres de familia de niños y niñas del ciclo 2. Del total de los álbumes que entraron a concursar fueron premiados cinco (5).

Los premios fueron entregados a los niños y niñas en un acto simbólico que se llevará a cabo en el mes de Septiembre.

Acto de selección y premiación

Los niños, niñas y padres de familia fueron citados el Sábado 26 de septiembre a las 10:30 a.m para llevar a cabo el proceso de selección y premiación. A la llegada, a cada uno de los niños y niñas se les asignaba un número que correspondía a la posición en la que presentarían el álbum en una suerte de feria de presentación en la que ellos se ubicarían con su álbum detrás de unas mesas ubicadas alrededor del salón. Asimismo, el equipo IDEP les hacía entrega de un pequeño prendedor del Mono Tiny, que les quedaría de recuerdo vivo de esta emocionante aventura. Además de ser un objeto que reconocía el compromiso y la creatividad manifestada por los niños.

Una vez asignados todos los números, de acuerdo al orden de llegada, los 24 niños que expusieron y presentaron sus álbumes se ubicaron detrás de la

mesa, poniendo su álbum encima de la misma, para que fuera apreciado por el público participante, que a su vez hizo las veces de jurado. A cada uno de los miembros del jurado se le entregó una hoja en la que tenían los números de los álbumes y tres stickers de colores, que debían ubicar, de acuerdo a las siguientes categorías, en el número del álbum elegido. Este proceso lo harían a partir de un recorrido por cada uno de los álbumes donde se debía valorar lo siguiente:

- ***Contigo aprendi de mi ciudad:*** el álbum que consideren generó más aprendizaje sobre Bogotá y la garantía de derechos de los niños
- ***Contigo reconoci los derechos de los niños y las niñas:*** el álbum que generó un mayor reconocimiento, apropiación y vivencia de los derechos de los niños
- ***Contigo me sorprendi y divertí:*** el álbum más creativo, con mayor despliegue de imaginación y juego.

Al final del recorrido los jurados entregaban las hojas con los stickers adheridos en los números de los álbumes elegidos con el fin de dar inicio el conteo de los mismos. Una vez realizado el conteo, se premiaron los álbumes con mayores votos, que corresponden a los siguientes colegios:

- ✓ IED República Bolivariana de Venezuela
- ✓ IED El Salitre
- ✓ IED Simón Rodríguez
- ✓ IED Entre Nubes

La entrega de los premios a cada uno de los niños ganadores, inició con la presentación de un vídeo realizado por el diseñador del IDEP, a propósito del audio de un programa de AULA DIAL sobre el proceso del álbum de los derechos, luego se contó con las palabras de agradecimiento y reconocimiento del proceso de creación e implementación de la estrategia de “álbum de los derechos” por parte de la Profesora Nancy Martínez, Directora del IDEP, para finalizar con la entrega de los premios a cada uno de los niños.

El acto simbólico de agradecimiento y cierre del proceso de implementación de álbum de los derechos finalizó con la entrega de un certificado a cada uno de los maestros y maestras líderes firmado por la Directora del IDEP y el Asesor de dirección Jorge Orlando Castro, en el que se constata que el maestro/a *“Participó y lideró activamente la movilización del ÁLBUM DE LOS DERECHOS “Cuando nos notan es una nota”, desarrolladas durante los meses de febrero a septiembre en el marco del Estudio 6 “La escuela y la ciudad una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los Colegios Distritales en Bogotá”.*

Resultados e impacto del material educativo “album de los derechos

Impactando la ciudad a través de los medios de comunicación

Programa de radio aula dial

El programa de radio Aula Urbana Dial, es un medio de difusión muy importante de los resultados de las investigaciones y estudios que adelanta IDEP en los diferentes Colegios de Bogotá. El programa se transmite todos los domingos, y cada emisión trabaja sobre un tema determinado y definido con antelación.

Para el domingo 16 de agosto, el programa de radio “Aula Urbana Dial” abordó el tema de “Materiales educativos y la Didáctica” y dedico todo el programa a socializar el material de Álbum de los derechos que impacto a casi 10.000 niños de los colegios oficiales de Bogotá. Para ello, se contó con la participación de algunos maestros y maestras líderes a través de una entrevista realizada por el Periodista y conductor del programa Javier Vargas.

De igual manera, el programa contó con la intervención de la Directora del IDEP, profesora Nancy Martínez Álvarez , quien participó activamente en el

Estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá” de donde emerge el álbum de los derechos como una iniciativa para garantizar la vivencia y el goce efectivo de los derechos de niños y niñas en la Bogotá Humana.

El hilo conductor del programa radial, fue la entrevista que me realizaron como coinvestigadora del Estudio 6 y gestora del álbum de los derechos. En esta entrevista se da cuenta del proceso de creación del álbum, del hilo narrativo del mismo, de los personajes y de las láminas que contiene el álbum. De igual forma, la entrevista aborda todo el proceso de implementación de la herramienta a partir del trabajo colectivo con más de 20 docentes de los colegios participantes en el proyecto y que se ha denominado “la movida del álbum”. Esta grabación, junto con las imágenes del proceso, se convirtió en un objeto promocional de esta potente herramienta.

Programa de tv “canal capital”, idep:hito de ciudad

A partir de un Convenio firmado con el Canal Capital, el IDEP inicia la grabación de 5 programas especiales en los que se propone socializar y dar a conocer a la ciudad, las 5 claves de la educación, que resumen y recogen de manera creativa y sintética el trabajo desarrollado en los últimos 4 años. Este programa de televisión denominado IDEP:HITO DE CIUDAD.. Conocimiento para la educación, no solo hace un homenaje al trabajo en investigación e innovación del Instituto, sino que conmemora los 20 años que el IDEP lleva impactando la educación en la ciudad. Este programa se presento como un espacio de opinión para la ciudadanía y la comunidad educativa, propuesto por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

El programa No 5 giró sobre la clave No 1 “Escuchar a los niños y niñas, a sus familias y comunidades”, por lo que se decidió visibilizar la experiencia del álbum de los derechos, al ser un material sustentado en la escucha activa de

los niños y las niñas de la Bogotá Humana, y en el que estos fueron sus protagonistas. En razón a lo anterior, y en reuniones previas con el equipo de producción del programa, se decidió hacer modificaciones sustanciales al set, con el fin de incluir en el mismo la voz y la participación de los niños y niñas que habían vivido la emocionante aventura del álbum de los derechos. Igualmente se decidió que al ser un programa distinto, el presentador debía ser un joven que se conectará mas con los niños y las niñas y tuviera experiencia de trabajo con ellos.

En esta perspectiva se invito a Duban, el presentador de un programa con niños y niñas llamado Franja Metro, para que presentara el programa. De igual manera se adecuo el set de grabación con el juego la escalera de los derechos que hace parte esencial del álbum y que había sido impresa en tamaño gigante. Asimismo se incorporaron imágenes de los video script del proyecto en un reel realizado por la producción del programa. Igualmente se utilizaron algunos de los dibujos y cartas realizados por los niños y niñas del proyecto, en el que se resaltaba la vivencia de sus derechos y la apropiación realizada de personajes como Saray y el Mono Tiny.

Con todos estos ingredientes que hacían del programa 5 un espacio de vivencia real de la participación y la escucha de los niños en la ciudad, se procedió a realizar un pregrabado del programa con algunos niños en escena jugando y otros alrededor del set contando sus experiencias con el álbum. Asimismo se invitó un adre de familia, y una maestra líder de la estrategia en un colegio participante para que pudieran a través de sus relatos dar cuenta del impacto del “Álbum de los derechos” en las instituciones educativas y en las familias de la ciudad. De igual forma, en el programa estaba contemplado la entrada de Saray como protagonista del álbum al set de grabación para contar y cantar su aventura con esta herramienta pedagógica. Los pormenores del guión o libreto de grabación pueden observarse a continuación:

IDEP: HITO DE CIUDAD

Conocimiento para la educación**Capítulo 5: Escuchar a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades****Pregrabación: 1 de octubre de 2015****Emisión: 7 de Octubre de 2015*****Guión para programa en estudio***

| CONTENIDO | DURACIÓN |
|---|-----------------|
| CABEZOTE | 00:00:30 |
| <p>Saludo DUBAN:</p> <p>Bienvenidos a IDEP: Hito de ciudad... conocimiento para la educación.</p> <p>Un espacio de opinión para la ciudadanía y la comunidad educativa, propuesto por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, entidad del sector educativo de la Alcaldía Mayor de Bogotá.</p> <p>En el programa de hoy, los protagonistas serán los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de la Bogotá Humana, así como sus maestros, maestras y familias, quienes a través de sus relatos y experiencias nos darán a conocer una de las Claves con las que el IDEP se ha conectado con la ciudad: Escuchar a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades. Sin duda, este será un programa lleno de sorpresas</p> <p>Para escuchar activamente a nuestros protagonistas, hemos</p> | 00:01:30 |

dispuesto un escenario lúdico en el que a través del juego, como experiencia central en la vida los niños, podemos explorar sus emociones, aprendizajes y vivencias alrededor de algunos de los proyectos realizados por el IDEP en especial del “álbum de los derechos”: una herramienta pedagógica que ha permitido que cerca de 10.000 niños y niñas de la Bogotá Humana puedan aprender jugando sobre sus derechos y la forma de vivirlos.

A propósito del escuchar a los niños, niñas y jóvenes, a sus familias y comunidades, queremos preguntarles hoy a los niños y a sus padres de que manera el IDEP ha avanzado para que las ideas de los niños, niñas, los jóvenes y sus familias sean escuchadas o sean tenidas en cuenta?

Niño 1 –Nombre del Colegio

Respuesta del niño 1 (20 segundos)

Niño 2-Nombre del Colegio

Respuesta del niño 2 (20 segundos)

Padre –

Respuesta del padre (20 segundos)

A propósito de eso, no hay nada más importante para la educación que la posibilidad de escuchar a los niños y niñas, de conocer sus necesidades e intereses. Por ello, el IDEP ha encontrado en el juego y la lúdica una forma valiosa para acercarse a ellos, para sintonizarse con sus ideas...Iré a ver como van en el juego.

Duban saluda a los niños que estan jugando y se ubica en la casilla No 7 del juego:

Lancé el dado y me ubiqué en esta casilla que dice “Queremos decirte que eres muy valioso (a)”. Justamente eso fué lo que expresaron la representante de la Agencia Sueca de Cooperación y la Directora del IDEP cuando les preguntamos sobre la importancia de escuchar a los niños, las niñas, los jóvenes, sus familias y comunidad. Veamos la siguiente nota que preparó Omar Méndez

| | |
|---|------------------------|
| | |
| <p>ZOOM A LA CASILLA 7 DEL JUEGO VTR 1 (NOTA NANCY MARTÍNEZ –DIRECTORA IDEP –NOTA 1) IDEPC1_N1</p> | <p>00:02:14</p> |
| <p>DUBAN: Vamos a hacer una breve pausa, pero ya volvemos a IDEP: Hito de ciudad... conocimiento para la educación. A nuestros televidentes los invitamos a participar en nuestras redes sociales en Facebook y en Twitter.</p> | |
| <p>COMERCIALES</p> | <p>00:03:00</p> |
| <p>Regreso de comerciales Duban Estamos de regreso IDEP: Hito de ciudad... conocimiento para la educación. No nos queda duda que para el IDEP, el escuchar a los niños, niñas, los jóvenes, sus familias y la comunidad es una asunto de la mayor relevancia, por eso lo han asumido como una postura institucional de reconocimiento del otro y de los otros, que ha impactado los estudios y proyectos que desarrolla. Este es el caso del Álbum de los derechos “Cuando nos notan es una nota”, que surge en el marco del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, y se propone avanzar en el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y jóvenes, con el fin de asegurar la garantía y el goce efectivo de los mismos a partir de prácticas concretas. Pero lo mejor de todo es que este álbum está hecho por niños y niñas, al privilegiar su mirada y comprensión de los derechos, en tanto la mayor parte de las láminas del album son fotografías tomadas por ellos en el marco de la FOTOMARATON DE LOS DERECHOS, un concurso de fotografía sobre la vivencia de los</p> | <p>00:05:00</p> |

derechos en la Bogotá Humana realizado por IDEP en septiembre de 2014. De ahí que todas esas imágenes se convirtieron en láminas intercambiables que han potenciado el trueque, el juego, la amistad y la solidaridad en la escuela.

Pero nada mejor que escuchar a los niños y niñas hablar sobre sus experiencia con el álbum de los derechos y ver en sus rostros la emoción que ha despertado esta aventura de aprender jugando

Pregunta a los niños y niñas

¿Qué fue lo que más te llamo la atención del Album de los derechos y por qué?

Respuesta niño 1 (30 seg)

Respuesta niño 2 (30 seg)

Asimismo, el álbum incluye unas láminas de creación que intentan involucrar a las familias en el respeto y garantía de los derechos de niños y niñas. Por eso, aprovechemos para preguntarle a los padres de familia:

Pregunta a los padres:

¿Cómo ha sido la experiencia de compartir con su hijo el álbum de los derechos?

Respuesta Padre 1 (30 seg)

Respuesta Padre 2 (30 seg)

Los maestros distritales también tienen mucho que decir sobre esta estrategia pedagógica que se propone que el niño aprenda jugando

Pregunta al maestro/a:

¿Cuáles derechos lograron recordar, reconocer y vivenciar los niños, y las niñas en la interacción con el álbum?

Respuesta maestro (1 min)

A propósito de impactar la vivencia de los derechos en la escuela y en la ciudad, el álbum de los derechos incluye una importante apuesta por el respeto a la diversidad, inspirada en el derecho a la no discriminación. Por eso desde la casilla No 28 del juego les

| | |
|--|------------------------|
| <p>pregunto ¿por qué creen que es importante respetar la diversidad en la escuela y la ciudad? Y los dejo con la siguiente nota que preparó Omar Pérez desde uno de los colegios de nuestra Capital a propósito de esta pregunta.</p> | |
| <p>ZOOM A LA CASILLA 28 DEL JUEGO VTR 2 (NOTA COLEGIO SAN BERNARDINO–NOTA 2)</p> <p>IDEPC2_N2</p> | |
| <p>DUBAN: Vamos a hacer una breve pausa, pero ya volvemos a IDEP: Hito de ciudad... conocimiento para la educación.</p> | |
| <p>COMERCIALES</p> | <p>00:03:00</p> |
| <p>Regreso comerciales DUBAN:</p> <p>Estamos de regreso a IDEP: Hito de ciudad... conocimiento para la educación, el tema de hoy, la escucha y el reconocimiento como reto pedagógico</p> <p>Con todo lo que nos han contado del Album de los derechos, ya me dieron ganas de jugarlo...Me imagino intercambiando las láminas y esperando con ansiedad conseguir la más difícil para completar el album</p> <p>ZOOM A LOS NIÑOS CON SUS ÁLBUMES INTERCAMBIANDO LÁMINAS.</p> <p>Como lo anuncié al iniciar, este sería un programa lleno de sorpresas, por eso hemos dejado para el final una que les agrada mucho. Esta con nosotros la tarde de hoy Zaray, la protagonista del álbum, una niña de carne y hueso estudiante del Colegio Jhon F. Kennedy, que se convierte en caricatura para invitar a los niños y niñas de segundo ciclo de 27 colegios de Bogotá a viajar por Bogotá no de la manera convencional como lo hacemos a través</p> | <p>00:05:00</p> |

de los medios de transporte que la ciudad dispone para su movilidad, sino a través de la imaginación y el juego, considerando a Bogotá como un gran cuerpo que tiene corazón, orejas, piernas, brazos y pulmones.

Hola Zaray, como estas? Como es eso que Bogotá tiene corazón, orejas, brazos y pulmones?

Respuesta de Zaray: Si Duban, imagínate que el álbum de los Derechos está compuesto por 5 sesiones que se corresponden con los cinco (5) principios que el estudio abordó (Participación, no discriminación, derecho al juego, supervivencia e interés superior del niño). Por ello, con el corazón se quiere que el niño descubra y reconozca aquellos lugares de la ciudad donde se siente respetado y amado, con las orejas, aquellos espacios donde se sienten escuchados, con los brazos, aquellos lugares donde se sienten acogidos y donde no son rechazados, con las pulmones, aquellos lugares donde pueden respirar y contar con salud, alimentación y vivienda digna y finalmente con los pies, aquellos espacios donde niños y niñas se pueden mover con libertad y donde pueden desplegar la alegría de ser niños.

DUBAN:

Definitivamente el Álbum de los derechos, no solo se sustenta en la escucha activa de los deseos y necesidades de los niños y niñas, sino que los convierte en protagonistas de su propia historia, como lo es el caso de Zaray. Ojala pudiéramos encontrar estrategias tan potentes como el Álbum de los derechos en las calles de la ciudad, y pudiéramos conseguir las láminas en las tiendas de los barrios...Con ello, avanzaríamos en la formación de ciudadanos mas conscientes, participativos y capaces de transformar las condiciones de su entorno.

Aparte de ser la protagonista de este Viaje por Bogotá.. Zaray me contaron que tambien haces parte de una de las primeras láminas

| | |
|---|------------------------|
| <p>del álbum. Acompañame a ver si podemos conseguir algunas para completar mi álbum</p> <p>DUBAN SE DIRIGE AL GRUPO DE NIÑOS QUE ESTAN JUGANDO CON EL ALBUM Y LE PREGUNTA POR LAS LÁMINAS 1, 2, 3, Y 4, LAS QUE CORRESPONDEN A ZARAY.</p> <p>No me alcanzo a imaginar como se vivió en cada uno de los 27 colegios participantes en el estudio el intercambio de láminas, el juego, el compartir y la emoción de completar el Album de los derechos. Por eso nos despediremos con una estupenda nota preparada por Omar Pérez sobre el proceso vivido en los colegios participantes sobre lo que se denominó “la móvida del álbum” de los derechos.</p> <p>Zaray que vamos a encontrar en esta última nota?</p> <p>Respuesta Zaray: Duban en esta nota encontraremos los relatos de maestros y maestras contando la riqueza de su experiencia y los aprendizajes alcanzados. Asimismo, escucharemos las voces de los niños que completaron el álbum de manera creativa y original y por ello, fueron premiados. Veamos:</p> | |
| <p>VTR 3 (NOTA): EVENTO DE EVALUACIÓN Y CIERRE ALBUM DE LOS DERECHOS</p> <p>IDEPC1_N3</p> | <p>00:03:00</p> |
| <p>Despedida DUBAN:</p> <p>De esta manera llegamos al final de esta emisión de IDEP, Hito de ciudad... conocimiento para la educación. No sin antes invitar a nuestros televidentes a conocer los resultados de estos y otros proyectos a través de la página www.idep.edu.co</p> <p>Hasta una próxima ocasión y nos veremos por la pantalla de Canal Capital, televisión más humana.</p> | <p>00:00:30</p> |

CREDITOS

00:00:30

Luego de esta experiencia de participación directa en un programa de televisión que cuenta con una significativa audiencia, es posible valorar de manera positiva el impacto del álbum de los derechos no solo en el IDEP, sino en la ciudad.

El album de los derechos: impactando corazones y vivencias en la escuela y el hogar

IMPACTANDO CORAZONES Y VIVENCIAS

Más allá de lo esperado, la experiencia del Álbum de los derechos “Cuando nos notan es una nota” revolucionó la forma de ver y vivir los derechos en la escuela, en tanto se paso del aprendizaje formal y “tradicional” de los mismos a través de las clases de ética o de sociales, a vivenciarlos a través del juego (entendido también como derecho), el compartir y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Como podemos evidenciar en este apartado, el álbum permitió la reflexión y la movilización de acciones encaminadas a la promoción y garantía de los derechos en 27 instituciones educativas del distrito capital⁸.

En términos educativos, el principal impacto registrado en la experiencia del álbum de los derechos, es aquel que se da en los corazones de los niños y niñas, quienes con alegría, entusiasmo y amor se dejaron contagiar por las historias, los cuentos, el viaje por la ciudad y el intercambio y trueque de láminas que proponía el álbum llamado por algunos como el “el libro de su corazón”. A partir de esta experiencia los niños y niñas argumentaron sentirse

⁸ Las siguientes reflexiones son tomadas del documento de presentación del proyecto de Álbum de los derechos al Premio de Alta Gerencia 2015, compilado por Luz Sney Cardozo, investigadora asistente del Proyecto.

escuchados y reconocidos por maestros y maestras, padres de familia y lo más importante por sus pares, o compañeritos, de los que muchas veces reciben agresión e incompreensión.

Este resultado particular en el que los niños se sienten amados y escuchados a partir de la experiencia con el Álbum de los derechos da cuenta del cumplimiento de uno de los objetivos trazados por el proyecto el cual evidencio a partir de los resultados del estudio de investigación la necesidad de “escuchar a los niños, y niñas, a sus maestros y familias”. Este impacto se puede evidenciar en los relatos de los maestros que señalan que “En todo el proceso de la movida fuerte del álbum, los niños manifestaron alegría, expectativa, sorpresa en cada una de las paradas de este proyecto, inclusive cuando veían llegar a la orientadora gritaban y decían "que chévere, nos van a hacer actividad".

Para otros de los maestros, el álbum es percibido como un “Instrumento agradable que cargan diariamente en su maleta, lo muestran y expresan en forma espontánea los sentimientos”, lo que indica que el amor y la emoción estuvo presente en la experiencia de álbum de los derechos.

En cuanto a las vivencias la gran mayoría de los maestros y maestras reconocen que el álbum de los derechos impacto de manera positiva y sorprendente la vivencia de los derechos, al modificar comportamientos de niños y niñas agresivos y con ello, mejorar la convivencia en la escuela. Algunos de los relatos que dan cuenta de ello, son:

“Impactó de manera increíble, en realidad se notó un cambio total especialmente en su comportamiento, pasamos de tener dos grupos especialmente con características de indisciplina, altanería, bajo nivel académico, a dos grupos motivados, esforzados para ganar las láminas adicionales que se entregaban a los docentes para motivar en sus clases, aparte se dedicaba tiempo en la semana para trabajar con el álbum una vez

llegaba el sobre semanal para cada niño y supremamente hermoso, la iniciativa de los profes de ciclo al involucrar el álbum en sus clases de ética y dirección de curso, incluso de allí surgieron puntos y notas para estas y otras materias. Los niños todos los días cargaron su álbum y todos los días hacían preguntas sobre los mismos, además las profes les daban nota por la elaboración de las láminas que debían construir tanto en clase como en familia. Definitivamente los niños son otros al término de este gran proyecto”

El album como patrimonio familiar y de ciudad

Como se anotó anteriormente, el álbum de los derechos logró vincular las familias de los niños y niñas, quienes a través de la creación, búsqueda y trueque de láminas fortalecieron relaciones de comunicación, afecto y nuevas formas de aprendizaje e interacción con sus hijos y también con la ciudad de Bogotá, la cual conocieron y disfrutaron; construyendo desde allí otra mirada acerca de nuestra ciudad. Algunos de los relatos de los maestros reflejan ese amor por Bogotá:

“Se observó en los estudiantes motivación y alegría por la historieta, el nombre de los personajes y el gusto por el intercambio de las fichas. También se emocionaron mucho cuando tuvieron que personificar a la ciudad de Bogotá y darle mensajes a su ciudad, ponerle color, etc”.

De igual forma, los padres y madres de familia construyeron puentes de comunicación con la escuela a través de álbum, pues en el acompañamiento de sus hijos para la búsqueda de láminas lograron comunicación e interacción con los maestros y maestras y en general con la comunidad educativa; desde allí se deconstruyeron imaginarios en relación con su interacción en el colegio que se restringía únicamente a los momentos de entrega de boletines o llamados de atención. En este contexto los padres y madres reconocieron los derechos y desde allí configuraron nuevos sentidos de interacción desde la cotidianidad para la formación de sus hijos.

El placer de aprender jugando

En muchos de los relatos y dibujos realizados por niños y niña sobre su experiencia con el álbum de los derechos, se rescata la emoción de aprender de forma diferente, a través de imágenes, de color, de historias divertidas y de juegos que impactan directamente la vivencia de los derechos, como lo fue la escalera de los derechos.

De esta forma, todos los sentimientos y emociones que niños y niñas expresaron en relación con la vivencia del álbum hacen parte del placer de aprender jugando en el que la diversión, las láminas, los colores, la posibilidad de crear, de compartir e interactuar revolucionaron las formas de aprender y de relacionarse con sus derechos. En este sentido, el placer anima construye y se construye con el aprendizaje generando, un nicho vital que configura escenarios de relaciones indisolubles consigo mismos, con sus compañeros, y con su propia vida.

Los maestros y maestras volvieron a ser niños

Para la mayoría de los maestros y maestras que lideraron la estrategia álbum de los derechos, y para aquellos que la acompañaron desde sus colegios, el álbum fue una posibilidad de revitalizarse y de renovarse como maestros en el juego, en tanto les ofreció la posibilidad de volver a ser niños para compartir con sus estudiantes la alegría y la emoción de la infancia. Como ellos lo advierte en sus relatos, el álbum fue “ una nueva forma de ver la escuela, de mirarse, de recuperarse y compartir”.

La experiencia del Álbum ha generado la práctica de una pedagogía pertinente, revitalizando el quehacer del docente, en tanto este encontró en el Álbum de los derechos una estrategia que abrió escenarios de posibilidad para el desarrollo de contenidos en cada una las clases, desde el juego como

elemento “motor” que configuro relaciones, prácticas, encontró talentos, habilidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje que incidieron en el mejoramiento de la convivencia enfrentando con ello, problemas de violencia escolar, mejorando así la formación académica y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

Desde esta perspectiva, se logra una de las apuestas significativas de la estrategia del álbum de los derechos, consistente en posibilitar el dialogo intergeneracional, a partir de elementos afines y cercanos a niños, niñas maestros y maestras, que superaran la barreras muchas veces infranqueables de la relación enseñanza –aprendizaje, donde el maestro se ubica en un lugar superior al del estudiante.

Como lo señala uno de los relatos de los maestros líderes al hablar de la participación de los docentes.. “Los profes se involucraron de manera positiva debido a que los directores de curso, prestaban el espacio para realizar las actividades y en la clase premiaban a aquellos que compartían, que realizaban conductas pro social, que ayudaban a los compañeros a realizar tareas, entre otros. Así mismo los padres se involucraron puesto que ayudaban a crear las láminas en el álbum, leían los cuentos, contestaban las preguntas del álbum, entre otros”

Midiendo el impacto del álbum de los derechos en los niños y las niñas

Complementando el ejercicio de valoración cualitativa del impacto del álbum de los derechos, que se enriqueció con los relatos de los maestros y maestras, los dibujos y cartas que los niños y niñas hicieron valorando la experiencia vivida y los aprendizajes adquiridos por ellos, se llevaron a cabo unas encuestas virtuales a los estudiantes del segundo ciclo que arrojaron resultados cuantitativos del impacto del álbum en los protagonistas de esta herramienta: los niños y niñas de los colegios oficiales de Bogotá.

En el siguiente cuadro es posible observar, en términos de impacto que colegios participaron de la estrategia y cuántos niños se beneficiaron de la herramienta pedagógica “el Álbum de los Derechos:

| Nombre del Colegio | No de niños y niñas participantes |
|---|--|
| Alfredo Iriarte I.E.D | 530 |
| Antonio José De Sucre I.E.D | 87 |
| Aquileo Parra I.E.D | 452 |
| Atanasio Girardot | 215 |
| Cedid San Pablo | 694 |
| EL Salitre | 564 |
| Entre Nubes I.E.D | 292 |
| Escuela Normal Superior Distrital María Montessori I.E.D | 430 |
| Femenino Lorencita Villegas I.E.D | 165 |
| Institución Técnica Industrial Francisco José De Caldas I.E.D | 727 |
| Jhon F Kennedy I.E.D | 330 |
| José Asunción Silva I.E.D | 210 |
| Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela I.E.D | 62 |
| La Belleza-Los libertadores | 150 |
| Manuel Cepeda Vargas I.E.D | 545 |
| Manuel del Socorro Rodriguez | 463 |

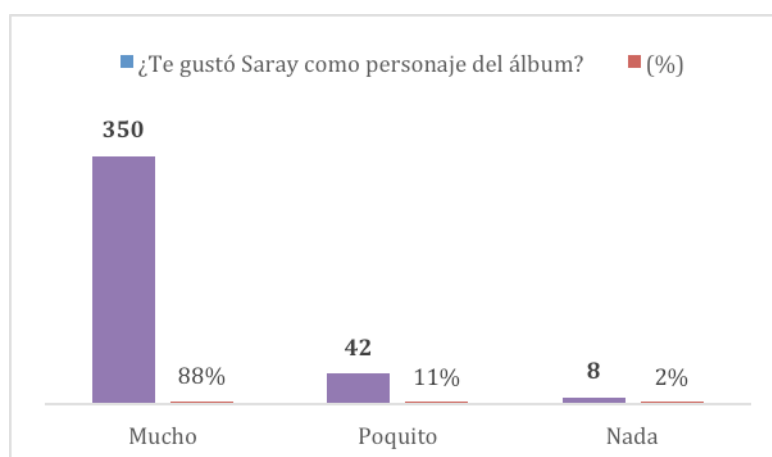
| | |
|--|--------------|
| Manuela Beltrán I.E.D | 296 |
| Montebello I.E.D. | 351 |
| Morisco I.E.D | 195 |
| Orlando Fals Borda I.E.D | 420 |
| Paraiso de Manuela Beltrán I.E.D | 370 |
| República Bolivariana de Venezuela I.E.D | 220 |
| Republica Dominicana I.E.D | 717 |
| San Bernardino I.E.D | 360 |
| Simón Bolívar I.E.D | 210 |
| Virginia Gutierrez de Pineda | 485 |
| Eduardo Umañan Mendoza | 220 |
| TOTAL | 9.760 |

Las encuestas elaboradas por el equipo IDEP fueron ubicadas en la plataforma google, para facilitar el acceso de los maestros y maestras encargados de aplicarlas con sus estudiantes. Del total de los niños participantes en la estrategia (9760), se abarco una población de 400 niños y niñas, que corresponden al 4,1% del universo total de niños y niñas del ciclo 2 que recibieron su álbum.

Como se puede observar en los resultados arrojados por las encuestas, se ratifica lo que los relatos y vivencias demostraron: la aceptación y apropiación del álbum de los derechos por parte de niños y niñas, manifestado también en el gusto que despertó en ellos participar de esta potente herramienta. En ese sentido, frente a la pregunta por si Saray como personaje central les gusto o no a los niños, el 88%, que corresponde a 350 niños manifestaron que les gusto mucho, frente a un 11%, correspondiente a 42 niños que dijeron les

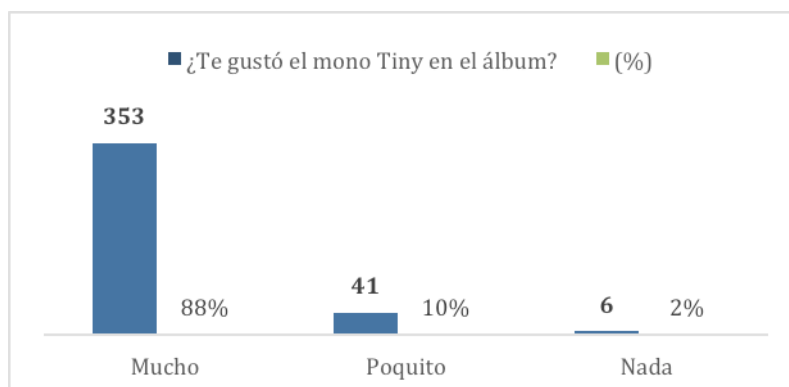
había gustado poco y tan solo un 2%, que corresponden a 8 niños que dijeron que no les había gustado nada

¿Te gustó Saray como personaje del álbum?



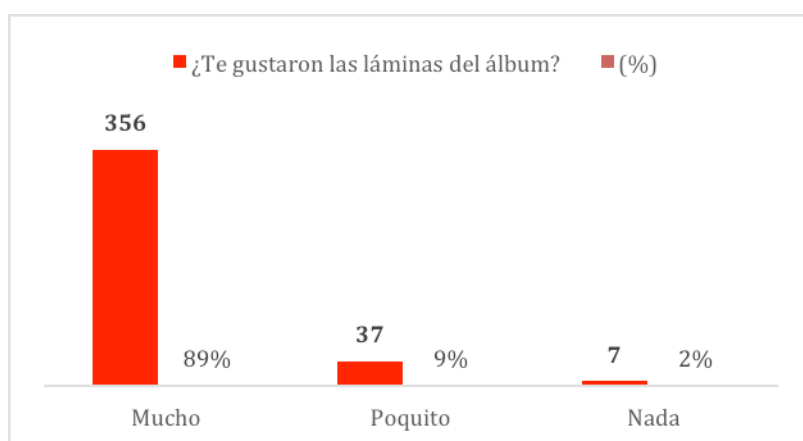
Muy similar comportamiento arrojó el gusto por el Mono Tiny, el personaje central del primero de los cuentos, que resultó ser un protagonista del álbum. Al respecto, El 88% que corresponde a 353 niños y niñas consideran que les gusto (Mucho) el personaje del Mono Tiny en el álbum de los derechos, el 10% que equivale a 41 niños y niñas describen su valoración en (poquito) y el 2% manifiestan que no les gusto.

¿Te gustó el mono Tiny como personaje del álbum?



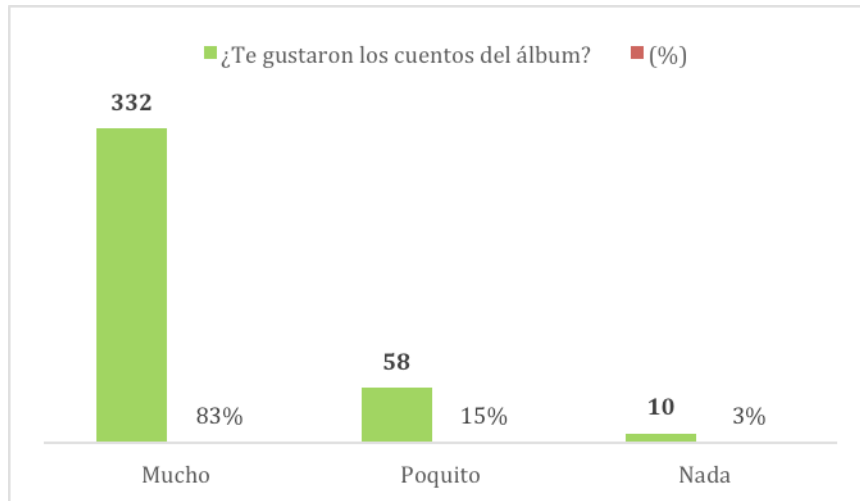
Respecto a las láminas del álbum la tendencia se mantiene, dado que el 89% equivalente a 356 de los niños- niñas encuestados les gustaron mucho las láminas del álbum de los derechos, el 9% equivalente a 37 niños-niñas describen que les gustaron poquito y tan solo el 2% de niñas y niños manifiestan que no les gustaron las láminas. Lo anterior, se corresponde con los sentimientos y emociones despertados por el intercambio de las láminas y la aventura de completar el álbum.

¿Te gustaron las láminas del álbum?



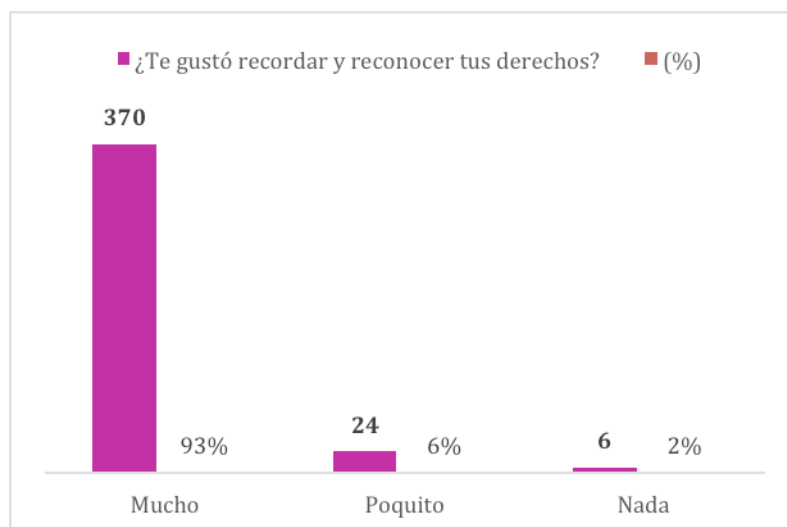
Otras de las estrategias pedagógicas usadas dentro del álbum para garantizar la vivencia de los derechos, fueron los cuentos construidos por la Profesora de Preescolar Marcela Falla, y que recreaban historias de animales muy cercanos a la vida de los niños y niñas del ciclo 2. En relación con los cuentos, se observa como el 83% equivalente a 332 de los niños- niñas encuestados les gustaron mucho los cuentos del álbum de los derechos, mientras el 15% equivalente a 58 niños-niñas señalaron que los cuentos les gustaron poquito y tan solo un 3% que no les gustaron.

¿Te gustaron los cuentos del álbum?



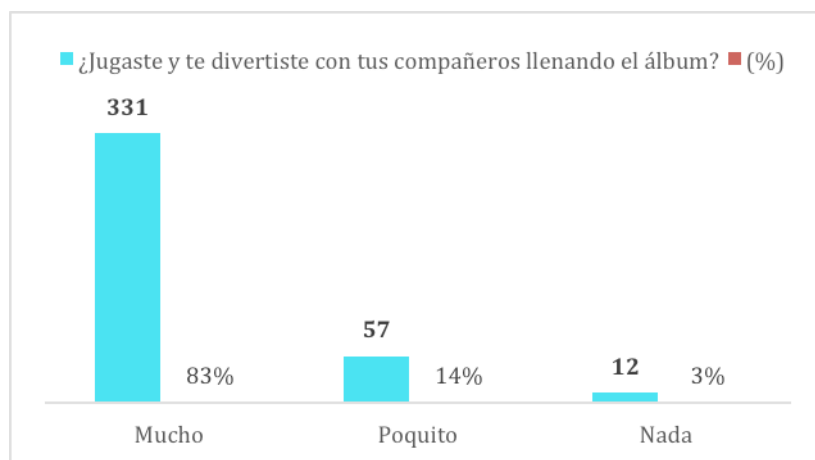
Con un importante incremento en el nivel de gusto de los niños y niñas, es de resaltar que el 93 % equivalente a 370 de los niños- niñas encuestados manifestaron que les gusto mucho recordar y reconocer sus derechos, mientras que tan solo el 6% equivalente a 24 niños-niñas describen que les gusto (poquito) y el 2% que no les gusto. Lo anterior se corresponde con los hallazgos cualitativos que ubican al álbum como una sólida herramienta de aprendizaje de los derechos de niños y niñas.

¿Te gustó recordar y reconocer tus derechos?

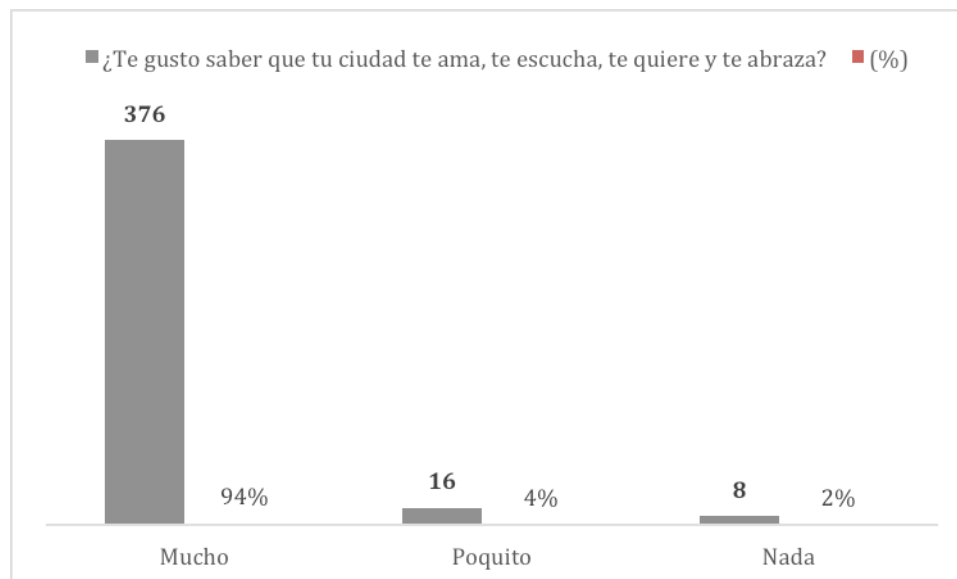


Respecto al juego como derecho y como elemento central de la vida de los niños, el 83 % equivalente a 331 de los niños- niñas encuestados señalaron que les gustó (mucho) jugar y divertirse con sus compañeros llenando el álbum, el 14% equivalente a 57 niños-niñas describieron que les gusto (poquito) y el 12% no les gusto, manteniendo una tendencia similar al gusto por los personajes y por las láminas.

¿Jugaste y te divertiste con tus compañeros llenando el álbum?



Finalmente frente a la pregunta por la ciudad y la apropiación que los niños hicieron de la misma, al considerarla como un gran cuerpo que los ama, abraza, escucha y quiere, un alto porcentaje de ellos, correspondientes a la gran mayoría el 94% equivalente a 376 de los niños- niñas encuestados les gustó (mucho) saber que su ciudad los ama, los escucha, los quiere y los abraza, el 4% equivalente a 16 niños-niñas señalaron que esta metáfora les gusto (poquito) y un mínimo 2%, que corresponde a 8 niños y niñas señalaron que no les gusto la metáfora usada.

¿Te gusto saber que tu ciudad te ama, te escucha, te quiere y te abraza?**LOS DIARIOS DE MAESTROS**

Los diarios de maestros y maestras emergen como una potente herramienta que permitió recoger y reflexionar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras a partir de la escritura de sus vivencias dentro y fuera del aula. Como un mundo hecho de dibujos y palabras, como lo describe Francesco Tonucci, los diarios se convirtieron en un dispositivo de investigación construido desde el recuerdo y el registro de lo vivido y experimentado en la cotidianidad escolar. Memoria que cobra sentido al ser compartida con otros, al ser reflexionada colectivamente, al ser puesta en común. En ese compartir con los otros, los maestros se hicieron conscientes de la garantía y vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en el ámbito escolar.

Producto de este ejercicio de escritura y creación de relatos que incluyó nuevas formas de comunicación, se diseñó con un grupo de 26 maestros un diario planeador en el que mes a mes se pudieran ir registrando sus vivencias en la escuela y la ciudad. Los mejores fragmentos de los diarios de maestros se

inmortalizaron en esta herramienta pedagógica de gran utilidad para los maestros y maestras de Bogotá.

Entendidos como una ventana al aula a partir de la palabra del maestro, los diarios de maestro y el producto comunicativo que de estos surgió: el diario planeador, no solo incluyó los mejores fragmentos de sus relatos, sino las imágenes mas significativas del proceso de formación del grupo de maestros, así como algunos recursos útiles para la amplia experiencia lectora de maestros y maestras oficiales. De igual forma, el nombre de la pieza comunicativa, resultado de un concurso realizado entre los participantes del proceso de formación de diarios de maestros

Considerando las características particulares de este material didáctico dirigido a los maestros de las escuela oficiales de Bogotá, se determino que la difusión de estos diarios planeadores se debería llevar a cabo en un acto simbólico de entrega de los mismos a todos los profesores del colegio. Esta instrucción se aclaró en la carta de entrega oficial del material. Asimismo, se considero de suma importancia contar con el apoyo y participación de aquellos docentes que fueron formados

Los diarios de maestro se constituyeron para el estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez” enmarcado en el componente de Cualificación docente, en la principal herramienta de recolección de saberes de los maestros y maestras del distrito respecto a la vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela. Este estudio tambien se apoyo en otras herramientas de investigación como la entrevista –grupo focal, historia de vida, mapas del cuerpo, reportaje de los derechos de niños y niñas en la escuela y observaciones sistemáticas.

Como lo señalan los investigadores principales del estudio, el diario es un mecanismo que “recupera la palabra del maestro y la maestra. Diría Freire (1983) la palabra tiene poder trasformador, cuando se enuncia se está

proponiendo un movimiento para quien la escucha. Desafortunadamente en el contexto educativo la palabra es ajena, casi siempre es tomada de contextos foráneos, traída de otro lugar. Los maestros y las maestras en muchas ocasiones han tenido que renunciar a su capacidad de decir, pues las propuestas formativas están prescritas por agentes externos” (Rojas y Molina: 2015, 1).

De igual forma, y como se había contemplado en el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, el diario no solo es una ventana del maestro a su realidad, sino que le permite apropiarse de ella y con ello consolidar su saber pedagógico. Asimismo este diario “busca llevar al maestro y la maestra a la reflexión sobre las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela, su uso habitual se puede convertir en un espacio para la reflexión de los diferentes temas de la educación” (Rojas y Molina: 2015, 1)

En el marco del estudio mencionado surge la agenda -diario “palabras tomadas” como un proceso colectivo de escritura y reflexión sobre el quehacer docente, que es retomada por el estudio “Maestros, maestras y derechos de la niñez”, a través de los docentes investigadores pertenecientes a los 27 colegios participantes en el estudio 6, a quienes se les distribuyo la agenda diario. Sin embargo “..como el grupo objetivo y los alcances son distintos, se propuso a los maestros y maestras que escribieran desde la óptica particular del estudio maestros, maestras y derechos de la niñez, centrado en las vivencias de los derechos de los niños y las niñas en la escuela a partir de las categorías de análisis *participación, autonomía, diversidad y territorio*” (Rojas y Molina: 2015, 1)

En este sentido, podemos ver la trascendencia de este material didáctico denominado “Diarios de maestros”, que no solo posibilitó la construcción de un nuevo estudio sobre los derechos de los niños, sino que se convirtió en la columna vertebral del mismo, al reconocer la escritura y la investigación de los

maestros y maestras como los posibles caminos para que vuelvan a recuperar su voz en la escuela, y en la sociedad.

LOS VIDEO –SCRIPT COMO HUELLAS QUE LLEGARON A LOS COLEGIOS

Los video script se sustentan en la importancia que cobra la imagen en el actual escenario educativo, en tanto dialoga con los los diversos modos de expresión, narración y comunicación que despliegan los niños, niñas y jóvenes hoy, permitiéndoles expresar sus emociones, percepciones y nociones sobre el goce y la vulneración de sus derechos.

Es importante recordar que el video tiene sus orígenes en la Francia de finales del Siglo XIX, en la que los hermanos Lumiere expresaron a través de la imagen cinética, los primeros registros de la realidad en movimiento, a partir de cortas películas. Posteriormente se desarrolló “una narrativa de ficción con la concentración dramática del teatro y la dilatación narrativa de la novela. Paralelamente, el cine informativo a través del noticiario, desarrolló la narración breve referencial de un acontecimiento, y el cine documental utilizó las técnicas narrativas de la ficción. Por su parte los aficionados producían breves películas referenciales, para, principalmente, fijar la memoria familiar. La llegada del formato super 8 en los años sesenta facilitó y abarató su producción” (Díaz: 2009, 64). Ya en los ochenta el video se desmarca del uso profesional y se populariza entre los aficionados a través de las cámaras filandoras o video cámaras que permiten captar los acontecimientos inusuales, en cualquier momento y en cualquier lugar con códigos icónicos básicos, pero al mismo tiempo atractivos, lo que produce así un nuevo fenómeno, que tiene que ver con el salto del video amateur a la televisión.

En los años noventa, con la emergencia y popularización del internet, la narrativa propia del video clip o video corto se impone sobre los largos y grandes relatos propios de las películas. De igual forma, con la emergencia y

gran acogida que empiezan a tener los dispositivos móviles que incorporan los dispositivos de captación de imágenes, haciéndolos portátiles y facilitando con ello su uso continuo, en tanto podemos fácilmente convertir cualquier instante o momento familiar en un video –clip, entendido como un “relato concentrado, que requiere una atención fugaz, apto para un consumo banal y compulsivo y fácilmente compartido mediante la difusión viral...” (Díaz: 2009, 65).

En esa perspectiva en el marco del estudio “la escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, se producen 8 video script que se constituyen en la memoria viva del proceso, dado que cada uno cuenta el desarrollo de las comunicaciones desplegadas (album de los derechos, urnas de la memoria, flash mob, foto y video maraton, diarios de maestros, etc).

Estos video script guardados en un DVD a modo de multimedia fueron entregados a través de una comunicación oficial a 340 colegios distritales de Bogotá, como se señala en el archivo en excel que corrobora su entrega y recepción. Con ello, se espera que en cada una de las instituciones públicas del distrito capital se aproveche al máximo este valioso material.

CARTOGRAFIAS PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES

En el marco del proyecto “Cartografías pedagógicas y construcción de saberes” desarrollado a través de un Convenio Interadministrativo entre la Universidad Pedagógica Nacional –UPN y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP; se propuso realizar un acompañamiento a 25 experiencias de construcción de material educativo y pedagógico, reconociendo en primera instancia el saber del maestro y la apuesta

pedagógica que este despliega en su material educativo, con el fin de acompañar, fortalecer y afinar estas experiencias.

Este proceso se enriqueció con testimonios de los maestros, visitas de acompañamiento a sus instituciones y una serie de sesiones de trabajo colectivo en donde los maestros y maestras tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias con los demás maestros y enriquecer su mirada sobre el proceso adelantado, además de reflexionar sobre el sentido de su material, sus apuestas políticas y sus objetivos pedagógicos.

Una de las primeras evidencias que dejó al descubierto este proyecto que tuve la oportunidad de acompañar desde afuera, es la persistencia de procesos muy llamativos y didácticos dentro de las instituciones educativas que por lo general son liderados por uno, o máximo dos docentes, en su mayoría pertenecientes a la misma área disciplinar. Esta tendencia a trabajar de manera individual, refleja en muchas ocasiones la falta de reconocimiento y de apoyo al trabajo de los maestros y maestras, que se sienten poco escuchados por sus colegas y directivos. Por ende, uno de los principales avances del proyecto consistió en reivindicar la escucha activa como el mejor mecanismo de acercarse a cada experiencia y extraer de ella los elementos más significativos y valiosos.

De igual forma, fue posible constatar la existencia de diversos proyectos en una misma institución, que dirigidos a una misma población trabajan elementos como la música, el arte y el cuerpo, que perfectamente pueden ser trabajados de manera integral por este grupo de maestros. Lo que avizora como desafío la construcción colectiva de procesos de formación más integradores, cuyo material educativo responda a la complejidad de las dinámicas escolares, de los territorios y de los sujetos que los habitan.

Justamente uno de los elementos que se resaltan en la experiencia del proyecto de cartografías pedagógicas es la relevancia del territorio como eje articulador de la experiencia del maestro y como herramienta central de la

reconstrucción de los saberes escolares, en tanto ubica al maestro como un sujeto social y político que tiene la posibilidad de transformar su entorno y su historia a partir del despliegue de su creatividad y apuestas didácticas.

Desde las indagaciones conceptuales del proyecto de Cartografías Pedagógicas se determina como el material educativo como objeto desde el que se observan los sentidos y sus relaciones en el espacio escolar, recrea al menos dos acepciones “la primera implica su función mediadora en relación con los sujetos del aprendizaje, en términos tradicionales es decir el maestro y el estudiante. Como objeto mediador facilita las funciones propias de cada uno de estos roles, es decir la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, el material educativo también cumple una función mediadora desde el punto de vista de la trasposición, es decir como elemento que posibilita el acceso a objetos y temas de estudio y, al mismo tiempo, permite incorporar estrategias de enseñanza de parte del maestro” (UPN: 2015, 3)

En este marco de acepciones y a partir de la experiencia vivida

RECOMENDACIONES DE CARÁCTER PEDAGÓGICO

1. LOS MATERIALES EDUCATIVOS SE SUSTENTAN EN EL ARTE DE ESCUCHAR Y CONSTRUIR CON EL OTRO

Por la experiencia vivida con el material educativo realizado en el marco del componente Escuela, currículo y pedagogía que fue diseñado y construido por los niños, las niñas y los maestros de los colegios participantes de los estudios, como parte de una demanda esencial de estos por ser escuchados, porque sus ideas, deseos, necesidades y sueños fueran tenidos en cuenta, se recomienda para el diseño del material educativo, la escucha atenta y activa de las voces que desde diferentes lugares, formas de ser y de vivir y modos de entender el mundo, convergen en el espacio escolar para redimensionar el sentido de la escuela y la pertinencia de sus objetivos.

La construcción del material educativo en el marco de este reto, transforma completamente sus alcances y posibilidades, puesto que al otorgar la participación a los niños, niñas, jóvenes y maestros en su diseño, elaboración y difusión se garantiza la apropiación del mismo, y se facilita el trabajo pedagógico en la institución escolar, en tanto se propicia el empoderamiento de los protagonistas de este material. Este fue el caso del álbum de los derechos, en el que las láminas fueron fotografías tomadas por los niños en el concurso de Fotomaratón, y todo el proceso de movida y posicionamiento del álbum en las escuelas, se realizó de la mano de maestros y maestras que lideraron dicho proceso en cada institución escolar.

De igual forma, en la experiencia de cartografías pedagógicas fue posible evidenciar la necesidad, de los maestros y maestras que vienen apostándole a nuevas formas de enseñanza a través del material educativo, de ser escuchados, de que sus proyectos puedan ser compartidos y fortalecidos en el marco de este diálogo con los otros, de esta puesta en común tan necesario, y que en últimas garantizará su reconocimiento, y le dará sentido a su quehacer como docentes.

De igual forma, la escucha y la participación de los miembros de la comunidad educativa están en consonancia con la primera clave del IDEP, que señala la necesidad de “escuchar a los niños, y niñas, a sus maestros y familias”. Por ello, la escuela, otrora templo del saber y la verdad, dispone sus oídos para escuchar a los actores que la habitan, haciendo de la escucha un reto pedagógico que demanda un fecundo camino por recorrer, y que le permite adaptarse fácilmente a los cambios de las sociedades contemporáneas.

En consecuencia, la pedagogía de la escucha es un camino que implica transformar las prácticas tradicionales a través de la escuela se dispone a escuchar a los niños y niñas (y maestros) y atreverse, como lo plantea Tonucci a considerar y tener en cuenta las opiniones de estos actores para realizar transformaciones estructurales en la escuela. En esta perspectiva, se recomienda que la escuela pase de prácticas consultivas a los escolares para validar sus decisiones, o supere el tradicional ritual de levantar la mano y pedir permiso para opinar o participar; a acciones concretas en donde los niños, niñas, jóvenes y maestros puedan aportar en el devenir de la escuela, no solo en los asuntos formales, como el gobierno escolar o las actividades asociadas a los proyectos transversales, sino en asuntos estructurales de la vida de la escuela. Como lo expresa Tonucci, si algunas ciudades en el mundo se han abierto a la posibilidad de “invitar a los niños a diseñar espacios y estructuras reales de la ciudad” (Tonucci: 2012, 66) ¿por qué la escuela no puede ser capaz de implicar a los niños y maestros en las profundas transformaciones que reclama? El reto en resumen es: escuchar para transformar.

La pedagogía de la escucha propicia también un diálogo intergeneracional entre estudiantes y maestros necesario para el diseño e implementación del material educativo, en donde la escucha activa se convierte en el eje motor que promueve dicho diálogo entre actores pertenecientes a distintas épocas, cuyas brechas culturales son evidentes. Frente a la incompreensión que sienten los niños, niñas y jóvenes por parte de algunos de sus maestros y directivas, se recomienda a estos escuchar y entender los diversos lenguajes desde los

cuales los estudiantes de hoy expresan lo que sienten, lo que implica entender que las nuevas generaciones no son las de la obediencia sumisa, sino las de la irreverencia argumentada. Del otro lado, la recomendación para los niños, niñas y jóvenes es a escuchar y entender que sus maestros y directivos pertenecen a una época en la que ni los derechos, ni la posibilidad de expresarse libremente existían. Esta doble tarea implica para las generaciones en diálogo desaprender, y sobre todo desalojarse de sus propios egos y verdades.

2. CONSTRUIR MATERIAL EDUCATIVO DEBE PARTIR DE UNA INVITACION AL TRABAJO CONJUNTO Y AL DIÁLOGO INTER Y TRANS DISCIPLINAR

A partir de la experiencia vivida con la construcción del material educativo, se evidenció como uno de los mas importante aprendizajes, la potencia que tiene el trabajo colaborativo para propiciar transformaciones en la vida del maestro y en la cotidianidad de la escuela. Justamente fue encontrar proyectos personales de los maestros en sus aulas de clase, con una historia interesante llena de dificultades y avances, de desconocimientos y reconocimientos, lo que animo al proyecto de Cartografías Pedagógicas a propiciar espacios de encuentro e interacción colectiva en donde los maestros y maestras pudieron compartir y sobretodo, enriquecer su experiencia creativa.

La riqueza de estos encuentros entre maestros y maestras, no radico solo en encontrarse con el otro para compartir su proyecto de material educativo, consistió sobretodo en pensar en común el sentido de su material, los objetivos del mismo y el impacto logrado entre sus estudiantes y colegas. Además de ello, cada uno de los maestros reflexionó sobre la importancia del contexto, del territorio para pensar la escuela y su transformación.

Por su parte, el álbum de los derechos como material educativo contó con la implicación activa de todos los actores que conviven en el espacio escolar, con el fin de garantizar su participación y evitar su rechazo o indiferencia. De ahí que todas las estrategias desplegadas contaron con una activa participación de maestros, estudiantes y directivos que de manera voluntaria se sumaron al trabajo alrededor de la vivencia, respeto y garantía de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, a través del trueque, del intercambio y de aventura de completar el álbum.

El principal reto en clave pedagógica que se desprende de la construcción de lo común, es superar la competencia y el individualismo al que se ven abocadas las escuelas distritales en la carrera vertiginosa por alcanzar los estándares de calidad académica que les exigen las instituciones distritales y nacionales. Individualismo que pareciera propagarse a los colectivos de maestros que defienden su disciplinas o sus proyectos como feudos privados en los que nadie tiene potestad de intervenir, ni para aportar, ni para construir colectivamente.

Si hay algo significativo que se encontró en el trabajo de campo del proyecto de Cartografías Pedagógicas, fue la existencia de múltiples e interesantes proyectos de material pedagógico incapaces de dialogar con otras áreas dentro de una misma institución o con otras instituciones a las que podrían aportar mucho estas ideas. Es así como se hace necesario tender puentes entre maestros y maestras de un mismo ciclo de formación, que de manera compartimentada trabajan con el cuerpo, la música, el arte. Dimensiones del cuerpo que pueden perfectamente ponerse en diálogo para ofrecer y propiciar en los estudiantes una formación integral, que interpele sus vidas.

En lo que corresponde al álbum de los derechos, este material fue ante todo una apuesta por poner en diálogo aquellos actores que en el marco de la convivencia escolar están llenos de contradicciones y tensiones, para empezar a suscitar acciones comunes que los pusieran a trabajar juntos. Es así como en

la foto y vídeo maratón se quiso propiciar a partir de la toma de la foto y la fotoruta una comunicación entre padres e hijos, entre maestros y familias, y en el proceso de implementación y movida del álbum se puso en diálogo no solo maestros y estudiantes, sino a toda la comunidad educativa, en tanto existieron instituciones que vincularon al trueque y al intercambio de las láminas al personal de servicios, a los vigilantes, y a los administrativos del colegio.

Finalmente, la construcción de lo común en clave pedagógica es una potente herramienta que permite potenciar otras miradas que descentran y desmarcan de la lógica del saber racional aquellas miradas hegemónicas cargadas de verdades irrefutables que se niegan a desplazarse. Construir en lo común no solo implica conocer la verdad del “otro” o los “otros”, sino cuestionar mi propia verdad. Desde esta perspectiva la recomendación pedagógica parte de entender pedagogías otras en donde la verdad se construye entre todos y el conocimiento nos el algo de lo que hay que apropiarse, sino que esta puesto ahí donde todos puedan usarlo, y transformarlo

3. LOS MATERIALES EDUCATIVOS DEBEN DIALOGAR MÁS CON LOS DESEOS Y NECESIDADES DE LAS NUEVAS GENERACIONES Y ADAPTARSE A SUS LENGUAJES

En la perspectiva de apertura y participación en la que se inscriben las recomendaciones anteriores y reconociendo que la mayor parte del material educativo que respondió a la convocatoria del proyecto de Cartografías pedagógicas se encontraba en lenguaje escrito y se materializaba en forma de cartilla, muchas de ellas de gran extensión o cargadas de textos, con pocas imágenes y una mínima interacción de los estudiantes en su diseño y elaboración; se hace necesario involucrar de manera activa a las nuevas generaciones en este proceso de construcción de un material que apoyará y facilitará su aprendizaje, validando sus lenguajes, ideas y aportes en esta dinámica.

Desde esta recomendación se hace un importante llamado a superar la cartilla o el texto escrito como el medio más eficaz para enseñar a niños, niñas y jóvenes, y explorar nuevos medios y lenguajes para comunicarse con las nuevas generaciones, que habitan en el mundo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de las imágenes y de los contenidos audiovisuales.

Como pudo evidenciarse en el estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de Bogotá”, del que surgió el álbum de los derechos los dispositivos tecnológicos como cámaras, celulares y tablets se convirtieron en medio más efectivo para que niños, niñas y jóvenes compartieran la vivencia de sus derechos desde sus propios relatos y narrativas, teniendo en cuenta que entienden estos dispositivos como instrumentos de poder simbólico, desde los cuales desplegar su sensibilidad, emociones y comprensiones sobre los derechos en relación con la escuela y la ciudad. Dentro de esta perspectiva, la escuela debe entender que su desafío pedagógico es posibilitar que los niños no solo se expresen, sino que puedan “expresar con otros. En otras palabras, implica relatar desde sí mismo en un espacio en el que se incluye la otredad (Mead: 2011, 63).

En este sentido, el desafío de la escuela y del material pedagógico es estrechar los lazos de comunicación con las nuevas generaciones, reconociendo los universos simbólicos en los que se mueven y habitan los niños, niñas y jóvenes de hoy. Universos de los que hacen parte la fotografía, el vídeo, la danza, el arte, el cuerpo como espacios identitarios y de sentido para estas generaciones. En esta perspectiva, se deben buscar actividades que potencien el empoderamiento comunicacional, que les permitan a los estudiantes desarrollar capacidades narrativas que posibiliten el intercambio y la convivencia pacífica y enriquecida con sus pares y con los demás actores de la comunidad educativa.

De esta forma, de las experiencias de construcción de material educativo participantes del proyecto de Cartografías Pedagógicas, se resaltan aquellas que involucran otros lenguajes para comunicarse con las nuevas generaciones. Lenguajes que como el del arte y el color de las mandalas logran sensibilizar a los estudiantes en torno a la complejidad de la vida, o aquellas experiencias que han dado el salto digital y se han propuesto trabajar desde blogs y redes sociales temas tan neurálgicos para la institución escolar como el acoso, los problemas de convivencia, el embarazo adolescente, entre otros. Sin lugar a dudas, y a partir del acercamiento directo a dichas experiencias y a sus protagonistas, fue posible entender el gusto, agrado y apropiación de los niños, niñas y jóvenes hacia estas innovaciones pedagógicas.

4. LOS MATERIALES EDUCATIVOS DEBEN APOSTARLE AL JUEGO Y A LA RUPTURA DE FORMAS TRADICIONALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

En la perspectiva de este diálogo intergeneracional que se recomienda propicie para fortalecer y dotar de sentido al material educativo y pedagógico, se recomienda reconocer el juego como una de las actividades que más disfrutaban los niños, niñas y jóvenes, al reflejar no solo su alegría sino su capacidad de desplegar su creatividad, curiosidad y posibilidad de construir otros mundos posibles, donde puedan caber la fantasía y la imaginación. Por ello, la construcción del material educativo no puede ser ajeno a esta importante consideración

Además de ser un derecho consagrado en la Convención Internacional de los Derechos del niño, el juego en las instituciones escolares ha estado sacrificado en aras de garantizar otros derechos como la protección y el cuidado, aparte de estar destinado a unos momentos y espacios determinados marcados por el

adulto, quien termina proponiendo a que se juega, cuando se juega, donde se juega y quienes pueden jugar. Si a lo anterior le sumamos como históricamente la escuela ha separado los procesos de cognición y aprendizaje de los procesos lúdicos y didácticos, tenemos un panorama poco alentador respecto a la garantía de este sustancial derecho para la vida de un niño.

Por ello, el material educativo debe reconocer de la mano de Tonucci como “...el juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias mas elevadas y extraordinarias del adulto, como la investigación científica, la exploración, el arte, la mística: las experiencias precisamente en las que el hombre se encuentra frente a la complejidad, en las que encuentra de nuevo la posibilidad de dejarse conducir por el gran motor del placer” (Tonucci: 2012, 43). En consecuencia, el maestro que elabora su material educativo no debe tener miedo del juego como una potente herramienta de aprendizaje que nada tiene que envidiarle a los métodos tradicionales de la memoria, del ejercicio repetitivo, etc. Al contrario, el juego explora la creatividad del niño, la niña y el joven, le permite encontrarse con el mundo desde la excitación, el misterio, el riesgo y la aventura, y con ello le posibilita resolver por si solo las situaciones a las que se ve enfrentado. Por ello, el juego no puede seguir siendo condenado al aprovechamiento del tiempo libre, o a una asignatura específica, el juego debe ser transversal en los procesos de a aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes en su etapa escolar, y sobretodo hacer parte del material educativo.

Finalmente, si valoramos el sentido y la riqueza pedagógica del juego en el marco de esta recomendación, podríamos llegar a la misma conclusión a la que llega Tonucci, cuando afirma que “Ningún adulto podrá preveer ni medir cuánto aprende un niño que juega y esa cantidad será siempre superior a la que podríamos imaginar. Nadie puede programar o acelerar este proceso a riesgo de impedirlo o empobrecerlo” (Tonucci: 2012, 42).

Bibliografía parte b

Bohm, David (2009). Sobre la Creatividad, 2da edición, Barcelona: editorial Kairos

Capra, Fritjof (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos, Barcelona: editorial Anagrama.

Clifford Pickover (2008), "Archimedes to Hawking: Laws of Science and the Great Minds Behind Them", Oxford University Press, p. 207

Elias, Norbert (1993). La sociedad cortesana, México, Fondo de Cultura Económica.

Fundación Social (s.f). Caleidoscopio, Bogota: Fundación social. Coordinación Axiológica (material de trabajo)

Marín, Dora Lilia (2014). Estructura para el diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía, Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP (Documento de trabajo)

Prigogine, Ilya (1999). Las leyes del caos, Barcelona: editorial crítica.

Rubiano, Gustavo (2000). Fractales para profanos, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

Wagensberg, Jorge (2007) Ideas sobre la complejidad del mundo, Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

Acuña, Luisa Fernanda et als (2015). A propósito de la mediación, Bogotá :IDEP.

Acuña, Luisa Fernanda et als (2015.)Gestión y Organización escolar: una mirada en clave de participación, Bogotá :IDEP.

Alcaldía Mayor De Bogotá (2012). Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 - 2016, Bogotá: Secretaría de Gobierno. En: <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>, consultado el 5 de julio 11:20 p.m

Arcila, Jorge (2014). Corporeidad y arte en la escuela. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

Bohm, David (2009). Sobre la Creatividad, 2da edición, Barcelona: editorial Kairos

Cabrera, Victoria; Docal, María del Carmen; Moreno, Ivan Dario et als (2014). Informe final estudio en saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia, Bogotá: IDEP.

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).

Cortes, Ruth Amanda (2015) UAQUE: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela, Bogotá: Magazin Aula Urbana, IDEP.

Díaz, Rafael (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguajes, En: Revista Comunicar, No 33, XVII, Madrid: España, ISSN 1134 -3478.

Elias, Norbert (1993). La sociedad cortesana, México, Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1983). La Educación como práctica de libertad. España: Siglo XXI editores.

Gadotti, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

Marín, Dora Lilia (2014). Estructura para el diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía, Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP (Documento de trabajo)

Pulido, Omar Orlando (2015). Propuesta diálogo Pedagógico Escuela, Memoria y Territorio, Bogotá: IDEP.

Riveros, Hernán, Solórzano, Humberto et als (2014). Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro, Capítulo 4. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP

Rubiano, Gustavo (2000). Fractales para profanos, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

Serres, Michel (1995). Atlas, Madrid: Cátedra.

Tonucci, Francesco (2012) La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad -1era Ed, Buenos Aires: Losada.

Zuluaga, Olga Lucia (1999) pedagogía e Historia, Bogota: Anthropos.

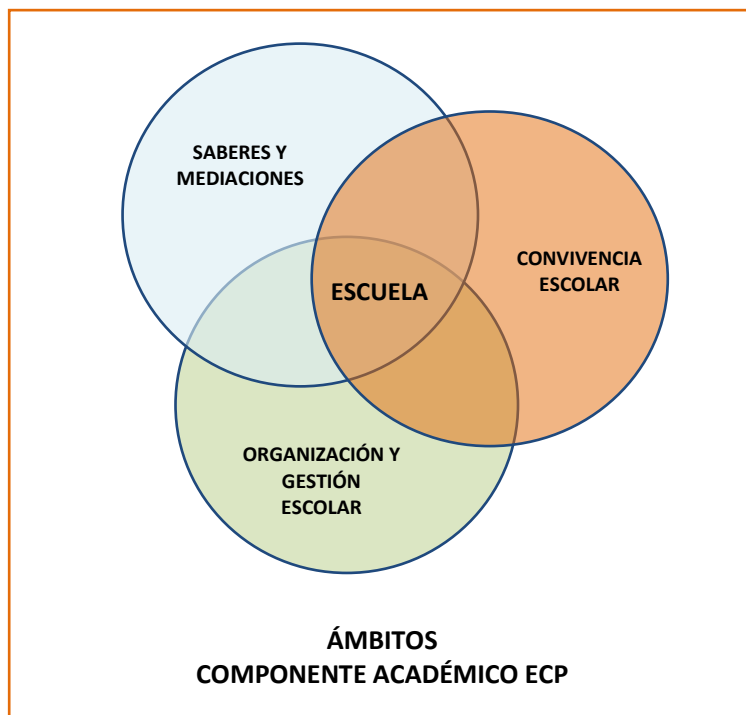
Parte C)

MÓDULOS ELABORADOS (EDITADOS) PARA SU PUBLICACIÓN IMPRESA, DIGITAL Y/O AUDIOVISUAL, CONCERTADOS EN EL MARCO DE PRIMER PRODUCTO CON LA SUPERVISIÓN DEL CONTRATO.

Retomando el proceso y el camino recorrido

Como fue mencionado en la primera parte de este producto final, en la que se reconstruyó la experiencia de elaboración de los módulos, el Diseño estratégico del componente Escuela, Currículo y Pedagogía ha surtido diversas fases de conceptualización y desarrollo, en las que la arquitectura propia del mismo ha ido mutando debido a la participación de múltiples voces y visiones que han trazado una travesía de este proceso.

En un primer momento el diseño perfiló su arquitectura básica a partir de la convergencia de los tres ámbitos que sustentan el componente: **saberes y mediaciones, convivencia escolar y organización escolar** y que se comprenden como subcampos temáticos sobre los que pensar la escuela y que aluden a nociones, prácticas y sujetos relacionados con la escuela como eje central del componente, como es posible verlo en esta figura:



Luego esta mirada es ampliada con el fin de superar el interés por el adentro de la escuela, y develar con ello los procesos y dinámicas que se generan en esta institución, haciendo visible todo su potencial, riqueza, tensiones y contradicciones. Producto de ello, emerge una arquitectura más compleja que se acerca gráficamente a una espiral en la que convergen diferentes nociones en torno a una noción esencial, aquella que nombra lo que les es propio a maestros y maestras: el saber pedagógico, entendido este como “aquel conjunto de nociones y prácticas que han configurado un campo de reflexión sobre la educación, la pedagogía, la escuela y el maestro. El saber pedagógico es un efecto de tales relaciones, de las problematizaciones planteadas y de las opciones generadas que corresponden con una historicidad propia, planteando una relación con los saberes específicos y su enseñanza en el sentido trabajado por Zuluaga; tal acepción en este texto, se amplía a los saberes y mediaciones que tienen ocurrencia más allá de las disciplinas de la escuela, en contextos formales y virtuales”⁹.

⁹ Este texto en su conjunto es una propuesta ampliada, actual y situada del saber pedagógico, desde la experiencia del Componente Académico ECP del IDEP, que ha sido desarrollada y propuesta por Jorge Orlando Castro Villarraga.

DE LOS MÓDULOS A LOS PLIEGUES

Si bien el diseño en espiral recoge una mirada más compleja de la escuela, la última fase del diseño se piensa en un principio a través de una estructura modular que garantice la flexibilidad y adaptabilidad de las diferentes problemáticas que confluyen en los estudios del componente ECP, que luego muta hacia una estructura de mayor complejidad que recoge las múltiples miradas, quiebres y ondulaciones de la escuela hoy, evocando la acción, el movimiento, la multiplicidad y diversidad de los sujetos, de las situaciones, de los territorios y las prácticas concretas que conforman la escuela.

Esta mirada tiene como protagonistas los pliegues, entendidos como rupturas y resquebrajamientos en las estructuras, que tienen la particular potencia de mostrar las tensiones y contradicciones presentes en las nociones que se han venido trabajando y en las relaciones que estas establecen. Para Michel Serres, los pliegues encierran la variación y el cambio y por tanto “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:1995,44). Por tanto, los pliegues son esos espacios intermedios entre la dureza y la rigurosidad que son plegables, desgarrables, reversibles o extensibles.

Como ya lo habíamos mencionado, la riqueza 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.

Los pliegues confluyen a su vez en una estructura o una figura, que más que suscitar una arquitectura específica, despliega una forma particular de ver el mundo, de entender los acontecimientos y las relaciones entre los sujetos y sus

contextos. Esta figura, que a su vez es una metáfora y un objeto tangible es la del CALEIDOSCOPIO. Metáfora que potencia, enriquece y multiplica las miradas sobre la escuela desde una disposición lúdica que sugiere el tejido, la urdimbre y los diferentes pliegues que configuran la escuela, cuando la mirada se orienta hacia las relaciones y las interacciones que la hacen viva, que le dan un ritmo a su transcurrir, que diversifican sus sentidos.

En consecuencia, la complejidad de la mirada o de las miradas, debe dar cuenta de las múltiples facetas, dimensiones y aristas que cobran las relaciones que entre nociones, ámbitos y sujetos han tenido lugar en el Componente Académico, Escuela, Currículo y Pedagogía. Por ello, se asume desde el diseño del componente una versión compleja del conocimiento, que más que ser un asunto acabado y finito, despliega una multiplicidad de caminos que lo hacen diverso, en tanto permite la entrada por múltiples lados, desde diferentes ópticas y con intencionalidades diversas. Esto se recoge en la metáfora del caleidoscopio y sus diversos pliegues.

Este recorrido inicial es necesario para ambientar los módulos diseñados a modo de pliegues en el marco de una estructura, que más que eso es la metáfora que orienta el diseño estratégico del componente y que logró posicionarse a partir de múltiples acciones, eventos, encuentros, reuniones y apuestas editoriales y digitales que se explicaran a continuación: la metáfora del Caleidoscopio

Visibilizando lo complejo desde múltiples facetas

Aprovechando la potencia que tiene una metáfora como la del caleidoscopio y sus diversos pliegues para dar cuenta de la complejidad y diversidad del componente académico Escuela, Currículo y Pedagogía, se empezaron a adelantar acciones para dar a conocer la imagen y el significado del Caleidoscopio y los pliegues, en principio, al interior del equipo del Componente, y luego, en escenarios más amplios, como el Comité Académico

del IDEP, algunos colectivos de maestros y maestras de Bogotá, entre otros. Todo ello, con el fin de visibilizar lo complejo a través de múltiples facetas que fueron generando no solo una comprensión de la metáfora y de sus distintos pliegues, sino importantes niveles de aceptación y apropiación del diseño del componente ECP en clave caleidoscópica (taller caleidoscopio, MAU No 99, Publicación colectiva del diseño y evento de socialización del Componente).

REUNIÓN- TALLER MIRADAS CALEIDOSCOPICAS CON EL EQUIPO DEL COMPONENTE

El 15 de mayo de 2015, en el marco de una Reunión del Diseño del componente, a la que asisten los miembros del componente y responsables de cada uno de los ámbitos se llevó a cabo la socialización de la propuesta de diseño estratégico a partir de la metáfora del caleidoscopio y con una metodología de taller, que buscó sensibilizar al equipo del componente Escuela, currículo y pedagogía en torno a esta metáfora, descubriendo sus atributos y potencias. Para ello, se utilizaron varias herramientas, que a modo de museo, se dispusieron en el espacio, con el fin que de manera libre y espontánea se fueran explorando. En primera medida, se ubicó un mandala grande tejido en lana de múltiples colores, también se dispuso un aplicativo interactivo creado por Jorge Drexler, en el que los usuarios pueden crear canciones girando unos círculos con trozos de letras, se dispusieron también algunos caleidoscopios de múltiples tamaños y formas, para recrear con ello, los efectos ópticos que estos encierran. Adicional a ello, algunos modelos de libros en tercera dimensión, que suscitan la participación del lector en la exploración de las temáticas abordadas en los textos de manera creativa.

Todos estos elementos dispuestos para la exploración creativa y para el acercamiento a la metáfora, posibilitaron, que sin la necesidad de enviar previamente un texto conceptual en el que se presentara de manera escrita la estructura del diseño, el equipo del componente se familiarizara con la metáfora y pudiera encontrar la potencia y las resonancias de la misma, con el

trabajo realizado en cada uno de los ámbitos del componente: Convivencia, gestión y organización y saberes y mediaciones.

Finalmente el encuentro culmina con un taller, en el que se invita a los miembros del componente a diseñar un caleidoscopio para pensar cada uno de los ámbitos a partir de un trabajo sobre acetatos, y haciendo uso de una serie de formas de colores dispuestas para sus múltiples combinaciones y despliegue creativo. Una vez realizado el ejercicio, se comparte con el grupo los artefactos realizados, reconociendo en ellos, la diversidad, la trama, el entretejido, la urdimbre y los sentidos de las relaciones de los sujetos con la escuela, identificando las múltiples formas de construcción y memorias de las que se puede disponer para su resignificación.



El Magazín Aula Urbana, es un medio de comunicación del IDEP que tiene su origen en 1997 y que se propone divulgar, promover, socializar y registrar las innovaciones e investigaciones que el Instituto desarrolla en los Colegios oficiales de Bogotá, con la activa participación de maestros y maestras del distrito Capital, además de ser un espacio de debate y reflexión de las políticas y los programas del sector educativo distrital. Con un importante tiraje (3.000 ejemplares) y con un formato ágil y de impacto, el Magazín Aula Urbana se conecta de manera efectiva y de primera mano con los docentes y directivos docentes de los Colegios públicos de la ciudad.

Aprovechando este importante medio de comunicación, difusión y posicionamiento del IDEP en el ámbito de la ciudad se decide que la Edición No 99 del mismo esté dedicada por completo a la socialización de lo avanzado y logrado en el componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Para ello, se contempló la posibilidad de utilizar la metáfora del Caleidoscopio como el hilo conductor del Magazín y se prepararon unas orientaciones generales al equipo del componente para que tuvieran en cuenta a la hora de elaborar los textos. Estas consideraciones consistieron en que:

1. Los textos recojan el concepto de ámbito entendido como un lugar para pensar las relaciones e interacciones entre los estudios, así como las interrelaciones entre las categorías emanadas de ellos. Desde la perspectiva de caleidoscopio, el ámbito debe posibilitar mirar la realidad desde las múltiples y complejas perspectivas que ofrece la combinación de formas y colores diferentes.
2. Considerando el público al que va dirigido el Boletín, se sugiere construir textos de divulgación cercanos a formas sencillas del lenguaje orientadas al público en general y no necesariamente a un público especializado.
3. Es importante que los textos esbocen nuevas rutas, caminos y formas de ver y comprender la escuela hoy, de la misma forma que cada movimiento del caleidoscopio nos pone de presente una nueva combinación de formas y colores
4. El caleidoscopio antes que contemplar una estructura lineal y homogénea dialoga con la flexibilidad y la diversidad de miradas y perspectivas sobre un asunto o tema. Por ello, se espera que los textos del Boletín reflejen la diversidad de lo humano que recorre y atraviesa la escuela, y que la obliga a repensarse, a descentrar su mirada y a adaptarse a los desafíos que impone el mundo contemporáneo
5. En términos ópticos, el caleidoscopio sugiere en cada movimiento una trama de relaciones, que a manera de tejido permiten observar o entrever la complejidad de un asunto, de un tema o de un problema. En consecuencia, se sugiere que los textos estén contruidos de las diferentes hebras que constituyen esta trama de relaciones y tensiones presentes en cada ámbito.

En términos de imágenes y gráficas:

1. Se sugiere que las imágenes que acompañen los textos se dispongan desde figuras geométricas que como el círculo o el rombo se conectan más con la metáfora de caleidoscopio.

2. Es posible ambientar los textos con imágenes asociadas a fractales, reiteraciones, tramas y juegos de formas
3. Se recomienda el uso de imágenes, siluetas o trazos que se recombinan para generar nuevas formas al combinarse.
4. Es posible utilizar espacios en el intermedio de los textos, a manera de infografías que incluyan instrucciones para armar formas, e imaginar combinaciones a manera de modelo para armar, así como datos relevantes de los estudios o relatos y narrativas de los sujetos que han participado en cada estudio.
5. Es muy importante aprovechar el full color en el que se imprimirá el Boletín para jugar con figuras de formas y colores diversos, al mejor estilo del caleidoscopio.

Consecuente con ello, se contempló la necesidad de ambientar la carátula del boletín con imágenes de niños y niñas estudiantes que a través de sus cuerpos pudieran recrear esta metáfora. Por ello, se solicitó a la docente Claudia Gallo, de la Escuela Normal Superior María Montessori, organizar una puesta en escena artística con sus estudiantes inspirados en la metáfora de caleidoscopio. Luego de dos semanas de preparación, la docente dispuso tres grupos de estudiantes de diversos tamaños y que pertenecían a cursos distintos para representar distintas figuras de caleidoscopios humanos. La experiencia no solo contó con un despliegue de color, de coordinación y ritmo, sino que dejó al descubierto las bondades del trabajo en equipo y del compromiso de los maestros y estudiantes para asumir el cuerpo como un territorio de expresión, creatividad e identidad en el ámbito escolar. Producto de este trabajo surgieron algunas de las imágenes que se presentan a continuación y que ambientarán la portada y el cuerpo del MAU No 99



PUBLICACIÓN COLECTIVA DISEÑO DEL COMPONENTE

Otro de los mecanismos de visibilización de los aportes del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía desde el 2012 hasta hoy, en el que la metáfora del caleidoscopio cobra sentido y vigencia, en tanto demarca la ruta de la escritura, es el referido al libro o publicación que se viene preparando sobre el Diseño del Componente, y sus múltiples miradas y acercamientos. Este texto académico, de difusión especializada, no solo responde a la razón de ser de un Instituto de Investigación: la divulgación del conocimiento que produce, sino que se conecta con las posibilidades de pensar la escuela desde sus tensiones y contradicciones, con el fin de explorar los múltiples sentidos que esta adquiere en los territorios y para los sujetos que la habitan y apropian.

Esta publicación se propone recoger la riqueza de ese mapa nocturno que se viene trazando desde el diseño del componente, en el que se exploran nuevas relaciones y nuevas miradas, enfoques y conceptos asociados a la escuela, los saberes y los territorios; con el fin de recuperar en clave de pliegues, los principales aportes que desde los estudios y ámbitos del componente se han realizado. Lo anterior con el fin de visibilizar el camino recorrido, las apuestas realizadas y las nuevas rutas o derivaciones que emergen de este emocionante ejercicio de cartografía, que deja abiertas múltiples posibilidades.

Este proceso ha minado las seguridades propias de una versión clásica de la escuela y los saberes, abriendo espacios que han permitido oxigenar los debates en torno a sus múltiples sentidos, llegando al punto de salirse del territorio de la escuela, de traspasar sus fronteras físicas e imaginarias, para encontrarse con nuevos y poco explorados territorios.

Dado lo anterior, la propuesta de título y de estructura o contenido de esta publicación se presenta a continuación, considerando que esta es una primera propuesta presentada en agosto, y que se viene ajustando para ser entregada en el último informe:

TITULOS PROVISIONALES:

MIRADAS CALEIDOSCÓPICAS SOBRE LA ESCUELA HOY

UN MAPA NOCTURNO PARA PENSAR LA RELACIÓN ESCUELA, SABERES Y TERRITORIOS

ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS O PLIEGUES

1. **PLIEGUE INICIAL: PLEGANDO Y DESPLEANDO EL DISEÑO SE VA ARMANDO:** En este pliegue introductorio se desarrollan las reflexiones sobre el sentido de mapear y el oficio de cartógrafo y se introducen los conceptos de mapas nocturnos y de pliegues desde una perspectiva caleidoscópica, que es la forma que asume el diseño del componente.

Responsables: Jorge Orlando Castro y Adriana Londoño C.

2. **PLIEGUE No 2- EL SABER SOBRE LOS SABERES:** En este pliegue se continúan ampliando las reflexiones y avances contenidos en el libro “Saberes, escuela y ciudad” publicado por IDEP en 2015. Se hará un especial énfasis en los saberes campesinos e indígenas, considerados como saberes “otros”.

Responsables: Jorge Orlando Castro

3. **PLIEGUE No 3 –ESCUELA MEMORIA Y TERRITORIO:** en este apartado se explora 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.

Responsable: Omar Orlando Pulido

4. **PLIEGUE No 4- SABERES, TECNOMEDIACIONES Y COMUNICACIÓN:** En este pliego se recogerán los análisis y reflexiones realizadas en el marco del estudio de saberes tecnomediados, en su tercera fase, recogiendo la riqueza de las prácticas y los aprendizajes del trabajo en clave de “Colaboratorio”.

Responsable: Hernán Riveros

5. **PLIEGUE No 5- ESCUELA, CIUDAD Y DERECHOS: UN VIAJE POR LOS DIFERENTES TIPOS DE ESCUELA DESDE LAS CONFIGURACIONES:** En este pliego se recogen los principales avances del estudio “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de la Ciudad”, haciendo un especial énfasis en la perspectiva conceptual del estudio, que tuvo como eje básico la noción de configuraciones retomada de Norbert Elías.

Responsable: Adriana Londoño Cancelado.

6. **PLIEGUE 6: ESCUELA, SABERES Y TERRITORIO: OTRAS NARRATIVAS PARA PENSAR LA ESCUELA COMO ESCUELA Y MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA** En este pliego se recogen las principales reflexiones sobre la relación que sustenta el componente, entre escuela, saberes y territorio, reconociendo los principales aportes y resultados de los estudios realizados por el componente ECP. En este pliego también se abordará la pregunta por la pedagogía cómo núcleo central del componente, a partir de una aproximación caleidoscópica a los sentidos de la escuela como escuela y más allá de sus fronteras.

Responsable: Jorge Orlando Castro Villarraga

ANEXO 1- REDES SEMÁNTICAS PARA PENSAR OTRA ESCUELA: En este pliego se realizará un trabajo de cartografías conceptuales, explorando los conceptos centrales del componente, determinando las fuentes principales, los

autores y las procedencias de los textos, a partir de matrices analíticas que enriquezcan la mirada del componente sobre la relación Escuela, saberes y territorios.

Responsable: Luz Sney Cardozo

Es importante aclarar que esta estructura está sujeta a transformaciones y cambios, según la dinámica propia del equipo de trabajo.

EVENTO DE SOCIALIZACIÓN DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA

En el marco de las actividades programadas por el Componente en el segundo semestre de 2015, de cara al cierre de administración y con el objetivo de socializar, compartir y validar la riqueza de los hallazgos, metodologías y andamiajes conceptuales de cada uno de los estudios del componente, se realizó el 29 de septiembre el EVENTO DE SOCIALIZACIÓN DEL COMPONENTE, que contó con la asistencia de más de 200 maestros, maestras, directivos docentes, estudiantes y académicos de la ciudad, quienes de manera participativa interactuaron con una metodología novedosa y creativa de presentar lo avanzado en el Componente.

Este evento se organizó a partir de una lectura transversal de los objetivos, metodología, resultados e impacto de los estudios del componente. A partir de allí se identificaron 4 ejes temáticos en los que se agruparon los estudios realizados, y que sirvieron para organizar la logística del evento a partir de la metodología de Ludoestaciones. Los ejes temáticos identificados fueron:

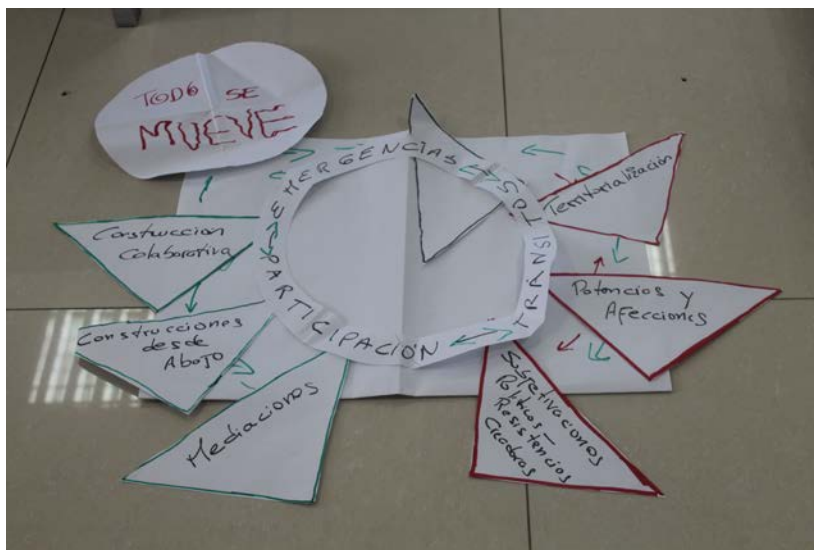
1. Escuela y Territorio (aula, escuela, ciudad, región).
2. Relaciones e interacciones en la escuela y de la comunidad. (convivencia).
3. Formas de participación en la Escuela.

4. Saberes de, en y más allá de la Escuela – (*aprendizajes, saber pedagógico, construcción de saberes*)

La organización del evento contó con un taller de preparación en el que se propició el diálogo entre los diferentes equipos de los estudios, con el fin de generar un trabajo colectivo para organizar las ludoestaciones. De manera particular se apoyo la ludoestación de FORMAS DE PARTICIPACIÓN, que estaba a cargo del equipo de Organización y Gestión escolar de la Universidad Distrital. En el marco de esta participación se posicionó la metáfora del caleidoscopio, en tanto permitió reflejar la multiplicidad de miradas y enfoques que sobre las formas de participación han recogido los estudios realizados en el componente ECP. De igual forma, el caleidoscopio da cuenta de aquellos elementos en los que convergen dichos estudios.

Al mirar las convergencias de los estudios, se encontraron elementos coincidentes sobre las formas de participación tanto teóricos como metodológicos. Por ello, el caleidoscopio tiene un elemento articulador de las múltiples formas de entender la participación, que ocupará en la estructura el centro, y a partir de allí se desprenden los elementos teóricos y metodológicos.

En consecuencia, una de las actividades de la ludoestación, se denominó “Miradas caleidoscópicas”. En esta actividad, se contó con una figura de caleidoscopio en movimiento que incluyó los elementos comunes sobre formas de participación encontrados en los estudios del componente ECP, con el que los asistentes interactuaron una vez lleguen a la ludoestación. Asimismo se contará a manera de ejemplo con el juego interactivo musical de Jorge Drexler. Posteriormente los asistentes construirán, con el material solicitado el caleidoscopio en movimiento con algunas de las categorías presentadas y lo socializarán a través de una canción que integró los aspectos resaltados en su propio caleidoscopio. Esta dinámica contó con el siguiente esquema



LOS MÓDULOS O PLIEGUES DEL DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ECP

De acuerdo con el acta de supervisión No 3 del 30 de Noviembre de 2015 se decidió en conjunto con el supervisor del Contrato que dadas las particularidades de la totalidad de Colegios oficiales de Bogotá relacionadas con la distancia y acceso a sus instalaciones y considerando la ausencia de presupuesto para construir un material didáctico entregable a cada una de estas instituciones educativas de la ciudad, se privilegiaría la elaboración de los módulos para una plataforma virtual que garantizará la difusión masiva de los mismos y el fácil acceso a la información, vídeos, imágenes, textos y documentos producidos por el componente Escuela, Currículo y Pedagogía entre 2012 -2016.

De igual forma, este espacio virtual o micrositio web que comporta unas características especiales asociadas a la metáfora del caleidoscopio y a la idea de los pliegues, será acompañado de dos documentos impresos de masiva difusión, y diferentes características: de un lado, la versión No 99 del Magazín Aula Urbana No 99 cuyo tiraje es de 3.000 ejemplares y su distribución se realiza a la totalidad de colegios oficiales del distrito capital. De otro lado se

encuentra la publicación de un texto académico que contiene en profundidad las aproximaciones conceptuales y metodológicas a cada uno de los ocho (8) pliegues construidos.

A continuación se presenta el contenido concreto de los módulos o pliegues en cada uno de estos dos formatos (digital (micrositio) impreso (MAU No 99 y texto académico):

1. MICROSITIO: MIRADAS CALEIDOSCOPICAS SOBRE LA ESCUELA

La idea de construir una página web para albergar allí los módulos o pliegues del diseño estratégico del componente Escuela, Currículo y Pedagogía, surge con el ánimo de hacer comunicable los resultados obtenidos hasta el momento generando una línea de acción explícita conducente a la elaboración y puesta en escena del material educativo y didáctico o de aquellas herramientas didácticas que han producido los estudios y que han sido dirigidas hacia o construidas con los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

Es por ello que se opta por diseñar una página web fuera de la común que tenga como elemento central y estratégico la interacción y la participación activa de los cibernautas, que pueden ser maestros, maestras, estudiantes, investigadores o el público en general. En este sentido, se recurrió a la metáfora de la multiplicidad, el azar y la contingencia para el diseño del index del sitio web y su contenido.

INDEX O PÁGINA INICIAL

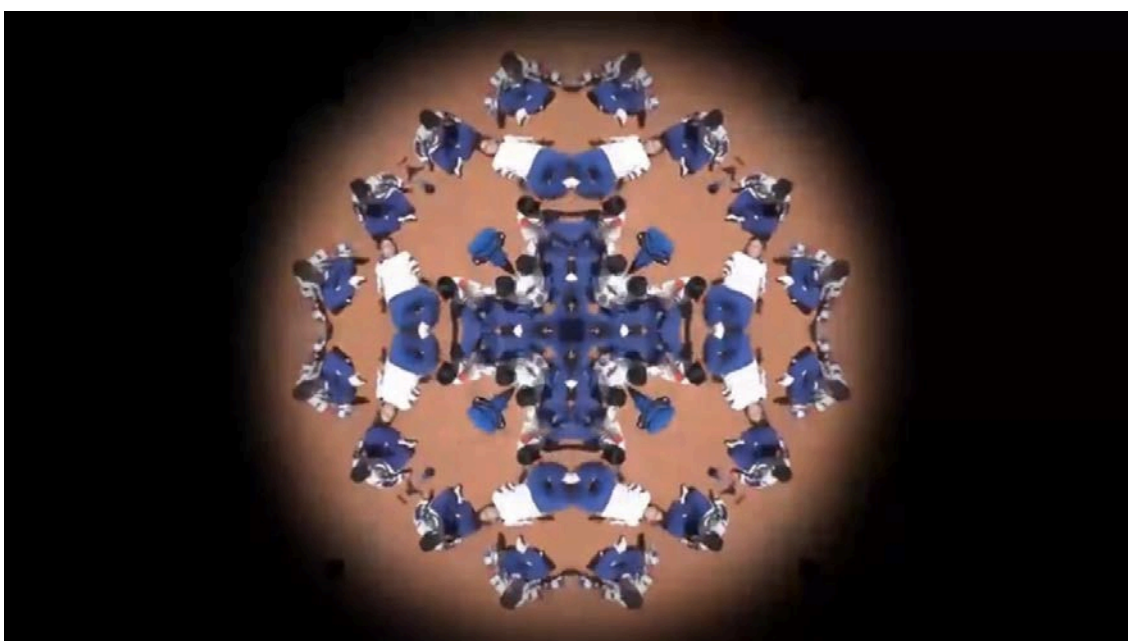
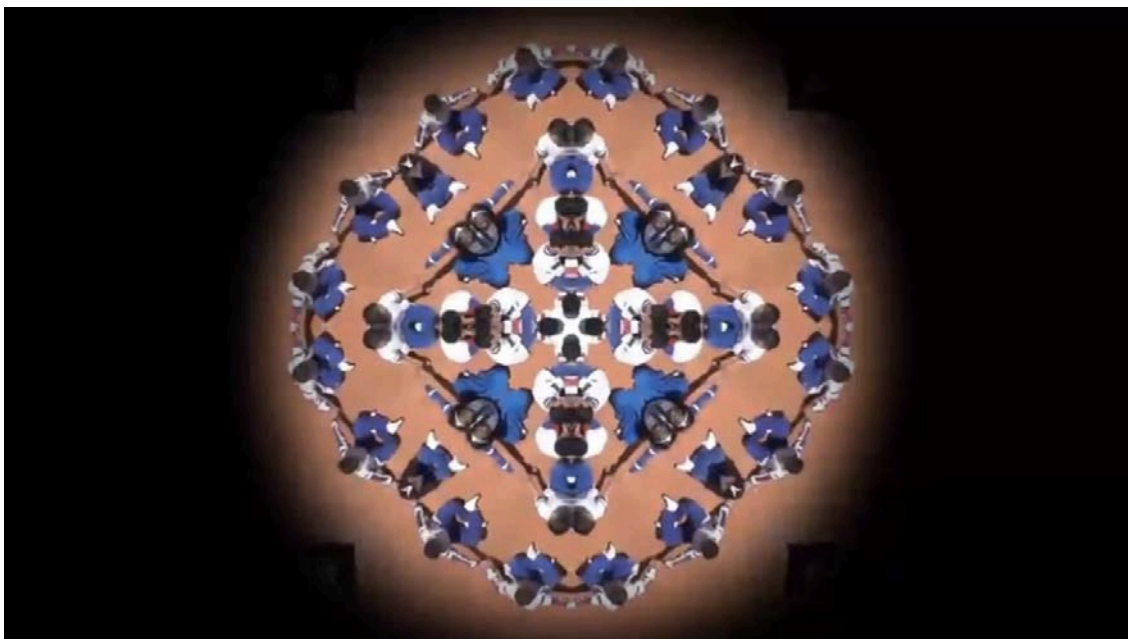
El micrositio está compuesto de un index o página inicial animada e interactiva que recrea las figuras surgidas del efecto óptico que produce un caleidoscopio, y ocho (8) vínculos o pantallazos que despliegan los pliegues construidos en el marco del diseño estratégico del componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Estas imágenes se retoman del trabajo realizado en la Escuela Normal

Superior con la colaboración de la docente Patricia Luna, quien junto con un grupo de estudiantes del ciclo de formación complementaria, coordinaron la elaboración de diferentes figuras que recrearon el movimiento, la belleza y simetría de un caleidoscopio humano con la colaboración de los estudiantes de los grados once y cuarto de primaria.

Lo interesante de este primer pantallazo es que juega con el azar y el juego mismo del caleidoscopio, en tanto, recrea el movimiento del objeto generando múltiples y variadas imágenes que se quedan congeladas una vez deje de girar el objeto. En últimas, el movimiento del objeto está controlado por el hombre y su mirada, quien decide en que momento detiene el movimiento e inmortaliza la figura obtenida, que a su vez lo conducirá a uno de los pantallazos de las relaciones.

Lo anterior supone que cada vez que un cibernauta entre a la pagina web, el index lo llevara al movimiento de las figuras y el podrá parar en el momento deseado, que a su vez lo conducirá a una de las relaciones o pliegues construidos. Lo que implica que en cada entrada al micrositio web, el cibernauta tendrá una experiencia diferente. El link del boceto del index es: <https://youtu.be/QcHb56Q0mYM>.

Algunas imágenes del index son:



CONTENIDO DE LOS VÍNCULOS O VENTANAS DEL MICROSITIO

El microsítio contará con 8 vínculos o ventanas en las que se recrearán cada uno de los pliegues construidos en el marco del diseño estratégico del componente. Estos pliegues entendidos como intersección y como implicación, irán trazando un mapa nocturno de las relaciones que se entretajan entre las

nociones claves para el componente. Como lo mencionamos en el producto No 2, los mapas nocturnos develan nuevas cuestiones, sacan a flote temáticas ocultas o ignoradas por las tradiciones científicas hegemónicas, para trazar nuevas rutas sobre las que 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 el diseño estratégico del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía en ocho pliegues, que 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 cobra vida 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 va construyendo 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 las ocho relaciones o pliegues que conforman el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía, desplegando en cada uno los elementos centrales que le caracterizan:

VÍNCULO 1: 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, 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. 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, 25).

De igual forma, poner en diálogo la escuela, los saberes y el territorio es reconocer como el contacto permanente y dialógico con el contexto de la escuela, con los territorios que la circundan, no solo 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 visible 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: 2005,53).

VÍNCULO 2: ESCUELA, APRENDIZAJES Y MEDIACIONES

Este pliego se encuentra relacionado directamente con el problema central del componente académico Escuela, Currículo y Pedagogía, relacionado con el 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 éste” (Osorio:206, citado por Acuña:2015). En el proceso de enseñanza aprendizaje, los artefactos estarían relacionados con estrategias didácticas, materiales didácticos, recursos tecnológicos, 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 que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córica, n.d. 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).

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: 2014,101). El cuerpo “se juega en lo “público y en lo privado, esta 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” (Arcila:2014, 101).

Bajo esta perspectiva se advierte como 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.

VÍNCULO 4: 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.

En este sentido, estudiar 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” (Cabrera, Docal, Moreno et als: 2014, 6)

VÍNCULO 5: ESCUELA, CONVIVENCIA Y 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 (Cortes: 2015, 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 la escuelas públicas en Bogotá y sobre políticas y programas nacionales e internacionales (UAQUE: sitio web:2015).

VÍNCULO 6: 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, 4).

Asimismo 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 como “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, 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, que no hace sino 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 a partir de la enseñanza de la historia, de un lado, o desde las aproximaciones al conflicto armado colombiano y con ello, a la memoria de las víctimas, de otro; 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)

VÍNCULO 7: ESCUELA, GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN

Este pliego 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, 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 como los rectores y rectoras “crean territorios de sentido y significado e identifican tejidos sociales emergentes que, con base en formas de interrelación otras, 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).

VÍNCULO 8: ESCUELA, SABERES TECNOMEDIADOS Y NUEVAS CIUDADANÍAS

Desde este pliego 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, 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” (Martín Barbero: 2002, 52, citado por Riveros & Rodríguez et al, 2014,75)

MAGAZIN AULA URBANA No 99

Una de las versiones cortas de estos ocho módulos fue desplegada en una página doble del Magazín Aula Urbana No 99, que fue ambientado con diseños alusivos a las ondulaciones y pliegues de la estructura caleidoscópica. A continuación se pueden apreciar las versiones resumidas de cada uno de los pliegues o relaciones:

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, al reconocer como el contacto permanente y dialógico con el contexto de la escuela, con los territorios que la circundan, no solo 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 visible 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: 2005,53)

ESCUELA, APRENDIZAJES Y MEDIACIONES

Este pliego se encuentra relacionado directamente con el problema central del componente académico Escuela, Currículo y Pedagogía, relacionado con el 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 éste” (Osorio:206, citado por Acuña:2015)

ESCUELA, CUERPO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA

En el marco de este pliego 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: 2014,101). El cuerpo “se juega en lo “público y en lo privado, esta 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” (Arcila:2014, 101)

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. En este sentido, estudiar 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” (Cabrera, Docal, Moreno et als: 2014, 6)

ESCUELA, CONVIVENCIA Y 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 (Cortes: 2015, 1).

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, 4). 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, que no hace sino referencia a la vida misma de 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, 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).

ESCUELA, SABERES TECNOMEDIADOS Y NUEVAS CIUDADANÍAS

Desde este pliego 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.

TEXTO ACADÉMICO COLECTIVO SOBRE EL DISEÑO DEL COMPONENTE EN CLAVE DE MAPA NOCTURNO

Considerando que la misión fundamental del IDEP es producir conocimiento para la educación y con ello contribuir en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza –aprendizaje, y entendiendo la importancia de divulgar el conocimiento que se produce; el componente de Escuela, Currículo y Pedagogía le apostó a la visibilización de sus aportes desde el 2012, a través de un texto académico dirigido a investigadores, maestros y maestras y aquellos interesados en profundizar las relaciones y pliegues encontrados en la elaboración del diseño estratégico del componente. Con ello, el IDEP se propone pensar la escuela desde los múltiples sentidos que esta adquiere en los territorios y para los sujetos que la habitan y apropian.

Como se mencionó anteriormente esta publicación se propone recoger la riqueza de ese mapa nocturno que se viene trazando desde el diseño del componente, en el que se exploran nuevas relaciones y nuevas miradas,

enfoques y conceptos asociados a la escuela, los saberes y los territorios; con el fin de recuperar en clave de pliegues, los principales aportes que desde los estudios y ámbitos del componente se han realizado. Lo anterior con el fin de visibilizar el camino recorrido, las apuestas realizadas y las nuevas rutas o derivaciones que emergen de este emocionante ejercicio de cartografía, que deja abiertas múltiples posibilidades. A continuación se presenta la parte introductoria de algunos de los capítulos o pliegues de este texto académico, a manera de ejemplo.

TITULOS PROPUESTOS

MIRADAS CALEIDOSCÓPICAS SOBRE LA ESCUELA HOY

UN MAPA NOCTURNO PARA CARTOGRAFIAR LA RELACIÓN ESCUELA, SABERES Y TERRITORIOS

1. PLIEGUE INICIAL: PLEGANDO Y DESPLEANDO EL DISEÑO SE VA ARMANDO:

El propósito de este artículo es abordar la relación Escuela, saberes y territorios a partir de la potente metáfora de Mapa Nocturno desarrollada por Jesús Martín Barbero, con el objetivo de trazar distintos caminos y trayectorias que permitan conectar dichos conceptos, dejando de lado la claridad de los mapas diurnos, con el fin de registrar el movimiento, los pliegues, las ondas, los accidentes y los ires y venires de las personas y de los territorios en la escuela y por fuera de ella. En ese sentido, el artículo inicia con unas reflexiones sobre el sentido de mapear, y los retos del oficio del cartógrafo, para luego desarrollar en profundidad la metáfora de mapa nocturno y los desafíos que su construcción implica, a modo introductorio. Posteriormente el documento se sustenta en la metáfora de los pliegues para explicar las nuevas relaciones que surgen a propósito del nuevo mapa que se empieza a trazar y que esta

conformado por cuatro pliegues a saber: Un pliegue inicial que aborda el territorio y territorialidades, de la posesión al posicionamiento, un segundo pliegue que aborda los saberes más allá del currículo, un tercer pliegue que señala las configuraciones de una nueva escuela y un pliegue final que reúne los trozos y trazos del nuevo mapa nocturno.

2. PLIEGUE No 2- *EL SABER SOBRE LOS SABERES: UNA MIRADA CALEIDOSCÓPICA*

En este capítulo se aborda la pregunta por los saberes, que inició su desarrollo en el texto publicado en 2015 sobre “Saberes, Escuela y Ciudad” para trabajar especialmente sobre los saberes escolares, entendidos como una opción estratégica. Un aspecto central de esta visión estratégica de los saberes, que a su vez traza una ruta problematizadora y crítica como sustento de toda política de saberes, es el de pensar en plural, lo cual implica advertir los diferentes planos, aprehender las variadas inteligibilidades, visibilizar múltiples prácticas, generar relatos de experiencias, es decir, abrirnos a otras narrativas. La primera de las cinco ecologías que plantea Boaventura de Souza Santos se refiere precisamente a la “ecología de los saberes”, y 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 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.

3. PLIEGUE No 3 –*ESCUELA MEMORIA Y TERRITORIO:*

Este capítulo 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 O. , Enero 2015), desarrollado

durante el 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, Enero 17, 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.

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, y otros, 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”. 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 (Barbosa Ortiz & Otros, 2014), (Lozano Y. , 2013), (Colegio Superior de Occidente, S.f.); Bosa (Peralta, Huérfano, & Panqueba, 2011), (Sanabria Munévar, Mora Palacios, & Piñeros Lizarazo, 2012). Es evidente que estas “memorias cotidianas” aluden a lo que en este estudio se denomina “memoria de la escuela”.

4. PLIEGUE No 4- SABERES, TECNOMEDIACIONES Y COMUNICACIÓN:

Este capítulo tiene como propósito presentar el desarrollo del estudio de Saberes Tecnomediados de niños, niñas, jóvenes y maestros, adelantado por el IDEP dentro del componente Escuela, Currículo y

Pedagogía y ejecutado en tres fases durante los años 2013 y 2015, así como las perspectivas y horizontes teóricos y metodológicos construidos a partir de las reflexiones del Colaboratorio desarrollado en el marco de dicho proyecto y los aportes a las políticas TIC de la ciudad. Para lograr estos objetivos, el documento está organizado en tres grandes partes que recogen el horizonte teórico – conceptual del estudio desde las nociones de cartografía pedagógica digital y construcción de saberes, los hallazgos construidos en conjunto con las experiencias participantes en las diferentes fases y las conclusiones y proyecciones en clave política y ontológica acerca de las tecnologías. De este modo, el presente documento, orientado desde el macroestudio de Cartografías Pedagógicas y Construcción de Saberes, ofrece tanto la síntesis del proceso ejecutado desde la dimensión de sus hallazgos como una reflexión teórica para pensar los procesos de tecnomediación y los retos para la escuela y las relaciones entre educación y ciudad en un contexto polifónico, plural y diverso como el de los escenarios de las tecnologías digitales.

5. PLIEGUE No 5- ESCUELA, CIUDAD Y DERECHOS: UN VIAJE POR LOS DIFERENTES TIPOS DE ESCUELA DESDE LAS CONFIGURACIONES:

En el marco del proyecto No 702 del IDEP “investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico” y comprendiendo que la “discusión y producción de conocimientos en educación y pedagogía es uno de los factores fundamentales en la definición de política pública y educación” (Castro: 2014), emerge el Estudio 6 “La escuela y la ciudad: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los Colegios distritales de Bogotá, D.C.” articulado a uno de los componentes del IDEP “Escuela Currículo y pedagogía”, que aborda lo relacionado con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes grados, ciclos, áreas, proyectos de aula,

tiempos y espacios al interior de las instituciones y contemplando la relación de estas con sus contextos de relación y desempeño.

La escuela de hoy enfrenta importantes tensiones, desplazamientos y nuevas construcciones en relación con la garantía de los derechos como un asunto misional de ésta. En el marco de estas tensiones, desplazamientos y construcciones se abre paso una escuela se mueve entre la observación de derechos y la movilización de los mismos. Estas reflexiones hacen parte de las conclusiones del Estudio *la Escuela y la Ciudad, una mirada a los derechos de niños, niñas y jóvenes de Bogotá del IDEP*, desarrollado en 26 colegios oficiales de Bogotá durante 2014.

La comprensión de la escuela tiene de esta misión pasa por superar visiones centradas en el cumplimiento de los deberes para gozar de los derechos; en la idea de regular el cuerpo y su movimiento para avanzar en un lógica de reconocimiento de los y las estudiantes en una relación simétrica como sujetos de derechos, de personas con valor social y que hacen parte activa de una comunidad, lo que Honneth (1997) denomina reconocimiento solidario.

Así mismo, la escuela se desplaza desde prácticas discursivas de los derechos a prácticas culturales, donde los proyectos de innovación – extra aula- se convierten en un camino interesante para generar dichos espacios y para apropiar el saber del espacio del “afuera” de la escuela, es decir, la ciudad.

Pensar en una escuela desde el enfoque de derechos implica una escuela que se asume como un bien público y por lo tanto, es una escuela con capacidad de incluir a todos y a todas. Una escuela que es capaz abrirse a nuevas verdades donde el saber lo genera la interacción con los otros y el rol del maestro es de acompañamiento y no de instrucción.

El presente capítulo intenta condensar las reflexiones, las conclusiones y recomendaciones del estudio 6. Se divide en cuatro partes, la primera guarda

relación con la apuesta conceptual, metodológica y operativa del estudio; la segunda, con los hallazgos en términos de caracterización y de configuración (Elias1993); la tercera, resume los principales desplazamientos que enfrentan la escuela en relación a la garantía de derechos y, en la cuarta parte se presenta algunas reflexiones y recomendaciones para el análisis desde las dinámicas propias de cada colegio.

6. PLIEGUE 6: ESCUELA, SABERES Y TERRITORIO: OTRAS NARRATIVAS PARA PENSAR LA ESCUELA COMO ESCUELA Y MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Este capítulo recoge la valoración y proyección del trabajo que se ha desarrollado en el componente académico *Escuela, Currículo y Pedagogía* partiendo de una condición: problematizar esta relación preguntando por los sentidos de la escuela que hoy siguen gravitando entre el entusiasmo y el desencanto; potenciando aquellas opciones que desbordan la tradición curricular centrada usualmente en opciones instrumentales y eficientistas sobre la práctica de los maestros y redimensionar el lugar de la pedagogía y más exactamente, la producción de saber pedagógico desde escuelas, en sus relaciones con el territorio, en la interlocución con los diferentes sujetos involucrados (escolares, maestros, familias, comunidades) con los maestros y maestras desde su práctica. Esta es una premisa central que pasa obviamente por la pregunta por la escuela, por las prácticas que gravitan en su interior y las posibilidades que se abren hacia nuevas formas de recrearla.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

Acuña, Luisa Fernanda et als (2015). A propósito de la mediación, Bogotá :IDEP.

Acuña, Luisa Fernanda et als (2015.)Gestión y Organización escolar: una mirada en clave de participación, Bogotá :IDEP.

ALCALDIA MAYOR DE BOGOTA (2012). Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016, Bogotá: Secretaría de Gobierno. En: <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>, consultado el 5 de julio 11:20 p.m

Alcaldia Mayor De Bogotá (2012). Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016, Bogotá: Secretaría de Gobierno. En: <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/Documentos/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf>, consultado el 5 de julio 11:20 p.m

ALMENDRAS, Guimanas Vilma Rocio (2012) Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril

ARCILA, Jorge (2014). Corporeidad y arte en la escuela. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

Arcila, Jorge (2014). Corporeidad y arte en la escuela. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogota:IDEP.

ÁVILA ROMERO, A. y VASQUEZ, L. (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

ÁVILA, A. y POBLENZ, J. (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir desde la perspectiva latinoamericana. En: AVILA ROMERO, Agustín y VASQUEZ, Luis Daniel (2012). Patrimonio Biocultural. Saberes y derechos de los pueblos originarios. México: CLACSO.

BOHM, David (2009). Sobre la Creatividad, 2da edición, Barcelona: editorial Kairos

Bohm, David (2009). Sobre la Creatividad, 2da edición, Barcelona: editorial Kairos

Bohm, David (2009). Sobre la Creatividad, 2da edición, Barcelona: editorial Kairos

Cabrera, Victoria; Docal, María del Carmen; Moreno, Ivan Dario et als (2014). Informe final estudio en saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia, Bogotá: IDEP.

CALVO, S. y GUTIERREZ, J. (2007). El espejismo de la Educación ambiental, Madrid: Ediciones Morata.

Capra, Fritjof (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos, Barcelona: editorial Anagrama.

CARDENAS Pérez Ana Verónica, Soto Bustamante Ana María, Dobs Díaz Emily y Goldschmidt Bobadilla Marcela, (2012) El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización educ.educ. vol.15 no.3 Chia Sept./Dec. 2012

CÁRDENAS, F. (2010). La ecología humana, ciencia maestra del Siglo XXI. Aportes antropológicos para su constitución disciplinar, En: Revista Internacional

CASTRO VILLARAGA, Jorge Orlando (2014). Del saber sobre los saberes y la política de saberes, Capítulo 1. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

Clifford Pickover (2008), "Archimedes to Hawking: Laws of Science and the Great Minds Behind Them", Oxford University Press, p. 207

CONTRERAS Salinas Sylvia. (2012) Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural Universidad, Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, Nº 1: 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., págs. 263-303). Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

Cortes, Ruth Amanda (2015) UAQUE: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia en la escuela, Bogotá: Magazin Aula Urbana, IDEP.

CHAMPOLLIOM Pierre (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

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).

CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*, Barcelona: Editorial Crítica.

Díaz, Rafael (2009). El vídeo en el ciberespacio: usos y lenguajes, En: *Revista Comunicar*, No 33, XVII, Madrid: España, ISSN 1134 -3478.

ELIAS, Norbert (1993). *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Elias, Norbert (1993). *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Elias, Norbert (1993). *La sociedad cortesana*, México, Fondo de Cultura Económica.

ESCOBAR, Arturo (2010). *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: envión editores.

Freire, P. (1983). *La Educación como práctica de libertad*. España: Siglo XXI editores.

Fundación Social (s.f). *Caleidoscopio*, Bogota: Fundación social. Coordinación Axiológica (material de trabajo)

GADOTTI, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: *Revista Educación y Ciudad* No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

Gadotti, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: *Revista Educación y Ciudad* No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

- GAMERO Mariano, Magali (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. Colombia: D - Universidad de Caldas
- GIDDENS, Anthony (1997). Modernidad e identidad del yo, Barcelona: Península.
- GRUZINSKI, Serge. El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del renacimiento, Barcelona: Paidós, 2007
- GUATTARI, Félix (1990). Las tres ecologías, Valencia (España): Pretextos.
- ILLICH I. (1974). La sociedad desescolarizada. Madrid: Editorial Barral
- LECHNER, Norbert. ¿Porqué la política ya no es lo que fue?
- LOZANO, F. (2012). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: IDEP
- Marín, Dora Lilia (2014). Estructura para el diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía, Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP (Documento de trabajo)
- Marín, Dora Lilia (2014). Estructura para el diseño estratégico del Componente escuela, currículo y pedagogía, Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP (Documento de trabajo)
- MARÍN, Dora Lilia (2014). Una cartografía sobre los saberes escolares, capítulo 2. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.
- MARTIN BARBERO, Jesús (2002). El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- MARTIN -BARBERO, Jesús (2003). “Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades”, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 32, mayo agosto.
- MARTIN BARBERO, Jesús. (2002). Una tercera alfabetización. Recuperado de [http:// es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-](http://es.scribd.com/doc/9711175/Una-tercera-alfabetizacion-Entrevista-con-Marcela-Castro) Marcela-Castro
- Martin Barbero, J. (2005). Oficio de cartógrafo. Bogotá: Si

- MARTIN, Miguel A, & Garcia Willian (2014): *Ánalisis Comparado de las Politicas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indigena*. Revista Española de Educación Comparada, 23, pp 223-240
- MEDELLIN, Jorge Alejandro (2014). *Los sentidos de la escuela*. Relatos pedagógicos, Bogota: IDEP (documento de trabajo).
- MILSTEIN Diana (2009) "La Escuela, territorio urbano en disputa" Buenos Aires Argentina: Cuadernos de IDES
- MONNET, J. (1999). *Las escalas de la represenación 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.
- NAVARRO Perales María José. (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 savoirs aux compétences*. Revue des sciences de l'éducation, XXIV(3), 487-514. Montréal
- Prigogine, Ilya (1999). *Las leyes del caos*, Barcelona: editorial crítica.
- PULGARIN Silva, Raquel (2011) *Los Estudios del territorio y su intencionalidad Pedagógica* Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14
- PULIDO Quintero Sandra Maryory & Gómez Valenzuela Juan David & Díaz Jiménez, Néstor Guillermo & Moreno Gómez William (2012). *Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad* Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII pp. 327-346 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile
- PULIDO, Omar Orlando (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, Omar Orlando (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, Bogota: IDEP.

Pulido, Omar Orlando (2015). Propuesta diálogo Pedagógico Escuela, Memoria y Territorio, Bogotá: IDEP.

QUIROGA Sanabria, Paola Ximena. (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 <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/719/1/eam38.pdf>

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.

RAMOS Abril Lizeth Natalia & Cadavid Hernández Ezequiel (2011) ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Universidad Nacional de Palmira

RANCIERE, Jacques (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Barcelona: Editorial Laerte

RIQUELEME Sebastián,& Ferrada Donatila.(2014) Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad. Chile Boletín de Geografía | UMCE | N° 34 | 2014 | Artículo

RIQUELME, S. (2013) “El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción, Chile, 2013. 145 p.

RIVEROS, Hernán, SOLÓRZANO, Humberto et als (2014). Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro, Capítulo 4. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

Riveros, Hernán, Solórzano, Humberto et als (2014). Un horizonte de aprendizaje, diálogo y construcción de las ciudadanías y conocimientos del futuro, Capítulo 4. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad.

Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá:
IDEP

ROSANVALLON, Pierre (2007). La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza. Buenos Aires: Manantial

Rubiano, Gustavo (2000). Fractales para profanos, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

Rubiano, Gustavo (2000). Fractales para profanos, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias.

RUBIO, David (2014). Saberes escolares en lenguajes y comunicación o saberes sobre el lenguaje en la escuela, Capítulo 3. En: AUTORES VARIOS (2014). Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito Capital, Bogotá: IDEP.

RUIZ BOTERO, Luz Dary (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín. 2006. ISBN: 958-97830-2-3

SARTORI, Giovanni (1989) “¿Qué es la política?”, en La política, Fondo de Cultura Económica, México.

SERRES, Michel (1995). Atlas, Madrid: Cátedra.

Serres, Michel (1995). Atlas, Madrid: Cátedra.

SUN TZU (1972). El arte de la guerra. 1era edición. En: www.dominiopublico.es, consultado el 25 de febrero de 2015

Tonucci, Francesco (2012) La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad -1era Ed, Buenos Aires: Losada.

Wagensberg, Jorge (2007) Ideas sobre la complejidad del mundo, Buenos Aires: Fábula Tusquets Editores.

WILLAMSON, Guillermo & Perez Isolde & Collia Guillermo & Modesto Francisca (2012) Docentes Rurales, Infancia y adolescencia Mapuche. Revista Piscoperspectivas Individuo y Sociedad, Volumen 11 No (pg 77-96) Pontificia Universidad Católica de Chile .

Zuluaga, Olga Lucia (1999) pedagogía e Historia, Bogota: Anthropos.

**DISEÑO ESTRATÉGICO DEL COMPONENTE ESCUELA, CURRÍCULO Y
PEDAGOGÍA**

ANEXO No 1

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO

Investigadora Principal

Contrato 014 de 2015

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA

Investigadora Asistente

Contrato No 015 de 2015

Bogotá, D.C, 2015

Tabla De Contenido

| | | |
|---------|---|----|
| | Introducción | 5 |
| 1 | Sondeo Bibliográfico sobre la relación escuela- saber territorio | 7 |
| 1.1 | Metodología Sondeo Bibliográfico | 7 |
| 1.2 | Listado de Base de datos Indagadas | 8 |
| 1.3 | Procedimiento para acceder | 9 |
| 1.4 | Listado de libros y artículos indagados | 12 |
| 1.5 | Matriz de Sondeo Bibliográfico | 17 |
| 2. | Estrategia de difusión material educativo “álbum de los derechos” | 33 |
| 2.1 | Contexto | 33 |
| 2.2 | Planeación y ejecución de la estrategia | 34 |
| 2.2.1 | “Movida del álbum” | 35 |
| 2.2.1.1 | Parada 1: Espacio de Sensibilización “Álbum de los derechos” | 35 |
| 2.2.1.2 | Jornada de movilización del “Álbum” Colegio John F kennedy | 37 |
| 2.2.1.3 | Parada 2: Campaña de Expectativa | 38 |
| 2.2.1.4 | Parada 4: Lanzamiento del álbum. | 39 |
| 2.2.1.5 | Parada 4: Movida fuerte del álbum. | 42 |
| 2.2.1.6 | Parada 5: Integración y análisis de impacto | 46 |
| 2.2.1.7 | Reflexiones | 52 |
| 3. | Cartografía conceptual- Nociones y relaciones “Escuela- saber- Territorio | 54 |
| 3.1 | Ruta Metodología “Cartografía Conceptual” | 54 |
| 3.2 | Bitácoras | 55 |
| 3.2.1 | Estudios IDEP año 2012 | 55 |
| 3.2.1.1 | Nociones de Escuela | 55 |
| 3.2.1.2 | Nociones de Saber | 58 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 3.2.1.3 | Nociones de Territorio | 59 |
| 3.2.1.4 | Relación de escuela-territorio | 60 |
| 3.3 | Estudios IDEP año 2013 | 60 |
| 3.3.1 | Nociones de Escuela | 60 |
| 3.3.2 | Nociones de Saber | 67 |
| 3.3.3 | Nociones de Territorio | 72 |
| 3.4 | Relaciones escuela- saber- territorio | 74 |
| 3.4.1 | Relación de escuela-saber | 77 |
| 3.4.2 | Relación saber- Territorio | 78 |
| 3.4.3 | Relación Escuela/ Territorio | 78 |
| 3.5 | Estudios de Carácter Nacional e Internacional | 80 |
| 3.5.1 | Relaciones Escuela –Territorio | 80 |
| 3.5.2 | Relaciones: Escuela – Territorio- Saber | 86 |
| 3.5.3 | Nociones de Escuela | 88 |
| 3.6 | Como habita la reflexión de la Escuela, Saber y Territorio en el IDEP año 2014” | 99 |
| | “Magazines IDEP 2012-2014” | |
| 3.6.1 | Nociones de escuela | 99 |
| 3.6.2 | Nociones de saber | 107 |
| 3.6.3 | Nociones de territorio | 109 |
| 3.6.4 | Relación Escuela/Saber- escuela- territorio- | 111 |
| 3.7 | Matrices de Información año 2012-2014 | 112 |
| 3.7.1 | Listado de estudios consultados | 112 |
| 3.7.1.1 | Listado Estudios IDEP Año 2012 | 113 |
| 3.7.1.2 | Listado Estudios IDEP Año 2013 | 121 |
| 3.7.1.3 | Listado de Estudios de Carácter Nacional e Internacional | 128 |
| 4. | Diseño estratégico del componente ECP “en clave de caleidoscopio” | 130 |
| 4.1 | Metáfora del Caleidoscopio | 130 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.1.1 | Relaciones e Interacciones “Pliegues” | 131 |
| 4.1.2 | Propuesta Modular en clave de “Caleidoscopio” | 132 |
| 4.1.3 | Difusión y Posicionamiento | 133 |
| 4.1.3.1 | Socialización Componente Escuela Currículo y Pedagogía | 134 |
| 4.1.3.2 | Dialogo Pedagógico “ Escuela- Memoria y Territorio” | 138 |
| 5. | Recoger lo sembrado, construido y vivenciado en la implementación de la estrategia “Álbum De Los Derechos” | 141 |
| 5.1 | Impacto del Álbum de los derechos | 144 |
| 5.1.1 | Midiendo el impacto del álbum de los derechos en los niños y las niñas | 149 |
| 5.1.2 | Programa de tv “canal capital”, IDEP:Hito de ciudad | 152 |
| | Bibliografía | 153 |

INTRODUCCION

El Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico IDEP en el contexto del Plan de Desarrollo Distrital Bogotá Humana 2012-2016, tiene como misión “contribuir en la construcción y socialización de conocimiento educativo y pedagógico con docentes directivos y estudiantes para la materialización del derecho a la educación, a través de la investigación, la innovación, y el seguimiento a la política pública del sector”.¹ Para lograr este objetivo estratégicamente se organizó en cuatro componentes: Educación y Políticas públicas, Escuela, Currículo y pedagogía, Cualificación docente y Comunicaciones.

Específicamente en el marco de Escuela Currículo y Pedagogía, (componente referente de este documento) el Instituto ha venido avanzando en el Diseño Estratégico a través del periodo (2012-2016), articulando y poniendo en dialogo e integración los resultados de los estudios de los tres 3 ámbitos² y nociones como escuela, saberes y territorio, a fin de materializar una propuesta modular desde una perspectiva “caleidoscópica”³ que incida en configurar relaciones para la comprensión y transformación de la escuela.

En relación con lo anterior, este documento final reúne y consolida los aportes académicos y metodológicos como asistente de investigación que realiza la contratista en el Diseño del Componente Escuela Currículo y Pedagogía. En un primer momento del documento se estipula “un primer sondeo bibliográfico en la relación de escuela, saber, territorio”, el cual especifica la metodología de la cartografía conceptual para elaborar el sondeo, listado y matriz de datos; en un segundo momento se especifica la “Estrategia de difusión material educativo del álbum de los derechos” desde el proceso de planeación y ejecución en cada una de las Instituciones Educativas Participantes y algunas reflexiones sobre el desarrollo

¹Objetivo General Proyecto de Inversión No 702 “ Investigación e innovación para láconstrucción del conocimiento educativo y pedagógico”

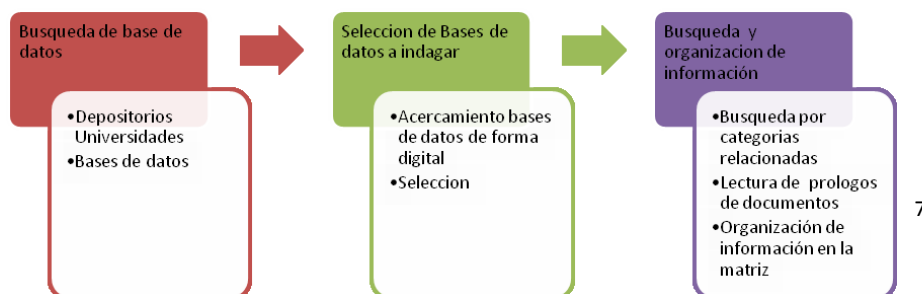
de la misma; en un tercer apartado se estipulan las bitácoras como resultados de las consultas documentales sobre los estudios IDEP 2012-2014 y consultas de carácter nacional e internacional sobre la nociones y relaciones de escuela, saberes y territorio, en un cuarto apartado se contextualiza el Diseño del Componente en clave de la metáfora “Caleidoscopio” y las acciones adelantadas para la difusión y posicionamiento de componente ECP, por último se estipula el proceso de Cierre e impacto de Proyecto álbum de derechos .

1. Sondeo Bibliográfico Sobre la Relación- Escuela- saberes y territorios

1.1 Metodología

La metodología utilizada para la elaboración del sondeo Bibliográfico, se realizó a través de una “Ruta para búsqueda bibliográfica” la cual se desarrolló en las siguientes etapas:

- a) Formulación del objetivo de la búsqueda y necesidad de la información; en este sentido con la orientación del Supervisor y la coinvestigadora se acordó indagar sobre la relación de “escuela, saberes territorio” “escuela, memoria, territorio” en un periodo de 2012 a 2015, a nivel nacional e internacional.
- b) Identificación de conceptos para localización de información: Escuela, saber, territorio, memoria
- c) Selección de fuentes de información para ello se realizó una indagación en el centro de documentación del IDEP sobre bases de datos disponibles y búsqueda en el universo digital a través de las universidades y o centros de gestión del conocimiento
- d) Diseño de estrategia de búsqueda : La estrategia implementada fue:



A continuación se relaciona el listado de las bases de datos indagadas

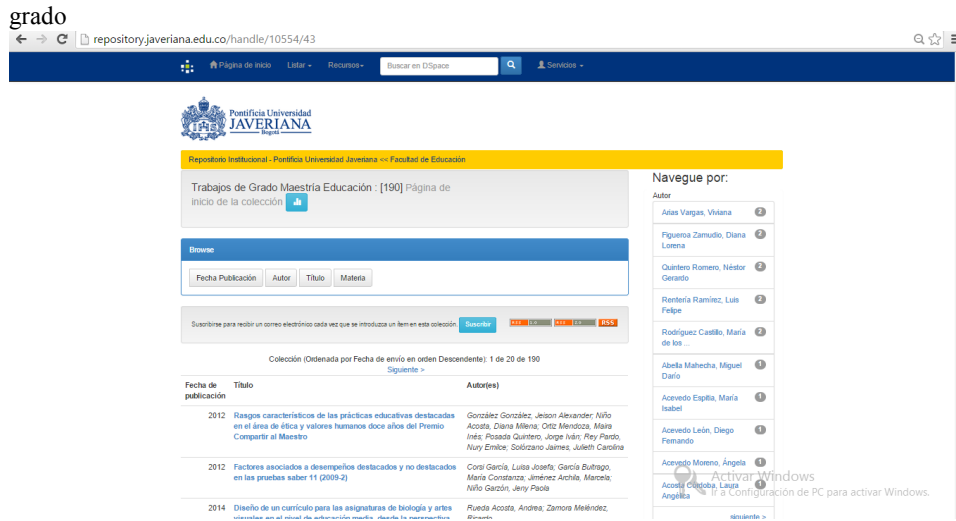
1.2 Listado de Base de datos Indagadas

| Nombre de la base de datos | Enlace de acceso |
|-----------------------------------|--|
| Uniminuto | http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca |
| Ebsco | Por la pestaña base de datos Uniminuto nos podemos conectar http://web.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ehost/search/selectdb?sid=fe9e4377-3d22-4b34-85da-e2941eb8e4e3%40sessionmgr4004&vid=0&hid=4207 |
| Proquest | Por la pestaña base de datos Uniminuto nos podemos conectar http://site.ebrary.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/lib/bibliouniminitosp/reader.action?docID=10337318 |
| ACM DL Digital Library | Por la pestaña base de datos Uniminuto nos podemos conectar |
| Javeriana | http://repository.javeriana.edu.co/ |
| Externado | http://biblioteca.uexternado.edu.co/ |
| Pedagógica | http://www.pedagogica.edu.co/biblioteca/vercontenido.php?id=8574 |
| Springer Link | http://link.springer.com/ |
| Scielo | http://www.scielo.cl/ |
| Redalyc | http://www.redalyc.org/ |
| Luis Ángel Arango | http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/indice |
| Clacso | http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ |
| Universidad Nacional | http://www.bdigital.unal.edu.co/ |

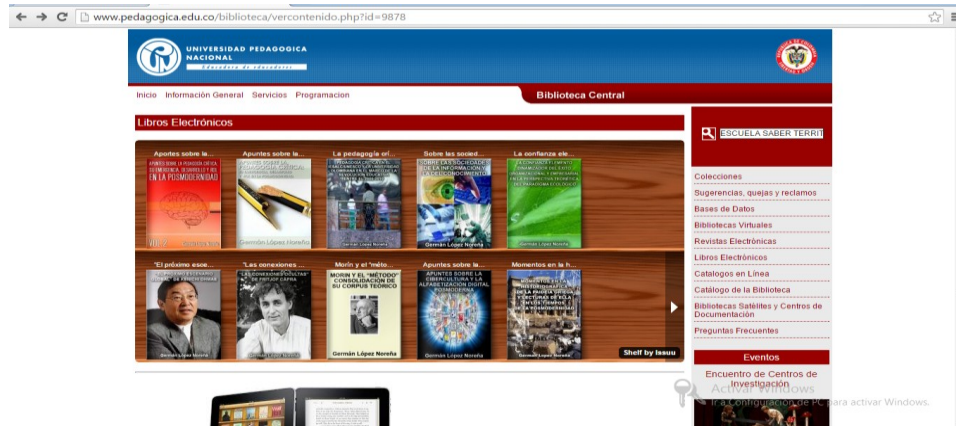
1.2 Procedimiento para acceder

- ✓ REPOSITORIO INSTITUCIONAL RAFAEL GARCÍA HERREROS: Selogró, acceder a las publicaciones de Uniminuto y a las revistas académicas. De igual forma se accedió a: Proquest, Vlex, Atla, Omnifile, ACM Digital Library (DL), ScienceDirect, Scopus, Dialnet Plus, virtual pro, gestión humana, ebsco, cabi, construdata y jstor.

- ✓ REPOSITORIO INSTITUCIONAL UNIVERSIDAD JAVERIANA: Se logro acceder y visualizar los trabajos de



- ✓ REPOSITORIO INSTITUCIONAL UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: Se pudo realizar acceso y conectarse con otras bases de datos de otras bibliotecas desde las cuales se realizó la búsquedas sin necesidad de ser usuario.



- ✓ ACM DL DIGITAL LIBRARY: Se pudo acceder a través de la biblioteca Uniminuto, esta es una de las bases asociadas. Aunque esta base se relaciona más con temáticas de tecnología, computación y sistemas

Searching for: escuela saber territorio (start a new search)
escuela saber territorio was not found. Start a new search or use the navigation below to refine the total result set.

Expand your search to [The ACM Guide to Computing Literature](#) (Bibliographic citations from major publishers in computing: 2,357,398 records)

REFINE YOUR SEARCH [Search Results](#) [Related Journals](#) [Related Magazines](#) [Related SIGs](#) [Related Conferences](#)

Refine by Keywords: escuela saber territorio Results 1 - 20 of 437,671 Sort by: relevance | In: expanded form | Result page: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 next >>

Refine by People: Names, Institutions, Authors, Editors, Reviewers

Refine by Publications: Publication Year, Publication Names, ACM Publications, All Publications, Content Formats, Publishers

Refine by Conferences: Sponsors, Events, Proceeding Series

ADVANCED SEARCH [Advanced Search](#)

CONTACT US [Contact The DL Team](#)

Found 437,671 of 437,671

1 [On-line data compression in a log-structured file system](#)
 Michael Burrows, Charles Jerian, Butler Lampson, Timothy Mann
 September 1992 **ASPLoS V**: Proceedings of the fifth international conference on Architectural support for programming languages and operating systems
 Publisher: ACM [Request Permissions](#)
 Full text available: [PDF](#) (1.02 MB)
Bibliometrics: Downloads (6 Weeks): 611, Downloads (12 Months): 1695, Downloads (Overall): 2351, Citation Count: 22

Also published in:
 September 1992 **SIGPLAN Notices** Volume 27 Issue 9

2 [Inside risks: the clock grows at midnight](#)
 Peter G. Neumann
 January 1991 **Communications of the ACM**, Volume 34 Issue 1
 Publisher: ACM [Request Permissions](#)
 Full text available: [PDF](#) (147.50 KB)
Bibliometrics: Downloads (6 Weeks): 225, Downloads (12 Months): 3966, Downloads (Overall): 18347, Citation Count: 1

3 [Triangulating a non-convex polytype](#)
 R. Chazelle, L. Faloutsos
 June 1989 **SCG '89**: Proceedings of the fifth annual symposium on Computational geometry

✓ **SPRINGER LINK** : Se pudo acceder a esta base de datos, creando usuario y contraseña

✓ **LUIS ANGEL ARANGO**: Se pudo acceder sin necesidad de solicitar usuario, a través de la página principal de la Luis Ángel Arango



1.4 Listado de libros y artículos encontrados

A continuación se relaciona el listado de libros y artículos encontrados como resultados de investigación en relación con “escuela, saber, territorio” “escuela, saber, memoria” y que están especificados en la matriz denominada “Sondeo Bibliográfico” con los siguientes datos: dirección de localización, nombre de base de datos, nombre de autor, año de edición, Ciudad y País, No de isbn/isnn, resumen del prólogo del documento.

| No | Tipo de Documento | Nombre del Documento |
|----|-------------------|---|
| 1 | Artículo | " La escuela, territorio urbano en la disputa" |
| 2 | Artículo | Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio |

| | | |
|----|----------------|--|
| | | escuela-ciudad. Colombia |
| 3 | Artículo | Prácticas Educativas, y Territorios Rurales: Sujetos y prácticas pedagógicas, en las escuelas rurales. Brasil |
| 4 | Artículo | Más allá del espasmo y la escuela como memoria |
| 5 | Artículo | Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial |
| 6 | Artículo | Comunidades de Memoria y Procesos de Drama en la Escuela |
| 7 | Artículo | La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación |
| 8 | Artículo | El debate sobre la educación en la isla de san Andrés: un análisis cultural |
| 9 | Artículo | El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia |
| 10 | Libro | Escuela Territorial Ciudadanía para la construcción social del habitad |
| 11 | Artículo | Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930. |
| 12 | Artículo | Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática |
| 13 | Artículo | Integración de la memoria, recuerdo histórico y teatro en la educación en Colombia: implicaciones pedagógicas y psicosociales |
| 14 | Artículo | Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial |
| 15 | Artículo | Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica |
| 16 | Artículo | Expedicionar contextos y entornos Hallazgos y significado para quienes enseñan |
| 17 | Artículo | Descentralización, políticas públicas, gobernancia y territorio La política pública educativa o la descentralización educativa penetrada por "la otra territorialidad" |
| 18 | Artículo | Territorialidad nasa en Bogotá apropiación, percepción y sentido de lugar |
| 19 | Ensayo | Campo de Acción Institucional Espacio y Territorio |
| 20 | Artículo | Un acercamiento al desarrollo del saber de Estado Apuntes para una agenda de investigación |
| 21 | Artículo | "Docentes rurales, infancia ya adolescencia mapuche" |
| 22 | Libro | " La escuela, territorio en la frontera" |
| 23 | Tesis Maestría | 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 |
| 24 | Tesis Maestría | Construcción de un modelo para evaluar proyectos de prensa escuela en medio del conflicto político-militar colombiano |
| 25 | Libro | La nación en la escuela Viejas y nuevas tensiones políticas |
| 26 | Libro | Construyendo escuela, compartiendo esperanzas experiencia del |

| | | |
|----|-------------------------|--|
| | | proyecto "Enlazando Mundos" |
| 27 | Libro | Principales impactos de la sede universitaria municipal en el territorio |
| 28 | Libro | Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna |
| 29 | Artículo | Cotidianeidad y territorio prácticas laborales en la aldea escolar Chacay Oeste, Provincia del Chubut |
| 30 | Artículo | El tiempo y el territorio, categorías de intervención de la Recreación en la Escuela |
| 31 | Artículo | Espacio (Auto) Biográfico, Investigación Educativa Y Formación Docente En Argentina Un Mapa Imperfecto De Un Territorio En Expansión |
| 32 | Artículo | Visiones alternas de ciudad: Complejidad, sostenibilidad y cotidianidad |
| 33 | Ensayo | ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Ensayo de etnobotánica |
| 34 | Tesis Maestría | Contribución de los pueblos indígenas de Bolivia, a través de los consejos educativos de pueblos originarios -CEPOs-, al fortalecimiento de la gobernabilidad en el campo de la política de educación intercultural bilingüe |
| 35 | Artículo | Conocimiento y control en los confines del territorio nacional hacia la construcción de un saber territorial, 1850-1950 |
| 36 | Documento investigación | Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura Arhuaco Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura Arhuaco |
| 37 | Artículo | Escuela, trabajo y familia Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana |
| 38 | Artículo | Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010) |
| 39 | Artículo | Luces Y Sombras De La Escuela Actual |
| 40 | Artículo | Los Cambios Socio-Educativos En Bulgaria. |
| 41 | Artículo | Pasar por la escuela |
| 42 | Artículo | Discursos que circularon en el saber y la práctica jurídica en los colegios y la universidad en Medellín, 1827-1901 |
| 43 | Artículo | Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: escuela nueva vs. educación indígena |
| 44 | Artículo | Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones |
| 45 | Artículo | Memoria, tic y blogs en educación de adultos |
| 46 | Artículo | Paisaje de la memoria en buenos aires representación, memoria y pedagogía |
| 47 | Artículo | Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo xxi para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de chile |

| | | |
|----|----------------|---|
| 48 | Artículo | Reconstrucción de memoria y propuesta pedagógica en el municipio de Toca (Boyacá, Colombia). Del desarrollo al Posdesarrollo Rural |
| 49 | Artículo | Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria |
| 50 | Artículo | La memoria histórica en los libros de texto escolares |
| 51 | Artículo | El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía |
| 52 | Tesis Doctoral | Percepciones de los directores de la escuela de la comunidad, de la facultad y el nivel de desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje |
| 53 | Artículo | Memoria Educativa Venezolana. Una línea de investigación para el análisis y seguimiento de la institucionalidad educativa en Venezuela |
| 54 | Artículo | Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica |
| 55 | Artículo | Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar |
| 56 | Artículo | El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización |
| 57 | Artículo | La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia |
| 58 | Artículo | “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso” |
| 59 | Artículo | Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural |
| 60 | Artículo | El diálogo de saberes como método pedagógico didáctico crítico reflexivo transformador y emancipador para libros de texto de matemática |
| 61 | Artículo | La escuela, ¿para qué? |
| 62 | Artículo | Enseñar con libertad en la escuela superior en México |
| 63 | Artículo | La escuela para el siglo XXI |
| 64 | Artículo | La interacción escuela- entorno: una experiencia innovadora |
| 65 | Artículo | Las adicciones y la pasión por la ignorancia |
| 66 | Artículo | Los lenguajes, los saberes y los aprendizajes. Una reflexión desde la comunicación educativa universitaria grupo de apoyo pedagógico y de formación docente |
| 67 | Cuaderno | Desigualdades educativas: contigüidades espaciales y exclusiones sociales |
| 68 | Cuaderno | Inclusión educativa en contextos de segregación espacial |
| 69 | Cuaderno | Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa |
| 70 | Cuaderno | Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad |

| | | |
|----|----------------|---|
| 71 | Artículo | El Campo de la Práctica en la formación de los profesorados. Territorio de la diferencias |
| 72 | Tesis Maestría | Percepciones sobre el territorio real pensado y posible una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela |
| 73 | Artículo | NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA Y PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas |
| 74 | Artículo | La escuela y la cuestión social |
| 75 | Artículo | La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad |
| 76 | Artículo | El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad |
| 77 | Libro | Maestros en el territorio |
| 78 | Libro | Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio |
| 79 | Artículo | Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: Una mirada desde las escuelas de Bogotá |

1.5 Matriz sondeo Bibliográfico(Se anexa archivo en Excel en forma digital para mayor claridad en la lectura)

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION Y DESARROLLO PEDAGOGICO IDEP
PRODUCTO No 1 CONTRATO 015 DE 2015 CONTRATISTA LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA

" Documento Inicial que incluya un primer sondeo Bibliografico sobre la relación, " escuela , saberes y territorio"

| N | MEDIO | LOCALIZACIÓN | Apellidos | Nombre | Año | Título | ciudad | País | isbn/isnn | Resumen del prologo | Páginas |
|---|---------|---|--|------------|------|---|--------------|-----------|--|---|---------|
| 1 | Digital | Artículo digital. Biblioteca Luis Angel Arango . Cuadernos del Ides. http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/03/cuader15.pdf | Milstein | Diana | 2009 | " La escuela, territorio urbano en la disputa" | Buenos Aires | Argentina | ISSN 1668-1053 | "El Artículo presenta los resultados de "investigación etnografica, que muestra la dimensión política de las prácticas escolares de escuelas primarias estatales, comprendidas en términos de las relaciones entre el Estado y la sociedad, en las condiciones de desorganización y precariedad de la vida cotidiana escolar, derivadas de la crisis económica, social y política de los años '90 en Argentina. Desde la perspectiva del estudio, examina las prácticas escolares en su dimensión política considerando la escuela como un espacio social para analizar procesos políticos sin reducirlos a dimensiones pedagógicas, administrativas y/o de legislación" Milstein (2009, pg 3) | 31 |
| 2 | Digital | Artículo: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173525520016# | Pulido Quintero, Sandra Maryory; Gómez Valenzuela, Juan David; Díaz Jiménez, Néstor Guillermo; Moreno Gómez, William | Sandra | 2012 | Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. Colombia | Valdivia | Chile | Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII, 2012, pp. 327-346 | "Se ha dicho que la escuela es un espacio privilegiado para la transformación de la ciudad. Este texto, asociado a la investigación "Documentação, sistematização e interpretação de boas praticas pedagogicas nos processos de educação do corpo na escola", da cuenta del potencial pedagógico con-formador que genera una práctica social educativa que nace en la calle, va a la escuela y de allí, desescolarizada, retorna a la calle, al parque, para favorecer la formación desde una acción lúdica que se reclama transformadora. Esta etnografía descriptiva comprensiva se orienta por la pregunta ¿Cuál es el potencial curricular de la práctica corporal Juegos de la Calle para la transformación social? Este estudio cultural se desarrolla en una ciudad de 70.000 habitantes que, a fuerza de estar conurbada con Medellín, pasa de su condición semiurbana hacia una condición urbano industrial dependiente" (Pulido y otros, 2012 Pg 327) | 19 |
| 3 | Digital | Artículo: Profesorado. Revista de curriculum y profesorado. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129009 | Elizeu Clementino de Souza*, Fábio Josué Souza dos Santos** y Ana Sueli Teixeira de Pinho*** | Clementino | 2011 | Practicas Educativas, y Territorios Rurales: Sujetos y practicas pedagogicas, en las escuelas rurales. Brasil | Granada | España | VOL. 15, Nº 2 (2011) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica) | "Este artículo presenta una discusión sobre la educación en el medio rural en el estado de Bahía, Brasil. Las áreas rurales poseen los peores indicadores educativos. Debido a los procesos históricos de urbanización y de desarrollo industrial, las áreas rurales fueron excluidas de las agendas políticas, sociales y educativas de la modernización. El texto intenta comprender cómo se produce la articulación entre sujetos, prácticas pedagógicas y territorios locales. Para ello, se estudian los sujetos y prácticas pedagógicas de docentes de aulas unitarias del territorio del Reconcavo del sur (municipio de Amargosa, estado de Bahía). Se pretende identificar y analizar las representaciones de los docentes de escuelas unitarias rurales sobre el espacio (el campo y la escuela), los sujetos (los docentes mismos y sus alumnos) y las propias escuelas unitarias" (2011 pg1) | 17 |
| 4 | Digital | Artículo: Revista História da Educação, vol. 15, núm. 33, enero-abril, 2011, pp. 10-30 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627140002 | Escolano Benito | Agustin | 2011 | Más alla del espasmo y la escuela como memoria | Rio Grande | Brasil | | "Este trabajo analiza el valor de la escuela como contenido de la memoria biográfica y como elemento constitutivo de la identidad biográfica de los sujetos. Mediante análisis basados en la semiología de la cultura escolar, y algunos conceptos tomados de la antropología, su autor aborda las perspectivas hermenéuticas de la historia de la educación. También extrapola sus análisis a los usos terapéuticos del patrimonio histórico-educativo en el marco de la educación patrimonial. Palabras clave: memoria de la escuela y escuela como memoria, cultura escolar, contenidos y patterns de la cultura empírica de la escuela, historia y hermenéutica de la escuela, usos terapéuticos del patrimonio escola" (Escolano, 2011 Pg. 1) | 20 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---------|------|--|------------------|-------------|------|--|--------------|-----------|-----------------|---|----|
| 5 | Digital | 5004 | Artículo: Quinto Sol, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 1-24 Universidad Nacional de La Pampa Santa Rosa-La Pampa, Argentina http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2313347 | Gonzalez | Maria Paula | 2012 | Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial | Pampa | Argentina | ISSN: 0329-2665 | "Este trabajo analiza la propuesta oficial para la transmisión de la historia argentina reciente en la escuela, tomando las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006, los diseños curriculares para el nivel medio aprobados desde 1995 a la actualidad (en Nación así como en Provincia de Buenos Aires) y normativas relativas a la conmemoración de efemérides –particularmente el 24 de marzo y el 16 de setiembre– en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Este análisis será puesto en relación con las diversas representaciones de la memoria y los avances de la historiografía en torno al pasado reciente para ver en qué medida el contenido escolar ha sido impactado por los cambios en estas narrativas." (Gonzalez 2012 pg 1) | 24 |
| 6 | Digital | | Artículo: Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte, vol. 8, núm. 12, enero-abril, 2014, pp. 34-49 Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279031194003# | Arcila | Jorge | 2014 | Comunidades de Memoria y Procesos de Drama en la Escuela | Bogota | Colombia | ISSN: 2011-3757 | "Este artículo examina las etapas iniciales del proyecto de investigación "Integrando drama y memoria histórica en la escuela colombiana: Una comunidad de drama y memoria en el aula", que tuvo lugar en la Escuela Normal Distrital María Montessori en Bogotá, Colombia. Los alumnos del grado 10o de la clase de teatro exploraron el significado pedagógico de la memoria colectiva y de la historia no oficial a través de prácticas de remembranza mediadas por herramientas dramáticas dentro de un contexto escolar. En el artículo se analiza la constitución de comunidades de memoria en el salón de clase y la indagación de memorias olvidadas (en este caso la historia de Manuel Saturio Valencia, uno de los últimos colombianos ejecutados por el Estado en 1907). Este proyecto de drama-remembranza revisa también el rol del docente y las concepciones y prácticas pedagógicas del ejercicio del teatro en la educación" (Arcila, 2014 Pg.1) | 15 |
| 7 | Digital | | Artículo : Educação, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2012, pp. 7-17 Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84823352002 | Viñao Frago | Antonio | 2012 | La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación | Porto Alegre | Brasil | ISSN: 0101-465X | "En un artículo reciente, en el que su autor (MEDA 2011) ofrece una buena síntesis crítica de la creciente producción científica, en diversos países europeos, en el ámbito de la historia de la cultura escolar como historia material de la escuela, no sólo se inclina por utilizar esta última expresión, la de historia material de la escuela, frente a la de etnografía histórico-escolar, o incluso a la más amplia de historia de la cultura escolar, sino que resalta, con acierto, el carácter de "medios de educación de masas" de la amplia panoplia de objetos – libros, cuadernos, diarios, instrumentos de escritura, pizarras, material didáctico de todo tipo, mobiliario, escudos, fotografías, registros, uniformes, etc. – a estudiar dentro de esa historia material de la institución escolar, así como, por ello, su condición de productos industriales y comerciales con sus diseñadores, fabricantes, distribuidores, clientes, compradores y usuarios. De ahí que propugne, entre otros aspectos, el uso en este campo, por los historiadores de la educación, de los enfoques multidisciplinarios, las categorías, los modelos metodológicos y los instrumentos de investigación de la historia económica y, más en particular, de la historia del comercio, de la industria y de la empresa" (MEDA, 2011, p. 260) | 15 |
| 8 | Digital | dpuf | Artículo. Educación, lengua y cultura en la Isla de San Andrés - Caribe colombiano Revista Cuadernos del Caribe; Vol. 8 (2006): Educación, lengua y cultura en la Isla de San Andrés - Caribe colombiano Cahiers des Caraïbes; Vol. - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/38663/#sthash.Vy3ITsa.dpuf | Sanmiguel Ardila | Raquel | 2012 | El debate sobre la educación en la isla de san andrés: un análisis cultural - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/38663/#sthash.Vy3ITsa.dpuf | Bogota | Colombia | | "El presente artículo examina la pertinencia del modelo educativo de los niveles básico y medio implementado en la isla de San Andrés, a la luz de los siguientes aspectos: la inserción del Archipiélago en la región Caribe; la educación en el contexto de la conformación de la nación misma; y la actual composición socio-cultural de la isla. El análisis pretende dilucidar las raíces del debate que sobre la educación se ha venido dando en la isla para aportar, a la luz de una visión culturalista de la educación, una perspectiva alternativa que permita avanzar en la argumentación. Los análisis y las propuestas aquí presentados, apoyados en los trabajos publicados en este Cuaderno, se constituyen en el cierre de la investigación "Bases para un modelo educativo para la isla de San Andrés" desarrollada entre los años 2002 y 2005. Sus avances invitan a avanzar hacia una segunda fase en la cual se pluralicen las preguntas, las perspectivas de análisis, y se pueda entregar nuevos conocimientos y argumentos a la creación endógena de un modelo educativo, desarrollado en forma colegiada" (Sanmiguel, 2012 Pg.) | 13 |

| | | | | | | | | | | |
|----|---------|---|---|------|--|--------------|-----------|---|---|----|
| 9 | Digital | Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 15, núm. 2, 2011, pp. 53-69 Universidad de Granada Granada, España http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129005 | Champollion Pierre | 2011 | El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia | Granada | España | ISSN: 1138-414X | "Desde hace diez años, se viene haciendo evidente en Francia la influencia de la dimensión territorial sobre la educación, particularmente en el contexto rural común y de montaña, independientemente de que el origen sociocultural de las comunidades siga teniendo unaprevalencia muy significativa. Se han definido así numerosos impactos territoriales sobre la escuela que influyen principalmente en los resultados escolares y en el progreso educativo de su alumnado, así como en la organización de los centros escolares, en la pedagogía y en la didáctica. Además, se han puesto de relieve otras influencias territoriales multifactoriales, globales y sistémicas, sobre la escuela en lo que he denominado los efectos de territorio. Este artículo aborda en primer lugar los distintos tipos de impactos territoriales en relación con la escuela a partir de los resultados de investigaciones longitudinales desarrolladas en los territorios rurales de montaña de gran aislamiento geográfico en Francia. Presenta posteriormente algunos elementos de teorización basados en el análisis de las distintas metodologías de localización y caracterización de los efectos de territorio sobre la educación" (Champollion 2011 pg.11) | 16 |
| 10 | Digital | Libro: Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Arquitectura, Escuela del Hábitat CEHAP, Medellín, Colombia. ISBN 978-958-761-522-7 - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/9683/ | Múnera López, María Cecilia and Echeverría Ramírez, María Clara and Franco Gómez, Luz María and Hincapié B., Luis Alberto and Mayo López, María Cecilia y otros | 2013 | Escuela Territorial Ciudadanía para la construcción social del hábitat | Medellín | Colombia | ISBN: 978-958-761-522-7 Edición: Escuela del Hábitat — Cehap, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín Coordinación Editorial: María Clara Echeverría R.; Rafael Alonso Mayo | "Por qué y para qué una escuela de ciudad donde confluyan los procesos de escuelas territoriales existentes en Medellín? En el contexto de los procesos de fortalecimiento de la planeación del desarrollo local, esta pregunta emerge ante la invitación que realizará el Departamento Administrativo de Planeación del Municipio de Medellín —DAPM— a los cooperantes territoriales asociados a los planes de comunas, corregimientos y zonas, y a la Escuela del Hábitat de la Universidad Nacional de Colombia. Además surgieron diversas preguntas en torno a si dicha escuela constituiría un escenario para centralizar, homogenizar o controlar los ejercicios educativos de los territorios, para sustituir las escuelas territoriales, para sumar temas actividades educativas existentes, para privilegiar alguna escuela sobre otras, o para contar con el mismo carácter o nivel educativo ofrecido en aquellas" (Munera y otros, 2013 Pg.) | 94 |
| 11 | Digital | Artículo: Historia y Sociedad; núm. 13 (2007); 141-163 Historia y Sociedad; núm. 13 (2007); 141-163 2357-4720 0121-8417 - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/25862/ | García Vergara, Lina | 2011 | Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930. - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/25862/#sthash.MjpnM88q.dpuf | Bogotá | Colombia | 141-163 2357-4720 0121-8417 | "Los diarios personales y las memorias autobiográficas son una fuente excepcional para conocer la vida diaria de los alumnos colombianos. Entre 1830 y 1930 la jornada de estudio de los alumnos internos y externos incluía horas para la misa y la oración, las clases, el repaso de las lecciones, el recreo, las comidas, las lecturas y la revisión del aseo personal. Bien fuera de cinco de la mañana a nueve de la noche en el caso de los internos, o desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde para los externos, cada actividad se cumplía bajo una vigilancia permanente y con una estricta disciplina. El objeto de este artículo es conocer la rutina escolar de los estudiantes colombianos desde la óptica de testigos presenciales, en una centuria donde se emprendieron más campañas educativas que nunca antes en la historia del país" (García, 2011 Pg. 1). - See more at: http://www.bdigital.unal.edu.co/25862/#sthash.MjpnM88q.dpuf | 24 |
| 12 | Digital | Artículo Digital: Revista Colombiana de Educación, N.º 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf | Jiménez Becerra Absalón, Infante Acevedo Raúl, Cortés Ruth Amanda | 2012 | Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática | Bogotá | Colombia | ISSN 0120-3916 | "El hilo conductor del presente artículo es la memoria, que como dispositivo de trabajo pedagógico se convierte a la vez en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente. La lucha por la memoria oficial se evidencia en la escuela, particularmente en asignaturas como Historia y ciencias sociales escolares, que al seguir un lineamiento oficial se inscriben en las políticas de la memoria institucional, en las políticas de la historia oficial del Estado. No obstante, en los últimos años algunos maestros en la escuela han logrado tensionar los ángulos de la memoria y la historia oficial recurriendo a experiencias significativas y de innovación de trabajo pedagógico donde el tema del conflicto social, político y armado, vivido tanto en el escenario rural como el urbano se ha convertido en una posibilidad temática de trabajo en el aula". (Jiménez y otros, 2012 Pg. 287) | 28 |
| 13 | Digital | Artículo Digital : Revista Psychologia. Avances de la disciplina vol.6 no.1 Bogotá Jan./June 2012 Integración de la memoria, recuerdo histórico y teatro en la educación en Colombia: implicaciones pedagógicas y psicosociales http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862012000100002&lang=pt | Arcila Gallego Jorge Tadeo | 2012 | Integración de la memoria, recuerdo histórico y teatro en la educación en Colombia: implicaciones pedagógicas y psicosociales | Bogotá | Colombia | ISSN 1900-2386 | "Se trata de un estudio de investigación que explora el tipo de posibilidades pedagógicas y psicosociales que el recuerdo colectivo, mediado por las prácticas de teatro en la educación, podría ofrecer a los trabajos de la memoria. El estudio es un proyecto de teatro-recuerdo que explora la memoria individual e histórica en relación con el recuerdo crítico a través de la praxis en el aula de teatro. Suponiendo que la escuela como un terreno en el que una comunidad de memoria es posible, esta investigación tiene que ver con las experiencias educativas que faciliten la comprensión de la obra de la memoria. Se sitúa la praxis de teatro como una forma alternativa de interpretar la memoria. La hipótesis es que a través del drama enmarcado como una práctica para recordar, los estudiantes pueden explorar de manera productiva el trabajo de la memoria, su funcionamiento, consecuencias y estructuras. Se denomina este enfoque como "Drama-Recuerdo de la praxis", ya que constituye una aplicación particular del teatro a la memoria y al marco de recuerdo". (Arcila, 2012 Pg. 287) | 8 |
| 14 | Digital | Artículo Digital: Revista Quinto sol Vol. 16, N° 2, julio-diciembre 2012 Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/v16n2/v16n2a04.pdf | González María Paula | 2012 | Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial | Buenos Aires | Argentina | ISSN 1851-2879 (online) - ISSN 0329-2665 (impresa) | "Este trabajo analiza la propuesta oficial para la transmisión de la historia argentina reciente en la escuela, tomando las leyes educativas nacionales de 1993 y 2006, los diseños curriculares para el nivel medio aprobados desde 1995 a la actualidad (en Nación así como en Provincia de Buenos Aires) y normativas relativas a la conmemoración de efemérides —particularmente el 24 de marzo y el 16 de setiembre— en Ciudad y Provincia de Buenos Aires. Este análisis será puesto en relación con las diversas representaciones de la memoria y los avances de la historiografía en torno al pasado reciente para ver en qué medida el contenido escolar ha sido impactado por los cambios en estas narrativas". (González, 2012 Pg. 1) | 24 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|--|----------------|------|---|-----------|------------|--|---|----|
| 15 | Digital | Libros digitales biblioteca Rafael García Herreros (El libro) Revista geográfica de América central vol 2 Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica http://site.ebrary.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/lib/bibliouniminosp/reader.action?docId=10721673&pg=7 | Pulgarín Silva | Raquel | 2011 | Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica | San José | Costa Rica | ISSN: Electrónico 2115-2563 ISSN: impreso 1011-484X | "El presente trabajo se origina en los avances del proyecto de investigación: el estudio del territorio como estrategia para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Análisis del programa urbano integral de la zona nororiental (PUINOR) Medellín Colombia. Tiene como objetivo evidenciar las posibilidades de los estudios del territorio, en el contexto de la enseñanza de la geografía y presentarlos como una oportunidad de integración del saber escolar a la cotidianidad del espacio geográfico y de flexibilizar el currículo desde la interdisciplinariedad. Son avances motivados en la contextualización del objeto de estudio a partir de la fundamentación teórica y el la observación en campo. Se busca con ello avanzar en la formulación e implementación en los estudios del territorio como propuesta pedagógica que flexibiliza el currículo y propende por la educación geográfica" (Pulgarín, 2011 Pg. 1) | 14 |
| 16 | Digital | Libros digitales biblioteca Rafael García Herreros (El libro) Revista Latinoamericana de estudios educativos Vol 4 Expedicionarios contextos y entornos Hallazgos y significado para quienes enseñan http://site.ebrary.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/lib/bibliouniminosp/reader.action?docId=10353158 | Gamero Mariano | Magaly | 2008 | Expedicionarios contextos y entornos Hallazgos y significado para quienes enseñan | Manizales | Colombia | ISSN: 1900-9895 | "Esta es una reflexión desde la expedición de los contextos y entornos de las escuelas expedicionadas en Barrancabermeja y pretende dejar una serie de interrogantes a los docentes con respecto a re-conocer los entornos y contextos locales y de la comunidad inmediata de la escuela y la sugerencia de como abordarlos para un aprendizaje significativo. Se toman escenarios urbanos y rurales con características específicas en ellos mismos, lo que lo vuelve diverso: los paisajes, los olores, los colores, que dieron confirmación a comunidades marcadas por experiencias de vida" (Gamero, 2008 Pg. 89) " | 16 |
| 17 | Digital | Ebsco Artículo digital: Revista Papel Político, jan-jun2009, Vol. 14 Issue 1, p107-141. 35p. 1 Descentralización, políticas públicas, gobernanza y territorio La política pública educativa o la descentralización educativa penetrada por "la otra territorialidad" http://content.ebscohost.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=87606643&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHX8kSep684v%2BbwOLCmr02ep7V5sai4Sq%2BWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzprkIzprJMuePfyeyxw2DNYdIA | Francois Jolly | Jean | 2009 | Descentralización, políticas públicas, gobernanza y territorio La política pública educativa o la descentralización educativa penetrada por "la otra territorialidad" | Bogotá | Colombia | ISSN: 0122-4409 | "En este artículo el autor analiza las condiciones en las cuales "otra territorialidad" logra penetrar el símbolo de la sectorialidad, que son las políticas públicas educativas. Después de definir los límites de la política pública educativa y de la descentralización educativa desde 1982, se analiza el programa de los colegios en concesión en Bogotá durante las administraciones de Peñalosa y Mockus 2, que combina el tema poco tratado de la "pedagogía" con el tema, muy polémico, de la gestión privada de los docentes y muestra que sí es posible construir una "otra territorialidad", diferente de la basada en la escuela, y practicar así una nueva forma de gobernanza de su territorio que cuestiona la "educación pública" y sustituye el concepto de "servicio público de educación", prestado por el de actores "privados". Finalmente, se presenta una serie de conclusiones que insisten en el hecho que no es claro si esta iniciativa local es una medida coyuntural o marca el esbozo de una nueva política territorial" (Francois, 2009 Pg 1-2) | 36 |
| 18 | Digital | Artículo digital: Revista Colombiana de Geografía; Vol. 21, núm. 1 (2012); 83 - 98 Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía; Vol. 21, núm. 1 (2012); 83 - 98 2256-5442 0121-215X - Territorialidad nasa en bogotá apropiación, percepción y sentido de lugar http://www.bdigital.unal.edu.co/31513/ | Bernal Mora | Martha Isabel | 2012 | Territorialidad nasa en bogotá apropiación, percepción y sentido de lugar | Bogotá | Colombia | ISSN: 0121-215X | "Esta investigación persigue comprender y analizar las representaciones de las dinámicas y los imaginarios del pueblo indígena nasa en el contexto urbano de Bogotá. A partir de la Investigación Acción Participativa, la cartografía social, la etnografía, el diálogo de saberes, la observación participante, los relatos de vida y los recorridos ambientales se incentivó la participación activa de la comunidad para registrar cómo percibe ella el valor simbólico del territorio. Se encontró que los indígenas nasa se apropiaron del espacio urbano al recorrer, nombrar y representar simbólicamente los lugares donde habitualmente interactúan, es decir, mediante el significado de sus representaciones espaciales, el uso de la jigra (un tipo de mochila típica de la región), la educación propia, los recorridos urbanos, los encuentros interétnicos o retornados intermitentemente a sus territorios de origen" (Bernal, 2012 Pg 83) | 16 |
| 19 | Digital | Universidad Nacional Ensayo Revista bitacora 6 (1) 2002: 9-32 Campo de Acción Institucional Espacio y Territorio http://www.bdigital.unal.edu.co/22207/1/18787-61115-1-PB.pdf | Normando Suárez Bertha, Niño Martínez Alberto, Julio Carrizosa Leonor, Prilla Lozano Patricia, Rodríguez Jorge Parra | Bertha y otros | 2002 | Campo de Acción Institucional Espacio y Territorio | Bogotá | Colombia | ISSN: 2027-145X | "En el presente documento se plantea una aproximación al tema del Espacio y Territorio en tanto objeto de estudio y eje de acción de la Universidad Nacional de Colombia, las consideraciones presentadas son producto del diálogo permanente al interior de un grupo gestor conformado por docentes especializados en distintas áreas del saber académico que circula en la Universidad" (Normando y otros, 2002 Pg. 9) | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|---|---|-----------|--|---|------------|-----------------|--|--|-----|
| 20 | Digital | Universidad Nacional Revista científica política número 3 enero-juni o 2007 Un acercamiento al desarrollo del saber de Estado Apuntes para una agenda de Investigación http://www.bdigital.unal.edu.co/21218/1/17524-55817-1-16.pdf | Cruz Rodríguez Edwin | 2007 | Un acercamiento al desarrollo del saber de Estado Apuntes para una agenda de investigación | Bogotá | Colombia | ISSN: 1909-230X | "Este artículo se propone realizar una aproximación al desarrollo del saber de Estado, entendido como el conjunto de conocimientos necesarios para dirigir el Estado, planteando algunos elementos que pueden ahondarse en la investigación de este campo en Colombia y Latinoamérica. Es posible acercarse al tipo específico de saber que permite al Estado ejercer su poder desde dos perspectivas: una histórica, que caracteriza la formación de este saber en relación con la del Estado nación y con los contextos sociales cambiantes que supone el advenimiento de la modernidad; y otra teórica, que permite aproximarse a las relaciones causales que explican el desarrollo del saber de Estado entre las instituciones políticas, los contextos sociales y los acontecimientos históricos relevantes, entre otros. El saber de Estado se ha desarrollado por causas que se desprenden de las relaciones entre el desarrollo del conocimiento y su institucionalización, las instituciones estatales y los contextos sociales problemáticos. La causalidad entre estos no es lineal y varía de acuerdo con las relaciones de poder en contextos nacionales específicos." (Cruz, 2007 Pg. 108) | | |
| 21 | Digital | Artículo digital. Biblioteca Luis Angel Arango - Revista Psicoperspectivas. http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v11n2/art05.pdf | Williamson, G., Pérez, I., Colla, G., Modesto, F., y Rain, N. (2012). Docentes rurales. | Guillermo | 2012 | "Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche" | Valparaiso | España | ISSN 0717-7798 ISSNe 0718-6924. VOL. 11, N° 2, 2012 pp. 77-96 | "El artículo presenta -sin ánimo de generalizar- opiniones recogidas de profesores y profesoras de escuelas rurales de la Región de la Araucanía respecto de la infancia y adolescencia mapuche y de algunos aspectos de su vida. Desde un estudio exploratorio se recoge información sobre las opiniones docentes respecto de la participación, aspiraciones de los padres sobre sus hijos, educación intercultural bilingüe (EIB), crianza mapuche y discriminación. Se investigó en territorios de las identidades mapuche pewenche, nagche, wenteche y lafquenche de la Región, desde un recorrido de campo que buscó levantar información inicial sobre temas relevantes que pudieran conformar una visión amplia de la infancia y adolescencia mapuche en la Araucanía. De esta manera, se espera contribuir a una mejor organización curricular y práctica pedagógica en la educación en general y educación intercultural bilingüe en particular" Williamson, G., Pérez, I., Colla, G., Modesto, F., y Rain, N. (2012) pg. 3 | |
| 22 | Digital | Libro: Biblioteca Virtual Clasco. http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/ar/libros/colombia/lpc/ruiz.pdf | Ruiz Botero Luz Dary | Luz Dary | 2006 | "La escuela, territorio en la frontera" | Medellín | Colombia | 2006. ISBN: 958-97830-2-3 | "La investigación titulada: "La escuela territorio en la frontera". Tipología de conflictos escolares, según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín, escrita por Luz Dary Ruiz Botero, es una obra extensa, en la que se muestran las condiciones sociales e históricas que explican la emergencia de cierto tipo de conflictos en las instituciones educativas. El estudio se ocupa de develar las relaciones existentes entre la escuela y el contexto económico, social, político y cultural que determina a los sectores populares de las ciudades que sirven como base de comparación. El propósito esencial del trabajo es el de configurar tipologías de conflictos escolares en la relación escuela-contexto y definir estrategias de intervención mediante la identificación del lugar de los jóvenes estudiantes en esas tipologías." (Baracaldo 2006, pg. 14) | |
| 23 | Digital | Universidad Javeriana Tesis maestría en gestión ambiental 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 http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/719/3/eam38.pdf | Quiroga Sanabria Paola Ximena | 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 | Bogotá | Colombia | No tiene | "Bajo la óptica del modernismo y las escuelas económica y filosófica de que se sirve, los conocimientos contruidos a través de métodos diferentes al, muy reciente en la historia, método científico, son simplemente inválidos ó sospechosos porque en ellos subyace una esencia espiritual y ó ética bastante incómoda al positivismo y la necesaria escisión que plantea éste entre sujeto y objeto. Los nuevos planteamientos que se hacen para la comprensión de "lo ambiental" y a partir de la crisis al respecto que está atravesando la sociedad y considere y articule los puntos de vista excluidos y marginados que no han sido útiles al proceso homogenización y globalización. El sistema de conocimientos que construyeron los hijos del Tabaco, la Coca y la Yuca Dulce acerca de su territorio se fundamenta en elementos de origen mítico, por un lado, que incluye el ordenamiento vertical en que el hombre está inmerso al igual que los demás elementos en un sistema determinado por esferas concéntricas e interactivas y los límites étnicos y clánicos que fueron establecidos desde la creación del ser superior mismo. Por otro, por categorías funcionales que determinan un tipo de uso y manejo". (Quiroga, 2009 Recuperado de http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/719) | | |
| 24 | Digital | Universidad Javeriana Tesis maestría en comunicación Construcción de un modelo para evaluar proyectos de prensa escuela en medio del conflicto político-militar colombiano http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/244 | Olmos Perez Marelbis | Marelbis | 2009 | Construcción de un modelo para evaluar proyectos de prensa escuela en medio del conflicto político-militar colombiano | Bogotá | Colombia | No tiene | "El objetivo de este trabajo es crear un modelo de evaluación, que permita medir realmente el impacto del proyecto prensa-escuela en montería y poder establecer cómo este contribuye al proceso de formación ciudadana de los estudiantes y docentes de las instituciones educativas, donde se desarrolló el proyecto durante el primer semestre del año 2008, teniendo en cuenta el conflicto político militar en un escenario como Córdoba. La propuesta de investigación se justifica porque el programa prensa-escuela tiene como uno de sus objetivos la formación de ciudadanos y ello en un contexto como el de Montería -Córdoba, en donde el fenómeno del paramilitarismo y el uso de la fuerza armada ilegal, constituyeron las bases para desencadenar uno de los fenómenos de violencias más exacerbados en la historia reciente de Colombia, quedó limitado y restringido, tanto desde el ejercicio de la libertad de escoger a sus propios gobernantes para ser representados, como el derecho de expresar libremente sus ideas, pensamientos y opiniones" (Olmos, 2009 Pg. 7-8) | |
| 25 | Digital | Libros digitales biblioteca Rafael García Herreros (Elibro) La nación en la escuela Viejas y nuevas tensiones políticas http://site.ebrary.com.ezproxy.unimilnuto.edu:8000/lib/bibliouniminutos/reader.action?docId=10357117 | Milstein Diana | Diana | 2009 | La nación en la escuela Viejas y nuevas tensiones políticas | Comahue | Argentina | ISBN: 9781413574869 | "El objetivo de este trabajo es crear un modelo de evaluación, que permita medir realmente el impacto del proyecto prensa-escuela en montería y poder establecer cómo este contribuye al proceso de formación ciudadana de los estudiantes y docentes de las instituciones educativas, donde se desarrolló el proyecto durante el primer semestre del año 2008, teniendo en cuenta el conflicto político militar en un escenario como Córdoba. La propuesta de investigación se justifica porque el programa prensa-escuela tiene como uno de sus objetivos la formación de ciudadanos y ello en un contexto como el de Montería -Córdoba, en donde el fenómeno del paramilitarismo y el uso de la fuerza armada ilegal, constituyeron las bases para desencadenar uno de los fenómenos de violencias más exacerbados en la historia reciente de Colombia, quedó limitado y restringido, tanto desde el ejercicio de la libertad de escoger a sus propios gobernantes para ser representados, como el derecho de expresar libremente sus ideas, pensamientos y opiniones" (Olmos, 2009 Pg. 7-8) | 102 |
| 26 | Digital | Libros digitales biblioteca Rafael García Herreros (Elibro) Construyendo escuela, compartiendo esperanzas experiencia del proyecto "Enlazando Mundos" http://site.ebrary.com.ezproxy.unimilnuto.edu:8000/lib/bibliouniminutos/reader.action?docId=10638252 | Ferrada Donatila | Donatila | 2012 | Construyendo escuela, compartiendo esperanzas experiencia del proyecto "Enlazando Mundos" | Concepción | Chile | ISBN: 978144928654 | "El libro de la Dña Donatila Ferrada Construyendo escuela, compartiendo esperanzas; elaborado desde la universidad de la santísima concepción; retrata una compleja acción educativa que crea una comunidad y cultiva el desarrollo de proyectos dirigidos a la investigación y a la intervención educativa en las escuelas públicas, donde se incorporan niños y familias pertenecientes a los sectores populares más carenciados de Bio Bio. Mediante dicha investigación, la autora y su equipo intentan transitar desde su quehacer a otros proyectos de vida, buscando construir una sociedad más justa para los pobres y marginados. A la búsqueda de una vida mejor, ellos responden con su proyecto "Enlazando Mundos". En esta intervención se ha incorporado a muchas personas, madres y padres que viven esta situación y que aspiran a apoyar a sus hijos para que la superen. Las investigaciones dirigidas a las escuelas que reciben niños y sus familias deprimidas tienen dos tipos de enfoques: investigativos muy distintos. Uno de ellos dirigido al currículum oficial y los cambios metodológicos que deben experimentar para impartir los conocimientos, que es lo que aparece en muchos intentos de mejorar a los escolares, y otro tipo de investigación cuyo enfoque considera el cambio del contexto sociocultural e histórico en que se desarrolla la educación de los niños y sus familias" (Soto Guzmán en Ferrada, 2012 Pg. 13) | 125 |
| 27 | Digital | Libros digitales Biblioteca Rafael García Herreros Principales impactos de la sede universitaria municipal en el territorio http://site.ebrary.com.ezproxy.unimilnuto.edu:8000/lib/bibliouniminutos/reader.action?docId=10337332 | Dilut Sánchez Liurkis | Liurkis | 2009 | Principales impactos de la sede universitaria municipal en el territorio | La habana | Cuba | Sin información | "El surgimiento y creación de las Sedes Universitarias permite la existencia de un espacio físico en territorios y localidades, con un cuadro de la Universidad y un pequeño equipo de trabajo que junto a los profesores a tiempo parcial se erigen en el hilo conductor y movilizador de estas ideas, entre los territorios y la universidad. El perfeccionamiento del trabajo en las mismas constituye un aspecto relevante para mejorar el proceodocente educativo. En el presente trabajo se realizó una valoración del impacto de la Sede Universitaria en el Municipio de Bartolomé Maso provincia de Granma. El mismo reviste importancia desde el punto de vista teórico y práctico. Desde el punto de vista teórico, permitirá profundizar en los conocimientos acerca de la intervención y transformación socio-cultural en las comunidades del municipio, y desde el punto de vista práctico, permitirá no solo el desarrollo de la población; sino que de forma general repercutirá su impacto en el nivel de vida dentro del territorio, así como aumentar el nivel cultural de esta población, los cuales estarán mejor preparados para asumir los diferentes roles de la sociedad y se beneficien de forma integral con la mejora de su calidad de vida." (Dilut Sánchez, 2009 Pg. 13) | 13 |
| 28 | Digital | Libros Digitales biblioteca Rafael García Herreros Revista Fundamentos en humanidades primavera, año 2 número 4 http://site.ebrary.com.ezproxy.unimilnuto.edu:8000/lib/bibliouniminutos/reader.action?docId=10098602 | Gimeno Sacristán José | José | 2005 | Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna | San Luis | Argentina | ISSN: 1515-4467 | "La escuela que conocemos en un sistema universalizado de educación es una institución creada bajo los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y en que la educación es un medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Trata de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles". (Gimeno, 2005 Pg. 7) | 43 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|---|----------------|---------------|------|--|------------------|----------------|---------------------------------|--|-----|
| 34 | Digital | Universidad Javeriana Tesis maestría ciencias políticas Contribución de los pueblos indígenas de Bolivia, a través de los consejos educativos de pueblos originarios -CEPOS-, al fortalecimiento de la gobernabilidad en el campo de la política de educación intercultural bilingüe http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/877/1/pol157.pdf | Velasco Terán | Angela Andrea | 2010 | Contribución de los pueblos indígenas de Bolivia, a través de los consejos educativos de pueblos originarios -CEPOS-, al fortalecimiento de la gobernabilidad en el campo de la política de educación intercultural bilingüe | Bogotá | Colombia | No tiene | "Yo he pasado una experiencia demasiado amarga, cuando era un muchacho de la escuela, cuando fui al kínder en los años 60. Yo era zurdo por naturaleza y me obligaron a escribir con la derecha, y como yo no podía, me amarraban la mano atrás y todo. Me obligaban a hablar en castellano, yo soy monolingüe quechua, no hablaba castellano, después aprendí a hablar mal el castellano... entonces para mí, ir a la escuela era algo horroroso. Además, yo desde niño aprendí muchas cosas, contaba, sabía matemáticas, sabía orografía, hidrografía, conocía la geografía, sembraba, sabía contar cuantas crías tenía mi oveja, cuántos gatitos tenía, todo eso ¿no? Sabía muchas cosas, además conocía una lengua de comunicación fluida que era el quechua y cuando llegué a la escuela me hicieron olvidar todo eso, todo lo contrario, mi forma de pensar, mi forma de planificar, mi forma de pensar en mi cultura, me hicieron pensar que eso era malo, que hablar quechua era malo. (Froilán Condori, Fundador de los CEPOS, en entrevista personal, 17.04.2010, Cochabamba – Bolivia) Son las palabras de un connotado líder indígena quechua en educación, Froilán Condori, que como muchos otros niños y niñas indígenas, han sufrido una experiencia dolorosa en la escuela. Don Froilán Condori es uno de los muchos indígenas que, cuando niños o niñas, fueron víctimas del desarraigo de su propia cultura y sus saberes, de los que han tenido que aprender a hablar en castellano a fuerza de látigo y quienes fueron a aprender en la escuela que todo lo que ellos eran o habían sido hasta entonces, debía ser borrado, eliminado, porque era algo malo. Esta historia se ha venido repitiendo en Bolivia por décadas y en miles de niños y niñas indígenas, debido a que la educación oficial en Bolivia tuvo desde su nacimiento como objetivo principal, castellanizar y evangelizar a toda la población y "desindigenizar" a los indígenas, haciéndoles abandonar sus costumbres, tradiciones, conocimientos y saberes ancestrales. Sin embargo, a partir de los '80, el movimiento indígena que reclamaban un tipo de educación acorde con su lenguaje y cosmovisión cultural, se hizo escuchar cada vez con más fuerza, y logró que se pusiera en marcha un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, proyecto que más tarde se convertiría en política de Gobierno, y más tarde, en política de Estado. Esta investigación intenta mostrar cuál ha sido la contribución de los Pueblos Indígenas al desarrollo de la política de Educación Intercultural Bilingüe a través de unos mecanismos de participación que fueron creados en 1994 bajo la ley 1565 4 de Reforma Educativa, que se denominaron: Consejos Educativos de Pueblos Originarios -CEPOS-. El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, los objetivos e hipótesis de investigación, que han surgido a raíz de la pregunta guía de todo el trabajo: ¿Cuál ha sido la contribución de los Pueblos Indígenas de Bolivia, a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios -CEPOS-, al fortalecimiento de la Gobernabilidad, en el campo de la Política de Educación Intercultural Bilingüe, desde su creación en | 159 |
| 35 | Digital | Universidad Nacional Revista Historia y Sociedad No. 19, Medellín, Colombia, julio-diciembre de 2010, pp. 123-142 Conocimiento y control en los confines del territorio nacional hacia la construcción de un saber territorial, 1850-1950 http://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23597/24295 | González Gómez | Lina Marcela | 2010 | Conocimiento y control en los confines del territorio nacional hacia la construcción de un saber territorial, 1850-1950 | Bogotá | Colombia | ISSN: 2357-4720 | "Durante el siglo XIX colombiano la incorporación de los territorios marginales a las dinámicas de una Nación en construcción planteó la necesidad de conocerlos, medirlos, definirlos, como medio para poder generar sobre ellos un sistema administrativo y un modelo de control y dominación. En este artículo se estudian algunos aspectos acerca de la construcción de un saber territorial útil a un propósito de poder y dominio, enfatizando la reflexión sobre el suroriente del país, con sustento documental en los informes que los funcionarios locales rendían al Ministro de Gobierno y las Memorias que, con base en estos, presentaba anualmente el Ministro al Congreso Nacional. La fuente estudiada ayuda a entender el conocimiento y control de los territorios marginales en la perspectiva del proyecto de modernidad que tiene entre sus elementos centrales, la apropiación, definición y dominio del territorio; su selección responde a una decisión metodológica que la prioriza para efectos de esta reflexión sobre otras fuentes como por ejemplo, la literatura, la prensa o las crónicas de viajeros, cuya importancia para la comprensión del período estudiado, no se desconoce". (González, 2010 Pg. 123) | 20 |
| 36 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros base de datos proquest Investigación Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura Arhuaco Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura Arhuaco http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/251742975/abstract/2CE900AD006D4EB4PQ/14?accountid=48797 | Murillo | Luz | 2001 | Explorando el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura Arhuaco | Arizona | Estados Unidos | ISBN: 9780493441146, 049344114X | "El presente estudio examina el papel de la escuela en el mantenimiento de la lengua y la cultura Arhuaco. Un creciente interés en los procesos de educación indígena ha llevado a la comunidad Ika a replantear la educación impartida desde el Estado para hacer una aproximación al diseño de una educación propia. Esto ha conllevado un análisis profundo por parte de las autoridades indígenas y los maestros sobre nuevos procesos educativos que contribuyan a la preservación de la cultura autóctona. Utilizando un diseño etnográfico, este estudio tomó como orientación teórica análisis sobre planificación lingüística, reproducción cultural y económica a través de la escuela y revitalización cultural y lingüística. Partiendo de una descripción histórica sobre el contacto con la cultura europea que propició el desplazamiento cultural en las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, esta investigación demuestra la importancia de las luchas lideradas por los Arhuacos con las cuales se logró la expulsión de la misión Capuchina, para tomar control sobre sus escuelas. Posterior a esto se inicia el diseño de una educación más acorde con la cultura que toma como parte fundamental la lengua Ika. Este estudio articula datos etnográficos obtenidos mediante observación participante en la escuela, las familias y las actividades comunitarias con la revisión de documentos y archivos históricos que los indígenas poseen sobre sus procesos de resistencia. Los datos analizados demuestran que el Ika es una lengua cuya vitalidad se debe no sólo a la transmisión de esta en los ámbitos familiar y comunitario, sino también a los procesos de revitalización lingüística y cultural que los indígenas vienen promoviendo para tratar de contener los procesos de aculturación occidental que todavía se presentan con fuerza dentro del espacio escolar. Basado en los anteriores hallazgos este estudio propone el diseño de un programa de educación bilingüe dentro de la escuela que contribuya tanto al mantenimiento de la lengua Ika como al desarrollo de competencias en español por parte de los niños. Igualmente recomienda un mayor acercamiento entre comunidad y escuela de tal manera que incremente la participación comunitaria en el fortalecimiento y apropiación del espacio escolar" (Murillo, 2001 Pg. 12 - 13) | 334 |
| 37 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros base de datos proquest Artículo Escuela, trabajo y familia Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1467279702/abstract/2CE900AD006D4EB4PQ/19?accountid=48797 | Tapia | Guillermo | | Escuela, trabajo y familia Perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana | Ciudad de México | México | ISSN: 14056666 | "Este artículo analiza los sentidos atribuidos al trabajo por estudiantes de bachillerato de sectores populares, de una zona de transición rural-urbana. La presencia de estos jóvenes en la educación media superior se inscribe en procesos de cambio estructural y generacional. Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas semi-estructuradas y se aplicó un cuestionario a estudiantes de tres centros de Bachillerato-sabes (antes video-bachillerato), situados en un territorio de "nueva ruralidad" en la periferia de León, Guanajuato. Los estudiantes significan el trabajo a partir de horizontes familiares y personales, abiertos por su ingreso al bachillerato, relacionados con las expectativas de realizar estudios superiores y, con ello, alcanzar un trabajo profesional. También buscan la autonomía personal frente a sus padres, propia de la adolescencia. Estas significaciones cobran particular relevancia entre las estudiantes mujeres". (Tapia y Weiss, 2013 Pg. 1165) | 25 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|-------------------------|------------------|------|---|---------------------|----------|----------------------------|--|----|
| 38 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros base de datos proquest Revista Educación y educadores Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010) http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1024792426/fulltextPDF/2CE90AD006D4EB4PQ/24?accountid=48797 | Castro Paredes | Moyra Marcela | 2012 | Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010) | Chía | Colombia | ISSN: 01231294 | "Este artículo describe el trayecto de la política educativa territorial en Chile desde un enfoque sustentado en el Estado de Compromiso -anterior a la Dictadura- a un Estado Subsidiario que permanece inalterable en esta época. La primera parte expone la dinámica de la política educativa nacional desde la mitad del siglo pasado hasta la interrupción democrática en 1973; la segunda, la implantación de nuevas políticas educativas diseñadas esencialmente sobre la base de estructuras de financiamiento que se vinculan a las reformas educativas acontecidas en el último cuarto del siglo XX. En ambas partes se analizan las políticas educacionales desarrolladas durante los periodos en comento y se caracteriza su implementación en el contexto subnacional. El texto finaliza con algunas consideraciones de la política educativa y sus posibilidades de apropiación y progresión en los gobiernos locales" (Castro, 2012 P 97) | 19 |
| 39 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros base de datos proquest Revista Educación XX1 LUCES Y SOMBRAS DE LA ESCUELA ACTUAL http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1112228978/abstract/6FA2AD6ED43F4D50PQ/29?accountid=48797 | Navarro Perales | María José | 2001 | Luces Y Sombras De La Escuela Actual | Madrid | España | ISSN: 1139613X | "Los cambios producidos en las últimas décadas han provocado la aparición de una nueva condición social que afecta a todos los órdenes sociales. Las escuelas como parte de la sociedad se ven igualmente afectadas por esa condición social. Ello les obliga a tener que adaptarse, y para ello deben realizarse cambios organizativos profundos, pero nuestras escuelas siguen ancladas en planteamientos obsoletos para las nuevas exigencias sociales". (Navarro, 2001 Pg. 237) | 38 |
| 40 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros base de datos proquest Revista Española de Educación LOS CAMBIOS SOCIO-EDUCATIVOS EN BULGARIA. Comparada http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1428110449/citation/6FA2AD6ED43F4D50PQ/47?accountid=48797 | Dronzina | Tatiana | 2004 | Los Cambios Socio-Educativos En Bulgaria. | Madrid | España | ID Doc Proquest 1428110449 | "La integración europea plantea varios desafíos ante los países en proceso de acceso. Uno de los más grandes es la promoción de la política de identidad y la política de ciudadanía en la escuela. La tarea modesta de este estudio es presentar la experiencia búlgara en el contexto de la integración, que es la experiencia de una sociedad con minorías étnicas históricas significativas. Se ha puesto el acento en la situación educativa de la minoría turca y la gitana, y se han analizado las consecuencias de los pasos emprendidos para el éxito de la política de la identidad, estrechamente relacionada con la promoción de la diferencia y la peculiaridad y la de la ciudadanía, que otorga el estatus igual a todos en la esfera de lo público y lo político. Se ha estudiado el papel de la educación cívica y la participación en los proyectos europeos como dos instrumentos no solamente para la acomodación entre la identidad étnica y la ciudadanía, sino para la creación de la nueva identidad y ciudadanía europea". (Dronzina, 2004 Pg. 150) | 31 |
| 41 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros base de datos proquest Revista Mexicana de Investigación Educativa PASAR POR LA ESCUELA http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/199228103/citation/6FA2AD6ED43F4D50PQ/50?accountid=48797 | Czarny Krischkautzky | Gabriela | 2007 | Pasar por la escuela | Ciudad de México | México | ISSN: 14056666 | "Se presentan algunos aspectos analizados en una investigación más amplia sobre significados de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui, migrantes de San Juan Copala, Oaxaca, a la ciudad de México, quienes se han escolarizado hasta el nivel superior en instituciones sin programas específicos para indígenas. Para tener perspectiva en torno a la polarización que caracteriza el análisis sobre la relación comunidades indígenas-escolaridad, reconstruyo categorías como pertenencia y membresía a una comunidad. Reformulo la metáfora, pasar por la escuela, que abre a la comprensión de procesos complejos como el de la escolaridad para miembros de comunidades como la triqui migrantes. El estudio documenta el valor social que adjudican al acto de asistir a la escuela y, al mismo tiempo, muestra que éste no se construye sólo por el acceso a los saberes de escritura que la caracterizan sino más bien por los significados locales que la comunidad asigna al pasaje por la institución" (Czarny, 2007 Pg. 921) | 31 |
| 42 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Estudios de Derecho DISCURSOS QUE CIRCULARON EN EL SABER Y LA PRÁCTICA JURÍDICA EN LOS COLEGIOS Y LA UNIVERSIDAD EN MEDELLÍN, 1827-1901* http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1661374568/fulltextPDF/DE65B1E17B0B48FBPQ/37?accountid=48797 | González Sánchez | Patricia | 2014 | Discursos que circularon en el saber y la práctica jurídica en los colegios y la universidad en Medellín, 1827-1901 | Medellín | Colombia | ISSN: 01201867 | "El objeto de este artículo permitió identificar algunos discursos que circularon en el saber y la práctica jurídica en Medellín. Se logró la ubicación histórica de la modalidad enunciativa denominada discursos, de donde se muestran las prácticas discursivas en los colegios y la universidad. El periodo de tiempo estuvo entre 1827-1901, que comprende la creación de los estudios de Jurisprudencia en Medellín y los intentos de diferenciación entre los regímenes de colegio y universidad, por lo que la institución educativa recibió varias denominaciones y cumplió con los dos tipos de regímenes en su interior. Este devenir histórico muestra cómo diferentes discursos, institucionalizados o no institucionalizados, emergieron se relacionaron y se articularon con la labor educadora en el saber jurídico en Medellín" (González, 2014 Pg. 20) | 30 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|---|-----------------------|---------------------|------|--|-----------|----------|---------------------------|--|----|
| 43 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Española de Educación Comparada ANÁLISIS COMPARADO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA: ESCUELA NUEVA VS. EDUCACIÓN INDÍGENA http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1537558260/fulltextPDF/4BF3A486A75C496APQ/28?accountid=48797 | Martín García | Miguel A William | 2014 | Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: escuela nueva vs. educación indígena | Madrid | España | Id Doc Proquest 1137-8654 | "Pretendemos poner en discusión dos enfoques educativos, la Escuela Nueva y la Educación Indígena como modelos pedagógicos en contraste, a través de los cuales se ha tratado de abordar en los últimos años la problemática educativa escolarizada en las zonas indígenas del Departamento del Cauca, en Colombia. La Escuela Nueva como una propuesta gubernamental en las zonas rurales colombianas y la Educación Indígena, como alternativa socioeducativa por parte de los movimientos sociales indígenas en el Cauca y en el país, son modelos educativos en contraste utilizados como similares. Algunos elementos de orden socio-pedagógico contribuirán a señalar las posibilidades objetivas de implementación de tales políticas educativas en las zonas indígenas caucanas, cuestión importante para la construcción cultural de Colombia. El trabajo se organiza mediante el análisis y comparación de las implicaciones de las políticas y pedagógicas de cada propuesta, partiendo desde el surgimiento como proyectos educativos, con ciertas especificidades pedagógicas cada uno, y pretendiendo ubicarlas en el contexto sociopolítico e histórico del país, lo cual permitirá caracterizar las influencias y concepciones que actualmente subyacen en sus planteamientos" (Martín y García, 2014 Pg. 223) | 19 |
| 44 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Educación y Pedagogía Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1431279089/abstract/4BF3A486A75C496APQ/72?accountid=48797 | Almendra Quiguanás | Wilma Rocío | 2012 | Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones | Medellín | Colombia | ISSN:01217593 | "Más que un análisis teórico de la comunicación-educación en la comunidad indígena Nasa del norte del Cauca en Colombia, este texto presenta una experiencia práctica concreta de cómo la vida misma, la dinámica colectiva, las prácticas comunitarias, el senti-pensar actuando, la resistencia y la alternativa del proceso político organizativo, en sí mismos, son un territorio de conocimientos en todos los ámbitos, y en especial desde la comunicación-educación permanente. Este territorio está tejido de relaciones y de apropiaciones, donde los espacios de formación propia y la transformación de herramientas como la "escuela" y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cumplido un papel importante para debatir, dialogar y fortalecer las diversas palabras y acciones, que buscamos armonizar para seguir siendo con nuestros pueblos y procesos". (Almendra, 2012 Pg. 47) | 17 |
| 45 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Q6.11 (Jul/Dec 2011):MEMORIA, TIC Y BLOGS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1328122904/45FC86D496264C54PQ/15?accountid=48797 | Molina Rodríguez | Pedro | 2011 | Memoria, tic y blogs en educación de adultos | Medellín | Colombia | ISSN: 19092814 | "La memoria personal, utilizada como elemento articulador y motivador del aprendizaje de la población adulta en TIC, aporta un valor que da sentido a la formación tecnológica. Los estudiantes pueden contrastar conocimientos y experiencias, enriqueciendo el trabajo y generando un intercambio que incluye a los docentes. La publicación virtual de los textos así elaborados aporta una dimensión social a la experiencia ya que permite establecer nuevos vínculos comunicativos entre los participantes y con otras personas o colectivos. Las publicaciones son también aportaciones al conocimiento local y global que muestran la diversidad de experiencias, conocimientos e intereses de los ciudadanos". (Molina, 2011 Pg. 1) | 17 |
| 46 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Historia de la Educación 32 (2013): 363-379 PAISAJE DE LA MEMORIA EN BUENOS AIRES REPRESENTACIÓN, MEMORIA Y PEDAGOGÍA http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1553147615/citation/DAD8A3B5C915415CPQ/17?accountid=48797 | Friedrich | Daniel | 2013 | Paisaje de la memoria en buenos aires representación, memoria y pedagogía | Salamanca | España | ISSN: 02120267 | "LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, al igual que cualquier otra ciudad, siempre ha sido un agente participativo en la construcción colectiva de sus memorias y contramemorias. La cuadrícula de la ciudad, los nombres de sus calles, sus monumentos, las batallas por espacios evidenciadas por el grafiti y sus tachaduras, las formas en que los habitantes de la ciudad viven y circulan, las líneas que cruzan el espacio urbano y las historias que dan forma a la ciudad; todo esto forma parte del paisaje de la memoria de Buenos Aires. Es un paisaje de perspectiva, de «formas fluidas e irregulares», que se ve diferente desde cada ángulo y es afectado por «la posicionalidad histórica, lingüística y política de los diferentes tipos de actores» (Appadurai, 1990: 7)1 . Todos estos espacios y acontecimientos apuntan a las formas en que la ciudad participa en la producción y la disrupción de determinadas memorias colectivas de los porteños" (Friedrich, 2013 Pg. 363) | 18 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|---|----------------|------|---|---------|-----------|-----------------|--|----|
| 47 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Interciencia39.7 (Jul 2014): 524-53 HISTORIA, MEMORIA Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL. EL RETO DEL SIGLO XXI PARA LAS AULAS DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA, NORTE DE CHILE http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1549963253/DAD8A3B5C915415CPQ/21?accountid=48797 | Mondaca Rojas Carlos, Gajardo Carvajal Yelitza y Sánchez González Elizabeth | Carlos y otros | 2014 | Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo xxi para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile | Caracas | Venezuela | ISSN: 03781844 | "La pluralidad de orígenes de los estudiantes que hoy comparten aulas en el norte de Chile, entiéndase migrantes, indígenas y nacionales, supone un profundo desafío para el sistema educativo en el siglo XXI. Para sortear este reto, los planes y programas de estudio necesitan integrar y articular objetivos, contenidos y metodologías interculturales con sus semejantes del canon occidental, y así promover que parte del aprendizaje surja de las culturas e identidad de origen de los estudiantes. El presente artículo expone una propuesta teórico activa de ciudadanía intercultural que propone, mediante la reconstrucción y sistematización de la memoria histórica de las propias comunidades, el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los estudiantes y los centros educativos, concientizarse y formarse bajo los principios de la interculturalidad". (Mondaca y otros, 2014 Pg. 524) | 8 |
| 48 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista de Investigación Agraria y Ambiental3.2 (2012): 109-121 Reconstrucción de memoria y propuesta pedagógica en el municipio de Toca (Boyacá, Colombia). Del desarrollo al Posdesarrollo Rural http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1503847365/abstract/DAD8A3B5C915415CPQ/25?accountid=48797 | Alba Maldonado | José Manuel | | Reconstrucción de memoria y propuesta pedagógica en el municipio de Toca (Boyacá, Colombia). Del desarrollo al Posdesarrollo Rural | Bogotá | Colombia | ISSN: 21456097 | "El siguiente artículo es resultado de la tesis de grado en la Maestría en Desarrollo Rural, Titulada "Posdesarrollo rural. Propuesta pedagógica de rescate de memoria en el municipio de TocaBoyacá". El artículo está dividido en tres partes, la primera se enfoca en la descripción sobre el problema y el objetivo, centrado en una crítica al desarrollo y mostrando cómo el posdesarrollo es un camino viable, teniendo como base la memoria colectiva en una propuesta pedagógica. En la segunda parte, se hace una breve descripción de la metodología de la investigación, ubicándola en un enfoque histórico hermenéutico, dentro de un método etnográfico en lo que respecta al rescate de memoria colectiva del Municipio y de investigación acción participativa en lo que respecta al trabajo con los estudiantes del Instituto Técnico Agrícola de Toca; en ésta parte también se hace una revisión bibliográfica sobre el concepto de posdesarrollo. En la última parte, se realiza una exposición de los resultados, dividida en dos secciones, en la primera se muestra, fruto del trabajo etnográfico, el rescate de la memoria, descubriendo sitios de importancia histórico-cultural, cuentos folclóricos entre otros; la segunda parte, evidencia el trabajo con los estudiantes, su transformación en investigadores y el encuentro con la memoria, todo esto enmarcado en el proceso de cimentación del posdesarrollo". (Alba y García, 2012 Pg. 109) | 14 |
| 49 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Educación XX118.1 (2015): 369-390. ESTUDIO DE LOS EFECTOS DEL FORMATO HIPERTEXTUAL EN LA COMPRESIÓN LECTORA Y LA MEMORIA TEXTUAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1636192533/fulltextPDF/DAD8A3B5C915415CPQ/44?accountid=48797 | Soria Andurell | Anna | 2015 | Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria | Madrid | España | ISSN: 1139613X | "El formato hipertextual aporta una nueva dimensión a la comprensión lectora añadiendo a la propia escritura una estructura en forma de red semántica que aumenta las posibilidades de relacionar conceptos e ideas a medida que se navega por ella. Este trabajo se plantea estudiar los efectos del formato hipertextual sobre la comprensión lectora y la memoria textual en el ámbito de la educación primaria, partiendo de las actuales teorías del procesamiento de la información y los procesos de comprensión y memoria en el campo de la Psicología y la Pedagogía. Esta investigación busca analizar las diferencias entre la comprensión y el recuerdo de un texto presentado de forma lineal e hipertextual a dos grupos de alumnos de quinto curso de primaria, y determinar si estas son significativas y en qué sentido apuntan para profundizar y aportar datos más precisos sobre las herramientas educativas digitales en el contexto del programa de digitalización de las aulas de primaria de la Generalitat de Catalunya. En este sentido, el estudio parte de la hipótesis de que el formato hipertextual de la información mejora su consolidación y almacenamiento a corto y a largo plazo debido a la estructura de sus nodos (fragmentos) de información en forma de red, que la asimilan a la forma de organización neuronal del cerebro zhumano, así como a su funcionamiento por asociación de ideas y conceptos. Dado que la información se organiza en la mente humana a través de una extensa red neuronal, la información procesada y consolidada siguiendo las mismas pautas de asociación y conectividad entre nodos, es relacionada más rápidamente con aquellos conocimientos ya consolidados en el cerebro y, por lo tanto, se asimila más rápidamente, permitiendo un almacenamiento más profundo y duradero en el tiempo" (Soria, 2015 Pg. 369 - 370) | 23 |
| 50 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Revista Complutense de Educación 2 5.2 (2014): 393-409. La memoria histórica en los libros de texto escolares http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1556072417/abstract/DAD8A3B5C915415CPQ/55?accountid=48797 | Díez Gutiérrez | Enrique Javier | 2014 | La memoria histórica en los libros de texto escolares | Madrid | España | ISSN: 1130-2496 | "Este artículo describe los resultados de la investigación llevada a cabo por la Universidad de León, financiada por el Ministerio de Presidencia, cuyo objetivo ha sido analizar cómo reflejan los libros de texto de Historia de España los contenidos correspondientes al período de la posguerra civil y especialmente los relacionados con la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista. Se han revisado los manuales de texto, especialmente los de 2º de Bachillerato, por ser el período curricular en el que se trabaja más detenidamente la Historia contemporánea de España. Metodológicamente se ha utilizado el Análisis Crítico del Discurso para indagar sobre la extensión y completud, así como sobre la orientación y visión que presentan de los contenidos, y se han realizado 610 entrevistas a profesorado de Historia sobre su percepción respecto a la adecuación de estos contenidos. Las conclusiones más significativas reflejan que se han empezado a introducir contenidos sobre estos aspectos, aunque no con la suficiente profundidad" (Diez, 2014 Pg 393) | 18 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|---------------|-----------------|------|---|-------------|----------------|---------------------------------|--|-----------------|
| 51 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Historia y Sociedad 28 (Jan-Jun 2015): 247-272.El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/1654659459/citation/B484F6506BF444FAPQ/174?accountid=48797 | Aguirre Rueda | Jorge Alejandro | 2015 | El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía | Medellín | Colombia | ISSN: 0121-8417 | "El manual escolar como espacio de memoria, herramienta pedagógica y vector ideológico se ha constituido en una novedosa pieza de investigación para los historiadores. Desvalorizada por largo tiempo, hoy en día aporta información fundamental para entender los procesos iniciales de la socialización que se vivió en las escuelas. Por su parte, el manual escolar de geografía fue una herramienta que transmitió sendos mensajes nacionales: sobre el territorio y la población. Aunque se ha evidenciado que en España, México, Guatemala, Colombia, Ecuador, Chile y Argentina dichas temáticas fueron recurrentes y prestaron servicios similares, se ha constatado también que la gran mayoría de estudios a este respecto sigue subestimando el papel del manual escolar, tal como lo denunciara Alain" (Choppin. (Aguirre, 2015 Pg. 247) | 27 |
| 52 | Digital | Biblioteca Rafael García Herrerros Base de datos proquest Tesis Doctoral Facultad de educación Universidad de Puerto Rico Río de piedras Percepciones de los directores de la escuela de la comunidad, de la facultad y el nivel de desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje http://search.proquest.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/docview/252122328/previewPDF/13B82CEF392C491EPQ/7?accountid=48797 | Marrero Vélez | Carmen | 2001 | Percepciones de los directores de la escuela de la comunidad, de la facultad y el nivel de desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje | Puerto rico | Estados unidos | ISBN: 9780493262383, 0493262385 | "El propósito de este estudio fue comparar la relación entre la percepción de los directores de la escuela de la comunidad en torno a su conducta como administradores, la percepción de la facultad y el nivel de desarrollo de las escuelas como comunidades de aprendizaje. Se analizó la gestión administrativa del director de escuelas de la comunidad, a través de los marcos organizacionales: de recursos humanos, político, simbólico y estructural identificados por Bolman y Deal (1984). La muestra de este estudio estuvo compuesta por seis (6) directores de las escuelas públicas del distrito escolar de Ciales y ciento diecinueve (119) miembros de la facultad seleccionados al azar. La recopilación de los datos se realizó mediante dos (2) instrumentos: Orientaciones de Liderazgo (Auto-percepción y Percepción de otros) y Avalúo de una Organización de Aprendizaje, los cuales fueron identificados en la literatura y debidamente validados. Los resultados obtenidos demostraron que la percepción de los directores de las escuelas de la comunidad en torno a su gestión administrativa y la percepción de la facultad son similares. Los marcos predominantes (promedios más altos), de los directores de las escuelas, fueron el marco organizacional de los recursos humanos y el marco estructural . El marco político y marco simbólico fueron menos predominantes". (Marrero, 2001 Pg. ix) | 176 |
| 53 | Digital | Artículo Digital: Revista de Pedagogía Vol 27 No 78 Caracas, Abril 2006 Memoria Educativa Venezolana. Una línea de investigación para el análisis y seguimiento de la institucionalidad educativa en Venezuela http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100006&lang=pt | Uzcátegui | Ramón Alexander | 2006 | Memoria Educativa Venezolana. Una línea de investigación para el análisis y seguimiento de la institucionalidad educativa en Venezuela | Caracas | Venezuela | ISSN 0798-9792 | "La Línea Memoria Educativa Venezolana es un espacio de investigación inscrito en el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación. Su actuación fundamental se orienta a la constitución de una comunidad de investigadores interesados por la comprensión e interpretación de las realidades que acompañan el desarrollo institucional de la educación escolar en Venezuela. El eje central de la Línea lo constituye la construcción de una base de datos que ordene y dé cuenta de los datos y eventos que la historiográfica educativa venezolana ha referido como claves del desarrollo institucional de la educación escolar venezolana, desde el siglo XV hasta la actualidad. Sobre la construcción de Memoria Educativa Venezolana, gravitan trabajos y proyectos de investigación (pre y postgrado) vinculados con el conocimiento histórico de la escuela nacional. En su breve tiempo de existencia muchos han sido los logros de este reservorio investigativo. Se ha logrado consolidar el proyecto Editorial Memoria Educativa Venezolana, el cual ofrece a la comunidad académica información relativa al acontecer educativo nacional; también tres trabajos en pregrado, dos trabajo de ascenso, y están en proceso sendos proyectos sobre educación inicial, memoria educativa regional (Centro occidental), educación rural, educación privada, y relaciones internacionales y educación" (Uzcátegui, 2006 Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100006&lang=pt). | Sin información |
| 54 | Digital | Artículo Digital Revista Memoria y sociedad Vol 17 No 35 Bogotá June/Dec. 2013 Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-51972013000200006&lang=pt | Vasconcellos | De Mello Camilo | 2013 | Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica | Bogotá | Colombia | ISSN 0122-5197 | "Este artículo presenta una reflexión sobre la relación existente entre el patrimonio, la memoria y el aspecto educativo de los museos. Con este fin, analiza el desarrollo de un proyecto museológico ocurrido entre 2006 y 2010 en una escuela de alumnos de bajos ingresos, con edad entre los 4 y los 6 años de edad, localizada en las cercanías del Museo de Arqueología y Etnología de la Universidad de São Paulo. Este proyecto se inspiró en los principios de la inclusión social y utilizó una metodología participativa que contó con el desarrollo de diferentes estrategias que incluían talleres específicos realizados en la escuela y en el Museo. Estas estrategias generaron resultados positivos que propiciaron la valorización de la relación de los niños con el patrimonio local, además de demostrar que proyectos educativos con preocupaciones inclusivas refuerzan lazos entre museos y comunidades pobres, además de favorecer aspectos de la autoestima y nociones de pertenencia" (De Mello, 2013 Pg. 94) | 12 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|---|---------|------|---|----------------|-----------|-----------------|---|----|
| 55 | Digital | Artículo digital: Revista Educação em Revista Vol 27 No 1 Belo Horizonte Apr. 2011 Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100018&lang=pt | Suárez | Daniel | 2011 | Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar | Belo Horizonte | Brasil | ISSN 0102-4698 | "El artículo explora las potencialidades teóricas, metodológicas y políticas de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo de investigación-formación-acción entre docentes y modalidad de trabajo colaborativo orientado a la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y al cambio educativo. Para ello, propone una mirada pedagógica de las escuelas, los docentes y el currículum, vincula en términos teóricos la narrativa docente, la memoria pedagógica y el currículum en acción, presenta argumentos a favor del diseño de formas de documentación pedagógica alternativas a las dominantes, pondera los relatos de experiencias pedagógicas como otra manera de nombrar el mundo escolar, se interroga e identifica potencialidades críticas de la estrategia, pone en consideración una definición amplia de saber pedagógico e imagina algunas implicancias intelectuales y políticas de la difusión de estas modalidades alternativas de producción de saber pedagógico, formación entre pares e intervención política en el campo pedagógico" (Suárez, 2011 Pg 387) | 30 |
| 56 | Digital | Artículo digital: Revista Educación y Educadores Vol 15 No 3 Chia Sept./Dec. 2012 El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000300008&lang=pt | Cárdenas Pérez Ana Verónica, Soto Bustamante Ana María, DobBs Díaz Emily y Ana Goldschmidt Verónica y Bobadilla Marcela | | 2012 | El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización | Chía | Colombia | ISSN 0123-1294 | "Con el fin de conocer la interpretación del saber pedagógico, esta investigación de corte interpretativo, de tipo fenomenológico, describe las representaciones de estudiantes de pedagogía y profesores formadores de docentes sobre el tema. Algunos de los hallazgos muestran la existencia de elementos disgregados, quiebres y contradicciones. Asimismo, aparece la acción pedagógica como el objeto de conocimiento que delimita el campo profesional de los docentes, y la escuela como espacio social de construcción de este objeto. La interpretación de estos hallazgos permite resignificar el saber pedagógico, situándolo como objeto epistemológico de la profesión e instalando al docente como sujeto constructor de este saber". (Cárdenas y otras, 2012 Pg. 479) | 18 |
| 57 | Digital | Artículo digital: Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol 16 No 22 Tunja jan./June 2014 La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382014000100008&lang=pt | Ríos Beltrán | Rafael | | La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia | Tunja | Colombia | ISSN 0122-7238 | "La Escuela Nueva en Colombia significó la apertura hacia un proceso de modernización de los contenidos y de reforma de los métodos de enseñanza. Desde una perspectiva histórica, el artículo describe este proceso por medio de los métodos que mayores transformaciones operaron en los sistemas y métodos de enseñanza en el saber pedagógico colombiano durante la primera mitad del siglo XX, a saber: los Centros de Interés, del médico belga Ovidio Decroly y el Método de Proyectos derivado de la pedagogía activa del norteamericano John Dewey. Los maestros en formación y egresados de las escuelas normales hicieron uso de estos dos sistemas de enseñanza para globalizar la enseñanza y para romper con el antiguo aislamiento de las diferentes asignaturas. Sus tesis o monografías de grado constituyen un campo documental invaluable para comprender la complejidad de las prácticas de apropiación de este acontecimiento pedagógico en Colombia" (Ríos y Cerquera, 2014 Pg 157) | 16 |
| 58 | Digital | Artículo digital: Revista Propuesta educativa (Online) no.40 Ciudad Autónoma de Buenos Aires nov. 2013 "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso" http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852013000200005&lang=pt | Jacinto | Claudia | 2013 | "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso" | Buenos Aires | Argentina | ISSN 1995- 7785 | "Este artículo se asienta sobre un largo debate histórico que se ha desarrollado desde la configuración misma de la escuela secundaria general (ESG). ¿Cuál es su función en la reproducción social y en la formación de los futuros trabajadores? ¿Cómo lo ha hecho históricamente? ¿Cómo lo hace actualmente? Y, ¿debe hacerlo? ¿Cómo? Un eje relevante de los debates actuales sobre los saberes del trabajo tiene que ver con las concepciones acerca del "saber" como integración de distintos tipos de saberes y cómo se los aprende. Esas discusiones no solo provienen de la psicología cognitiva y los abordajes desde la sociología de la educación, sino también de la propia sociología. Ante la desigualdad social en términos de recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende, fundamentalmente, del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico. Para aquellos con menos oportunidades se configuran "constelaciones de desventajas", entendidas como complejas relaciones entre los factores socioeconómicos, institucionales e individuales". (Jacinto, 2013 Pg. 63) | 17 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|-------------------|----------|------|--|------------------|---------|-----------------|---|----|
| 59 | Digital | Artículo digital: Revista Estudios pedagógicos (Valdivia) vol.38 no.1 Valdivia 2012 Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100023&lang=pt | Contreras Salinas | Sylvia | 2012 | Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural | Madrid | España | ISSN 0718-0705 | "En el marco de la diversidad sociocultural no basta con saber que existen otras formas de vivir la vida u otras cosmovisiones, por el contrario, es necesario situarse dentro de un nuevo marco que debe generarse en un diálogo de sujetos epistémicos/as que constituyen distintos mundos y que necesitan conectarse para refundar una educación intercultural. En este contexto, la presente reflexión intentará dar cuenta de algunos saberes, con el objeto de intensificar dicho diálogo, constituyéndose en una invitación a cruzar la frontera de los paradigmas que definen nuestros actuales proyectos educativos. El ensayo se nutre de los saberes de un campesino de la zona central de Chile, quien nos habla de su vida y sobre la educación. Como conclusión se desprende la demanda de una educación para la vida, construida en base a los saberes, la historia y la vida cotidiana de los seres humanos que se sumergen en su contexto local" (Contreras, 2012 Pg. 367) | 20 |
| 60 | Digital | Artículo digital: Revista Integra Educativa Vol. 5 No. 3 La paz sep. 2012 El diálogo de saberes como método pedagógico didáctico crítico reflexivo transformador y emancipador para libros detexto de matemática http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300009&lang=pt | Unzueta Morales | Sandra | 2012 | El diálogo de saberes como método pedagógico didáctico crítico reflexivo transformador y emancipador para libros detexto de matemática | La paz | Bolivia | ISSN 1997-4043 | "Un diálogo enriquecedor entre conocimientos institucionales con los populares y tradicionales; de igual manera, investigar y socializar los criterios, conceptos, usos y costumbres matemáticos de nuestros pueblos y sus culturas para que sean parte del quehacer teórico práctico del campo de la Matemática en la Escuela, trascendiéndola, resulta una actividad pedagógica didáctica imprescindible. Libros de Texto, entre otras posibilidades de esta naturaleza, permiten a maestras/os y estudiantes desempeñar un papel protagónico y sentirse parte activa del proceso, pues hay matemática en su cotidianidad, en su historia y en su futuro; realidad que se internaliza a través del diálogo de saberes como metodología pedagógica didáctica crítica reflexiva transformadora y emancipadora. Estas ideas son igualmente válidas para cualquier otro campo, con adecuaciones a especificidades que puedan existir; sin embargo, resulta interesante referirlas en este caso a la Matemática, que por una manera descontextualizada de estudiarla, a través de un lenguaje técnico totalmente desraizado de la propia constitución sociocultural de los estudiantes, le ha generado una fama injustificada de espacio de saber difícilmente comprensible, altamente complicado, "reservado a ciertas personas". Precisamente, entre otros aspectos pedagógicos didácticos, el recurrir al diálogo de saberes como una posibilidad metodológica permite constatar que existen maneras alternativas altamente apropiadas, eficaces y aptas para llegar al conocimiento y construirlo, despojándolo de ese aura de innecesaria complicación que lo "limita para pocas/os"; desde esta perspectiva, esta metodología es en esencia transformadora, emancipadora y se corresponde con el compromiso político respecto a los importantes procesos de cambio de la región" (Unzueta, 2012 Pg. 171) | 33 |
| 61 | Digital | Artículo digital: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 5-21 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México La escuela, ¿para qué? http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27028898001 | Mejía Botero | Fernando | 2013 | La escuela, ¿para qué? | Ciudad de México | México | ISSN: 0185-1284 | "Pronunciamento institucional a 50 años de actividad académica y de sustento científico al análisis, evaluación y formulación de políticas educacionales, que pone de manifiesto una de las orientaciones medulares de la labor indagatoria del Centro de Estudios Educativos (CEE), centrada en la escuela, el aula, los procesos presentes en ellas y los responsables directos de ellos, quienes, junto con las autoridades educativas, constituyen el sistema educativo mexicano. Recoge las concepciones que el Centro ha configurado sobre los fines de la educación en distintas épocas y establece su postura actual de cara a las funciones política, económica y cultural de la educación, así como su propuesta para generar un consenso, organizar las responsabilidades de todos los integrantes del sistema, orientar razonablemente la experiencia y los recursos disponibles para mejorar la calidad educativa, y evaluar no solo a docentes y alumnos sino a todos los responsables del sistema, para construir el país que los mexicanos queremos en un nuevo orden global de cooperación y concordia". (Mejía, 2013 Pg. 1) | 18 |
| 62 | Digital | Artículo digital: Revista de Ciencias Sociales Noésis y Humanidades, vol. 22, núm. 44, 2013 Enseñar con libertad en la escuela superior en México http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85927875003 | Ayala Hernández | Pablo | 2013 | Enseñar con libertad en la escuela superior en México | Ciudad Juárez | México | ISSN: 0188-9834 | "La libertad de educar en diferentes escenarios del proceso de enseñanza ha mostrado diferentes mosaicos en relación a su intencionalidad. Desde una educación privada hasta una educación pública; donde su compromiso de educar con libertad siempre ha tenido una intencionalidad en el quehacer educativo. Por este motivo, únicamente la mera instrucción educativa nos puede cambiar el término de enseñar con libertad; creando un impulso o fuente de cambio educativo para reinventar la educación, particularmente se habla de la escuela superior en México. En los regímenes democráticos, como el nuestro, es perfectamente aceptable que los sistemas educativos tengan una intencionalidad y un concepto de libertad en la práctica docente, porque en ellos se dan las circunstancias adecuadas para que esta no resulte nociva para nadie y fomenten una educación con libertad de cátedra". (Ayala, 2013 Pg. 61) | 18 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|---|-------------------|------|--|------------------------------|-----------------------------|--------------------|--|----|
| 63 | Digital | Artículo digital: Revista electrónica sinéctica núm. 40, enero-junio, 2013, La escuela para el siglo XXI http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467002 | Delval | Juan | 2013 | La escuela para el siglo XXI | Ciudad Juárez | México | ISSN: 1665-109X | "La escuela debería ser un lugar privilegiado para proporcionar una formación que permita participar plenamente en la vida ciudadana y democrática, pero podemos percibir hoy que existe una contradicción entre el tipo de educación que se proporciona en las escuelas, y el modelo de sociedad al que formalmente se aspira. Lo que tendríamos que conseguir es constituir escuelas que sean democráticas y que preparen a los individuos para actuar como auténticos ciudadanos, y no como súbditos. ¿Cómo se hace?, ¿cómo podemos llegar hacia una escuela que cumpla esas funciones?, ¿qué tendríamos que hacer en las escuelas para poder encaminarnos hacia la formación de individuos que tengan este tipo de características? Si optamos por fomentar la existencia de individuos felices y autónomos hay que comenzar por emprender una serie de reformas" (Delval, 2013 Pg. 1) | |
| 64 | Digital | Artículo digital: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Vol. 9, No. 1, enero-abril, 2009 Costa Rica LA INTERACCION ESCUELA- ENTORNO: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054016 | Meza Chavéz Carmen Mildred y González de Zurita María Ysbelia | Carmen y María | 2009 | La interacción escuela- entorno: una experiencia innovadora | San Pedro de montes de oca | Costa Rica | ISSN: 1409-4703 | Este trabajo expone una experiencia investigativa donde se presentan alternativas de solución para el problema de las relaciones escuela-escuela. Desde esta perspectiva, se realiza un análisis bajo diez criterios considerados por Blanco y Messina (2000) que, a grandes rasgos, dan cuenta de las principales características de las innovaciones educativas. El análisis de esta experiencia es concluyente al registrar este tipo de innovación como una innovación social al entender el carácter social de la innovación en doble sentido, es decir: por la naturaleza del cambio en condiciones objetivas, que se logran por hacer algo de manera distinta y por la naturaleza del cambio en condiciones subjetivas, dada por la experiencia de vida que los participantes incorporan durante la dinámica innovadora. En este sentido, esta experiencia transformadora puede ser considerada como una: innovación social que la entendemos como la adquisición de competencias organizacionales para propiciar vías modificadoras con la finalidad de fortalecer la interacción escuela – entorno. (Meza y Zurita, 2009 Pg. 1) | 22 |
| 65 | Digital | Artículo digital: Revista desde el jardín de Freud No 7 Bogotá 2007 Universidad Nacional Las adicciones y la pasión por la ignorancia http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/articulo/view/8367/9011 | Staupe | Sergio | 2007 | Las adicciones y la pasión por la ignorancia | Bogotá | Colombia | ISSN:1657-3986 | "Exploramos las relaciones entre saber del analista, saber del adicto, y pasión por la ignorancia. El del analista es fruto de dos prácticas, la clínica y la teórica sin cuya articulación corre el riesgo de transformarse en dogma y fuente de resistencia. El del adicto, referido a la técnica y a un supuesto saber del goce, vela la situación dramática de las adicciones. Ambos complotan como resistencias y obstaculizan la clínica actuando como pasión por la ignorancia respecto del saber inconsciente. Estas tribulaciones de saber y pasión por la ignorancia se articulan con la cuestión del amor y con las condiciones que impone el discurso capitalista" (Staupe, 2007 Pg. 55) | 10 |
| 66 | Digital | Artículo digital: Revista de la Facultad de Medicina; Vol. 48, núm. 2 (2000) Ensayo pedagógico Los lenguajes, los saberes y los aprendizajes. Una reflexión desde la comunicación educativa universitariagrupo de apoyo pedagógico y de formación docente http://www.bdigital.unal.edu.co/22911/ | Moreno Angarita | Marisol | 2000 | Los lenguajes, los saberes y los aprendizajes. Una reflexión desde la comunicación educativa universitariagrupo de apoyo pedagógico y de formación docente | Bogotá | Colombia | 2357-3848 0120-001 | "El propósito de este documento es presentar una reflexión subtítulo Los saberes, los lenguajes y los aprendizajes, la cual vincula a su vez tres campos de trabajo: el pedagógico, el comunicativo y el educativo. Estos interactúan permanentemente para propiciar la mágica experiencia de construcción del conocimiento, mediada por una institución educativa. Aclaro esto, porque hoy por hoy la mayoría de los aprendizajes se dan en un continuum a lo largo de toda la vida y se concentran por fuera del aula. Todo esto se circunscribe dentro de un ecosistema comunicativo, que sirve a los diversos fines de la organización educativa" (Moreno, 2000 Pg. 89) | 5 |
| 67 | Digital | Base de datos Universidad pedagógica siteal Cuaderno no 8 Junio 2011 Paris, Buenos Aires, Madrid DESIGUALDADES EDUCATIVAS: CONTIGUIDADES ESPACIALES Y EXCLUSIONES SOCIALES http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/cuaderno08_20110607.pdf | Itzcovich | Gabriela | 2011 | Desigualdades educativas: contigüidades espaciales y exclusiones sociales | Paris, Buenos Aires y Madrid | Francia, Argentina y España | ISSN 1999-6179 | "En el SITEAL, desde hace algún tiempo, se viene desarrollando una línea de trabajo en torno a las configuraciones espaciales que adoptan ciertos procesos sociales y educativos. Así, diversos trabajos analizan cuestiones relacionadas con las heterogeneidades territoriales, concentraciones espaciales, brechas geográficas. Estos análisis se vuelven particularmente relevantes, sobre todo considerando la diversidad y los altos niveles de desigualdad presentes en los países de América Latina. En continuidad con esta línea de trabajo, en el presente cuaderno se analizan cuestiones relacionadas con la distribución espacial de las desigualdades educativas ¿Por qué es relevante la consideración de un enfoque espacial y territorial de los procesos educativos? Durante mucho tiempo las ciencias sociales dieron más importancia al estudio de los procesos históricos que a las distribuciones geográficas. En relación con las categorías espacio- tiempo, el espacio era visualizado como algo fijo, muerto, inmóvil, no dialéctico, y en cambio el tiempo era considerado rico, fecundo, vivo, dialéctico. De hecho, las teorías sociales no se preocuparon por la cuestión del espacio hasta fines del siglo XX. Desde hace algunas décadas, diversos autores comenzaron a remarcar la importancia del espacio y la espacialidad en los procesos sociales (Milton Santos, Henri Lefebvre, Anthony Giddens, entre otros). La relación espacio- sociedad deja de ser considerada, meramente, como una relación entre el contenido y las formas. Es decir, el espacio deja de verse como un mero contenedor de procesos, y pasa a considerarse parte sustancial en la configuración de la estructura social: "El hecho de que los procesos tengan lugar en el espacio, los fenómenos de distancia y proximidad, de variación geográfica entre áreas, el carácter individual y el significado específico de los lugares y las regiones, todo ello está presente en los propios procesos sociales. De la misma manera que no existen procesos puramente espaciales, tampoco existen procesos sociales no espaciales" (Massey, 1984: 52). (Itzcovich, 2011 Pg. 3) | 22 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|------------------------------------|----------------------|------|--|------------------------------|-----------------------------|----------------|--|----|
| 68 | Digital | Base de datos Universidad pedagógica siteal Cuaderno no 11 Octubre 2011 Paris, Buenos Aires, Madrid Inclusión educativa en contextos de segregación espacial http://www.siteal.iipe.org/sites/default/files/siteal_cuaderno11_20111004.pdf | ltzcovich | Gabriela | 2011 | Inclusión educativa en contextos de segregación espacial | Paris, Buenos Aires y Madrid | Francia, Argentina y España | ISSN 1999-6179 | "América Latina constituye una de las regiones más desiguales del mundo, de hecho el ingreso medio del 30% más rico de la población es 19,3 veces superior al del quintil más pobre. Esta es una situación que se ha mantenido relativamente estable en las últimas cuatro décadas ¹ . Al mismo tiempo, resultan significativas las brechas en términos educativos, entre los diversos grupos sociales, particularmente evidentes en lo que refiere a la continuidad en el sistema educativo y la finalización de los niveles (primario, y particularmente del nivel secundario). Esta situación plantea la necesidad de profundizar en el análisis de las desigualdades sociales. En el presente cuaderno se trabaja en este sentido, pero desde una perspectiva territorial, es decir, se analiza el modo en que las desigualdades sociales se articulan con las distribuciones espaciales. ¿Por qué resulta relevante la incorporación de la dimensión espacial en el análisis de las desigualdades sociales? Fundamentalmente, en este cuaderno se comparte la perspectiva sostenida por diversos autores que consideran que lo espacial no es una consecuencia o reflejo de los procesos sociales sino que es una parte constitutiva de los mismos. Desde esta perspectiva la relación entre lo espacial y lo social no es de determinación, sino que es una relación dialéctica: "el espacio no es un vacío donde puedan situarse personas y cosas, no es mero contenedor, sino que define una situación de mutua implicancia, ciertas acciones y relaciones sociales producen un espacio, pero el espacio a la vez estimula la constitución de ciertas prácticas y relaciones sociales, incidiendo en la estructuración y reproducción de la vida social" ² . Desde este lugar, el presente trabajo se centra en el análisis de la articulación entre desigualdades sociales y distancias espaciales, como un intento de aproximación a la problemática de la segregación espacial" (ltzcovich, 2011 Pg. 3) | 23 |
| 69 | Digital | Base de datos Universidad pedagógica siteal Cuaderno no 12 Enero 2012 Paris, Buenos Aires, Madrid Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa http://www.siteal.iipe.org/sites/default/files/cuaderno12_20120116.pdf | ltzcovich | Gabriela | 2012 | Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa | Paris, Buenos Aires y Madrid | Francia, Argentina y España | ISSN 1999-6179 | "Resulta por lo menos paradójico que en tiempos de globalización, en donde el acceso a información producida en cualquier lugar del mundo está cada vez más al alcance de la mano (gracias al avance de la tecnología y las comunicaciones), aún exista una brecha en la escolarización de niños y jóvenes, según el área geográfica de residencia. La paradoja radica en el hecho de que precisamente los sectores con menos acceso a los "flujos" de la información y la comunicación y más atados a la experiencia local, al encuentro cara a cara como ámbito fundamental de formación, son los que tienen las mayores dificultades de permanecer en la escuela. Al analizar las tasas de escolarización de los adolescentes de 15 a 17 años de edad se observa que la brecha según área geográfica de residencia está presente en los diferentes países de la región. En algunos casos esta brecha es menor, como por ejemplo en el caso de Chile (en áreas urbanas la tasa de escolarización es de 91,8% y en áreas rurales es de 89,3%) y República Dominicana (en áreas urbanas la tasa de escolarización es de 86,6% y en áreas rurales es de 82,2%), pero en otros países estas brechas en la asistencia superan los veinte puntos porcentuales (como en el caso de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay) o inclusive en el caso de Honduras, la diferencia entre áreas supera los 30 puntos (en áreas urbanas la tasa de escolarización es de 71,9% y en áreas rurales es de 39%). ¹ Estos datos muestran la imperiosa necesidad de profundizar en el conocimiento de las brechas educativas según el área geográfica de residencia, en los países de la región" (ltzcovich, 2012 Pg. 3) | 25 |
| 70 | Digital | Base de datos Universidad pedagógica siteal Cuaderno no 12 Noviembre 2010 Paris, Buenos Aires, Madrid Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad http://www.siteal.iipe.org/sites/default/files/siteal_cuaderno06_20101101.pdf | ltzcovich Sourrouille Flores | Gabriela y Flores | 2010 | Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad | Paris, Buenos Aires y Madrid | Francia, Argentina y España | ISSN 1999-6179 | "En este cuaderno, al igual que en otros trabajos presentados desde el SITEAL, se intenta realizar una reflexión acerca de la relación entre la dinámica social y las prácticas educativas. En este sentido, se considera que las relaciones que se establecen dentro del aula y en torno a lo educativo están siendo afectadas y moldeadas por el entorno social en el que se vive y se educa. El presente trabajo está inspirado en un estudio realizado hace algunos años en México ¹ , particularmente la segunda parte de este trabajo en la cual se plantea un análisis de los contextos sociales de las escuelas primarias de México. En este apartado, entre otros aspectos, se plantea la existencia de una tensión fundamental: realidades sociales y educativas cada vez más complejas y heterogéneas suelen ser tratadas desde el campo de las políticas públicas a partir de esquemas clasificatorios que de algún modo anulan esta diversidad. Generalmente los destinatarios de dichas políticas suelen ser definidos a partir de clasificaciones dicotómicas (pobre- no pobre; indígena- no indígena), simplificando de este modo una realidad que sin duda es más compleja que lo que dichas clasificaciones logran capturar. En el presente cuaderno, recuperando algunas de las ideas centrales del trabajo realizado en México, se parte entonces de tres premisas fundamentales. En primer lugar se parte de considerar a América Latina como un continente altamente heterogéneo. En segundo lugar, se considera que dicha heterogeneidad es factible de ser capturada a través de ciertas herramientas conceptuales, metodológicas y estadísticas. En tercer lugar, que este tipo de aproximaciones resulta un insumo fundamental para el diseño de políticas sensibles y preocupadas por la diversidad social y cultural" (ltzcovich y Sourrouille, 2010 Pg. 3) | 30 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|---|---|-------------------|------|--|---------------|-----------|-----------------|---|-----|
| 71 | Digital | Artículo digital: Revista Entramados No 1 año 2014 Mar del plata Argentina El Campo de la Práctica en la formación de los profesorados. Territorio de la diferencias http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1086 | Di Franco Norma, Arduoso Melina, González Rocio, Di franco María Graciela | Norma y otras | 2014 | El Campo de la Práctica en la formación de los profesorados. Territorio de la diferencias | Mar del plata | Argentina | ISSN 2422-6459 | "Este trabajo ofrece argumentos de una investigación en curso acerca del lugar de la epistemología de la práctica en la formación de profesores de Geografía. En primer lugar se presenta el Campo de la Práctica como innovación curricular y la necesidad de una formación profesional centrada en la enseñanza. Luego, se debate la posibilidad de esta formación en vínculo con la escuela. Para finalizar se presentan algunas reflexiones acerca de reducir las distancias entre la universidad y la escuela, la formación docente y disciplinar y la teoría y la práctica escolar" (Di franco y otras, 2014 Pg. 145) | 9 |
| 72 | Digital | Universidad de Antioquia Tesis Maestría en Educación Medellín 2014 Percepciones sobre el territorio real pensado y posible una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/605/1/PB0767%20subida.pdf | Pérez Larrea | Paula Andrea | 2014 | Percepciones sobre el territorio real pensado y posible una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela | Medellín | Colombia | | "Las percepciones sobre el territorio real, pensado y posible, una posibilidad de enseñanza de la geografía en la escuela es el resultado de una investigación que se cuestiona por los sujetos y sus territorios, cuestionamiento que surge a partir de una reflexión cotidiana acerca de las nuevas territorialidades y la manera como los habitantes se relacionan con ellas. La tríada de los territorios reales, pensados y posibles asumidos en la investigación son una construcción teórica del geógrafo Horacio Bozzano (2000) y son tomados para realizar una aplicación local de una vereda del Oriente Antioqueño donde confluyen procesos, lugares y actores que permiten estudiar y cuestionar el territorio habitado en clave de educación y de oportunidad para la enseñanza. Es una propuesta encaminada a superar la enseñanza descontextualizada de las Ciencias Sociales, tomando la geografía escolar como la disciplina que permite dar sentido a su enseñanza desde el estudio del territorio y validando enfoques humanistas donde el sujeto y su percepción como protagonistas logran dar un paso hacia la significación de lo real reconociendo atributos y necesidades del territorio, una mirada a lo pensado que divaga entre lo que existe y lo que debería ser y una proyección hacia lo posible que vincula esa posibilidad de cambio o quizás de retorno, pues más allá de los discursos dominantes que imperan en el mundo, la subjetividad, los sentidos, la experiencia, la percepción parecen intimar entre el poblador y su territorio, unión que permite en este trabajo develar unos saberes propios de ser enseñados y aprendidos en la escuela"(Pérez, 2014 Pg. 10) | 189 |
| 73 | Digital | Artículo digital: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade Vol.20, No. 36 (2011) NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA Y PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/298 | Suárez Daniel y Argnani Agustina | Daniel y Agustina | 2011 | NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN COLECTIVA Y PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas | Bahía | Brasil | ISSN: 2358-0194 | "En este artículo presentamos a las redes de docentes que investigan sus experiencias pedagógicas, y en particular a la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas como forma colectiva de organización vinculada con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria escolar y la movilización en el campo educativo. En un primer momento, recogemos algunos antecedentes en el campo pedagógico movimientista latinoamericano vinculados con la conformación de colectivos de maestros que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. A continuación, presentamos la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, la cual articula colectivos de docentes que desarrollan procesos de indagación narrativa, publicación y circulación de sus prácticas y del mundo escolar desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales. La Red se establece como una forma de intervención político-pedagógica, en tanto tienen lugar procesos de formación y de intervención de los docentes, y permite la disposición pública de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa. En la tercera parte, trazamos un recorrido por la Red delineando su conformación, sus actividades y las relaciones de articulación que sostiene a nivel nacional y regional" (Suárez y Argnani, 2011 Pg. 43) | 14 |
| 74 | Digital | Artículo digital: Revista Diálogos Pedagógicos Vol.6 No. 11 Córdoba, 2011 Conferencia La escuela y la cuestión social http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/457/pdf | Tenti Fanfani | Emilio | 2008 | La escuela y la cuestión social | Córdoba | Argentina | ISSN: 1667-2003 | "En esta conferencia, pronunciada en el marco de la presentación del décimo número de la revista 'Diálogos Pedagógicos' el día 24 de octubre de 2007,* el Lic. Emilio Tenti Fanfani distinguió dos dimensiones de la exclusión educativa: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. Luego centró su mirada en los esfuerzos que hacen los ministerios de educación para garantizar las condiciones de escolarización, desarrolló una topología de los programas para combatir la exclusión y analizó los efectos no deseados de los llamados programas "compensatorios". Finalmente, destacó el complejo problema de la exclusión del conocimiento y la necesidad de recurrir a políticas públicas integrales para solucionarlo" (Tenti, 2008 Pg. 127) | 20 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---------|--|-------------------|------------|------|---|-----------|----------|------------------------|---|-----|
| 75 | Digital | Artículo digital: Revista Historia de la Educación Vol. 25 Salamanca, 2006 LA MEMORIA ACTIVA DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA CONTEMPORANEIDAD http://revistas.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11194/11615 | Zapata Villegas | Vladimir | 2006 | La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad | Salamanca | España | ISSN: 0212-0267 | "El artículo presenta el reencuentro crítico de tres proyectos paradigmáticos de la memoria activa del saber pedagógico: Comenio, proyecto de Didáctica; Herbart, proyecto de Pedagogía y Dewey, proyecto de Educación, con algunas problemáticas teóricas de la actualidad acerca de la educación y la enseñanza. Los resultados de dicha interlocución se vinculan hoy a una memoria viva. Se utilizaron como herramientas metodológicas el cruce de diversos enfoques y técnicas tales como: la formación de los conceptos en la arqueología de los saberes, según los aportes de Foucault; la historia de conceptos practicada por Koselleck; y la relación del concepto con el presente, desde la epistemología. Los tres pedagogos fueron abordados desde dos perspectivas: 1) la relación de sus obras maestras con el momento histórico de su producción, y 2) la inscripción en un orden temporal diferente al de su producción" (Zapata, 2006 Pg. 533) | 20 |
| 76 | Digital | Artículo digital: Revista El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad Vol.7 Granada 2003 El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad http://digibug.ugr.es/handle/10481/15162#.V537wtyG8ng | Domingo Segovia | Jesús | 2003 | El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad | Granada | España | 1138-414X 1989-639X | "El asesoramiento se encuentra en una encrucijada de caminos, en un territorio propicio a la controversia y al debate, por lo que es al mismo tiempo, estimulante, dinámico y con gran potencialidad de desarrollo. No valen visiones estáticas y unívocas en su definición. En su práctica profesional se dan cita una compleja serie de circunstancias que pueden aliarse en pro de la innovación y el desarrollo curricular, profesional e institucional o seguir desempeñando un rol en el sentido inverso. Estas circunstancias son constituyentes y producen identificación, dotan de conocimientos y de argumentos y tienen unos efectos en el sistema; por lo que se puede hablar del asesoramiento como una cuestión de poder, de saber y de identidad" (Domingo, 2003 Pg. 1) | 7 |
| 77 | Digital | Libro digital: Maestros en el territorio La Serena Chile, 2010 http://revistas.userena.cl/index.php/monographuls/article/view/19/20 | López de Maturana | Silvia | 2010 | Maestros en el territorio | La Serena | Chile | ISBN 978-956-7393-55-8 | "Para muchos profesores la tarea de enseñar genera una tensión intensa entre el placer lúdico de la aventura por territorios ignotos, a la que tiende porque reconoce que esa es la manera de hacerlo, y el cumplimiento de la formalidad escolar de entregar contenidos a sus alumnos a la que se entrega por la presión administrativa que llena su vida formal en la escuela. Se trata de una situación delicada, pues el futuro de los alumnos está en juego, así como la felicidad de ellos mismos. Esta situación no es nueva; de hecho, la literatura educativa, así como las licencias médicas del profesorado lo atestiguan, el modo como se enseña en la mayoría de las escuelas va contra natura, pues tensiona negativamente a todos sus actores, todo lo cual se agrava porque ni siquiera los alumnos aprenden bien. Es extraño como hemos llegado a crear una escuela donde enseñar va cuesta arriba y aprender se vuelve tan difícil, especialmente cuando enseñar y aprender corresponden a cualidades humanas innatas; simplemente propendemos a ello, tal como lo hacen los pequeños que no pueden evitarlo. Curiosamente, a lo largo del vivir y, casi de manera exclusiva, aprendemos a no aprender y a no saber enseñar en la misma escuela, donde, paradójicamente, aquello debería fluir sin cortapisas. Si cambiáramos nuestra manera escolar de concebir la enseñanza y el aprendizaje entraríamos en un territorio ignoto de una complejidad maravillosa que nos permitiría conseguir que la enseñanza y el aprendizaje fluyeran como el yin y el yang, donde es imposible saber que fue primero, si la curiosidad del alumno por aprender o el asombro despertado por el educador para poder enseñar. La enseñanza no se asumiría como la causa del aprendizaje ni a este como el efecto indiscutible de ella; más bien, ambos serían concebidos como procesos complementarios generadores de sinergia" (López, 2010 Pg. 9) | 134 |
| 78 | Digital | Libros digitales biblioteca Rafael García Herreros (Ebrary): Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio pp. 165 http://site.ebrary.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/lib/bibliouniminutosp/reader.action?docID=10647576# | Calvo Ortega | Francisc | 2012 | Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio | Barcelona | España | ISBN: 9788490296486 | "Los trabajos reunidos en este libro fueron escritos en su momento con la intención de llevar a cabo una lectura territorial de un cierto número de estrategias (educativas, urbanas, políticas, etc) y así captar con mayor precisión los espacios en que dichas estrategias se transforman en relaciones de poder" (Calvo, 2012 Pg. 9) | 164 |
| 79 | Digital | Libros digitales biblioteca Rafael García Herreros (Elibro) Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud vol 6 Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: Una mirada desde las escuelas de Bogotá http://site.ebrary.com.ezproxy.uniminuto.edu:8000/lib/bibliouniminutosp/reader.action?docID=10353253 | Bocanegra Acosta | Elsa María | 2009 | Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: Una mirada desde las escuelas de Bogotá | Manizales | Colombia | ISSN: 1692-715X | "El presente es una síntesis de un estudio más amplio sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra ya instalado como hecho real y concreto y lo que podría haber sido, en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto. Su objetivo fue poner en relación dos corrientes de estudio contemporáneo: Los análisis del poder y sus arqueologías (Michel Foucault) y los estudios de imaginarios (Armando Silva), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo" (Bocanegra, 2009 PG. 320) | 346 |

2. Estrategia de difusión material educativo “álbum de los derechos”

2.1 Contexto

El Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016 tiene un objetivo estratégico “*Una ciudad que supera la segregación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo; en el Programa: Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender; en el Proyecto: Fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente y mejoramiento de la gestión sectorial y en su Indicador: Sistema de evaluación de la calidad de la educación unificado y de monitoreo al Plan Sectorial de Educación*”

Este objetivo orienta y articula las acciones del IDEP específicamente del proyecto 702 que tiene por nombre “investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico” y propone en una de sus líneas de acción: “producir conocimiento pedagógico y material educativo para lograr aprendizajes *pertinentes* en los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas”.

De acuerdo a lo anterior, en el marco del diseño del Componente Escuela Currículo y Pedagogía, se elabora el material educativo “Álbum de los derechos – Cuando nos notan es una Nota”, dirigido a estudiantes de Ciclo 2 de 27 Colegios Distritales; éste pretende a partir de referentes de aprendizaje y juego, lograr la garantía y el goce efectivo de los derechos de los niños y las niñas impactando en la disminución de la violencia, la segregación y la vulneración que habita en la escuela y la ciudad.

Es importante señalar que su diseño fue construido con el saber de los niños, niñas, jóvenes y maestros, quienes previamente participaron en espacios como foto maratón, video maratón, urnas de las memorias, flash mob, logrando aportar las imágenes, cuentos, aprendizajes y enseñanzas que hoy son la estructura y contenido del álbum; en este sentido, se puede afirmar que este material educativo es el resultado de un interés colectivo para la transformación pedagógica en la escuela.



2.2 Planeación y ejecución de la estrategia:

“Este álbum es un libro de mi corazón”⁴

Este capítulo describe los fundamentos pedagógicos, epistemológicos, voces, reflexiones, encuentros, hilos de pensamientos, circuitos de la emoción y de la experiencia que se han logrado materializar en acciones y procesos del equipo en relación con la divulgación y la apropiación del “Álbum de los derechos” Cuando nos notan es una nota”.



La planeación de la estrategia para la difusión, la socialización y la apropiación de este material educativo, emerge con múltiples discusiones del equipo, quienes recuerdan autores y acciones pedagógicas inspiradoras para la producción del álbum.

En el avance de este “caminar” el equipo define que la estrategia de difusión, debe ser un conjunto de acciones y procesos que logren la divulgación, la apropiación y la participación de los niños, las niñas, los docentes y los padres de familia de cara a la vivencia y la experiencia para la garantía y el respectivo goce de los derechos.

En esta misma línea de argumentación, se evidencia la necesidad de elaborar una gráfica visual que metafóricamente es una “ruta” con “paradas” en su camino, las cuales simbolizan los cinco momentos de la estrategia y un “destino” que hace referencia al alcance propuesto por material educativo.

Ahora bien, como se expone en el contexto de este documento, esta pieza comunicativa es el resultado de un trabajo colaborativo para el proceso de diseño y ejecución de las proyecciones establecidas a lo largo del proceso; en este sentido, es importante resaltar que la estrategia en su proceso de movilización se realiza a través de la gestión que hacen los docentes representantes de los colegios, quienes reciben todo el proceso de formación y orientación para llevar a cabo la estrategia.

⁴ Estudiante de Ciclo 2 Colégio Distrital Simon Bolívar

2.2.1 Ruta: “La Movida del álbum”



La ruta cuenta con 5 paradas denominadas: parada 1: sensibilización de la estrategia, parada 2: campaña de expectativa en el colegio, parada 3: lanzamiento del álbum, parada 4: movida del álbum, parada 5: momento de integración y análisis de impacto.

La formación en cada una de estas “paradas” se realizó desde un proceso previo de planeación, que en su ejecución ha logrado que los participantes aprendan pedagógicamente a partir del recuerdo, la experiencia, la anécdota, el conversar; generando así nuevas formas de relación, creación y fascinación con el objetivo de la estrategia, tal como se evidencia posteriormente.

2.2.1.1 Parada 1: Espacio de Sensibilización “Álbum de los derechos”

Fecha: 7 de Marzo de 2015.



Este encuentro tuvo como objetivo generar un proceso de sensibilización y apropiación con el material educativo “Álbum de los derechos”. El espacio dio inicio con indagaciones provocadoras a los docentes participantes, quienes “activaron su memoria” a partir de interrogantes como: ¿Cuáles fueron los juegos de su infancia?, ¿Cuál es el juego que más recuerda?; en este sentido emergieron emociones, sentimientos en relación con los

juegos recordados(escondidas, caucho, zapatico), los cuales según los docentes tenían un escenario de territorio significativo “la calle, lugar que hoy ya no es seguro para los niños y niñas; al respecto dice un docente “ya no hay mamás en las ventanas”, esta expresión suscita reflexiones en relación con la configuración subjetiva de los niños en épocas contemporáneas que conjugan un tono distinto y por su puesto una construcción compleja en relación con el cuidado y la protección de los mismos.

Con estas reflexiones, el juego queda entonces como protagonista en este encuentro y se vivencia con la exploración de álbumes de épocas pasadas como chokolatinas Jet, amores etc; que logran hacer comprensible la importancia del álbum como herramienta pedagógica.

Una vez tocado los “hilos sensibles” de la vida de los docentes en relación con el juego, se realiza una génesis del álbum en su historia, señalado algunas características como:

- ✓ Surge en Paris, Francia hacia 1858, cuando el fotógrafo Disderi empezó a utilizar en vez de tarjetas de visitas retratos fotográficos.
- ✓ Se impuso la moda de regalar retratos a los amigos y familiares, que al estar sueltos se perdían o arruinaban.
- ✓ Surge de la necesidad de guardar los retratos en un libro, en el que se conservaran sin ningún problema.

Luego se evidencian las pertinencias pedagógicas de la herramienta didáctica:

- ✓ Permite posicionar un tema en la institución escolar y garantizar su promoción y vivencia a través del juego, del intercambio y de la interacción que la experiencia de completar el álbum suscita.
- ✓ Garantiza el interés y la motivación de los estudiantes en asignaturas como ética, democracia e historia.
- ✓ La imagen ayuda y refuerza la comprensión y retención de los elementos que se quieren aprender.
- ✓ Constituye un medio de comunicación entre el maestro y el alumno dado que se acerca a las necesidades de las nuevas generaciones a través de la imagen y el juego.

Ahora bien, una vez explicada la historia y la pertenencia, se realiza la presentación y entrega formal del “álbum de los derechos” a cada uno de los participantes, quienes expresaron interés y motivación por su diseño específicamente, por la cartografía del cuerpo que conecta afectivamente con Bogotá. (Corazón: Bogotá te escucha, Orejas: Bogotá te ama, Brazos: Bogotá te abraza, Piernas: Me muero por Bogotá, Pulmones: Bogotá me deja respirar).



Por último, se concluye con la necesidad de construir intereses colectivos para animar a los niños, a las niñas y profesores del ciclo II a implicarse vivencialmente en un contexto de juego, a pensar y actuar de una forma activa sobre los derechos de los estudiantes.

2.2.1.2 Jornada de movilización del “Álbum” Colegio John F Kennedy



En el contexto del proceso de Movilización del “álbum de los derechos” el equipo IDEP, realiza visita al colegio John F Kennedy, donde explica a través de conversatorios y herramientas multimedia el sentido del álbum y los objetivos que pretende alcanzar. Este encuentro contó con la participación de más de 500 estudiantes y 10 docentes, quienes conocieron e interactuaron con el álbum.



2.2.1.3 Parada 2: Campaña de Expectativa

La formación de la “Campaña de expectativa” se llevó a cabo el 14 de Marzo con la participación de 29 docentes. El encuentro inicia con la presentación de una caracterización de los niños y las niñas realizada en el contexto del estudio, ésta permitió visualizar la importancia y relevancia de la movilización del álbum en cada una de las instituciones, algunos de los aspectos señalados fueron:

¿Qué les gustan a los niños y a las niñas?, al respecto se resumen los hallazgos:

- ✓ Estar estudiando en su colegio.
- ✓ Jugar con sus compañeros del colegio.
- ✓ El deporte y lo artístico.
- ✓ Su familia y sus amigos.
- ✓ Los animales y en particular las mascotas.
- ✓ El relacionarse con los computadores, la televisión y las películas.

Por su parte, se mostraron algunas estadísticas en relación con los hábitos de los niños, la convivencia escolar, la convivencia familiar y el rendimiento académico.

La caracterización como punto de partida en este espacio, fue el preámbulo para explicar el contenido de una campaña de expectativa definida como “una técnica efectiva para llamar la atención y provocar en el receptor de los mensajes ganas de saber más y de estar muy atento y conectado con lo que va a pasar o llegar” ; posteriormente, se orientó sobre el proceso para realizar este tipo de campañas y se dieron algunos ejemplos como:

- ✓ «Ya viene el juego pedagógico más divertido que tú has hecho posible con tu participación y creatividad»
- ✓ « Prepárate para divertirte, llena el tuyo»
- ✓ Gana aprendiendo y haciendo que lo tuyo se Note! Llénalo con tus amigos y compañeros»

Una vez realizada la formación se desarrolla un segundo momento del encuentro, allí se presenta Saray (joven del Colegio Jhon F Kennedy cantante de Rap y protagonista del álbum), quien logra animar y encender “motores motivacionales” para que los docentes elaboren en el contexto del encuentro sus propias campañas de expectativa.



El espacio termina valorando la sensibilidad de los docentes en cada una de las estrategias elaboradas (cartelera, video, obra de teatro) y concretando el inicio a las campañas de expectativa en cada una de las instituciones.

2.2.1.4 Parada 3: Lanzamiento del álbum.

Lanzamiento Interno.



El proceso formación de “Lanzamiento del Álbum”, cuenta con la participación de 14 colegios el día 11 de Abril de 2015, quienes inician el espacio con un conversatorio, contando cómo van en el proceso de la movida del álbum. Algunas de sus afirmaciones son:

Colegio

Balance a 11 de Abril de 2015

Entre Nubes

“ Ya contamos con material pero aún no

| | |
|---------------------------------|---|
| | hemos empezado campaña de expectativa” |
| Atanasio Girardot | “Se iniciará la próxima semana: sensibilización con docentes y estudiantes”. |
| Femenino Lorencita Villegas | “Se está realizando sensibilización pertinente con los estudiantes” |
| San Bernardino | “Se iniciará la próxima semana sensibilización con docentes y estudiantes”. |
| Manuel Socorro Rodríguez | “ Se trabajará con el gobierno escolar a fin de empoderar su liderazgo en la institución reconociendo los derechos de los niños y las niñas”. |
| Colegio el Salitre | “Se ha realizado proceso de sensibilización a través de Charlas, noticiero semanal y carteleras”. |
| Aquileo Parra | Hemos realizado “Afiches y carteleras de expectativa”. |
| Escuela Normal María Montessori | “Se ha trabajado a través de pancartas, lo cual ha posibilitado la curiosidad y ganas de conocer”. |
| La Belleza- Libertadores | “Hemos hecho carteleras y sensibilización con los docentes”. |
| Cedid- San Pablo | “Se realizó campaña de expectativa con mensaje ... Las mascotas de los derechos de los niños invaden el Cedid” |
| | “Concurso por cursos” Donde esta Saray y desde allí se construyó el lema de los proyectos del niño “Soy Capaz de ser feliz”. |
| Manuel Cepeda Vargas | “Socialización con el equipo de maestras”. |
| Montebello | “ Se ha realizado trabajo en relación con los derechos y los valores”. |
| Antonio José de Sucre | “Video. Decoración de tablero, cartelera de colegio”. |
| República Bolivariana | “Motivación de la llegada de los personajes, reflexión, derechos y diálogos en relación con los derechos”. |

Lo expuesto anteriormente, permite comprender que las instituciones van avanzando de acuerdo a su dinámica, en cada una de las etapas de proceso.

En el segundo momento del encuentro se realiza la formación a los docentes para el lanzamiento interno del “álbum de los derechos”

Algunas ideas que se expusieron y construyeron para el desarrollo de este espacio fueron:

1. Ambiente de reconocimiento a los niños y las niñas (Invitados especiales de la comunidad en general padres de familia, rector, docentes, que expresen lo importante que son los niños y las niñas).
 2. Video con voces de padres, rector, estudiantes y docentes sobre expresiones de afecto y reconocimiento a los niños y niñas.
 3. Dibujos realizados previamente por parte de los niños y las niñas, a su vez sean expuestos en forma de galería.
 4. Presentación del álbum desde la página web.
 5. Representación de los cuentos del álbum.
 6. Invitación de los personajes Mono Tiny Saray.
 7. Musicalización con contenidos de los derechos (las profes pueden enseñar previamente las canciones, para cantarlas allí en el evento).
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=NsePVv22mNk>. Canción de los derechos de los niños y las niñas.
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=rGwVveuYpvc>. Yo soy muy orgulloso « diversidad».
5. Videos de los derechos.
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=hC89Psnv5II>. Unicef
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=Kq0ISSBCxpk>. Al derecho y al revés.
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=SUzfp9BRSAY&list=PL8181DDB9178B6285>. Mafalda.
6. Entrega del álbum con símbolos de afectividad (Ubicar en una mesa todos los álbumes que se van a entregar) «Trueque de abrazos y álbumes».

Otras acciones complementarias en este contexto:

Lanzamiento “Álbum de los derechos” Feria del Libro Abril de 2015.



En el Contexto del II Seminario Latinoamericano “Maestras y Maestros hoy” realizado en el mes de abril con motivo de la feria del Libro, se realiza la presentación del “Álbum” en este Stand del IDEP, dentro de la feria y la presentación de los resultados de la investigación del Estudio 6, por Jorge Orlando Castro Villarraga y Adriana Marcela Londoño Cancelado dirigido a docentes del evento.

2.2.1.5 Parada 4: Movida fuerte del álbum.

En el proceso de continuidad de la formación de docentes el día 11 de Abril se realiza el encuentro denominado “Movida fuerte del álbum” el cual tuvo como objetivo brindar herramientas pedagógicas para la entrega y el truke de láminas para el álbum de los derechos.

En este sentido se explicó en un primer momento las características de las láminas en relación con la llenada del álbum:

- El álbum tiene un total de **220** láminas, de las cuales.
- 180 láminas son autoadhesivas y se reparten de manera gradual por los maestros, de acuerdo a algunas actividades. (18 SOBRES POR ALBUM).
- 30 láminas son de creación de los niños y niñas.
- 10 láminas se descargan de la página web.

Posteriormente se orientó sobre el proceso de la entrega de Láminas especificando varias etapas:

- Etapa 1: Semana del 4 al 8 de mayo, se sugirió repartir 2 sobres a cada niño. (10%).
- Etapa 2: Semana del 11 al 15 de mayo, se sugirió desarrollar actividades para entregar un restante 70% de los sobres.
- Etapa 3: Semana del 18 al 22 de mayo, se orientó entregar el restante 20% de los sobres.

Ahora bien, en este contexto se suscitan ideas con los maestros como:

“La jornada debe estar asociada a una jornada en donde se juegue la escalera de los derechos, para empezar a sintonizar a los niños con la vivencia de los derechos”.

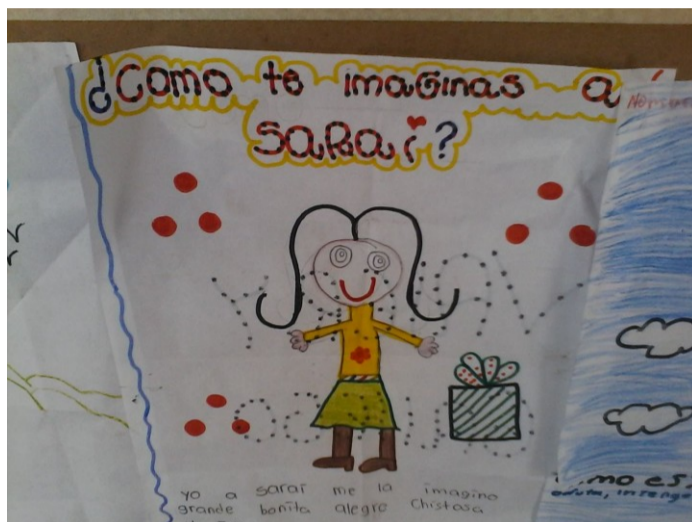
“Como el álbum es una herramienta individual, los niños podrán llevarlo a sus casas y crear con sus padres algunas de las láminas, bajar las láminas del internet y como jugar con sus padres “La escalera de los derechos”.

En un tercer momento se da a conocer el contenido del trueque: denominado como una práctica prehistórica que corresponde con la evolución de los primeros pobladores y la generación de lo que se denominó excedente. “El principio del trueque es el intercambio de un objeto que nos sobra por otro que necesitamos”

Desde este punto de partida en relación con el significado del trueque, se socializan algunas ideas que pueden llevarse a cabo en este proceso:

- o UBICACIÓN DE ESPACIOS DE TRUEQUE: ubicar las zonas del colegio donde los niños del ciclo 2 más compartan como lugares para el trueque.
- o EL SIMBOLO: ubicar un símbolo (mono Tiny, Saray) que sea identificado por los niños como lugar de intercambio.
- o EFECTO EN CADENA: Yo te regalo una a ti y tu le regalas una a alguien más, que a su vez replicará esta acción.
- o BANCO DE LÁMINAS: Adecuar un banco de láminas donde los niños y las niñas puedan donar láminas repetidas para aquellos que les falten. Ellos solicitaran estas láminas a cambio de una acción de garantía de derechos.
- o CAMBIATON DE MONAS POR DULCES: se sugiere propiciar una jornada donde los niños intercambien su dulce favorito por láminas.
- o ¿CUÁL ES TU CUENTO?, a través de esta pregunta, se invita a los niños a inventarse un cuento donde participen los personajes del álbum.
- o Dinámica de ubicación espacial. Póngale la cola a Tina, póngale el hocino a Concha, las manos de Saray. Los niños deben ubicar con los ojos vendados las partes señaladas de los personajes ubicados en grande en la pared.
- o Mi escuela y mi salón son una nota: esta actividad implicó traducir el número de sobres a entregar por notas musicales, así: 2 sobres: DO, 3 sobres: RE, 4 sobres: MI, 5 sobres: FA, 6 sobres: SOL, 7 sobres: LA, 8 Sobres: SI. El niño que obtenga más sobres en la repartición, le pedirá al profesor: profesor dame un MI. Esto posiciona el nombre del álbum entre los niños y niñas.

Este encuentro termina lleno de ideas para realizar la movida fuerte en cada una de las instituciones, generando en los docentes claridades que se verán reflejadas en las acciones específicas de cada una de las instituciones de cara al cumplimiento a la estrategia.



Participación en otros espacios “A propósito de la Movilización”

En el mismo contexto de movilización se realizó el diseño y ejecución de dos espacios que logró dar a conocer el álbum en contextos diferentes a la población objeto.

- **Diseño de Brochuer**



Por solicitud de la Doctora Nancy Martínez Directora del IDEP, se realiza en apoyo el Brochure “álbum de los derechos”, “una emocionante aventura para aprender jugando a través de un viaje por Bogotá” con el fin de buscar aliados para nuevas formas de financiación y divulgación.

- Participación “ Evento Por ellas”



El 4 y 5 de Junio se llevó a cabo el Seminario Taller "Por ellas", este encuentro se realizó por el reconocimiento de los derechos de las niñas y jovencitas con el liderazgo de la Fundación Jorge Otero de Francisco y María Liévano y otras entidades entre ellas el IDEP, quien en cabeza del equipo de Escuela, Currículo y Pedagogía planearon y desarrollaron la sesión del 5 de junio, la cual tuvo que ver con la organización y el liderazgo de mesas, de reflexión y de cierre del evento.



2.2.1.6 Parada 5: Integración y análisis de impacto



El espacio de formación e integración y el análisis, se llevó a cabo el día 30 de Mayo de 2015, con aproximadamente 24 docentes quienes recibieron propuestas y herramientas para lograr la sistematización y la recolección de la información de la movida de “álbum” con el objetivo de dar cuenta de su impacto y validación como estrategia pedagógica.



A continuación se relacionan cada uno de los instrumentos y propuestas socializadas con los participantes:

1. Instrumento para estudiantes.



Hola... ¿Cómo estás? Me recuerdas soy el Mono Tini. Tengo la misión de saber cómo te sentiste con el álbum de los derechos , por eso te invito a leer con atención las siguientes preguntas y expresar tu opinión señalando la respuesta que más te guste. ¡Muchas Gracias!,

| | Me gustó Mucho | Me gustó Poquito | No me gustó |
|--|----------------|------------------|-------------|
| 1. ¿Te gustaron los personajes, láminas y cuentos del álbum? | | | |
| 2. ¿Recordaste y reconociste tus derechos? | | | |
| 3. ¿Jugaste y te divertiste con el álbum? | | | |
| 4. ¿Lograste participar e integrarte con tus compañeros? | | | |
| 5. ¿Reconociste que tu ciudad te quiere y te abraza? | | | |

2. Instrumento para docentes.

1. Datos Generales

| | |
|--|--|
| Número de estudiantes participantes | |
| No de grupos participaron en la estrategias | |
| Número de estudiantes que recibieron el álbum | |
| Número de docentes que participaron de la "movida del álbum" | |

2. ¿Cuál fue el proceso que realizó en la institución para la "movida del álbum de los derechos" en cada una de las etapas?
3. ¿Qué emociones, sentimientos, reflexiones generó la "movida del álbum" en los niños, niñas participantes?
4. ¿Cuáles derechos lograron recordar, reconocer y vivenciar los niños, niñas en la interacción con el álbum?
5. ¿Cómo se involucró la comunidad educativa en la "movida del álbum"?
¿Cuáles fueron sus expresiones?
6. ¿Es el álbum una herramienta pedagógica y didáctica pertinente para movilizar acciones en relación con la garantía de los derechos de los niños y las niñas?
7. ¿Cuáles fueron los mayores logros de la "movida del álbum de los derechos"?
8. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades?
9. Sugerencias para el diseño y proceso de movilización

3. Café del mundo (Estrategia utilizada y argumentada desde el Estudio 6).

El Café del Mundo es una forma intencional y organizada de crear una red viva de conversación en torno a asuntos que importan. Una conversación de Café es un proceso creativo que lleva a un diálogo colaborativo, en donde se comparte el conocimiento y la creación de posibilidades para la acción en grupos de todos tamaños. Tiene como objetivo "generar un escenario para reflexionar sobre los conocimientos y las prácticas construidas por la comunidad alrededor del álbum de los derechos y su apropiación por parte de los niños del Ciclo 2 y avisorar perspectivas de implementación a otros ciclos.

4. Construcción de diarios Auto-biográficos en relación con la vivencia del "álbum de los derechos".(Estrategia utilizada y argumentada desde Estudio 6)

Para Francesco Tonucci (año), los diarios escolares impresos son entendidos como un mundo hecho de dibujos y de palabras, de relatos cotidianos y de poesía, así como de experiencias científicas y de fantasía, son capaces de contener las huellas de los rostros de los "niños, sus sentimientos y sus esfuerzos, los mecanismos de su conocimiento, de su voluntad de expresarse (Tonucci: 2000)".

De ahí la importancia de esta herramienta de investigación que privilegia la escritura y el registro de la experiencia para que vaya delineando las huellas autobiográficas de la vida de los maestros y de sus estudiantes; su objetivo concreto es recuperar la experiencia de docentes través del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela, respecto a la relación escuela, ciudad y derechos (APA). Es de importancia y valor observar los modos en que se recuerdan y registran los acontecimientos significativos para maestros y estudiantes de su vida en la escuela.

5. Mapas del cuerpo. (Estrategia utilizada y argumentada desde Estudio 6)

Considerando que el territorio, es uno de los ejes temáticos sobre los que se configuró la investigación, se aprovecharon las posibilidades y las ventajas que brindó la cartografía social como una técnica etnográfica de investigación cualitativa, que permitió explorar los diferentes territorios ocupados en la escuela, y de aquellos con los que se relacionan los escolares, a través de la interpretación de emociones, actitudes, expresión de valores, formas de comunicación, experiencias y comprensión de las relaciones sociales de los sujetos que habitan, recorren e interactúan con dichos espacios.

La cartografía social se asimila a la experiencia de un viaje por el territorio, a través del cual es posible develar las tramas invisibles de la relación entre los sujetos y su entorno, así como “relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio (Ramírez: 2013, p. 106)” con el fin de evidenciar situaciones que antes no eran visibles, “así como los mapas del territorio, recrean el paisaje que nos rodea y la relación que tienen los sujetos con éste, los cuerpos de los escolares contienen son capaces de expresar sentimientos y emociones sobre sus vivencias”, desde esta perspectiva el cuerpo se entiende como un territorio “como un espacio construido socialmente, en el que se interactúa, y generan relaciones (Ramírez Cabanzo: 2012, p. 107)”.

1. Urnas de la Memoria.(Estrategia utilizada y argumentada desde, Estudio 6)

Las urnas de la memoria, pueden ser comprendidas como pequeños museos que salvaguardan los recuerdos en una época en la que todo se olvida fácilmente, en la era del instante. Por ello es importante, reivindicar la génesis de la palabra “museo”, para con ello, comprender que la palabra viene de la diosa musa, y significa el templo de la musa, sin embargo “poca gente sabe que la madre de la diosa musa era Mnemosine, diosa de la memoria (Lee: 2004, 6)”. Con el objetivo de reflexionar frente a los principales recuerdos y experiencias alrededor del álbum de los derechos a partir de objetos, textos, sucesos, fotografías, emociones, recuerdos...que se depositarán en una urna.

La socialización y la exploración de estas estrategias, lograron un trabajo participativo con los docentes quienes pudieron evidenciar los avances de la movida del “álbum” en cada una de las instituciones educativas -especialmente el Colegio María Montessori-, se invitó a una madre de familia y a dos estudiantes quienes expresaron su testimonio.



En relación con los avances del se encuentran las siguientes afirmaciones:

Colegio

Balance a 30 de Mayo de 2015

Atanasio Girardot.

“ Actualmente estamos en campaña de expectativa, lo cual ha generado trabajos muy interesantes” “ El lanzamiento se realizara el día 9 de Junio en el cual participara toda la comunidad educativa”

Jhon F. Kennedy.

“Actualmente nos encontramos en la etapa de lanzamiento y entrega formal de álbumes e intercambio de láminas acompañado de eventos culturales de música y bailes”

San Bernardino.

“ Estamos en la socialización de la herramienta con los docentes del ciclo 2 quienes en su mayoría mostraron disposición”

“Se encuentra la planeación de campaña de expectativa y ejecución del lanzamiento del álbum 10 de Julio”

Manuel Socorro Rodríguez.

“ El Gobierno Escolar, movilizó estrategia de lanzamiento y diseño de dibujos en relación con el significado de los derechos; también se realizó la entrega del álbum y se encuentra actualmente en proceso de movilización”

Virgina Gutiérrez de Pineda.

“ Se realizó campaña de expectativa y se tiene planeado el evento de lanzamiento para el 8 de Junio”

| | |
|----------------------------------|--|
| Colegio el Salitre. | “Se realizó socialización con los compañeros sobre el proyecto con apoyo del rector. En este contexto se diseñó el concurso de rap y audiciones a la espera de la visita de Saray” |
| | “Esta planeada el lanzamiento y entrega del álbum” |
| Aquileo Parra. | “ Los estudiantes ya cuentan con el álbum, el cual se ha diligenciado a través de preguntas” |
| Escuela Normal María Montessori. | “Lanzamiento del álbum en izada de bandera, movilización de la comunidad educativa para el disfrute del álbum (Rector, coordinadores, docentes, padres de familia, estudiantes,” |
| | “Intercambio de láminas den descansos” |
| | Acciones por realizar: |
| | “ Filmación del proceso” |
| | “ Consecución de premios” |
| | “Articulación con las áreas” |
| | “ Vinculación de grado 5 al proceso” |
| La Belleza- Libertadores | “ Se logra realizar lanzamiento e intercambio de fichas, se dejan tareas como dibujar fichas con los padres “ |
| Manuel Cepeda Vargas | “ Se dio inicio a la campaña de expectativa y motivación y el 29 de mayo se realizó la entrega de los álbumes fomentando en los niños alegría y emoción” |
| República Bolivariana | “ Entrega de Álbumes en un sentido de Celebración con toda la institución e inicio de aventura por los derechos de los niños y las niñas” |

En conclusión, a partir de este seguimiento se puede inferir que los docentes han avanzado en las etapas de lanzamiento y movilización del álbum de los derechos

Acciones logísticas para los procesos de planeación y ejecución en relación con la estrategia.



Todo lo escrito anteriormente logró realizarse gracias al desarrollo de las siguientes actividades logísticas:

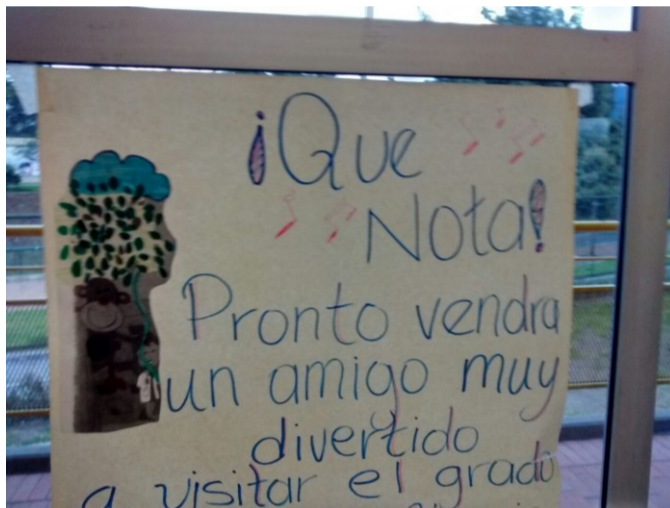
- ✓ Llamadas a las instituciones escolares para la consecución de datos de números de álbumes de ciclo 2.
- ✓ Convocatorias para cada uno de los espacios de formación a través de correos electrónicos y llamadas.
- ✓ Comunicación constante con los docentes para la orientación de dudas y la solución de inquietudes.
- ✓ Apoyo en la planeación de procesos grupales de formación con elaboración de presentación y materiales.
- ✓ Visitas a los colegios que no participan en las acciones de formación tales como Colegios: Orlando Fals Borda, Paraíso Manuela Beltrán, Simón Bolívar, Morisco y San Bernardino.
- ✓ Participación en reuniones convocadas por el supervisor.
- ✓ Organización de la información de cara al diseño y la actualización de la plataforma a partir de cada una de las “paradas de formación”.

2.2.1.7 “Primeras “Reflexiones

...Polifonía de Voces...

La Polifonía de voces, frase utilizada consecutivamente por la investigadora Adriana Londoño (año) y ahora de recordación pertinente, para describir algunas reflexiones que han suscitado el proceso de acompañamiento en la ejecución del proyecto.

El placer en el aprendizaje.



El placer del aprendizaje, se podría llamar a los sentimientos y emociones que los niños y las niñas expresan en relación con la vivencia del álbum; la diversión, las láminas, los colores, la posibilidad de crear, de compartir e interactuar revolucionan las formas de aprender y de relacionarse con sus derechos.

En este sentido, el placer anima construye y se construye con el aprendizaje generando, un nicho vital que configura escenarios de relaciones indisolubles con consigo mismo, con sus compañeros, es decir con la propia vida.

Historia, Experiencia y Conciencia.



La segunda reflexión “historia, experiencia y conciencia” emerge del trabajo de los docentes quienes han evidenciado a través de sus propias historias pedagógicas un sentido de fascinación que despierta miradas distintas al proceso educativo y ha incidido en el interés y el compromiso en la movilización del álbum, lo cual desde su experiencia ha significado historia, sentimientos, emociones que podrían anclarse en una “aventura” por los derechos que en la realidad significa metafóricamente “remar mar a dentro” para lograr generar un vínculo profundo en los niños y niñas con sus derechos diferenciados, prioritarios de los adultos, que arraiguen hoy la construcción de nuevas y mejores subjetividades para el mundo.

3. Nociones y Relaciones de Escuela Saber y Territorio “ Cartografía Conceptual”

3.1 Ruta Metodológica de la “Cartografía Conceptual”

La metodología utilizada se realizó a través de la Cartografía de conceptual, denominada como “un método preciso para construir conceptos académicos y comunicarlos dando cuenta de sus relaciones y organización, lo cual posibilita el proceso de la comprensión”⁵. Las etapas formuladas para llevar a cabo este proceso fueron:



- 1) Etapa (Uno): Identificación de propósitos orientadores de búsqueda (nociones y relaciones de escuela, saber y territorio)
- 2) Etapa (Dos): Rastreo; Búsqueda y organización de documentos consultados (189 estudios de IDEP y 34 estudios de carácter Nacional e Internacional).
- 3) Etapa (Tres): Exploración; Hace referencia a la lectura de los documentos y exploración de los propósitos orientadores, posibilitando la comprensión del contexto a indagar y el establecimiento de marcos de referencia e interpretación.
- 4) Etapa (Cuatro) Secuencia conceptual: En esta etapa identifican y organizan los conceptos de tal forma que evidencian las convergencias o divergencias y desde allí se establecen las relaciones desde lo semántico o lo contextual.

Es importante precisar para la lectura del documento, que la metodología implementada tiene como resultados dos productos específicos, estos son:

⁵Tobón Sergio: “ Cartografía Conceptual (2004)

- a) Bitácoras: Muestran a partir de los estudios en forma estructurada y con citas textuales las nociones (escuela, saberes, territorio), y las relaciones configuradas y nominadas a partir de los contenidos semánticos y contextuales de los conceptos.
- b) Matriz de información: Visibiliza por años y estudios las nociones y relaciones.

3.2 Bitácoras

3.2.1 Estudios IDEP año 2012

Bitácora

“Como habita la reflexión de la Escuela, Saber y Territorio en el IDEP año 2012”

Propósitos Orientadores

- a) Identificación de nociones de escuela, saberes y territorios
- b) Identificación de relaciones Escuela- saber- territorio

3.2.1.1 Nociones de escuela

Texto:

López Camacho Adriana. (2012). " La investigación pedagógica en el aula- IPA-Arquetipo para fomentar la Ciencia y la Tecnología en la Cultura Escolar “Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el EJE”

Escuela como sistema de interacción con lo ambiental

Cita:

"la escuela se concibe como un sistema abierto y en especial con la interacciona con su contexto-am biental: sistemas biofísicos, socio culturales, económicos y políticos, que la llevan a las interrelaciones de las cuales no pueden rezagarse" (López, 2012, p.16)⁶

Texto:

Velandia Enrique Rafael (2012).”Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos de aula del eje de resolución de conflictos de la institución educativa. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina convivencia con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos”

Escuela como espacio para las relaciones y vínculos humanos

Citas:

"La escuela puede entenderse como uno de los lugares privilegiados para la formación del sujeto social" (Velandia, 2012.pg.14)”

⁶Observación Cardozo Luz Sney (2015): “La noción de escuela en el estudio, se relaciona con la categoría hombre-naturaleza, buscando configurar nuevas formas de relacionarse con el ambiente desde procesos pedagógicos reflexivos incidentes en la transformación social”

"La escuela es una aglomeración de emociones, de encuentros, de reconocimientos, de saberes, de aceptación y rechazo" (Velandia, 2012, p.15)

"Escenario armónico para compartir saberes y vivencias en búsqueda de crecimiento personal y social". (Jaimes, 2012, p.8)

Observación:⁷

Texto:

Ángel Pardo Nadia Catalina (2012): Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionados con los proyectos de aula del EJE de todas las Instituciones Educativa, Necesidades de cualificación docente, Referente teórico de la disciplina con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos.

Escuela: lugar para la interacción y la transformación

Citas:

"escuela como el lugar para la promoción y vivencia de los derechos humanos y, por tanto, para el fomento la igualdad de trato, el reconocimiento y el respeto por la diferencia, la generación de escenarios de diálogo, intercambio de saberes y promoción de la cultura" (Angel,2012, p.16)

"La escuela es lugar idóneo de formación, y potenciación de los sujetos" " el lugar donde el conflicto es parte vital" "el lugar idóneo para la formación de valores democráticos" "uno de los lugares que permiten dar origen a las transformaciones sociales" (Ángel, 2012, p.16)

"la escuela como transformadora y/o reproductora de las formas de resolver los conflictos y manejar las emociones en relación con el/la otro/a y, en la labor de los maestros y maestras como agentes de cambio de sus contextos"(Ángel, 2012, p.19)

Observación...⁸

"La escuela no es un campo de batalla, es territorio de paz y lugar de construcción colectiva y refugio de nuevos ciudadanos en formación. Adicionalmente, la escuela es corresponsable en la garantía integral de los derechos, de la mano con el Estado, la sociedad, la familia y los mismos niños, niñas y adolescentes" (Idep, 2013 p.101)

Texto:

Lozano Bermúdez Fabio Andrés (2012): Documento Con El Desarrollo De La Fase 1 De La Investigación Que Contenga: Documento Descriptivo Del Proceso Desarrollado En La Fase 1, Documento De Base Para El Diagnóstico Para La Institución Educativa y Documento De Base Para El Diagnóstico De Las Necesidades De Cualificación Docente.

"un organismo que contribuye al desarrollo humano desde una perspectiva integral del ser, proporcionando al estudiante la construcción de un proyecto de vida y la transformación de su realidad y de su entorno"(Lozano, 2012, p.45) citando el PEI Colegio Salucop Norte

⁷Observación. Cardozo Luz Sney(2015) "Prevalece la noción de la escuela como un espacio de socialización que posibilita, el encuentro con el otro para vivir un entramado de experiencias que configuran vínculos y representaciones incidentes en la construcción del sujeto"

⁸Observación. Cardozo Luz Sney(2015) " En los documentos leídos se evidencia la preocupación constante por la complejidad de conflictos en la escuela, quienes expresan en la cotidianidad, un rol potenciador para la transformación y un rol obstaculizador con la naturalización del conflicto en el contexto escolar"

Texto:

Cabrera José (2012): Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el EJE TIC.

Escuela: lugar para la formación Ciudadana

Citas:

"La escuela en este sentido tiene por misión crear puentes entre su propia cultura escolar y la cultura de su contexto. Sin duda este puente es eje de la vida escolar por cuanto es en la misión de la preparación de los ciudadanos y ciudadanas lo que los ocupa como institución"

"No es que la cultura funcione como "telón de fondo" para los procesos escolares, sino que opera como horizonte de su desarrollo"(Cabrera, 2012, p.10)

"la escuela como un espacio de vida en comunidad que puede ser resignificado con elementos y estrategias sencillas de representaciones de acciones públicas "disruptivas". Estas sin duda concitan la atención y el interés de la comunidad de maneras distintas a las usualmente desarrolladas en la vida escolar" (Cabrera, 2012, p.38)

"Escuela todo lo que posibilita poner en acción el potencial del sujeto en cada una de las prácticas de aprendizaje"(Cabrera, 2012, p.71)

"un escenario plural, dinámico que vivencia el debate, la concertación, la participación democrática; gestante de individuos que se proyectan en su contexto social"(Prieto, 2012, p.23)

Texto:

Murcia Mercedes (2012) " La escuela hoy fortalezas y necesidades" " Un espacio para hacer visible al ser humano" Diagnostico

Escuela: espacio de mediación para la enseñanza y aprendizaje

Citas

"El término escuela se deriva del latín schola y en primera instancia se refiere al espacio al que los seres humanos asisten para aprender, luego se hace mención al edificio en sí mismo, al aprendizaje que se desarrolla en él, a la metodología empleada por el maestro o profesor, o al conjunto de docentes de una institución, pero lo que es bien claro, es que acoge en su gran magnitud al estudiante centro del acto educativo y que eso implica reconocer su importancia, además de la que tienen los sujetos del acto de educar como lo son el Maestro, el directivo y el padre de familia" (Murcia, 2012,p.10).

"la escuela, que pasa de ser un centro de transmisión de información a ser un centro de formación del estudiante en lo cultural, académico, moral, social y político, que se organiza y cobra identidad porque participan en la generación del ambiente armónico, el docente que enseña, los alumnos que aprenden; y a su vez los dos que aprenden de sí mismos, los directivos que dirigen y coordinan, los padres que acompañan el proceso educacional de sus hijos, y las personas que desde sus diferentes roles apoyan el proceso educativo" (Murcia, 2012,p.3).

."La escuela como espacio para que los aprendices del conocimiento, con la acción mediadora del docente logren internalizar estrategias para ser, conocer, pensar, sentir e interactuar con otros en el espacio de la sociedad y la cultura" (Murcia 2012,p.22)

“El país entero es la escuela, el mundo entero es la escuela, y un buen maestro debe ayudarnos a aprender también las lecciones que nos dan los ríos cuando se desbordan, las selvas cuando son taladas, la industria cuando no tiene conciencia de sus responsabilidades, los políticos cuando en lugar de cumplir con su noble misión de administrar los recursos públicos para el beneficio común, se abandonan la corrupción y al egoísmo” (Murcia, 2012, p.11).

Observación.⁹

Texto:

Murcia Herrera Mercedes (2012): Segundo Estado Del Arte Directrices Del Componente “Haciendo Camino”

Escuela: Formación para la vida del sujeto: (Citas Voces de los maestros: Noción de escuela)

"La escuela es la única opción de vida, hijos de habitante de calle, seguridad, juego, ser social, solo en la escuela... proyecto que tiene sentido en el camino a la excelencia, la escuela me ha permitido decantar el sentido de la vida en muchos aspectos"(Murcia, 2012, p.32).

“La escuela es un espacio para adquirir habilidades sociales, para ser competente en diferentes campos por las habilidades adquiridas, la escuela debe formar mejores seres humanos, con capacidad de creer en lo que hacen, que haya mejor expresión, dejar de lado la competencia malsana”(Murcia 2012, p.33)

"La escuela es la materialización de la educación, es el motor del desarrollo del progreso, la escuela es el espacio donde eso debe materializarse. Es la única posibilidad de salir de la crítica y corrupta, educación. La escuela si es la primaria, es donde se da la semilla para lo bueno o para lo malo” (Murcia, 2012, p.33)

Citas Voces de los estudiantes: Noción de escuela

La escuela es “vida”

"Espacio de integración de diferentes actores, se comparten experiencias en procura permanente por emprender construcciones" "Se potencia las relaciones e interacción de diferentes actores" "Centro de realización donde se pone en evidencia las políticas públicas, relacionadas con educación"

"Espacio de aprendizaje social, de comunidad integrada, eje de aprendizajes de la escuela, para hacer vida" "Espacio de crecimiento, para todos, - Escuela el gran espacio donde se hace vida y se aprende a vivir"

"Es la vida, podríamos decir que se inicia en la familia, se continúa en la institución educativa pero se culmina con el vivir y convivir cotidiano en todo un contexto social" "Espacio "la escuela es una cárcel decorada donde el adulto hace con el estudiante lo que se le da la gana, y lo hace porque siempre cree tener la razón, además siempre impera el silencio y si se llega a decir cualquier cosa que no gusta al que joden es a uno" (Murcia, 2012. p.44)

Observación.¹⁰

⁹Observación.⁹ Cardozo Luz Sney (2015) “Hay una explícita mediación entre procesos de enseñanza-aprendizaje relacionado el primero con el docente y el segundo con estudiante. En esta relación, se evidencia tensión al pasar del esquema tradicional de “trasmisión de conocimiento” a la posibilidad de unir los procesos vitales con los procesos cognitivos, impidiendo de esta forma el carácter sensorial del conocimiento”

3.2.1.2 Nociones de Saber

Texto:

Ángel Pardo Nadia Catalina (2012): Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionados con los proyectos de aula del EJE de todas las Instituciones Educativa, Necesidades de cualificación docente, Referente teórico de la disciplina con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos

Saber es reconocimiento de lo diverso

Cita:

"valoración de la diversidad humana" (Ángel 2012, p.16)

Texto:

Murcia Mercedes (2012) " La escuela hoy fortalezas y necesidades" " Un espacio para hacer visible al ser humano" Diagnostico

Saber: construcción de conocimiento

Cita:

" conocimientos, contruidos de manera formal e informal y que corresponden a valores, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del estudiante, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en su vida"(Murcia 2012,pg.9)

Observación.¹¹

3.2.1.2 Nociones de Territorio

Texto:

Pineda Martínez Oswaldo. (2012). Informe sobre la gestión de la fase 4 que recoja, Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula y Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el EJE

Citas:

Territorio/ Sistema Vivo que construye sentidos

"se entiende el territorio como un sistema vivo: Sobre un territorio existen redes y sobre las redes existen personas, la identidad de un territorio se relaciona con las identidades individuales de sus integrantes o las colectivas de las redes que operan en el territorio. Hoy conviven territorios físicos y territorios virtuales (bajo espacios cibernéticos) que se sostienen sobre personas y redes ya que el territorio puede tener distintos diseños (formas)

¹⁰Observación: Cardozo Luz Sney (2015) "La escuela es vida. "El estudiante aprende con todos los sentidos, y estos son interlocutores con el mundo de tal manera que el estudiante en el proceso de conocimiento también trae al momento su entorno, y su vida : es decir sus experiencias, emociones, frustraciones, sentimientos y carencias con los cuales construye, relaciona y configura su cotidianidad"

Observación: "La noción de saber no es explícita de forma constante, en los documentos leídos. Se describe la palabra para explicitar (saber hacer o tener conocimiento)"

y arquitecturas (fondos o contenidos). El nexo entre el territorio físico y virtual son las personas" (Pineda, 2012, p. 28)

"entendido éste, no solamente como un lugar geográfico específico, sino como una construcción de sentido que se encuentra incluso, en el propio cuerpo, en las formas de ser y habitar en el mundo" (Ángel, 2012, p. 35)

3.2.1.4 Relación de escuela-territorio

Texto:

IDEP (2013) Formación Investigativa y Desarrollo Profesional Docente: Experiencias para el fomento de la Ciencia y Tecnología en los Colegios de la localidad de Usaquén

Cita:

"la relación escuela-entorno-comunidad y hace referencia a los aspectos físicos, sociales y políticos que afectan las condiciones de vida de las personas y que resultan siendo la base para la reflexión y modificación de las propias actitudes y conductas" (Idep, 2012 p.233)

Observación.¹²

3.3 Estudios IDEP año 2013

Bitácora

“Como habita la reflexión de la Escuela, Saber y Territorio en el IDEP año 2013”

Propósitos Orientadores

- c) Identificación de nociones de escuela, saberes y territorios
- d) Identificación de relaciones Escuela- saber- territorio

3.3.1 Nociones de escuela

Texto:

Arcila Jorge (2013)"Arte y Corporeidad En La Escuela-Insumo Conceptual Y Metodológico"

Escuela-Cuerpo Individual- y Cuerpo Social

Citas:

"La escuela marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está

¹²“ Explícitamente solo se encontró una relación(escuela- territorio)”

profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que se juega en los procesos de constitución de sujeto. Entra en diálogo, contradicción y tensión con las prácticas significantes, simbólicas e identitarias de los y las que la habitan. En suma, está estrechamente ligada a la vivencia y a la construcción de la corporeidad humana" (Arcila, 2012, p10)

"Es en esta tensión que se vive y se significa el cuerpo que somos, el cuerpo social, político y cultural que somos y aquel al que llamamos escuela. Tensión entre la identidad de cuerpo individual y colectiva, personal y social, de deseo y de norma. La tensión entre ser un cuerpo, vivir ese cuerpo y a la vez las exigencias de pertenecer a un cuerpo colectivo que nos identifica y que también somos. (Arcila, 2012, p.10)

.....¹³

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Producto 3 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática "Arte Y Corporeidad" En Instituciones Educativas Distritales.

Cita:

"la escuela se configura también como lugar de construcción de, intercambio, interacción de saberes que se generan, aprehenden, desde cada cuerpo individual y circulan en un cuerpo colectivo. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera, y se instaura en las conciencias, modelando subjetividades y cuerpos sociales, se asimila "dentro y fuera del aula [...] se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser" (Pateti, 2007, pág. 2). (Javeriana, 2013, p.27)

Escuela Escenario de encuentro para la relación y transformación

Arcila Jorge (2013).Informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad.

"En cierto modo asumen la escuela y particularmente el aula de clase como un laboratorio social donde, a través del arte, analizar y eventualmente transformar el entorno"(Arcila, 2012, p.19)

"espacio social privilegiado para pensar y analizar las relaciones humanas, y explorar formas de transformarlas gracias a la creatividad y prospectiva que ofrece el arte"(Arcila, 2012, p.30)

"como un 'escenario' estético, social y pedagógico, para pensar, analizar e imaginar creativamente las tensiones humanas, y al maestro y los alumnos como los "performatores", quienes exponen en escena tanto sus realidades como la perspectiva

¹³Observación. Cardozo Luz Sney (2015) " El cuerpo que habita en la escuela se construye con los sentidos, relaciones e interacciones que esta configura, desde allí vincula trayectos que transitan y construyen identidades consigo mismo y con otros"

crítica desde la que miran esas realidades. Al actuar como “performatores”, término acuñado por Boal (1985), los alumnos analizan y buscan soluciones a lo que los aqueja, lo que evidencia una incidencia aguda en la resolución de conflictos sociales a los cuales los estudiantes se ven enfrentados”(Arcila,2012,p20)

Texto:

Arcila Jorge (2013). Un documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 1 y 3; los aportes de los proyectos de los colegios acompañados con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en el estudio

Citas:

"La escuela es el lugar donde se disciplina el cuerpo y se construye corporeidad, pues ésta dispone una trama en relación con el cuerpo" (Arcila 2013, p.13)

Javeriana Universidad (2013) Producto 2 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

“El aula es un dispositivo de transformación, un espacio social que se replica en la vida cotidiana, pues el hecho de estar metido en un contexto social con otros compañeros lo transforma a uno inmediatamente; el espacio académico uno de los pocos espacios que uno tiene en la vida para pensar las cosas” (Profesor Rafael Sarmiento, Colegio José Francisco Socarrás – Bosa) Javeriana (Javeriana2013, p.17)

.....¹⁴

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Producto 1 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

"La escuela integra en sí misma un espacio de convivencia entre-cuerpos, un lugar de establecimiento de relaciones inter-corporales, donde se pasa buena parte del tiempo vital desde etapas cada vez más tempranas de la vida. Lo que allí se construye, se reproduce, se genera, y se instaura en las conciencias individuales y colectivas, supera ampliamente lo dispuesto, pensado o calculado en la propuesta curricular, puesto que lo que allí se aprende" (Javeriana, 2013, p.30)

"La escuela es un espacio de constreñimiento y sujeción en donde la educación artística hace las veces de “espacio de fuga” en tanto construye conocimiento de otras formas; en donde hay otras dinámicas y organizaciones para que la corporeidad sea subvertida" (Javeriana, 2013,p31)

"la escuela como espacio de conflicto, disciplinamiento y control de los cuerpos en una dinámica de intervención y desplazamiento de la realidad escolar, cuestionando el rol del maestro quien tradicionalmente era ubicado en el lugar de quien posee el saber, y desde allí ejerce su autoridad"(Javeriana, 2013, p.20)

Texto:

¹⁴Observación. Cardozo Luz Sney (2015) “La escuela es un escenario de encuentros convergentes y divergentes que sitúan experiencias, tensiones que posibilitan creaciones para las transformaciones”

Javeriana Universidad (2013) Producto 3 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

"puede afirmar que la escuela es una máquina de subjetivación que produce subjetividades-corporeidades, al modo de una etnia, una corporación profesional, una casta; por entre el engranaje de sus piezas se estructuran diversos modos de agenciamiento: chicos que toman la cámara para hacer videoclips, otros que encuentran espacio en el recreo, los de más allá que encuentran otras maneras de habitar las aulas que no sea desde la quietud y la mirada unívoca hacia el tablero, otros que hacen foro con los problemas sociales que surgen, aquellos que habitan poéticamente su cotidianidad para pensarse y construir identidades. (2013, p.27)

Texto:

Javeriana Universidad(2013) Artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre experiencias significativas de saberes en la temática Arte y Corporeidad en por lo menos 10 instituciones del sistema educativo oficial distrital, seleccionadas para el estudio.

Cita:

"La escuela integra un espacio de convivencia entre cuerpos, un lugar donde se establecen relaciones inter-corporales y se pasa buena parte del tiempo vital desde etapas cada vez más tempranas de la vida" (Javeriana, 2013, p.5) "La escuela es un espacio de conflicto, en ella se interrelacionan la subjetividad, la intersubjetividad y la dependencia del contexto. De allí que los conceptos centrales de este estudio se enmarcan en la intersubjetividad y la dependencia del contexto, y dichas categorías existen desde la dinámica, la acción y el desplazamiento, de modo que se caracterizan por la incertidumbre y el azar, y dependen de los sujetos y su relación con el contexto" (Javeriana, 2013,p.22) "

Texto:

Marín Díaz Dora Lilia (2013) " Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente escuela currículo y pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios"

Escuela espacio para la producción de saberes.

Cita:

"la escuela es señalada como un escenario fundamental para la producción de saberes, no sólo aquellos que le serían propios sino, y no en pocas ocasiones, aquellos que se tornaron objetos de comunidades de especialistas volviéndose objetos de conocimiento""(Marín/2013)

Texto:

Rubio Gaviria David Andrés (2013) Documento Con La Ruta Conceptual Y Metodológica Que Oriente El Acompañamiento De Los Proyectos Y/O Experiencias Significativas En Por Lo Menos Diez Instituciones Educativas Seleccionadas

La escuela construye lenguajes y circula significados

Citas:

"la escuela, es la experiencia de vida de quienes hacen parte del proceso de la semiosis, los textos que han constituido los procesos de subjetivación de quienes allí participan, y la emergencia de formas del lenguaje y usos de la comunicación alternativos para el establecimiento de los vínculos entre personas, e incluso entre culturas a modo de otras semiosferas" (Rubio, 2013, p.16)

Rubio Gaviria David Andrés (2013) "Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación"

"escuela que ya no solamente transita por el lenguaje alfabético, sino que propone acciones que requieren la producción y la circulación de significados (en clave de la enseñanza y del aprendizaje), construidos desde distintas formas de representación simbólica, como es el caso de la imagen fija o en movimiento, la producción plástica, o el cuerpo, entre otros sistemas"(Rubio, 2013, p.67)

Texto:

León Palencia Ana Cristina (2013) Informe Técnico Final Que Incluya Los Principales Resultados Conceptuales, Metodológicos Y De Análisis Del Acompañamiento A Los 3 Proyectos Y /O Experiencias Significativas En Saberes Sobre La Temática Lenguajes Y Comunicación

Citas:

"esta la encargada de dotar a los individuos de las herramientas fundamentales para lograr que sean capaces de escribir sus vivencias, sus experiencias, sus deseos, sus sueños, sus quimeras, por tanto, su historia" (León, 2013, p.110)

"Es también la escuela, posibilitadora de encuentros entre niños, jóvenes y maestros, es a través de sus cimientos que emergen propuestas como las del proyecto editorial, ésta ha vehicularizado la publicación de hasta el momento dos libros como producto del proyecto en síntesis, sin escuela, tampoco serían posibles éstas dinámicas, otras comprensiones sobre educar, aprender, leer o escribir y otros sujetos." (León, 2013, p.111)

.....¹⁵

Texto:

Urazan Prieto Sandra Patricia " Balance Documental Que Incluya El Análisis De Los Estudios Publicados, En Por Lo Menos Tres (3) Universidades Y O Centros De Investigación Con Domicilio En Bogotá Que Hayan Abordado La Relación "Comunicación-Medios-Escuela" En Los Años 2011 Y 2013.

Citas:

"Las "primeras escuelas", en el encuentro de dos mundos, eran espacios de organización y control, se hicieron unas chozas para internar sólo a los hijos de los caciques y de los nobles, y no con el fin de enseñarles, como a los que asistían a las universidades de aquella época, sino para que les ayudaran a mandar en sus propias comunidades. Estas "escuelas doctrineras", estaban en los "pueblos de indios" que quedaban en las fronteras y que nunca fueron consideradas como verdaderas entidades educativas, porque los indios tampoco eran considerados como verdaderos "civilizados". (Urazan, 2013, p.14)

"La escuela moderna ha sido desde su organización hace tres siglos un espacio complejo donde se produce la experiencia social de transmisión y de producción de conocimientos por parte de las nuevas generaciones. Durante muchas décadas, estuvo atenta a la

¹⁵Observación: Cardozo Luz Sney (2015) En el contexto del estudio se comprende como aquellos saberes se producen y circulan en forma de textos y estos a su vez son portadores de sentidos, sueños, vivencias, creencias que configuran la cotidianidad y por su puesto la misma vida.

innovación y fue pionera en la incorporación de las novedades del campo de la ciencia, la tecnología y el pensamiento social" (Uranzan, 2013, p.16)

Texto:

Vargas Mendoza Antonio Segundo (2013) Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-Educación en los años 2011 a 2013.

Los "deber ser de la escuela"

"La escuela debe ir hacia ampliación de sus fronteras y pensarse y preguntarse sin pensar en verdades absolutas, si no en el concepto de que solo el mañana únicamente se construye desde las acciones y que estas implican no solo en las transformaciones que nos entrega nuestro tiempo, si no en las que pueden ejercerse desde las aulas para lograr, no un conocimiento más responsable y creativo, si no, principalmente, uno con el contenido de mantener en el eje de los procesos el increíble desafío de conceder mejores seres humanos a los tiempos presentes y los que vendrán pronto" (Vargas, 2013,p.32).

Texto:

Medellín Jorge Orlando (2013) El sentido de la escuela

Cita:

"Sentido de la escuela "un sentido de la escuela que genere un nuevo ethos cultural, que permita la maximización de las capacidades intelectuales y organizativas de los niños y jóvenes, que responda a las realidades y necesidades de la sociedad en la cual actúa y que deposita generación tras generación sus ilusiones en el propósito escolar." (Medellín 2013, p.13)

Texto:

Avella Peña Rosa Evelin (2013) Caracterización General De La Escuela De Hoy Desde La Perspectiva De Su Diseño, Normas Y Reglamentaciones

Cita:

"La Escuela es nombrada como una de las instituciones educativas encargadas de prestar el servicio público educativo. Entendiendo por establecimiento educativo o institución educativa, toda institución de carácter estatal o privado, organizada con el fin de prestar este servicio. (Art 138 de ley 115/94)." (Avella 2013, p.7)

.....¹⁶

Texto

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Documento que describa los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de investigación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos

Escuela: Escenario Tradicionalista

Citas

¹⁶Observación Cardozo Luz Sney (2015)" En la lectura de los documentos, se evidencia una tensión en la comprensión de lo que es la escuela y el deber ser. En su comprensión como entramado de relaciones, interacciones, construcciones y transformaciones todos los protagonistas son visibles, pero en las múltiples solicitudes que se le hacen "deber ser" son invisibles quienes serían responsables, pareciese que se hablase de una escuela que no existe.

“en el proyecto “territorios nómadas” los docentes concluyen que “la escuela aún es un escenario de pensamiento tradicional, solo que más restrictiva e impositiva, esto se debe al escaso interés por otros campos de acción del sujeto político, creador de expresiones e ideas de cambio. Parece que en las discusiones, la escuela es forjadora de trabajadores más que de sujetos activos, en ese sentido es que continúa siendo tradicionalista, pero merece la pena discutir los cambios que sobre el mismo contexto, los nuevos medios tecnológicos y el espacio de convivencia creado por niños y jóvenes debe ser de propiedad y pertinencia hacia ellos mismos.”(Hernández, 2013, p.18)

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que contiene las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado.

"Una Escuela “convencional” es decir aquella en la que no se propende por hacer rupturas o transformaciones frente al orden social establecido e incluso frente al sistema educativo en sí mismo" (U Distrital, 2013, p.14)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que incluye la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas

Escuela: Encuentro de pensamientos e ideologías.

Cita:

"Desde esta propuesta investigativa se piensa la escuela como un campo de fuerzas emergentes y en movimiento que le apunta a lo innovador y a discursos de apertura de la escuela y a paradigmas emergentes que deconstruyen y reconfiguran categorías teóricas cargadas ideológicamente! (UDistrital, 2013,p.8)

Texto:

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje de investigación sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos.

Cita:

"la escuela es un lugar muy diverso, un encuentro de diversos pensamientos, ideologías" (Hernández, 2013, p.25)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que contiene el rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional”.

Citas:

"la Escuela como institución social atravesada por un contexto y una cultura, lo cual equivale a superar visiones meramente instrumentalistas de la gestión escolar." (UDistrital, 2013, p.9)

"Escuela como una Institución dinámica que puede recrearse y reinventarse, partiendo del reconocimiento de que quienes la lideran son seres humanos que deben llegar a acuerdos en un diálogo intersubjetivo, de cara al logro de la misión institucional" (UDistrital, 2013, p.11)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) "Documento de carácter publicable con los resultados del estudio, que contenga el análisis de los factores que generan otras formas de gestión y organización escolar".

Escuela, circuito de la vida.

Citas:

"Esa escuela donde no todos los días son días rosa, el arcoíris se manifiesta salpicando sus matices. El enojo y la amargura que algunas veces se descarga en la humanidad del otro, se pueden abordar de manera diferente. ¡Qué es la escuela, sino otra forma de vivir la vida!" (UDistrital, 2013, p.122)

"la escuela es más que un laboratorio, es un sentido de vida"(UDistrital, 2013, p.149)

Texto:

León Canro Jenny Roció (2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógica centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de Lenguaje y Psicomotricidad.

Cita:

"es el lugar en el que aprenderá y descubrirá el mundo" (León 2013, p.5)

Texto:

Ortiz Espitia Geydy Maritza (2013)"Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje"

Cita:

"la escuela como un escenario de aprendizaje integral, incambiable, insustituible y necesario para el crecimiento humano" (Ortiz 2013, p.25)

3.3.2 Nociones de saber

Texto:

Documento Conceptual Y Ruta Metodológica Del Estudio Sobre Experiencias Tecnomediadas En Colegios Oficiales Del Distrito Capital Que Hagan Parte Del Análisis Para El Estudio Contrato Interadministrativo No. 119 De 2013 Suscrito Entre El Instituto Para La Investigación Educativa Y El Desarrollo Pedagógico Idep Y La Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Saber: Acuerdos Sociales

Cita:

"es la concepción de "saber" como aquellos acuerdos sociales que surgen en determinado contexto espacio-temporal y que circulan en una comunidad determinada. Los rumbos que toma ese saber tienen que ver con lo que ocurre con ellos, de acuerdo con lógicas o formas de organización social específicas."(Benítez, 2013, p.46)

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Saber del cuerpo:

Cita:

"El saber del cuerpo sólo existe cuando se convocan el aprendizaje a nuestro alrededor, el contexto, la contingencia, la contra-historicidad, etc." (Javeriana, 2013, p.43)

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Citas:

"El saber del cuerpo sólo existe cuando se convoca el aprendizaje a nuestro alrededor, el contexto, la contingencia y la contra-historicidad, y emerge si se vuelve sensible, es decir, si se performa en algo que puede ser un cambio de existencia, un dibujo, una obra, etc." (Javeriana, 2013, p.17)

"entendieron que los saberes escolares van más allá de los libros y aprendieron a ver e interpretar saberes con una mirada a la propia realidad la realidad"(Javeriana, 2013, p.32)

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Saber: Construcción necesaria para la supervivencia y la convivencia.

Citas:

"saberes provienen de las construcciones individuales de sabidurías prácticas para la supervivencia en el mundo, para la convivencia, para la valoración de sí y del otro como miembros de un cuerpo social que se construyen, de construyen, se estructuran y se desestructuran constantemente en el devenir de las tensiones cotidianas"(Javeriana, 2013, p.34)

“noción de saber en relación con las formas de enunciación surgidas en la experiencia por encima de un propósito de estructuración científicista de teorías educativas demostrativas fundamentadas en el estudio de unos saberes circulantes" (Javeriana, 2013, p.36)

Texto:

Marín Dora(2013) "Documento Con El Informe De Actividades Desarrolladas Como Parte Del Acompañamiento Académico Y Técnico De Los Dos Estudios Contratados incluye El Balance De Revisión Documental Finalizado"

Saber: acto de conocer

Citas

"En lengua castellana la palabra “saber” se refiere tanto al acto de conocer —de poseer una habilidad o una instrucción particular, de comportarse de una cierta manera— como a un

conjunto de conocimientos sobre un asunto particular, una ciencia o una disciplina específica.

“Este carácter polisémico del vocablo “saber”, como verbo y como sustantivo, no puede pasar inadvertido para los propósitos de este balance conceptual, toda vez que se trata de una noción que enmarca los análisis en cada una de las investigaciones que componen el estudio sobre los “saberes y las mediaciones escolares” Marin.(2013,p.7)

Texto:

Marín Díaz Dora Lilia (2013) Documento conceptual sobre el estudio de saberes que se convierta en insumo para el estudio Construcción de saberes en la escuela colegios seleccionados

Saberes: Tipología

"saberes, tiene como puntos extremos, de un lado el “conocimiento científico” —de la comunidades de especialistas del otro lado el “conocimiento local” —cosmovisión, cultura popular o saberes de la gente"(Marin, 2013, p.3)"

“en el contexto histórico los saberes (disciplinas) que son objeto de enseñanza, se consideran un producto de la interioridad del escenario escolar. Tal escenario opera con dinámicas propias y desde ellas se articula y responde a los requerimientos sociales que se hacen al proceso de escolarización"(Marín, 2013, p.16)

“saber escolar”, desde esta perspectiva, se refiere a un saber que se define más allá de las experiencias de los sujetos escolares y que está determinado por las relaciones entre el mundo social y mundo escolar, a través de los procesos de institucionalización y las políticas educativas"(Marín, 2014, p.11)

"se refiere a los conocimientos que son seleccionados para hacer parte del currículo y los que se dejan fuera de él. En estos análisis el currículo aparece como un espacio de normatización del saber, en el cual ocurre la selección y definición de lo que debe hacer parte del currículo y del plan de estudios" (Marín, 2014, p.13)"

Marín Dora(2013) "Documento Con El Informe De Actividades Desarrolladas Como Parte Del Acompañamiento Académico Y Técnico De Los Dos Estudios Contratados incluye El Balance De Revisión Documental Finalizado"

“saber escolar”: a) un saber que se construye a través de las experiencias de niños, niñas y jóvenes y la manera como éstos dialogan o no, con los contenidos escolares seleccionados previamente; b) un saber que se produce a través de la práctica de enseñanza de los docentes, es decir, un saber pedagógico configurado en la cotidianidad del ejercicio profesional de los maestros; y c) un saber que se define más allá de las experiencias de los sujetos escolares" Marin.(2013,p.17)

Marin Díaz Dora Lilia(2013) " Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente escuela currículo y pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios"

"saberes enseñados o enseñables, enfoca su atención no tanto en los modos como esos saberes son producidos, sino en los criterios y modos de selección que operan sobre ellos, a partir de las herramientas proporcionadas por los estudios culturales y poscoloniales, la pedagogía crítica norteamericana, entre otros; ellos ofrecen una mirada del saber escolar marcada por lo que es reconocido y aceptado como enseñable o no en la escuela." saberes escolares que los entendería como saberes de la escuela o producidos y que circulan en la escuela, corresponde a los estudios que se proponen como aquellos que resultan de la actividad pedagógica del profesor, es decir, saberes que se desarrollan en la perspectiva del conocimiento profesional.".(Marin 2013, p.7)

"los saberes escolares puede abordarse por dos vías: de una parte se encuentra la mirada desde la relación entre enseñanza y aprendizaje, la cual puede rastrearse de forma amplia en los discursos pedagógicos a propósito de las formas en que resulta más adecuado enseñar y aprender un saber, lo que conduce a un problema del currículo — en el nivel de los planes de estudio principalmente — y de la didáctica. Por otra parte se encuentra la formación, un concepto vinculado con la tradición pedagógica germana que, sin dejar de lado la preocupación por los saberes del plan de estudios, se orienta más hacia asuntos como la conformación del carácter, la determinación ética y el sentido estético, entre otros"(Marin 2013, p.19)

Texto:

Blanco Carrillo Claudia (2013) Documento que describa los principales resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y algunas estrategias de sostenibilidad del proyecto para las instituciones

"saber pedagógico, entendido como saber reflexionado que se construye en la vivencia y en las relaciones que se establecen en el proceso educativo, saber que tiene que ver con los sujetos, las prácticas de enseñanza, los saberes específicos, las relaciones de poder y la cultura institucional, entre otros" (Blanco, 2013, p.6)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Balance Crítico Sobre Experiencias Significativas Tecnomediadas En Colegios Oficiales Del Distrito Capital

Cita:

"Los "saberes tecno mediados" remite, en consecuencia, al conjunto de saberes, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías, que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento tanto en el aula como fuera de ella"(UDFJC2013,p.17)

Texto:

Rubio Gaviria David Andrés (2013) "Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación"

Cita:

"Estos modos del saber que no se detienen en las preguntas "por lo enseñado o por lo aprendido"; que no se agotan en la "crítica o el uso", o por los niveles de "formalización alcanzados", sino que consisten en la "redefinición de los esquemas prácticos" a partir de

los cuales maestros, niños, directivos docentes, entre otros individuos, “actúan y piensan por dentro y por fuera de los escenarios escolares. (Rubio, 2013, p.10)

Texto:

Mariño Rojas Martha Elena (2013) Documento analítico que incluye los avances recogidos en los protocolos elaborados como parte de la agenda académica del equipo de investigación del Estudio y los aportes conceptuales generados en las sesiones del componente Escuela Currículo y Pedagogía.

Citas:

Saber que cuestiona y deconstruye

Citas:

"una noción de saber que permita cuestionar la noción de desarrollo y que ubique los discursos sobre la valoración del conocimiento asociada a la productividad y al ascenso económico, que deja de lado lo social"(Marino, 2013, p.2)

"donde el saber no se relaciona solamente con la erudición o se ve como un compendio de datos relevantes en contextos determinados, sino que también se comprende como una posibilidad de reconstruir lo aprendido en diversos contextos y situaciones, para generar nuevas preguntas a partir de esa reconstrucción"(Marino, 2013, p.3)

Saber: Acto de conocer

Cita:

"acto de conocer y producir hecho experiencia, resultado de la elaboración creativa del hombre y de su aplicación en el mundo de la vida, en los espacios y escenarios en los cuales se desarrolla la existencia"(UDFJC2013, p.16)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013)"Artículo De Carácter Publicable Que Incluya Los Principales Resultados Sobre Experiencias Significativas De Saberes Tecno mediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros En Colegios Distritales, El Cual Hará Parte Del Patrimonio Intelectual Del Idep Y Que Será Socializado A Través De Sus Publicaciones

Saber de la metacognición

Cita:

"El saber desde las metacogniciones implica de este modo pensar en la vida más allá de la tecnología y comprenderla como un escenario de significación y sentido. Hacer un proceso de metacognición es abrir la puerta al reconocimiento de múltiples maneras de aprender y de construir sentido, de una polifonía de estrategias y de una complejidad en las maneras de comunicar, puesto que la metacognición en el contexto de las tecno mediaciones permite comprender que no se aprende de una sola manera y que en espacios múltiples como los actuales, la existencia de varios caminos en el laberinto hipertextual de la existencia es la posibilidad más amplia para concebir un conocimiento pertinente" (UDFJC2013,p36)

Texto:

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de investigación educativa.

Saber: Relación enseñanza- aprendizaje para la vida

Cita

"el saber construido por las dos partes fundamentales del acto educativo: el que enseña y el que aprende. Entendiendo que no se corresponden con la lógica maestro-alumno, sino con una relación de asociaciones que debelan la reflexión sobre la responsabilidad de cada uno en la construcción del mundo" (Hernández, 2013, p.10)

Texto:

Albarracín Lizcano Luz Clemencia (2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógica centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de: Psicoafectivos y emocionales.

Cita:

"implican las relaciones y el reconocimiento del otro y el encuentro consigo mismo, y así se constituyan aprendizajes para la vida"(Albarracín, 2013, p2)

Texto:

Zea Silva Lizeth Angélica(2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Saber Matemático

Cita:

"saber matemático, tiene que ver con potenciar en los niños, niñas y jóvenes la apropiación o la comprensión de las herramientas simbólicas y tecnológicas propias del grupo en el que se inserta su experiencia vital, así como las producidas por las comunidades matemáticas, que los haga sujetos cada vez más capaces de establecer relaciones y operar con éstas herramientas en diferentes situaciones y contextos, para conocer y actuar creativa y críticamente y sobre todo para participar activamente y con sentido en la construcción del sí mismo, en las relaciones con los otros y en la comprensión de su mundo físico y social"(Zea,2013,p10)

3.3.3 Nociones de Territorio

Texto:

Arcila Jorge (2013)"Arte y Corporeidad En La Escuela-Insumo Conceptual Y Metodológico"

Cuerpo: Territorio

Cita:

“El cuerpo, ‘se sabe’, es portador de saberes, huella y biografía, individualidad y sociabilidad. Es el territorio donde se articulan estéticas, sentidos y significados de los otros y lo otro, y es por tanto expresión y comunicación de la subjetividad humana.”(Arcila, 2012, p.10)

Texto:

Rubio Gaviria David Andrés (2013) "Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación"

Territorio: Convivencia

Cita:

"Tanto “territorio”, como “memoria”, “otredad” e “interculturalidad”, aparecen como conceptos que hacen parte de un mismo régimen de enunciación, que podríamos identificar como “convivencia”: la reflexión sobre el propio entorno, la recuperación de la propia historia, la consideración sobre el otro y respeto por la diversidad y la diferencia, se constituyen en principios clave para la construcción de procesos de convivencia, posibles en tanto se medien por mecanismos de comunicación que estén acordes con los usos más frecuentes entre los jóvenes de hoy son identificables una vez asumida la experiencia y/o proyecto como semiosfera, y a aquellos saberes como textos" (Rubio, 2013,p.41)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento Conceptual Y Ruta Metodológica Del Estudio Sobre Experiencias Tecnomediadas En Colegios Oficiales Del Distrito Capital Que Hagan Parte Del Análisis Para El Estudio Contrato Interadministrativo No. 119 De 2013 Suscrito Entre El Instituto Para La Investigación Educativa Y El Desarrollo Pedagógico Idep Y La Universidad Distrital Francisco José De Caldas

Cita:

Territorio: Topografía de lo múltiple

"Un territorio sin demarcaciones ni límites, una topografía de lo múltiple, de lo abierto, de lo inconmensurable y donde las brújulas se han perdido en una arena infinita de lenguajes, de voces, de lectores-autores de textos infinitos" (UDFJ C2013, p.5), referido a cibercultura como territorio

Texto:

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Documento que describa los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de investigación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgo

Cita:

"el reconocimiento de su propia geografía ha cruzado las fronteras de una identidad, ha generado diferentes tensiones a partir del difícil hábito de pensarnos hacia nosotros mismos y del proceso de reconocimiento de las diferencias que esto conlleva, en parte debido a la multiplicidad de orígenes, seguida por la carencia en el sentido de pertenencia, que ha logrado borrar en algunos moradores sus orígenes, sus raíces y el sentido de habitar esta tierra"(Hernández, 2013, p.15)

Texto:

Blandón Ramírez Fanny (2013) Documento que describa los principales ejes de trabajo, tendencias, hallazgos y resultados del proceso de acompañamiento y puesta en marcha de los proyectos de investigación e innovación en los colegios participantes y algunas estrategias de sostenibilidad de los proyectos para las instituciones.

Territorio: Contexto de saberes e intereses.

Citas:

Territorios Nómadas. "Se agrupan una serie de acciones y análisis propios de la labor docente en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía, Sede B, Jornada Mañana. Proyecto en el que los estudiantes aportan un sentido crítico y expresivo a las actividades de a como un escenario de observación y confluencia de saberes e intereses que buscan desanudar algunas problemáticas surgidas en el contexto de la práctica pedagógica, por ejemplo: la identidad, el sentido de pertenencia o las simples tensiones que se desarrollan entre estos actores por la misma condición humana.<http://territoriosnomadas20.wix.com/territoriosnomadas#!presentproy/c1612>

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que incluye la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas.

Territorio: Es Memoria

Cita:

"La memoria mayoritaria es el territorio del estatismo, de lo coagulado, de lo repetitivo que escenifica el espacio de lo único. En la memoria minoritaria siempre hay una potencia que avanza hacia los territorios de fuga, hacia las interconexiones y contaminaciones que marcan las experiencias nómadas, en tránsito."(U Distrital, 2013, p.25)

3.4 Relaciones Escuela- Saber y Territorio

3.4. 1 Relación Escuela/Saber

Texto:

Arcila Jorge (2013)"Arte y Corporeidad En La Escuela-Insumo Conceptual Y Metodológico"

Cita:

"El cuerpo que se produce en la escuela deviene objeto de éste a través de las asignaturas y sus contenidos, los tiempos y espacios escolares, los maestros y sus prácticas pedagógicas."(Arcila, 2012, p.13)

Texto:

Arcila Jorge (2013).Informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad.

Cita:

"el tema del arte y la corporeidad en la escuela; los ambientes de aprendizaje y las dinámicas de construcción de subjetividad que como agente de saber y mediación posibilita el arte."(2012, p.17)

Texto:

Marin Díaz Dora Lilia (2013) "Documento Con El Informe De Actividades Desarrolladas Como Parte Del Acompañamiento Académico Y Técnico De Los Dos Estudios Contratados incluye El Balance De Revisión Documental Finalizado"

"la relación de los saberes y la escuela está marcada por la entrada en escena de un conjunto de discusiones articuladas con los estudios poscoloniales, los análisis multiculturalitas y las reflexiones acerca de saberes alternativos, digitales, tecnológicos, ancestrales, entre otros." (Marin, 2013, p.11)

Texto:

Marin Díaz Dora Lilia 2013) "Documento Con El Informe De Actividades Desarrolladas Como Parte Del Acompañamiento Académico Y Técnico De Los Dos Estudios Contratados incluye El Balance De Revisión Documental Finalizado"

Cita:

"formas como esos saberes emergen en medio de las prácticas escolares y de escolarización, produciendo marcos normativos de comportamiento, formas de ser del pensamiento y redefiniendo los esquemas prácticos a partir de los cuales los individuos actuamos y pensamos dentro y fuera de los escenarios escolares" (Marin 2013,p.21)

Texto:

Marin Díaz Dora Lilia(2013) " Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación

con el tema de saberes del componente escuela currículo y pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios.

Citas:

"cuando se habla de saberes en la escuela, esta expresión agruparía aquellos saberes que forman parte de la vida de la institución escolar, que circulan en sus espacios y que, a su vez, pueden producirse en la escuela o apropiarse en la interacción de los sujetos que la habitan con otras instituciones y estamentos sociales"(Marin 2013, p.38)

"saber "de" la escuela o producido y que circula "en" la escuela — sería el saber pedagógico que surge de la actividad práctica de la enseñanza"(Marin 2013, p.8)

Texto:

Vargas Mendoza Antonio Segundo (2013) Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-Educación en los años 2011 a 2013.

Cita:

"El aula de clases es un centro de acopio donde confluyen disímiles tipos de saberes productos de las vivencias particulares, de las experiencias, de las encrucijadas de la vida, de las prácticas cotidianas de la lectura del estudio y la reflexión, saberes construidos a lo largo de la vida que también pueden evidenciarse en diferentes niveles, unos más cotidianos y básicos y otros más científicos y rigurosos pero todos muy apreciables "(Vargas, 2013p.31)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Balance Crítico Sobre Experiencias Significativas Tecnomediadas En Colegios Oficiales Del Distrito Capital

Cita:

"La escuela es una institución basada en el conocimiento disciplinar y en una configuración del saber y " de la autoridad previa a las nuevas tecnologías, más estructurada, menos exploratoria y sometida a criterios de evaluación comunes y estandarizados."(UDFJC2013, p.84)

Texto:

Carrillo Claudia (2013)Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de innovación educativa

Cita:

"Los saberes disciplinares hacen parte de las actividades y experiencias de los maestros, pero éstas se constituyen en el punto de encuentro de un trabajo que entiende el conocimiento no como algo fragmentado sino en un todo en el que las intersecciones entre

diferentes disciplinas producen un nuevo conocimiento que acá reconocemos como el saber pedagógico"(Carrillo 2013,p.12)

Texto:

Rubio Gaviria David Andrés (2013) "Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación.

"la interculturalidad que dice que todos los saberes son importantes porque son parte de la memoria colectiva histórica que uno tiene; que no es más importante el saber que tiene la escuela o la universidad, que el saber del campesino o el de la señora que no sabe leer y escribir, o del que vende la arepa en la esquina [...] son más importantes esos saberes que los mismos saberes que nosotros imponemos acá que sospechosamente siempre nos desalojan y nos deja por fuera [...] El único saber que no nos deja por fuera es el del seno de su familia, que es la memoria. Nosotros aquí no hablamos de historia porque la historia también nos dejó por fuera. La memoria es lo que yo soy lo que pienso lo que me gusta, lo que pienso, como hablo, lo que como, es mi familia, es mi contexto, es mi barrio, es mi parche, y cada contexto a nivel de memoria. Entender al otro desde su dolor, desde su alegría, desde sus angustias eso es la memoria. (Entrevista a profesora líder, 2013)... (Rubio, 2013, p.44)

3.4.2 Relación Saber/ Territorio

Texto

Arcila Jorge (2013).Informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad.

Cita:

“el territorio del cuerpo; cuerpo que aprende, cuerpo que integra, cuerpo que en la experiencia produce un saber y una capacidad para relacionarse con el mundo. En suma, la experiencia corporal como acción lúdica y pedagógica del aprendizaje” (Arcila, 2012,p14)

Texto

Javeriana Universidad (2013) Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Cita:

"Anidamos, estamos atrapados, vivimos, sufrimos, gozamos el territorio de la escuela. Obviamente que ésta contiene el cúmulo cultural que le permite mantenerse, sostenerse, inmutarse, enmudecerse en los diferentes espacios del tiempo"(2012, p.38)

Texto:

Mariño Rojas Martha Elena (2013) Documento analítico que incluye los avances recogidos en los protocolos elaborados como parte de la agenda académica del equipo de investigación del Estudio y los aportes conceptuales generados en las sesiones del componente Escuela Currículo y Pedagogía.

Cita:

"se cuestiona la idea de saber en la escuela asociado al currículo, referenciando los saberes sólo como parte de las asignaturas, del plan de estudios, de lo que se podría categorizar como lo que para la escuela es deber enseñar y que los estudiantes deben aprender; todo esto dentro de una lógica del saber cómo algo generado y validado por comunidades, muchas veces externas a la escuela, que abordan temas específicos"(Marino, 2013, p.2)

3.4.3 Relación Escuela/ Territorio

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Cita:

"escuela como un territorio de construcción de subjetividades. Esta construcción se evidencia y visibiliza en la voz de los maestros líderes y las acciones de los estudiantes implicados en las experiencias que, mediadas por lo artístico como manifestación de la corporeidad, reflexionan sobre el territorio, los fenómenos y las relaciones sociales que se tejen al interior de la escuela y se desplazan desde ella hacia fuera, hacia su contexto inmediato y viceversa, evidenciando, por una parte, la cada vez mayor afectación de las realidades escolares frente al contexto circundante" (Javeriana, 2013,p.9)

Texto:

Arcila Jorge (2013).Informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad.

Cita:

"la escuela, vuelca sobre las problemáticas del cuerpo y el territorio, un cuerpo cruzado por tensiones sociales, identitarias, económicas, políticas y culturales específicas de los mencionados sector". (Arcila, 2012, p.4)

Texto:

Javeriana Universidad (2013) Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática "Arte Y Corporeidad" En Instituciones Educativas Distritales.

Cita:

"escuela es un espacio-tiempo condicionado por discursos y normatividades, es también susceptible de ser permeada por la emergencia en su interior de otros territorios, territorios del cuerpo, que le dan otros sentidos y que subvierten las regulaciones. Son territorios que hacen las veces de "espacios de fuga" en tanto construyen conocimiento de otras maneras creando relaciones singulares y alternativas con los espacios oficiales, regulados, donde operan maneras de objetar discursos y acciones permitidas, aprovechando para resistirlas" (Javeriana, 2013,p.22)

Texto:

Javeriana Universidad(2013) Artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre experiencias significativas de saberes en la temática Arte y Corporeidad en por lo menos 10 instituciones del sistema educativo oficial distrital, seleccionadas para el estudio.

Cita:

"En la escuela se instauran territorios y espacios en donde se es cuerpo de otras maneras: se integran las diferentes dimensiones: la orgánica, la afectiva, la emocional, la cultural y social que implica ser cuerpo, estar en el cuerpo, y estar con el cuerpo, se convocan diferentes subjetividades e intersubjetividades y se conforma un tejido en donde se trenzan las maneras de domesticación y las de emancipación....." (Javeriana. 2013, p.28)

Texto:

Vargas Mendoza Antonio Segundo (2013) Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-Educación en los años 2011 a 2013.

Cita:

Palabras de Nancy Martínez (2013). "la educación tendrá que partir del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos y de saber, se proponga en cada de ellos una formación que los prepare para una vida digna, con libertad, con conocimientos, actitudes, valores, facultades y posibilidades en las que la alegría, el amor, el cuerpo, las emociones,

el intelecto y la cultura sean canalizados para el trabajo en equipo y la solidaridad; para la ciencia, la innovación y la productividad en su sentido amplio; para la construcción de una ciudadanía que procure la libre expresión, la democracia, la participación, la responsabilidad en los ambientes natural, político, cultural y económico, la salud y la vigencia de los derechos humanos"(Vargas,2013,p,41)

Texto:

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) “Documento de carácter publicable con los resultados del estudio, que contenga el análisis de los factores que generan otras formas de gestión y organización escolar”.

Cita:

"Los estudiantes no reconocen el territorio que habitan como construido por ellos para ellos; que sus intereses, su vida y el momento que viven no están plasmados en la escuela. Consideran que su voz no es escuchada"(UDistrital, 2013.p146)

3.5 Estudios de Carácter Nacional e Internacional

BITACORA

“A propósito de Producto 2 Escuela, Saberes y Territorio Adriana Marcela Londoño”

3.5.1 Relaciones Escuela –Territorio

RUIZ Botero, Luz Dary (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín. 2006. ISBN: 958-97830-2-3

Localización: Colombia

Escuela como Territorio y como frontera

Citas:

Según (Ruiz 2006 p.15) “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. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que

las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa. En esta medida, el territorio escolar funda, reúne y une”

“De esta manera, en torno a la escuela -según esos sentidos construidos socio-históricamente se generan límites simbólicos, marcas que ponen en contraste y en conflicto lógicas dispares de representación social” Ruiz (2006 pg. 16)

“La escuela como frontera es la escuela que pone en paréntesis las experiencias barriales, familiares e interpersonales en jóvenes de sectores populares, y posibilita otras formas de vínculo social Ruiz” (2006 pg. 16)

Tipologías de los Conflictos desde la relación Contexto Escuela

Conflictos por función social de la escuela

Según (Ruiz 2006 p. 21) “Conflictos por la función social de la escuela, cuyos sentidos son construidos histórica y contextualmente; por ejemplo, la demanda para que la escuela posibilite mejorar condiciones de vida y tener un mejor futuro, la expectativa de que la organización permita la protección y el refugio ante las amenazas del barrio y las redes ilegales, la escuela como posibilidad de escapar a oficios domésticos en el caso de mujeres y de matizar el estigma de victimario de jóvenes hombres, y la escuela 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”

Conflictos por la organización y administración de la escuela

“Los conflictos por la organización y administración de la escuela, referida a las rupturas y continuidades en la pertenencia y la construcción comunitaria de la organización escolar, a los relatos fundacionales de la escuela desde el trabajo colectivo de las comunidades y a los tránsitos legales y formales que afectan las apropiaciones legítimas y los usos acordados históricamente de la escuela. Son los conflictos referidos a los tiempos, los espacios, los énfasis, los acuerdos fundamentales que se crean se imponen en algunos casos para el funcionamiento escolar” (Ruiz 2006 p. 22)

Conflictos por Identidad y reconocimiento

“Los conflictos por identidad y reconocimiento de docentes y jóvenes estudiantes. En los primeros, por el pánico moral o el desprestigio del que son objeto y los segundos, por los anclajes de su identidad juvenil que al parecer se gestan en torno a territorios inmediatos y mediatos. Nos referimos al territorio corporal de jóvenes y las marcas que sobre él recaen de la estigmatización como violentos y peligrosos por residir en estas localidades, de las limitaciones a su expresión y organización por las representaciones sociales sobre la juventud. En el territorio escolar, según los usos del espacio físico y las relaciones que allí se crean, los límites simbólicos generados con el entorno y los sentidos construidos, entre ellos, es significativo el temor que generan los lugares de poder como rectoría y

coordinación de disciplina, y la referencia a sanción /castigo con que están marcados estos sitios” (Ruiz 2006 p. 22)

Conflictos por confrontación

“Los conflictos escolares como relaciones de confrontación entre individuos, colectivos y con el Estado en torno al territorio escolar o la función social de la escuela y que involucra la organización, producción o reproducción de un proyecto político de sociedad” (Ruiz 2006 p. 320)

Conflictos por acceso y permanencia

Conflictos por acceso y permanencia al sistema educativo público- estatal, cuyos factores agravantes son las condiciones estructurales de exclusión y la tendencia a la mercantilización de la educación. (Ruiz 2006 p. 21)

Tipos de escuelas desde la relación Contexto- Escuela

Escuela territorio para la reparación de vínculos

“Para jóvenes estudiantes, la escuela es un territorio de reparación de vínculos primarios más que de moratoria social, pues algunos combinan las actividades académicas con laborales y tienen responsabilidades de proveedores en sus familias. La escuela más que el espacio de formación académica es para el encuentro con el semejante, para el vínculo con el otro par, con quien se tienen afinidades, para socializarse y que es denominado como el otro hogar, el hogar que no está mediado por vínculos sanguíneos y de autoridad de padres sino por vínculos afectivos e institucionales que tienen su propia dinámica y particularidad. La escuela para la socialización básica como el interés principal de jóvenes es uno de los hallazgos de la Investigación Atlántica³⁴³ que acá se confirma “(Ruiz 2006 p. 337)

Escuela territorio para mejorar condiciones de vida

“La escuela como oportunidad para mejorar las condiciones de vida, para la movilidad social y económica del grupo familiar y para no repetir la historia de exclusión familiar. Es la posibilidad de un futuro mejor” (Ruiz (2006 p 333)

Escuela como territorio para la protección y refugio

“La escuela como protección y refugio señala que la institución educativa es un espacio que resguarda y que abriga, que acoge y protege de las violencias familiares, sociales y políticas”

“La escuela como refugio garantiza derechos como educación, reconocimiento, alimentación en cierta medida, aísla de peligros como bandas, vicios entre otros y propicia tranquilidad a padres y madres de familia frente al bienestar de sus hijos/ as” (Ruiz 2006 pg. 334)

Escuela territorio para “escape”

Según Ruz (2006 p. 334) “La escuela como escape a la violencia contra el joven y la joven ejercida desde las familias, desde los barrios, desde organizaciones y desde el mismo Estado con el no reconocimiento, la no garantía de derechos humanos y el maltrato físico, verbal y psicológico que opera sobre cuerpo- mente de estos jóvenes, percibidos como peligros y víctimas de la violencia social y política del país. Es la lectura del joven de la escuela, la posibilidad de evadir tareas familiares, en especial para las mujeres significa escapar a los oficios domésticos de cuidar los hermanos, de hacer oficios domésticos. Para los jóvenes hombres la escuela permite evitar la intensidad o retrasar funciones de proveedor económico en sus familias”

Escuela territorio para el reconocimiento

“La escuela en estos contextos parece ser la institución de la frontera. Más allá de la distinción que genera entre los que asisten y no asisten a ella, ella está ahí poniendo 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 pg. 335)

Al respecto se identifican jóvenes que buscan la escuela por: a) el reconocimiento social para distinguirse en la propia comunidad desde el prestigio, la diferenciación y para articularse socialmente en contextos de globalización. En el caso de los hombres para matizar el estigma de peligrosos y en el de las mujeres para escapar a labores domésticas en sus familias. b) Nueva experiencia de sociabilidad que trasciende el hogar, el barrio y posibilita acceder a otros territorios en información y algunas ocasiones físicamente cuando se desarrollan proyectos de la ciudad educadora. (Ruiz 2006 p. 335)

QUIROGA Sanabria, Paola Ximena. (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.

Localización: Colombia

El Territorio es Vida

Según (Quiroga 2009 p 37) “El territorio no es solamente un área geográfica determinada que constituye un sustrato para el desenvolvimiento de la vida de un grupo humano, sino además de esto y en especial para los grupos indígenas 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”

“En el caso de los hijos de la Coca, la Yuca y el tabaco dulce y en otros pueblos indígenas, el territorio no solo es tan solo una “epidermis”. La tierra en la visión holística funciona como ser vivo, usualmente asociada al padre o la madre. En su conocimiento es evidente y natural la relación de interdependencia que existe entre las capas internas de este ser vivo con la litosfera, la hidrosfera con la atmosfera. Cada una de estas esferas 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 esta investigación según la autora (Quiroga 2009 p 52-56) algunos elementos que componen el territorio en los resguardos indígenas del Putumayo son:

“La chagra concebida desde la tradición oral como espacio que el Creador le entrego al hombre para que produzca sin inferir con el “chagra de los animales”, que es el monte. Se caracteriza por su alta biodiversidad de familias, especies, géneros y variedades y en la heterogeneidad de la distribución de plantas en cultivo que imita la distribución y estructura del monte; los Salados, lugares donde acuden algunos animales de todo orden para suplir la necesidad de nutrir algunos elementos esenciales; el rio como mundo del agua, el universo de los peces, es para esta cultura un espacio con el cual debe conciliar en todo sentido. Donde habita los dueños de plantas y el mundo silvestre; la Maloca, espacio de planificación, habitación y reflexión humana y monte bravo como la casa de los animales”

Texto: “La Escuela, territorio urbano en disputa” Cuadernos de IDES Junio de 2009 Buenos Aires Argentina

Autor: Milstein Diana

Localización: Buenos Aires Argentina

Escuela Territorio de “Protección”

Citas:

“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" (Milstein, 2009, p.15)

En esta misma línea de argumentación (Milstein 2009) expresa que “la escuela es una “pequeña” sociedad es un lugar de protección que actúa como un muro que no permite ingresar todo aquello que es considerado contradictorio en inmoral de la vida social de la “gran” sociedad. (p.24)

Escuela Territorio de Control y Poder

En este sentido es el modo en que sujetos individuales y colectivos representan el espacio y se apropian del mismo, en términos de control, dominio y poder. (Milstein 2009, p.15)

Texto: Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad*

Autor: Sandra Maryory Pulido Quintero, Juan David Gómez Valenzuela, Néstor Guillermo Díaz Jiménez, William Moreno Gómez

Localización: Publicado en Chile estudio de Colombia- Universidad de Antioquia

Territorio espacio de juego para la construcción y reconstrucción social

Citas

“El juego se toma la ciudad y, en ese acto, devuelve a los sujetos una visión distinta de sí mismos y de su mundo, una visión recreada histórica, social y culturalmente. El sujeto, jugador, toma elementos y temas de su cultura y de la cultura expuesta y los resignifica. En la perspectiva freiriana se estaría hablando de JRTC como posibilidad de articulación de identidades llevadas lúdicamente hacia la construcción y reconstrucción social y colectiva” (Quintero& Gómez otros 2012 p338)

Territorio espacio para ejercicio de la alegría y la libertad en la escuela

Citas

Según (Quintero& Gómez otros 2012 p.329) Los “juegos vividos” ya no como evento para el consumo, para el sistema, las modas, la repetición, la regulación, sino como territorio para el disfrute, la alegría, el divertimento y el goce, como 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.

De acuerdo a la argumentación de (Quintero& Gómez otros 2012 p.339) En JRTC se vive intensa y continuamente el espacio público; en ellos se conoce, se aprende, se gestiona la vida pública y se vive el devenir de lo urbano en la acción misma del juego. En el parque, el juego permite el encuentro del sujeto en tanto individuo y en tanto sujeto social, lugar donde se revalorizan las interacciones sociales en la medida que se estimulan los JRTC como un asunto de todos bajo distintas formas de participación; el espacio público, al decir de Arendt, es “igualdad de desigualdades”, un espacio donde quien juega, en la acción de jugar, es sujetado, dominado, subyugado, alienado o liberado; existe allí la posibilidad de emanciparse en y a través de la lúdica.

Territorio como contexto que reconstruye las relaciones y las subjetividades

Citas

JRTC permiten la reconstrucción de las relaciones educativas, de las subjetividades e identidades reterritorializadas; en su ludicidad y creatividad social, reterritorializan estableciendo distancia de las consignas centristas de “regresar a lo tradicional”, jugar el juego tradicional recreándolo, reincorporándolo sin “sentir localista”; se recrea el vínculo, más que con el juego, con lo jugado. (Quintero& Gómez otros 2012 p.339)

Texto WILLAMSON, Guillermo & Perez Isolde & Collia Guillermo& Modesto Francisca (2012) Docentes Rurales, Infancia y adolescencia Mapuche. Revista Piscoperspectivas Individuo y Sociedad, Volumen 11 No (pg. 77-96) Pontificia Universidad Católica de Chile.

Localización: Publicación de Chile Investigación realizada en Chile

Territorio y escuela “Sistema de relaciones simbólicas y materiales

Tal como lo argumenta (Willamson 2012 p.78) Los territorios y las escuelas no son abstracciones ni constructos institucionales sino sistemas de relaciones históricas, concretas, con dinámicas sociales y culturales en que los aspectos de propiedad y gestión educacional y curricular determinan las condiciones materiales y simbólicas en que los actores del sistema escolar se (des)relacionan con los del sistema social territorial.

Tampoco son sistemas estáticos, sino en movimiento, transformación y reconstrucción permanente a partir de fuerzas exógenas cuya mayor expresión es la globalización y de otras endógenas asociadas a la movilización de los recursos humanos, culturales y naturales de los territorios locales y su capital cultural comunitario. El mundo rural, su población y sus escuelas cambian día a día, en sus sentidos y sus condiciones materiales de existencia, lo que provoca que la mirada mutua entre la comunidad educativa, la local y la indígena se reconstruya permanentemente desde la memoria histórica instalada en la referencia respecto del otro(p. 79)

3.5.2 Relaciones: Escuela – Territorio- Saber

Texto GAMERO Mariano, Magali (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. Colombia: D -

Localización: Publicado en Colombia. Universidad de Caladas. Estudio realizado en Barrancabermeja

Expedición del Territorio: Contexto para el saber y el aprendizaje en la escuela

Según (Gamero 2008 p. 100) “Entender el territorio y llevarlo al aula, es trazar una ruta donde se resquebraja el currículo formar y el edificio de saberes es trabajar con unos conceptos y unos conceptos lenguaje 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”

“Los contextos para la escuela o el colegio, constituyen lo que algunos llaman un currículo oculto, de él se aprende de manera permanente y constructiva, aquí el conductismo desaparece” (Gamero 2008 p. 94)

Tal como lo argumenta (Gamero 2008 p. 94) “el contexto ocupa un lugar central en el aprendizaje y la interacción social se convierte en el motor del desarrollo del pensamiento, de crear condiciones que despierten y orienten la curiosidad”

“La escuela debe enseñar sobre el arraigo, como lo que está estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo, supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que se llama proyecto” (Gamero 2008 p. 94)

PULGARIN Silva, Raquel (2011) Los Estudios del territorio y su intencionalidad Pedagógica Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14

Localización: Publicación Costa Rica. Estudio Realizado en Bogotá Colombia

Territorio en el currículo de la escuela

Según (Pulgarin 2011 p. 7) territorio, se propone como el concepto que dinamiza los diálogos inter y multidisciplinares 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”

“El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él 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)

De acuerdo a lo argumentado por (Pulgarin 2011 p.11) “el estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales, como un proceso consciente e intencionado de formación ciudadana, facilita el fortalecimiento de los conocimientos que brinda la *instrucción* (información sobre el territorio - contenidos); *desarrolla* habilidades y competencias (desde el reconocimiento directo del territorio); y estimula *actitudes* (desde la motivación en la solución de problemáticas socio- territoriales) dadas en el contexto. Todo ello hace posible la formación de un ciudadano ubicado, capaz de hacerse visible en un lugar, de otorgar sentido al territorio que habita y a mostrar compromiso en su transformación.

Territorios Reales, Territorios Pensados y Territorios Posibles

En el estudio del territorio, Bozzano H (2004)¹⁷, identifica tres instancias metodológicas a la hora de emprender su comprensión: *Territorios Reales*, (los cuales se asumen desde la descripción), *Territorios Pensados*, (desde la explicación y argumentación teórica) y *Territorios Posibles* (visualizados desde la formulación de propuestas de intervención). Su intencionalidad es visualizar la pluralidad de lenguajes y de métodos a la hora de asumir el análisis crítico del territorio, el cual se convierte en un concepto integrador a la hora de planificar el proceso de enseñanza.

CHAMPOLLIOM Pierre (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

Localización: Publicación en Granada España realizado en Francia

Territorio en el mundo de la educación

Según (Champolliom 2011 p 4) “En el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. Este enfoque del territorio, proveniente de la geografía contemporánea, se ha incorporado por su carácter sistémico y multifactorial al enfoque sociológico desarrollado a finales de 1990 por Lahire y su grupo de investigación sobre la socialización, que habla de territorios prescritos (territorios institucionales), territorios vividos (territorios de acción) y territorios soñados (territorios simbólicos). Añadiría incluso interiorizados, relativos al inconsciente colectivo”

“El territorio comienza a considerarse en la actualidad cualitativamente, aunque detrás de factores predominantes de tipo sociológico e institucional, por orden de importancia decreciente, como un factor que influye de manera 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)

Territorio como didáctica

“Más allá de la utilización de los maestros de escuela rurales del territorio que rodea la escuela, nuevas perspectivas didácticas se van haciendo presentes a medida que transcurre el tiempo. En este sentido, cabe decir que ha surgido recientemente una didáctica del territorio” (Champolliom 2011 p.11)

En este enfoque, el docente se basa en nociones correspondientes al saber identitario y a las raíces culturales del alumnado (fuertemente territorializados), a fin de acompañarlos en la construcción progresiva del conocimiento estructurado en el currículo (Legardez, 2005). Se trata de abordar el conocimiento global a partir del saber situado y contextualizado, antes de conectarlo a las teorías científicas (Perrenoud, 1998pg 11) citado por (Champolliom 2011 p.11)

3.5.3 Nociones de escuela

Texto: Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad Autor: Sebastián Riquelme Universidad de Concepción sriquelme@udec.cl Donatila Ferrada Universidad Católica de la Sma.

“Entendemos la escuela como territorio público, cuando es construida, definida y significada, desde la intersubjetividad de una comunidad educativa diversa que se identifica y se siente perteneciente a una escuela que tiene sus puertas abiertas a la solidaridad de quienes quieran ingresar en sus espacios educativos, cuya finalidad sea buscar la igualdad educativa de sus estudiantes”(Riquelme& Ferrada2014 p5.5)

En este sentido ... “al ser la escuela un lugar socialmente producido para dotar de significado las prácticas sociales y culturales, mediante las cuales la sociedad define la educación de sus niños y jóvenes, en términos de Fabres (2011), ésta genera apropiación simbólico-cultural, por parte de la comunidad (entendida aquí como los y las estudiantes, sus familias y demás personas del entorno de la escuela, así como también otros agentes sociales externos interesados en vincularse a dicha comunidad), lo cual da identidad y sentido de pertenencia con esta institución” (Riquelme& Ferrada 2014 p.45)

De acuerdo a lo anterior se puede argumentar que tal como lo argumenta). (Riquelme& Ferrada 2014, p55) “es trascendental articular la escuela con la comunidad en un territorio específico, puesto que cada comunidad en su territorio configura un contexto particular que posee características sociales, económicas, culturales, etc. 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)”

Escuela desde la Pedagogía dialógica

Según (Riquelme& Ferrada 2014 p.53) “En la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, todo el territorio de la escuela es potencialmente educativo, si así lo determina la comunidad educativa en función de sus necesidades. 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”

Relación saber/ cuerpo y emoción

“El sujeto, en su proceso permanente de construcción, desarrolla aprendizajes - simultáneamente- en su dimensión social como en su dimensión corpórea, donde ambas se afectan permanentemente. Este aprendizaje sucede en las interacciones sociales mediadas por la emocionalidad y la corporeidad biológica del sujeto. [...] Tanto las interacciones sociales y comunicativas como la propia identidad corpórea del sujeto van determinando sus procesos de construcción y sus posibilidades de transformación. En otras palabras, no existen aprendizajes desligados de la historicidad corpórea de la persona ni de sus vinculaciones experienciales con su medio, lo que existe es una reciprocidad entre la biología y las interacciones sociales de carácter permanente. No se puede desarrollar el

pensamiento desligado de la empatía, o sea, vivir y experimentar la posición del otro, ponerme en el lugar del otro” (Riquelme& Ferrada 2014 p.52)

Tensiones en la Escuela

De acuerdo a (Riquelme& Ferrada 2014 p.45) “existe una violencia simbólica que desde la escuela tiene varias aristas en “primer lugar, la exclusión, negación y deslegitimación de la cultura que porta el estudiante de sus experiencias de vida y saberes heredados por familia y entorno; en segundo lugar, la imposición de un currículum que considera saberes totalmente descontextualizados y desprovistos de sentido para los y las estudiantes; y en tercer lugar, convivir en un espacio altamente jerarquizado, represivo, estático y privado. Todos estos, construyen un territorio escolar donde el alumnado y su comunidad no tienen libertad para hacer de dicho espacio, por lo mismo, no se sienten incluidos territorialmente en ella”

Texto: Luces y Sombras de la escuela actual (2001): La escuela ante los retos de la Post-modernidad. Autor: Navarro Perales María José. Universidad Salamanca España

Noción de escuela

Tal como lo argumenta (Navarro, 2001 p. 207) “La escuela, como organización social formal, y sus componentes se encuentran en el centro de la sociedad y por tanto se van a ver, en cada tiempo histórico, afectados por las circunstancias sociales y van a intentar dar respuesta de acuerdo a ellas.

Escuela Replica de Fabrica

“Las escuelas se conciben como réplica mimética de las grandes fábricas: presentan grandes dimensiones, están fuertemente compartimentalizadas de acuerdo a los modelos de enseñanza y organización de los alumnos y profesores y además están precariamente articuladas. Aparece la graduación de la enseñanza, grupos homogéneos, ratios elevadas y metodologías frontales en las que se considera que no existen diferencias individuales y el grupo se toma como única individualidad. Todo ello pretende dar respuesta a grandes masas de escolares de la manera más eficaz y rentable posible en respuesta y siguiendo la tónica de los postulados eficientistas del momento. No puede negarse que el sistema escolar hizo denodados esfuerzos por proporcionar a gran cantidad de niños y jóvenes oportunidades de estudio y promoción, pero lo que es aún más evidente es que lo ha logrado, pero el coste ha sido LUCES Y SOMBRAS DE LA ESCUELA ACTUAL: LA ESCUELA ANTE LOS RETOS DE... 209 elevado: impersonalidad, inflexibilidad, escasa motivación y sensibilidad hacia el cambio son, entre otros, el precio que han tenido que pagar para dar cabida en ella a grandes masas de alumnos. Por su gran tamaño se convirtieron en pesadas burocracias poco o nada ágiles, para dar respuesta a las exigencias personales, académicas y sociales de una amplia pluralidad de alumnos, al desarrollo y a la formación profesional del docente y para facilitar la flexibilidad en la toma de decisiones imprescindible para dar respuesta a la pluralidad y diversidad escolar.”(Navarro, 2001 p. 209)

Escuela en la Modernidad

Según (Navarro, 2001 p. 209) “La escuela modernista pone su fe científica y educativa en un aparato tecnológico de medidas de eficacia y eficiencia que se presumen conocidas y eficaces. Quienes prestaban apoyo a esto invirtieron mucho dinero en el desarrollo de tecnologías cuantitativas duras de investigación para poner de manifiesto las certezas científicas generalizables sobre la eficacia escolar. En muchos sistemas escolares estos atributos de eficacia, como unas elevadas previsiones de aprovechamiento, una atención concentrada en la instrucción, un ambiente acogedor, seguro y ordenado y un liderazgo fuerte a cargo del director se aplicaron con celo en cuanto que objetivos políticos o como criterios para supervisar el progreso y la actuación”

Escuela en la Post-modernidad

“Las nuevas economías exigen nuevas cualificaciones y destrezas a los sujetos. Así son necesarias destrezas para la resolución de problemas, para realizar todo tipo de conexiones bien sean humanas o materiales, o entre objetos y/o entre quien detecta el problema y quien lo resuelve. Asumir las consecuencias educativas de estos planteamientos exige que la escuela sea potenciadora y desarrolladora de las nuevas destrezas demandadas. Cualidades como la adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad y capacidad de trabajo en equipo deberán convertirse en objetivos primordiales de una escuela que se denomine postmoderna. Lo anterior va unido, por la misma naturaleza de las relaciones que el sujeto va a tener que saber realizar en su puesto de trabajo, al cambio en los contenidos. El aprendizaje de tecnologías es imprescindible, puesto que de ellas estamos inundados. Su justificación en los currículos se debe a que ellas pueden ser generadoras de aprendizajes autónomos, individualizados, significativos y significativamente cooperativos” (Navarro, 2001 p. 209)

En esta misma línea de argumentación según (Navarro, 2001 p. 218)

“La globalización de la economía y la incertidumbre ideológica característicos de la postmodernidad se enfrentan desde la escuela, resucitando antiguas creencias culturales o creando otras nuevas instrumentalizadas a través LUCES Y SOMBRAS DE LA ESCUELA ACTUAL: LA ESCUELA ANTE LOS RETOS DE... 219 de currículos centralizados y una evaluación extensa, intensa y exigente. Los currículos nacionales y nacionalistas están de moda porque sirven para incorporar los elementos referenciales de la cultura y la historia nacionales más arraigados. Resulta paradójico que en los momentos de máxima globalización, los currículos se enganchan con mucha facilidad al tren de la reconstrucción de la identidad nacional. Desde luego, es importante que los sujetos realicen reflexiones y conozcan la historia y cultura nacionales, pero no nos podemos permitir el lujo de, por ello, olvidar que es igual de importante la reflexión de lo que supone y la responsabilidad que entraña la dimensión global actual. Asumir esos planteamientos supone entender que no se está hablando de una parte de una disciplina o una asignatura más, sino que se orienta hacia una actitud opuesta al etnocentrismo y logocentrismo de los currículos. Esta concepción choca de lleno con el planteamiento de un currículum centralizado y compartimentado por asignaturas”

Texto: MARTIN, Miguel A, & Garcia William (2014): Análisis Comparado de las Políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indígena. Revista Española de Educación Comparada, 23, pp 223-240. Estudio realizado en Colombia, publicada en España

Educación Indígena

“Tal como lo expresa (Martin& Garcia, 2014 p.229) “La Educación Indígena es un proceso social de comunidad culturalmente diferenciada, que participa del mundo moderno y lucha por defender sus derechos, sus recursos y decisiones frente a otra cultura que se ha empeñado en negarlos. Es preciso tener claro, en palabras de Sindo Froufe (1999), que el concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de entidades, sociedades, grupos y etnias distintas unas de otras y la promoción y defensa de todos sus derechos. Sin Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia... Sin embargo, el sujeto cultural, multicultural o étnico con el que se interactúa y para el que se diseñan políticas o programas es una entidad abstracta y agrupada poblacionalmente. No se ha construido el sujeto históricamente para darle sentido social, cuerpo cultural real y plantear una relación verdaderamente edificante, formativa, agrupadora. Por tanto, los planteamientos educativos en relación con la cultura siguen siendo fuertemente transmisionistas de la imagen de indígena, afro, campesino, etc., que se tiene.”

Saber Pedagógico. Educación Indígena

“Según (Martin& García, 2014 p.234) La Educación Indígena como construcción reciente ha incorporado un modelo pedagógico socializante que unido a su especificidad cultural precisa casi de antemano una reflexión pedagógica acerca de la finalidad y filosofía de su educación. Esto ha permitido desarrollar una serie de aspectos que unen la escuela, la educación con la sociedad, el trabajo, la producción y su proyección política como grupos étnicos dentro del país con las condiciones ya planteadas. Visto así, su modelo pedagógico 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”

Currículos en zonas indígenas

“Los currículos que se Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia implementan en las escuelas de zonas indígenas deben responder a las concepciones y construcciones de las mismas comunidades indígenas, para que los elementos posibiliten una verdadera dimensión del concepto de educación. Lo contrario seguirá siendo un proyecto académico-escolarizado diseñado metodológicamente para que se adapte a las condiciones indígenas, sin indagar sobre los propósitos educativos que aparecen subordinados. Los procesos cognitivos y de transmisión de todos los grupos humanos no son los mismos, las formas de clasificación no son iguales porque las formas de apropiación de la realidad en las culturas difiere. El problema no es tanto metodológico sino de diversidad cultural, no hay unidad cultural en Colombia y la misma debe contribuir a fortalecer, no a aniquilar” (Martin& Garcia, 2014 p.234)

Fenómeno de la escuela nueva

Tal como lo argumenta (Martin& García, 2014 p.229) “La Escuela Nueva es una estrategia para ampliar y cualificar la Educación Básica Primaria en las zonas rurales campesinas de Colombia, se orienta estratégicamente como una modalidad para modernizar las estructuras del sistema educativo colombiano, partiendo de los criterios de no escolaridad y por tanto no conocimiento en estas comunidades, de las orientaciones oficiales de la educación colombiana. Se centra en problemas pedagógicos y no en realidades culturales, debido a que la concepción curricular oficial, por medio de una escolaridad planteada y diseñada para contextos nacionales modernos de homogeneidad cultural y social está totalmente desfasada de la realidad étnica y cultural local del país y aunque la misma modalidad permite incorporar adaptaciones didácticas del material

(guías), cambiar ciertas actividades, planear conjuntamente padres, maestros y niños, el programa sigue siendo un modelo curricular dirigido, diseñado desde afuera (el Estado), con significativas diferencias de concepción acerca de la educación y la escuela de los grupos indígenas”

En este sentido la escuela nueva, “es una modalidad educativa que incorpora el modelo pedagógico de la instrucción programada para garantizar el logro de los objetivos de aprendizaje y que con los límites del mismo modelo se ocupa principalmente de la didáctica y metodología de la enseñanza, de acuerdo con el patrón de currículum que tradicionalmente se ha tenido para la Educación Básica Primaria en el país por áreas, contenidos y niveles (que necesariamente no son los mismos de los grupos indígenas) avanzando en la organización de los contenidos, la claridad del planteamiento instruccional de los objetivos y las recomendaciones metodológicas”. (Martin& Garcia, 2014 p.232)

Ataques de la escuela nueva a la escuela indígena

De acuerdo a (Martin& Garcia, 2014 p.233) los ataques de esta nueva escuela a la educación indígena son:

*El saber que se enseña es libresco, pues reproduce un currículum que en sus contenidos presenta contextos y situaciones no vivenciales de las comunidades indígenas.

*La adaptación del material no es la solución para la comprensión de este problema, ya que para adaptar se parte de algo, se adopta algo. La Educación Indígena trata de partir de su contexto, no de la adaptación del externo. Una adaptación no es una simple acomodación; una adaptación tiene que ver con el hecho de examinar las prácticas culturales de los grupos humanos, sus procesos históricos, cognitivos, sus conceptos pedagógicos. –

*Así mismo la cultura que se entrega y transmite en la escuela no resulta vivencial, referenciada al individuo, pues su entorno, condiciones, historia y lengua no se reconocen en los currículums. –

*La memoria como mecanismo de adquisición del conocimiento es un problema que en Escuela Nueva se trata de solucionar, al incorporar dinamismo y aplicabilidad del conocimiento en experiencias concretas. –

*La Escuela Nueva promueve la competencia y el individualismo, dependiendo del maestro que orienta la metodología, ya que también puede reforzar el compañerismo. –

* Promueve el adiestramiento, pues su modelo de instrucción es precisamente la preparación de la conducta en el sentido de cumplir procesos sistémicos de orientación que procuran objetivos previamente establecidos.

ALMENDRAS, Guimanas Vilma Rocio (2012) Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril. Medellín Colombia

La escuela Instrumento Colonizador que “abarca y doméstica”

Según la autora: “En 1492 vino Cristóbal Colón a estas tierras y nos descubrió. Debemos ser fieles a los sacramentos y a los 10 mandamientos. Somos mestizos. Los indios se acabaron en las guerras. Estas y muchas más, han sido las banderas con las que nos educaron desde la primaria hasta la universidad. La escuela, como espacio abarcante, nos ha introducido hasta los tuétanos el Estado nación moderno. Los pueblos indígenas no solo

hemos sido invadidos en nuestra tierra a través del terror y la guerra, y del ajuste económico estructural, sino también mediante el sometimiento ideológico, que con nuevas y viejas tecnologías cerca e intenta dominar nuestro imaginario colectivo. La escuela sí que ha sido la mejor en esa tarea, porque nos domestica uno a uno por más de 15 años. En ese contexto, los pueblos indígenas resistimos, luchamos y proponemos alternativas desde la comunicación-educación, que permitan fortalecer nuestro proceso político-organizativo, tejido con nuestros conocimientos ancestrales y conocimientos en emergencia.”. (Almendras (2012 p49)

En este sentido. “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; apropiarse y transformar tecnologías y conocimientos occidentales que sirvieran para la resistencia y para la defensa de la vida toda” (Almendras (2012 p48)

La escuela “saber autorizado”

Jesús Martín Barbero (2003). Citado por (Almendras 2012 p49) argumenta [...] la escuela como institución tiende sobre todo al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es contemplado como un atentado a su autoridad

Mientras el sujeto del aprendizaje emerge de ese entorno fuertemente corporal y emocional, la escuela le exige dejar fuera el cuerpo de su sensibilidad porque estorba y sus emociones desestabilizan la autoridad de los profesores. (Barbero, 2003). Citado por (Almendras 2012 p 57)

Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y timaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban (2003). Citado por (Almendras 2012 p 58)

Intentar explicar nuestra relación con otros y con la misma academia de manera lógica y desde el razonamiento que implica el conocimiento “autorizado”, es sacarnos de lugar, para teorizar algo que es y vale porque se siente, se vive, se necesita, se hace, y no solo porque se dice, se escribe o se legitima por una o un docto. (Almendras 2012 p61)

El saber de la palabra es territorio “el saber no es exclusivo de los libros”

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”⁶ con otros. Conocimientos que desde la academia han sido negados, estigmatizados y hasta sepultados, para mantener la episteme dominante. (Almendras (2012 p49)

El “fogón” es saber y encuentro

Ese fogón donde tejíamos nuestra memoria, orientados por la historia de nuestros ancestros, donde permanentemente nos comunicábamos y aprendíamos de la experiencia de los mayores. (Almendras 2012 p51)

Porque desde el fogón sentíamos y presentíamos la vida a través de nuestros sueños. No solo los sueños de lo que anhelábamos ser, hacer y tener como nasas, sino los sueños que cada uno vivía en las noches al comunicarse con los espíritus de la Madre Tierra, quienes nos alertaban de situaciones buenas y malas para la familia y para la comunidad. El fogón, como primer espacio de comunicación-educación, fue testigo de nuestros relatos (Almendras 2012 p51)

En este contexto la comunicación-educación son espacios y temporalidades que desde las comunidades forjamos y protagonizamos en medio de contrariedades; que transitamos para que florezca nuestra conciencia hilada a la alteridad; para que recuperemos el territorio del imaginario, y para que desde la diversidad podamos aportar a la construcción de conocimientos libres y emancipadores, no solo para nosotros como indígenas. (Almendras 2012 p53)

El saber es un tejido

Según la autora (Almendras p.61) “No se es un proceso puro ni se pretende serlo los conocimientos vienen siendo tejidos por las acciones y por las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales que a diario alimentamos desde el territorio. “Somos con otros y estamos siendo en relaciones”

CONTRERAS Salinas Sylvia. (2012) “Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural” Universidad, Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, Nº 1: 367-381. Estudio publicado en España. Realizado en Chile

Saber Campesino “tensiones y esperanzas” sobre la noción de escuela

Deber ser: Según la autora (Contreras, 2012 p.368)

“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 a nuestra propia palabra es un gran paso; lo ideal es que ésta, al unirse con la palabra de otros/as, haga de la escuela un espacio diverso con miles de posibilidades y sentidos”.

En este sentido debe posibilitar... “Un diálogo real entrega la oportunidad de sorprenderse de lo que el otro/a ofrece, brindando a la imaginación la posibilidad de proponer significados, flexibilidades, conexiones y transformaciones; en la certeza que la educación debe ser concebida como un modo de estar en y con el mundo, concebida como la vida misma, como alguna vez lo expresara Dewey (1995). En esta línea, el acontecer educativo debe intentar constituirse en una reflexión sobre la posibilidad de conversar con el/a otro/a en su pluralidad” (Contreras, 2012 p.369)

“En la escuela no se vive, la vida está en suspenso, ya que los seres humanos están más preocupados por consumir información, información que adopta un carácter universal y cuyos creadores son omnipresentes, fluidos, sujetos a un espacio donde el ser tecnologizado sintoniza con una vida líquida (Bauman, 2003; 2005)” “Juan nos alerta sobre la gran narrativa moderna: la tecnología; que habla de un otro/a ausente; graficando la idea que algunos seres particulares se imponen sobre otros/as con tal efectividad, que éstos asumen pasivamente la desaparición de sus propias formas, como resultado del no-diálogo” (Contreras, 2012 p.371)

La tecnología ha provocado en palabras de Juan un no-aprendizaje: “La gente sabe menos y es responsable la persona que no tiene interés [...] Ya no, ya no, es tarde (para que los niños aprendan) ya no queda tiempo, se perdió todo, por la cuestión de la tele e internet. Que ahora van a pasar eso o esto otro, ahora solo creímos [sic] lo que sale en internet, pero ¿quién escribe eso? La pregunta que hago es eso, quién escribe eso. Otra gente. Y quién es más tonto, ¿uno o el que escribe? Uno, porque uno cree las cosas que otro escribe”. Esto habría provocado que las nuevas generaciones estén adormecidas por verdades a medias, construidas por las elites hegemónicas (Chomsky, 2001). (Contreras, 2012 p.371)

En este contexto la autora refiere que:

“La escuela que ha desestimado el diálogo con la comunidad, que no se ha dejado criar por ella, apropiándose a su vez del rol de crianza y negando la circularidad del proceso tal como lo entiende la gente de campo (Rengifo, 2003). Juan comenta enérgicamente “Y si quiere plata (dinero)... trabaje, aprenda a trabajar igual como uno cuando era chico, por eso yo salí a trabajar a los 7 años, de ahí jamás le pedí plata a mis padres, con lo que yo ganaba me vestía y le daba plata a mi madre para que comprará las cosas”. (Contreras, 2012 p.373)

“Las escuelas antes conversaban con el saber y el aprendizaje se daba en un currículum contextual, pero en la actualidad los/ las docentes no han podido identificar los aspectos problemáticos de la cultura dominante: la tecnología, la centralidad del discurso, la copia de información” (Contreras, 2012 p.375)

Producción y reproducción de saberes

“Según (Contreras, 2012 p.376) Se evidencia que el gran impulso de la educación hoy en día es la creciente incorporación de áreas del currículo mediadas por el ordenador, lo cual significa comunicación y pensamiento basados en la palabra impresa. Un aprendizaje que no faculta para construir identidad y/o autonomía, pero sobre todo responsabilidad con la propia vida”

En este sentido....

“Se desprende que el conocimiento representa una experiencia distinta del saber, generando una escuela rural descontextualizada, no pertinente, pues se funda en un discernimiento del mundo que se representa codificado, objetivo, universal, tecnologizado; que reproduce ideas y pensamientos de unos/as pocos/as ausentes y por tanto es independiente de tradiciones culturales locales y de la vida misma. Vida marcada por la labor del cuerpo y la interconexión con el medio ambiente” (Contreras, 2012 p.378)

“En conclusión la educación rural que se desprende de las inquietudes de Juan, debería tener tres objetivos: 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 (Illich, 1974:101) citado por (Contreras, 2012 p.379)

MEJIA Botero, Fernando; Urrutia de la Torre, Francisco La escuela, ¿para qué? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIII, núm. 3, 2013, pp. 5-21 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México

Sobredimensión del papel de la escuela

De acuerdo a lo argumentado por los autores (Mejia & otros, 2013 p.16)

“Se le han ido añadiendo cada vez más funciones, y si bien el sistema educativo se ha ampliado en cuanto a la oferta (es decir, en número de escuelas), no siempre lo ha hecho de manera acorde con las funciones que se les atribuyen. No se ha tenido la precaución de transformar a la institución misma y sus recursos. Esto hace que hoy día la escuela tenga mayores responsabilidades, a pesar de contar con las mismas condiciones de antaño. Hay un marcado desajuste entre los recursos y las responsabilidades que otras instancias le fincan. (Mejia & otros, 2013 p.16)

“La escuela y sus maestras y maestros afrontan, entonces, un aumento de la demanda y expectativas sociales sobre la cantidad y profundidad de varios asuntos por atender. Además de esa sobrecarga, algunos medios de comunicación, periodistas, académicos (es decir, “la opinión publicada”, distinta de la opinión pública), La escuela, ¿para qué? 17 una parte de la clase política, y más recientemente, una porción de la clase empresarial vinculada con medios masivos, la juzgan como una institución ineficiente para encargarse de la educación de los niños, niñas y jóvenes. Este juicio constituye una falacia y esconde muchos intereses.”(Mejía & otros, 2013 p.16)

CARDENAS Pérez Ana Verónica, Soto Bustamante Ana María, Dobs Díaz Emily y Goldschmidt Bobadilla Marcela, (2012) El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización educ.educ. vol.15 no.3 Chía Sept. /Dec. 2012. Cundinamarca. Colombia

Elementos del Saber Pedagógico

Los contenidos de enseñanza y de aprendizaje. Se refiere al “sustento teórico de la especialidad”, a la “disciplina que se enseña”, a “los planes y programas del Ministerio de Educación”, a los instrumentos curriculares como el “Marco para la Buena Enseñanza”, a las metodologías y los recursos para la enseñanza y la evaluación. Ellos son interpretados como “el saber de libros”, “de biblioteca”. Es un componente que tiene relación con el manejo de información de orden conceptual y disciplinar que los sujetos vinculan con la posibilidad de enseñar, de “saber educar” (Cárdenas & otros 2012 p486)

“Contenidos procedimentales relacionados con “herramientas” para manejar comportamientos; ya sea que se trate de “herramientas de control de otros”, los alumnos, o de “control de sí mismo”, como profesor en el aula” (Cárdenas & otros 2012 p486)

“Formas particulares de acción. Este componente se refiere al “comportamiento” del profesor en diferentes contextos de interacción; por ejemplo: “cómo trabaja frente a los estudiantes”, cómo actúa “frente al jefe”; “a la forma de hacer clases”, “de interactuar”, “de relacionarse con el estudiante”, “de atenderlo fuera de la clase”. Se trata de relaciones sociales que se caracterizan por lo que los sujetos denominan “plasticidad”, “adaptabilidad” y “flexibilidad”, rasgos que “la acción cotidiana” del profesor requiere para adecuarse a los contextos de interacción” (Cárdenas & otros 2012 p486)

Construcción del saber pedagógico

Citas:

Según (Cárdenas & otros 2012 p490) “El saber pedagógico se construye en lo vivido con otras personas, en interacciones con “otros profesores”, con “estudiantes”, con “la propia familia”. Las anteriores representaciones dan cuenta de que este saber se construye en experiencias vitales de interacción con otros sujetos, experiencias que forman parte de la vida cotidiana de los profesores”

“También se construye en el proceso de toma de conciencia de la realidad educacional. Se trata de 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”. Estudiantes de pedagogía y profesores destacan que el “ser profesor” involucra todos los ámbitos de la vida” (Cárdenas & otros 2012 p490)

Al mismo tiempo se construye a partir de experiencias afectivas: “El placer de preparar y hacer clases”, la satisfacción por la “participación de los estudiantes”, por tener “un sentido crítico con el propio trabajo”, el orgullo de sentirse “intelectualmente superior”. También la frustración por la “pérdida de control” y “protagonismo” en la sala de clase, por la falta de reconocimiento de sus competencias y saberes; la “resignación” frente a las condiciones de trabajo, frente a la “falta de acuerdo entre los profesores”, el estrés por “trabajar mucho para ganar un poco más” (Cárdenas & otros 2012 p490)

Noción de escuela

“La escuela es un sistema cultural dinámico, antes que un sistema institucional en el que el componente pedagógico-académico es tan sólo un elemento y en el cual los agentes

institucionales solo son representativos y delegatarios de la misma sociedad. Caso contrario se estaría potencializando al individuo fuera de un ambiente sociocultural donde posteriormente aplique sus capacidades, degenerando en un sistema académico, desenfocado de la realidad y necesidades del grupo”(Martin& Garcia, 2014 p.230)

Texto: ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Universidad Nacional de Palmira

Autor: RAMOS Abril Lizeth Natalia & Cadavid Hernández Ezequiel (2011)

Citas:

Saber Tradicional

Según (Ramos & Cadavid 2011 p.2). “El conocimiento tradicional se construye a través de la experiencia y es difundido principalmente por el lenguaje oral. Es de esa forma en que dichos conocimientos pueden acoplarse a las actividades cotidianas de una comunidad o región y eventualmente pasan a ser parte de su cultura. En este sentido, 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”

3.6 “Como habita la reflexión de la Escuela, Saber y Territorio en el IDEP año 2014” “Magazines IDEP 2012-2014”

Por: Luz Sney Cardozo Espitia
Asistente de Investigación

Propósitos Orientadores

- e) Identificación de nociones de escuela, saberes y territorios
- f) Identificación de relaciones Escuela- saber- territorio

3.6.1 Nociones de escuela

Marín Dora (2014) Documento Que Dé Cuenta Del Primer Avance Conceptual De La Relación Escuela, Currículo, Saberes Y Mediaciones

Escuela-Carácter Histórico y Teológico

Citas:

“Sobre la noción escuela es necesario decir que ella se presenta con más frecuencia que las otras nociones y remite a dos comprensiones fundamentales que sustentan posiciones críticas frente a la institución escolar. La primera de carácter histórico, se relaciona con la idea de la escuela como una institución moderna que, instaurada en el Siglo XIX, en el marco de la constitución de los Sistemas Nacionales de Educación, actúa de forma tradicional (Marín, 2012, p13) manteniendo aún hoy estructuras y lógicas modernas. La segunda que puede calificarse como de carácter teleológico, remite a esa condición histórica para proponer la necesidad de pensarlos fines de la escuela, así como su “deber ser” en las sociedades contemporáneas. (Marín, 2012, pg.4)

.....

En el sentido de esta crítica la escuela aparece como reproductora de determinadas formas de estar y ser en el mundo, sin embargo, tal crítica no deja de reconocer que se trata de una institución que garantiza la enseñanza de conocimientos organizados y sistemáticos, en particular de aquellos denominados como “códigos culturales básicos de la modernidad” a través de los cuales se garantiza, como señala CEPAL/OREALC, el desarrollo de habilidades y destrezas para “participar de la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (1992, p. 76). Citado por (Marín, 2012, p5)

Escuela como lugar de enseñanza

“La escuela como lugar de enseñanza, aunque tradicional y moderna en muchas de sus prácticas tiene que promover de manera adecuada las dinámicas de la escritura, siendo una de sus mayores funciones, por utilizar un término que traduce la practicidad del proceso de enseñanza, o bien, enseñanza-aprendizaje. Y considerando el relevante papel que cumple la escuela, como institución de la sociedad moderna, en la reproducción de los modelos y las estructuras que soportan las bases sociales, es esta la encargada de dotar a los individuos de las herramientas fundamentales para lograr que sean capaces de escribir sus vivencias, sus experiencias, sus deseos, sus sueños, sus quimeras, por tanto, su historia (EOH, 2013, p. 8 apud Rubio, 2014, p. 36) citado por (Marín 2014, .p.6)

La noción de escuela usada para reflexionar sobre prácticas educativas actuales “

En estos análisis se contraponen las prácticas educativas tradicionales — vinculadas a una forma del saber enciclopédico — a nuevas prácticas educativas, asociadas a saberes que se des-localizan de la centralidad de la escuela, de los modelos letrados, de los marcos disciplinares lineales, secuenciales y verticales que los legitiman, y se nutren de múltiples códigos y lenguajes; es por ello, que podemos caracterizarlos como saberes mosaico (1996), hechos de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014, p. 13). Citado por (Marín, 2014, p. 6)..... En términos generales, puede afirmarse que estas lecturas y comprensiones sobre la escuela retoman elementos de las reflexiones adelantadas entre finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, a partir de lo que se conoce como movimiento de Escuela Nueva. En la línea de pensamiento derivada de este movimiento, la escuela se dibuja como una institución que debe atender determinadas necesidades e intereses sociales e individuales, además de promover no tanto la aproximación y conocimiento de saberes existentes, sino la

construcción de saberes a partir de la experiencia y necesidades de los individuos" (Marín,2014.p.6).....

Escuela como Institución moderna

"Es claro que el reconocimiento de la Escuela como una institución moderna no supone que no hubiesen prácticas formativas, disciplinares y de cuidado de sí en las sociedades anteriores y que ellas no hayan sido condición de posibilidad para las reflexiones que acompañaron la emergencia de prácticas pedagógicas modernas como la Escuela. Como institución social, la institución escolar emergió en medio de un conjunto de acciones de conducción y gobierno en los denominados procesos de socialización y transmisión de saberes (Caum, 2004), esto indica que si la escuela aparece en el centro de una compleja relación de factores y condiciones, sus transformaciones actuales y las demandas de actualización podrían ser expresión de su desaparición o de la emergencia de otras instituciones que la acompañarían hoy en las tareas de socialización, conducción y transmisión de saberes; esto del mismo modo que otrora, generaría un complejo similar al que permitió la configuración de la escuela como institución educativa por excelencia" (Marín, 2014. p, 13)

Escuela como institución educativa en Colombia

"La forma como la escuela fue apropiada e instalada como institución educativa en Colombia, estuvo vinculada a un conjunto de prácticas educativas dirigidas a los niños y niñas pero marcadas con particularidades locales. En este sentido, se puede decir que la aparición de la escuela pública es un acontecimiento relativamente reciente — segunda mitad del siglo XVIII — lo no quiere decir que no existieran otras prácticas educativas antes del siglo XVIII. En otras palabras, se trata de reconocer la escuela pública como aquella institución que emerge cuando la educación se declara como “objeto de pública utilidad” (Noguera; Castro, 1999, p. 22) y que se diferencia en ese carácter de las escuelas doctrineras, las escuelas de estudios generales, los preceptores particulares, la instrucción conventual y las escuelas pía (dos) s. Tal diferencia se sustenta tanto en los fines como en los objetos de la enseñanza que orientaban sus prácticas de instrucción" (Marín 2014.p,15)

Londoño Adriana (2014)Un documento conceptual que dé cuenta del primer avance sobre la relación “derechos, escuela y ciudad”

Escuela Territorio- ciudad

Perspectiva Histórica "En esta misma perspectiva, Alejandro Álvarez pone especial acento en las transformaciones históricas de la ciudad para marcar el paso de una vieja escuela, centrada en el “control del alma y el cuerpo” (IDEP:), a una escuela que pasa por el control de la ciudad. En este escenario, se señala que antaño la escuela se configuraba como el bastión de la moral y por ende se ubicaba en territorios neutrales y no contaminados." (Londoño ,2014.p.6)

“la escuela como un lugar de apoyo al aprendizaje de ciudad de los sujetos, en tanto puede incluir en el currículo asignaturas que apunten a eso, o puede conducir al niño a un entendimiento mejor de su condición de ser ciudadano, que pasa por el aprendizaje de sus derechos y deberes, así como de su responsabilidad con la ciudad”(Londoño ,2014.p.14)

"la escuela debe confundirse con la vida misma, permitiendo así aprovechar "las posibilidades de conocimiento, de sentido de pertenencia de la comunidad, para mejorar su adaptación y convivencia" (Sánchez, Ana Imelda et als, 2006, 57), de acuerdo a lo planteado por Tonucci a partir del concepto de ciudad educadora"(Londoño ,2014.p.13)

"La escuela es como un oasis o como remansos de paz y tranquilidad en medio de lo huraño y complejo del territorio" (Londoño, 2014, pg50).

"Se comprende la escuela y la ciudad como territorios complejos de relaciones y tensiones que permiten valorar la diversidad de valores, subjetividades y culturas y se convalidan con prácticas de reconocimiento y respeto a la pluralidad "(Londoño, 2014, pg51)

Londoño Adriana (2014) "Un documento que incluya a) los referentes conceptuales que sustentan el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio, b) la propuesta de material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio c) los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública para la reproducción del material didáctico y las piezas comunicativas del 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"

Escuela espacio de tensiones y contradicciones:

"la escuela como un espacio altamente complejo en el que convergen tensiones y contradicciones producto de las relaciones entre los actores que la conforman y habitan" (Londoño, 2014, p.45).....

"se comprende la escuela como un territorio complejo de relaciones y tensiones entre los miembros de la comunidad académica y entre estos y la ciudad entendida a su vez como un territorio de similares características" (Torres, 2014, p, 38).....

"la escuela como un espacio altamente complejo en el que convergen tensiones y contradicciones producto de las relaciones entre los actores que la conforman y habitan" (Torres, 2014, p, 59)

Londoño Adriana (2014) "Un documento que incluya a) los referentes conceptuales que sustentan el diseño del material didáctico y las piezas comunicativas del estudio, b) la propuesta de material didáctico y las piezas comunicativas del Estudio c) los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública para la reproducción del material didáctico y las piezas comunicativas del 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"

La escuela como configuración

"la escuela como una configuración, entendida esta como un entramado de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi que podría decirse una figura gráfica determinada. Se incluyen relaciones armónicas y conflictivas, que son complementarias y no excluyentes. "De hecho la convivencia de las personas, incluso a pesar del caos y el desorden social, siempre adquiere una "figura" muy específica y esto es lo que Elías llama una figuración" (Romero: 2013, 178). Citado por (Londoño, 2014, p.51)

"la escuela como una figuración que va mutando en el tiempo, es posible advertir desde el provechoso diálogo entre dos niveles de análisis: 1) nivel micro, en el que se entienden las figuraciones como entramados de individuos concretos, por lo que se hace necesario indagar como (maestros, padres, directivos, estudiantes, otros) se relacionan en la figuración y 2) nivel macro: en el que se intenta reconstruir la figuración como un todo, como un entramado construido por interdependencias que siguen un patrón, unas reglas,

unas estructuras; las posibilidades que existen de registrar los cambios por los que ha transitado la escuela en el transcurso de los años."(Londoño, 2014, p.49)

Londoño Adriana (2014) " Un documento que dé cuenta del segundo avance conceptual del estudio a partir de la relación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto de escuela y la ciudad y su articulación con el componente Escuela, Currículo y Pedagogía"

Escuela como templo del saber

"Tradicionalmente se ha entendido que la escuela es un lugar en que los niños, niñas y jóvenes van a aprender. Considerada el templo del saber, la escuela se erigió como la más legítima poseedora de la verdad, del conocimiento que la ser revelado tenía la posibilidad de multiplicarse y extenderse rincones insospechados" (Londoño, 2014, p.31)

"Es posible asegurar que la escuela hoy sigue siendo una institución del pasado que aun considera que debe ser reconocida por la sociedad como templo del saber. Una escuela que se resiste a salir de una lógica academicista y normalizadora" a propósito de este argumento un testimonio de un docente. "los estudiantes son como animalitos salvajes que requieren de disciplina y aconductamiento"

" La escuela más que ser un dispositivo de trasmisión de normas, es un espacio para la creación niños, recreación de la cultura" (Londoño, 2014, pg48)"

"Desde otra tensión nos encontramos en los relatos de los niños, niñas y jóvenes de una escuela que pervive el encierro, como un lugar donde los niños se encuentran aislados del entorno, es como una cárcel que lo aísla de la realidad, no se evidencia con claridad una relación con ciudad al contrario esta se visualiza con un territorio hostil"(Londoño, 2014, p.50).

Escuela de los sueños

"la escuela de los sueños, en donde se les permite ser como son, llevar sobre su piel y cuerpo las marcas de su identidad de ser niños y jóvenes, por eso se reclama el derecho a la libre expresión" (Londoño, 2014, pg51)

"una escuela sin uniforme, donde cada quien pueda ser como quiera sin ser juzgado, señalado o molestado"(Londoño, 2014, pg52) " cuando los estudiantes piensan en la escuela de los sueños, la ven como un espacio cargado de tranquilidad, libertad, convivencia y auto respeto, manifiestan un colegio sin preocupaciones, donde los niños sean libres de hacer lo que quieran, estén relajados y sin presiones de los profesores" (Londoño, 2014, pg52)

Piñares Martha (2014) "Un documento descriptivo de avance del proceso llevado a cabo en relación con la gestión documental y administrativa en el marco del Estudio

Escuela modo: crisis

"una escuela en crisis, producto de los cambios demasiado rápidos que tiene la sociedad y la tecnología, cambios para los que el sector no se encontraba preparado y en los que la condición humana perdió sentido. Indican que hoy en día se habla de priorizar los LGTB, priorizar las mujeres, cuando lo que debería estar como centro es la condición humana. "(Piñeros 2014, p.18)

"Se habla de una escuela con los siguientes pilares: adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad que son los elementos claves para formar una escuela que esté incluyendo a todos, desde donde se empiece a incluir a los sujetos con necesidades, donde la mirada y concepción de quien tiene tatuajes, un peinado diferente, del que viene desplazado, tenga cabida. Es una escuela desde las mismas comunidades, y que acoja la diversidad" (Piñeros 2014, p.20)

Torres Danit (2014) "Un Documento que dé cuenta del segundo avance conceptual del estudio a partir de la relación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto de aula y gestión en la escuela y su articulación con el componente escuela, currículo y pedagogía"

Escuela y la diversidad

"La escuela es un espacio para los iguales, asumir la diversidad de lo humano como una característica estructural de la escuela y desarrollar mecanismos pedagógicos, organizativos, normativos y administrativos para lograr un lugar en condiciones de equidad para todos y todas, es una de las apuestas más potentes para el logro del enfoque de derechos. Bien se podría decir que hoy la escuela avanza en el desarrollo de enfoques diferenciales centrados en condiciones, características y situaciones diferenciales como etnia, género, orientación sexual, desplazamiento, discapacidad, entre otros. No obstante aún tiene resistencias con aquellas diferencias de lo humano (gustos, preferencias, creencias de grupos no sometidos a especial protección).... "(Torres, 2014, p, 27)

"Es necesario resaltar que la escuela reproduce la naturalización de la discriminación y el racismo presente en la sociedad. Lo que se espera es que sea capaz de provocar las rupturas necesarias frente a esa reproducción y naturalización de estereotipo frente a los sujetos."(Torres, 2014, p, 45)..... "

Escuela Privilegia el conocimiento

"La escuela privilegia el conocimiento, pero pone en segundo nivel la formación para la vida. Por ello, acciones de otras instituciones que no estén orientadas a promover conocimiento o a atender problemáticas importantes, muchas veces son asumidas con interferencia a la nacionalidad escolar" (Torres, 2014, p, 34)

Fanny Blando (2014) Estudio: "Saberes y mediaciones en torno a la relación escuela y familia" Primer Producto: estado del conocimiento en torno a la relación Escuela y Familia

Escuela y Familia

"Escuela y familia se abocan al desarrollo pleno del sujeto, sin embargo, esta es una afirmación teórica que está sujeta a la contingencia, por lo que se debe hacer evidente, no para cuantificarla o medirla sino para afianzar las relaciones que se prevén" (2014, p, 3)

.....
"La escuela y la familia preparan para el encuentro intersubjetivo, para el reconocimiento mutuo como seres dignos, cuyas acciones afectan o favorecen el desarrollo tanto de la persona como de su comunidad (Castro & Regattieri, 2012). "Familia y escuela se plantean, entonces, como lugares naturales preponderantes en los que la persona toma conciencia de su realidad psíquica y social." (2014, p, 9)

Universidad Distrital (2014)" Documento que contenga la fundamentación conceptual sobre estilos de dirección y sus incidencias en los procesos de gestión y organización escolar, a la luz de las categorías que se determinen en la investigación"

Escuela como Organización

" la escuela como organización, es pues una realidad socialmente construida, es decir, un" conjunto de artefactos culturales" que en su conjunto dependen de las personas que integran la organización quienes al integrarla son quienes la perciben, la crean y lo que a su vez hacen que la organización sea diferente. Única entre unas y otras"(U, Distrital, 2014, p.16).

“la escuela es uno de los principales espacios social, culturales e institucionales en donde un sistema democrático logra que los niños, niñas y jóvenes de diversos orígenes socioeconomicos-etnicos puedan coexistir con igualdad de oportunidades"(U, Distrital, 2014, p.23).

Universidad Nacional. (2014) Procesos De Aprender Y Sus Mediaciones En Los Escolares Del Distrito Capital. Producto 2

Escuela Nicho de aprendizaje

La escuela es un lugar donde tenemos la posibilidad de aprender muchas cosas: de matemáticas, castellano, inglés, educación artística y educación física, de ciencias sociales y de ciencias naturales, de valores y de educación religiosa, del respeto a los compañeros, del buen trato, del cuidado del medio ambiente y del cuidado de nuestro propio cuerpo.(2014, pg. 61)

Escuela dinámica como característica

"Es que la escuela no es “algo” dado, estático sino que se constituye y caracteriza en la interacción e interrelación entre sujetos (maestros y estudiantes, sin desconocerse los otros actores del proceso educativo) y las actividades didácticas permeados por contextos de múltiple orden. En el Aula toman forma y se configuran dependiendo de lo que emerge de estas interacciones e interrelaciones, por lo tanto, ellos se van transformando, enriqueciendo permanentemente y constituyéndose en un entramado de significaciones y sentidos para aquellos que los vivencian. (2014, pg. 61)

.La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la que enmudece y me enmudece (2014p.g167)

Contexto del Proyecto formación Investigativa y desarrollo profesional docente (2014)

Escuela escenario de violencias

La vulneración de otros derechos está convirtiendo a la escuela en escenario de diversos tipos de violencias y situaciones difíciles de convivencia que perjudican la calidad de la educación. (2014pg37)

Escuela potenciador del ser humano

“La escuela tiene por objetivo central al ser humano. Y nada hay tan cambiante como el ser humano sus necesidades, relaciones, formas de conocer y actuar, están en una dinámica de flujos y transformaciones permanentes, en relación con contextos y expectativas, desarrollos y conflictos. En este sentido la escuela es una organización que gestiona las relaciones y los vínculos humanos” (2014pg35)

El lugar idóneo de formación y potenciación de sujetos. • El lugar donde el conflicto es parte vital, El lugar idóneo para la formación de valores democráticos., Uno de los lugares que permite dar origen a las transformaciones sociales (2014p.g120)

Escuela “Conectada”

Cuando se piensa la Escuela conectada, entonces es posible imaginar que el aprendizaje es un proceso que una política educativa local promueve más allá de las fronteras escolares e incorpora todo el entorno, en productos, servicios, equipamiento y mobiliario urbano, como un contexto integrado para la experiencia de aprendizaje de niños y jóvenes. Y para los maestros, la localidad como un escenario pedagógico en donde se multiplican los ambientes, los recursos y las oportunidades para generar aprendizajes. (2014pg.354)

Magazín No 96 "5 Claves para la Educación"

Escuela Garante de derechos

"La escuela es, entonces, un espacio en el que la educación como derecho fundamental de la persona posibilita su realización, como forma y expresión de su dignidad en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, en cada una de las diversidades que ella entraña y en las condiciones y dinámicas que constituyen la vida escolar" (2014.pg2)

Escuela como epicentro cultural

"La escuela como escenario y como epicentro cultural es ante todo un tejido de relaciones, entrelazadas en una y mil voces, un rumor incesante, vivo y dinámico que necesitamos urgentemente aprender a escuchar" (2014.pg3).

Magazín No 95 "Maestros y Maestras Transformadores de realidades

Visión de escuela abierta

escuela donde las prácticas pedagógicas más que un acumulado de rutinas, fueran una fuente de aprendizaje, una escuela abierta, solidaria, fruto de la reflexión, de la autocrítica y del compromiso de toda una comunidad...!de toda una localidad!(2014.pg14)

Magazín No 94 Educación y Políticas Públicas

Escuela como potencia

“en un campo de fuerzas que admite la diferencia y el devenir en el azar y lo emergente. Lo que está emergiendo en las escuelas, son nuevas subjetividades políticas constituidas como potencia, multitud y lazos de solidaridad que se expresan en prácticas de innovación que actúan como insurrección de la escuela tradicional." (2014.pg5),

Magazín 88 "Pensar y Hacer Escuela "Apuestas y Desafíos en el IDEP"

Escuela campo problemico

"la escuela como un organismo problemático sobre el que nadie tiene la verdad y que, en consecuencia, presupone investigar e innovar"

Escuela: Placer del aprendizaje

"la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo; es la escuela del gozo y del deseo, Dirigida a la carne viva, y no es la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del control, dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras del futuro trabajo enajenado; es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, basados en la vida en común" (2014.pg10)

Saberes Escuela y Ciudad " Una mirada a los proyectos de maestras y maestros del Distrito Capital"

Escuela vincula y configura la vida de los sujetos

La escuela marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que participan en los procesos de constitución de sujeto. Entra en diálogo, contradicción y tensión con las prácticas significantes, simbólicas e identitarias de quienes la habitan. En suma, está estrechamente ligada a la vivencia y a la construcción de la corporeidad humana. (2014, pg.27)

"Así como la escuela es un espacio-tiempo, condicionado por discursos y normatividades, es también susceptible de ser permeada por la emergencia de otras zonas en su interior, territorios del cuerpo, que le dan otros sentidos y que subvierte en las regulaciones. (2014,pg.129)

"Se puede afirmar que la escuela es una máquina de subjetivación que produce subjetividades-corporeidades, al modo de una etnia, una corporación profesional, una casta; por entre el engranaje de sus piezas se estructuran diversos modos de agenciamiento: chicos que toman la cámara para hacer videoclips, otros que encuentran espacio en el recreo, los de más allá, que encuentran otras maneras de habitar las aulas, distintas de la quietud y la mirada unívoca hacia el tablero, otros que hacen foros con los problemas sociales que surgen, aquellos que habitan poéticamente su cotidianidad para pensarse y construir identidades" (2014,pg133)

Escuela como interacción de saberes

"la escuela se configura también como lugar de construcción, de intercambio e interacción de saberes que se generan, aprehenden, desde cada cuerpo individual, y circulan en un cuerpo colectivo."(2014, pg137)

3.6.2 Nociones de saber

Marín Dora (2014) Documento que dé cuenta de la realización de la formulación técnica y académica del proceso de convocatoria pública para el desarrollo del Estudio general sobre los saberes y las mediaciones escolares

Saberes escolares:

"saberes considerados "escolares" son aquellos caracterizados por haberse producido "en" la escuela o que circulan "en" ella aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituyen "(Marín, 2012, p30)...

Saber Político:

"la configuración de un saber político estaría determinada por los comportamientos, las luchas, los conflictos, las decisiones y las tácticas, que se organizan y operan bajo un consenso social que lo reconoce y lo acepta como válido y pertinente para un colectivo y en una determinada época;(Marín,2012,p13)

Universidad Distrital (2014) "Propuesta de caracterización de procesos y modelos de gestión y organización escolar a partir del análisis de las formas de liderazgo y participación que se dan en la escuela: generalidades del estudio, plan y cronograma de trabajo"

Saber profesional

"saber profesional de maestros y maestras no se reduce al conocimiento académico, o a un conjunto de competencias técnicas, así como tampoco a una interiorización a teórica de la experiencia"(U, Distrital, 2014, p.7)

Saber relación enseñanza- aprendizaje

"se convierte básicamente en dar una respuesta (la que espera el maestro), importando sólo el resultado mas no el proceso desarrollado. En el resultado que es objeto de calificación se concentra la alegría del éxito y el miedo al fracaso. La relación maestro-estudiante en esta perspectiva es unilateral y es una huella de un tipo de representación sobre la escuela: la escuela que recalca en la hipótesis del déficit, como cuando en una clase los niños inician la escritura copiando lo que está escrito en el tablero o en el libro, porque supuestamente son incapaces de hacerlo de acuerdo a su propia inventiva o no pueden transponer los significados del texto leído. La exigencia se sitúa en un nivel exterior y superficial que no interpela la conciencia de los estudiantes". (2014, pg92)

Saberes Escuela y Ciudad " Una mirada a los proyectos de maestras y maestros del Distrito Capital"

Saberes escolares:

"los saberes considerados "escolares" son aquellos caracterizados por haberse producido en la escuela o que circulan en ella, aún sin haber sido ese su lugar de producción, pero que en todo caso la definen y la constituye" "un saber escolar procedente de la práctica profesional del maestro y, por ende, como una forma de saber pedagógico que localiza al maestro como un productor de saber, un sujeto clave en sus procesos de elaboración y circulación. (2014pg.40)

"el saber empieza a pensarse desde el cuestionamiento y el carácter parcial de la verdad, en una relación directa con una perspectiva sociocultural en la que nociones como la durabilidad, la densidad y la profundidad dan paso a concepciones desde la movilidad, la liquidez y la levedad" (2014pg.67)

Saberes tecnomediados

.. "La noción de "saberes tecnomediados" remite, en consecuencia, al conjunto de saberes, narrativas y prácticas pedagógicas, sociales y culturales, mediadas tecnológicamente con dispositivos que convergen entre las viejas y las nuevas tecnologías que despliegan estudiantes, familias y maestros en la construcción de conocimiento, tanto en el aula como fuera de ella" (2014pg.84)

"los saberes tecnomediados se convierten en escenarios de construcción y reflexión sobre el espacio vital en el que se desarrolla la experiencia humana, y cuando se preocupan por la forma en que las tecnicidades recuperan aspectos y potencialidades de esos contextos que atraviesan los procesos de existencia. En el marco de un saber tecno mediado, esto es posible mediante la simulación y creación de espacios de reflexión y mirada a los procesos del mundo offline, es decir, tener las herramientas para pensar propuestas y posibilidades de transformación en clave de lo humano"(2014pg.87)

Universidad Nacional. (2014) Procesos De Aprender Y Sus Mediaciones En Los Escolares Del Distrito Capital. Producto 2

Saber cómo resultado

"se convierte básicamente en dar una respuesta (la que espera el maestro), importando sólo el resultado mas no el proceso desarrollado. En el resultado que es objeto de calificación se concentra la alegría del éxito y el miedo al fracaso. La relación maestro-estudiante en esta perspectiva es unilateral y es una huella de un tipo de representación sobre la escuela: la escuela que recalca en la hipótesis del déficit, como cuando en una clase los niños inician la escritura copiando lo que está escrito en el tablero o en el libro, porque supuestamente son incapaces de hacerlo de acuerdo a su propia inventiva o no pueden transponer los significados del texto leído. La exigencia se sitúa en un nivel exterior y superficial que no interpela la conciencia de los estudiantes". (2014, pg92)

Magazín No 93 "Los 20 años de los fines de la educación"

Interacción del saber

"el conocimiento se construye desde la interacción de los saberes y dentro y fuera de la escuela" (2014, pg11)

Saberes tecnomedios:

"saberes tecnomedios en la escuela, entendidos como nuevas formas de conocimiento y producción de saber, centrados en los procesos de mediación tecnológica y de los desafíos centrales de los escenarios propios de la cibercultura, la digitalización y la convergencia de medios. Un espacio que se convierte en un eje de reflexión de las escuelas contemporáneas y cuyo estado final va más allá de la mera relación con las tics como recurso didáctico, para centrarse en la consolidación de nuevos escenarios de pensamiento y construcción de socialidades, desde nociones tan poderosas como la inteligencia colectiva, el aprendizaje colaborativo y la democratización del conocimiento." (2014, pg6),

Magazín No 92 "Lenguaje y Comunicación"

Saber: Conocimiento-experiencia y práctica

"el Saber lo constituye el conjunto de conocimientos, experiencias y prácticas que posiciona al maestro y la maestra como profesionales de la educación y constructores de saber pedagógico." (2014, pg. 8)

Magazín No86 "Construcción de saberes en el ámbito escolar"

Saber: Interacción entre tiempo y espacio

"los saberes se construyen históricamente como resultado de la interacción entre un tiempo y un espacio determinados por aspectos sociales, culturales, económicos, políticos e ideológicos, que permiten un acercamiento tanto de la comunidad académica como de la sociedad en general, al nuevo pensamiento de cada época"(2014.pg.3)

3.6.3 Nociones de Territorio

Londoño Adriana (2014) Un documento conceptual que dé cuenta del primer avance sobre la relación "derechos, escuela y ciudad"

Territorio: lugar ligado a la vida

"el territorio es comprendido como un lugar ligado a la vida, a la existencia del hombre, de ahí que se conciba como un espacio abierto e inacabado "capaz de bifurcarse en reiteraciones estratificadas y mortíferas o en apertura procesual, a partir de praxis que permiten hacerlo habitable, por un proyecto humano" (Guattari: 1990, 52)." Citado por (Londoño, 2014, p25).

Territorio: Espacio que conjuga el pasado y el presente

"Escobar entiende el territorio como un espacio en el que se conjugan pasado y presente para satisfacer las necesidades de quienes lo habitan y permitir el desarrollo de su proyecto de vida y garantizar el cuidado y respeto por las formas de diversidad y biodiversidad. En sus palabras los territorios se comprenden como "esos espacios usados para satisfacer las necesidades de las comunidades y para el desarrollo social y cultural" (Escobar: 2010, 165). Citado por (Londoño, 2014, p26).

Torres Danit (2014) "Documento que dé cuenta de: a) Los referentes conceptuales y las categorías de análisis) La Propuesta para el trabajo de campo: ruta metodológica y la construcción del diseño metodológico y) Los lineamientos de la formulación técnica y académica de la convocatoria pública de la implementación del trabajo de campo del 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.

Territorio desde la Política 'publica

"El territorio, como eje organizador de la política pública no solo garantiza el desarrollo de territorialmente contextualizadas, sino que prioriza la importancia de lo local condición esencial para avanzar hacia conexiones de orden global" (Torres, 2014, p, 38)

Territorio como lugar, espacio, escenario:

"pensar el territorio, implica articular, los patrones de poblamiento, el uso de espacios y prácticas de significado, que incluye a su vez el uso de recursos. " (Torres, 2014, p, 39)

"el territorio es pensado como el lugar en el que se hace efectiva la apropiación del ecosistema, entendida por Escobar como "esos espacios usados para satisfacer las necesidades de las comunidades y para el desarrollo social y cultural" (Escobar: 2010, 165). Citado por (Torres, 2014, p, 39).

"el territorio es pensado como el 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, 48). Citado por (Torres, 2014, p, 40)

Territorio desde el concepto del buen vivir

".Dentro de este pensamiento ancestral, el territorio se articula desde el concepto de "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 si 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 del ser humano, al aire, al agua, al suelo, las montañas, los árboles y los animales y está en profunda comunión con la pacha mama, con las energías del universo y con Dios" (Torres, 2014,p,40)

Universidad Distrital (2014) "Propuesta de caracterización de procesos y modelos de gestión y organización escolar a partir del análisis de las formas de liderazgo y participación que se dan en la escuela: generalidades del estudio, plan y cronograma de trabajo"

Territorios Vitales:

"las instituciones como territorios vitales, aprender que el mundo no está movido solamente por los poderes políticos y el dinero, sino que, además está propulsado por acciones personales y colectiva que imponen distintos matices a su cotidianidad" (U, Distrital, 2014,p.5)

Territorio referente simbólico

"El territorio considerado inicialmente en relación con connotaciones de tipo geográfico, comienza a ser entendido como el espacio de la gobernanza, posibilitando el surgimiento de visiones asociadas con la ciudadanía, los cuales pueden poseer un carácter local con extensiones incluso a lo transnacional. Así, el territorio pasó de ser considerado cuestión material a ser un referente simbólico basado en la memoria de los individuos y los colectivos y propiciando así relaciones dinámicas entre los referentes materiales e inmateriales que componen esa noción. El territorio, en tanto constructo simbólico situado, es tiempo, contexto y cultura: está necesariamente ligado a la vida" (2014pg.12)

3.6.4 Relación Escuela/Saber

Saberes Escuela y Ciudad " Una mirada a los proyectos de maestras y maestros del Distrito Capital"

"el lenguaje constituye un espacio para la constitución de saberes escolares, y cómo tales saberes pueden aproximarnos a modos distintos de entender el lugar de la epistemología del lenguaje en la escuela, y a formas diferentes de comprender cómo se ubican en espacios que los hacen autónomos de las perspectivas teóricas en el campo" (2014, pg40)

"los saberes epistemologizados, sobre la lectura, la escritura y, en algunos casos, la literatura, se han formalizado a través de los procesos de enseñanza, y en pocas circunstancias en atención a comunidades científicas, cuyo accionar no está del todo separado del mundo de la escuela" (2014, pg43)

Relación Saber/ Territorio

No se encontraron referencias

Relación Escuela Territorio

Londoño Adriana (2014) " Un documento que dé cuenta del segundo avance conceptual del estudio a partir de la relación de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes en el contexto de escuela y la ciudad y su articulación con el componente Escuela, Currículo y Pedagogía"

Escuela- ciudad

"La reflexión que se suscitaron entre niños. Niñas y jóvenes alrededor, oscila en la escuela que dialoga con el entorno y encuentra en el ciudad un espacio de aprendizaje significativo y aquellas que resaltan las condiciones hostiles en el entorno"(Londoño, 2014, p.48). "La escuela un lugar abierto en permanente relación con la ciudad a partir de las interacciones con los niños, las niñas y jóvenes"(Londoño, 2014, p.48)

"Comprender la escuela y la ciudad como territorios, implica reconocer las relaciones armónicas o conflictivas entre el hombre y la naturaleza para entender con ello como las condiciones del medio determinan los cursos de acción de los sujetos."(Londoño, 2014, p25)

"el derecho a la ciudad está arraigado en el territorio, pensado como el lugar que se habita, en el que se permanece, en el que se construye el proyecto de vida, pero también en el que ocurren las relaciones conflictiva o consensuadas con los otros, por ello la ciudad es entendida como una realidad cultural relacional. En este sentido, el derecho a la ciudad implica "construir y hacer ciudad, una ciudad digna que posibilita a través de sus espacios la distribución de recursos tanto materiales, como simbólicos" (Velásquez, 2014, 14) entre

quienes la habitan, la recorren, la disfrutan y aquellos que planifican, la gobiernan o la diseñan"(Londoño, 2014, p18)

Magazín No96 “5 Claves para la educación”

Pensar la escuela desde la dimensión del territorio implica pensar en una escuela abierta, anclada y cambiante a la vez. (2014).pg12

Relación Escuela-Saber- Territorio

(No se encontró ninguna referencia)

3.7 Matrices de Información año 2012-2013 (Ver anexo digital)

3.7.1 Listado de Textos Consultados

3.7.1.1 Listado Estudios Idep Año 2012

| | | |
|---|---------------------------------------|--|
| Diseño de la estrategia del componente Escuela, Currículo y Pedagogía | 81 – Mercedes Murcia | 1 – Documento que contenga la primera emisión de las directrices del proyecto (Estado del Arte) |
| | | 2 – Documento que contenga la segunda emisión de las directrices del proyecto (Estado del Arte) |
| | | 3 – Documento que contenga las directrices del proyecto de investigación a implementar de 2013 a 2016. |
| | 78 – Luis Eduardo Mejía | 1 – Documento parcial de las directrices emocionales del proyecto, marco general |
| | | 2 – Documento parcial de las directrices emocionales del proyecto referenciación artística |
| | | 3 – Documento final de resultados sobre directrices emocionales del proyecto |
| | 83 – Ana María Buitrago | 1 – Primer documento parcial del marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto |
| | | 2 – Segundo documento parcial del marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto |
| | | 3 – Tercera y última entrega del marco conceptual que sustenta y argumenta la consolidación de las directrices del proyecto |
| | 82 – Wilson Rodríguez | 1 – Presentación de la estructura parcial de la página Web del proyecto y exposición de resultados de la primera etapa del mismo. |
| | | 2 – Presentación de la página web atendiendo a estándares de publicaciones IDEP y montaje de segundo documento parcial de las directrices del proyecto. |
| | | 3 – Entrega de la página Web del proyecto con manual de usuario y requerimientos para posible publicación en la página Web del IDEP. Exposición en la página de las Directrices del proyecto. |
| Innovación en Inteligencia Musical | 111 – Ligia Ivette Asprilla de Romero | 1 – Documento que incluye la ruta de trabajo con las instituciones participantes y la planeación de los encuentros de socialización del material pedagógico para los colegios de la ciudad, especificando objetivos, temáticas y metodologías a desarrollar. |
| | | 2 – Documento que incluye el módulo 1 del material pedagógico Inteligencia Musical |
| | | 3 – Material sonoro para el módulo 2 |
| | | 4 – Documento que incluye el módulo 2 del material pedagógico: Desarrollo de la audición musical |

| | | |
|---|--|--|
| Valoración y abordaje de procesos de desarrollo de aprendizaje y sus dificultades | 112 – Fabián Alexander Quiroga Laguna | 1 – Documento que incluya la ruta de identificación de instituciones con potencial de participación en el modelo de inteligencia musical |
| | | 2 – Documento que incluya a los instrumentos de registro de trabajo de campo con su debida fundamentación conceptual y metodológica |
| | | 3 – Documento con los resultados de la implementación en cada una de las instituciones participantes |
| | | 4 – Artículo de carácter publicable con los resultados del proceso realizado |
| | 91 – Yolanda Blanco Carrillo | 1 – Un documento que describa la ruta de convocatoria y selección de los colegios, orientadores y docentes de ciclo inicial que participarán en el proyecto |
| | | 2 – Documento que recoja los lineamientos y resultados generales de la caracterización de las instituciones participantes, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato |
| | | 3 – Documento que describa los principales hallazgos y tendencias del proceso de valoración realizado con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y las orientaciones para la realización de la adaptación del modelo, con base en los resultados |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso |
| | 94 – Jenny Rocío León Canro | 1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de lenguaje y desarrollo psicomotriz |
| | | 2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de lenguaje y desarrollo psicomotriz, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato |
| | | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de lenguaje y procesos psicomotrices, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios, con base en los resultados |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje |
| | 93 – Geydy Maritza Ortiz Espitia | 1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje |
| | 2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de desarrollo de procesos cognoscitivos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato | |
| | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios, con base en los resultados | |
| | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de lenguaje y desarrollo psicomotriz | |
| 97 – Liced Angélica Zea Silva | 1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de pensamiento lógico-matemático | |

| | | |
|----|------------------------------------|---|
| | | 2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de pensamiento lógico-matemático, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato |
| | | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de pensamiento lógico-matemático, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios con base en los resultados |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de desarrollo de pensamiento lógico-matemático |
| 92 | – Luz Clemencia Albarracín Lizcano | 1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje |
| | | 2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de desarrollo de procesos psicoafectivos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato |
| | | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de valoración realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos psicoafectivos, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para adaptar el modelo a los colegios con base en los resultados |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de desarrollo de procesos psicoafectivos que intervienen en el aprendizaje |
| 96 | – Gladys María Amaya Rosario | 1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de investigación y sistematización |
| | | 2 – Un documento con la caracterización de las instituciones participantes desde el área de desarrollo de su trayectoria investigativa y de su enfoque o modelo pedagógico en ciclo inicial |
| | | 3 – Un documento que describa los resultados generales incluidos en las propuestas de los colegios en los ejes de investigación y sistematización, anexando los instrumentos utilizados. |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso desde el área de investigación y sistematización |
| 99 | – Yira Milena Gutiérrez Casas | 1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y acompañamiento que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de incorporación pedagógica de las TIC |
| | | 2 – Un documento con la estructura de los procesos y productos virtuales que se desarrollarán en el proyecto |
| | | 3 – Sitio web actualizado, articulado con el aula virtual del IDEP y/o la página del Instituto, en el que se hagan visibles los procesos y productos desarrollados en el marco del proyecto de innovación en “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades” |
| 87 | – María Jimena Díaz Díaz | El contrato tiene una duración de 5 meses No aplican productos, se entregan informes mensuales de actividades |
| 95 | – July Tatiana Sandoval Lesmes | El contrato tiene una duración de 5 meses Cada mes, la contratista entregó “junto con su informe de actividades los videos y fotografías realizados durante el mes, en medio magnético, de acuerdo con la ejecución del proyecto” |
| 88 | – Blas Alonso Castro | 1 – Diseño de las cuatro cartillas multimedia interactivas 2 – CD Master con las multimedia |

| | | |
|---|--|--|
| | Ariza | 3 – 100 copias de cada una de las cuatro cartillas: 400 en total |
| Educación para la ciudadanía | 106 – Santiago Andrés Martínez Caicedo | 1 – Crear un documento etnográfico de las instituciones donde se implementa la investigación |
| | | 2 – Documento de memoria sobre los talleres conceptuales y cineforos |
| | | 3 – Documento de memoria sobre los talleres conceptuales |
| | | 4 – Documento de Producción de guiones |
| | | 5 – Documento de memoria sobre las piezas audiovisuales creadas por la comunidad educativa |
| | | 6 – Presentación de un marco teórico a partir de elementos artísticos y audiovisuales que recojan aportes de las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad |
| | | 7 – Creación y administración de un blog para establecer y fortalecer redes de comunicación del proyecto |
| | 113 – Natalia Arévalo Benavides | 1 – Realización de una pieza documental a partir de los cineforos, que aporten información etnográfica de las formas como se relacionan los miembros de la comunidad |
| | | 2 – Elaboración de una pieza documental sobre el desarrollo de los talleres conceptuales. |
| | | 3 – Compilación de guiones escritos por profesores y estudiantes |
| | | 4 – Hacer un compendio de las piezas audiovisuales realizadas por la comunidad educativa, que dé cuenta de información etnográfica sobre el problema a indagar |
| | | 5 – Edición de un blog |
| | 105 – Rodolfo Alberto López Díaz | 1 – Documento de base sobre la planeación metodológica del proyecto (Fase diagnóstica). |
| | | 2 – Formatos para la fase diagnóstica del proyecto (a. Ficha de entrevistas a docentes, b. Ficha de entrevistas a estudiantes, c. Ficha de encuestas a padres de familia, d. Ficha de observaciones de aula, e. Ficha para la realización de cine-foro) |
| | | 3 - Informe sobre el estado de aplicación de los instrumentos de investigación en las cinco instituciones. El informe se elaborará con base en: a. Entrevistas a docentes, b. Entrevistas a estudiantes, c. Encuestas a padres de familia, d. Observaciones de aula. e. Ficha para la realización del cine-foro. |
| 4 - Informe diagnóstico parcial. Éste, organizará los primeros datos diagnósticos y establecerá algunos derroteros sobre cómo iniciar en las instituciones educativas las reflexiones curriculares que permitan consolidar relaciones humanas de carácter más horizontal. | | |
| 5 – Documento de orientaciones curriculares a las instituciones educativas. Este informe será una propuesta de cualificación curricular para las cinco instituciones | | |
| 6 – Documento sobre impacto institucional de la Fase diagnóstica. Describirá los primeros impactos institucionales del proyecto. | | |
| 7 – Informe final. Describirá los resultados del proceso diagnóstico y la formulación del anteproyecto. | | |
| Proyecto de Ciencia y Tecnología en la localidad de Usaquén Convenio 4770 | 64 – Gladys Jaimes de Casadiego | 1 – Informe ejecutivo de la Fase 1 Diagnóstico participativo |
| | | 2 – Informe ejecutivo de la Fase 2 Fortalecimiento y Desarrollo de los IPA |
| | | 3 – Informe ejecutivo de la Fase 3 Transformación del PEI y PEL |
| | | 4 – Informe ejecutivo de la Fase 4 Socializaciones |
| | | 5 – Informe ejecutivo de la Fase 5 Monitoreo y evaluación del proceso |
| | | 6 – Informe ejecutivo final del proceso |
| | | 7 – Artículo publicable de los resultados del proceso del proyecto |
| 67 – Vivian Iveth Herrera Colmenares | 1 – Documento bases de datos por instituciones educativas y por ejes | |
| | 2 – Documento diagnóstico de las necesidades de cualificación docente por institución educativa y por ejes | |

| | |
|--|--|
| Cedido a Helyda Dayana González Carreño | 3 – Documento sobre el proceso de cualificación docente de las instituciones educativas |
| | 4 – Documento sobre el proceso de profundizaciones, tutorías y seguimientos a los proyectos de aula de las instituciones educativas |
| | 5 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 2 |
| | 6 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 3 |
| | 7 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 4 |
| | 8 – Documento que recopila y clasifica la información entregada por los orientadores y profesionales de campo en la fase 5 |
| | 9 – Informe ejecutivo final de gestión |
| 62 – Candida Castañeda Rivera | No Aplica. El contrato es de 8 meses y se entregan informes mensuales de actividades |
| 66 – Fanny Blandón Ramírez | 1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de comunicación de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de comunicación con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos |
| | 2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de comunicación |
| | 3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de comunicación. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula. |
| | 4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de comunicación |
| | 5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de comunicación |
| 65 – Nadia Catalina Ángel Pardo | 1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de convivencia de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de convivencia con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos |
| | 2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de convivencia |
| | 3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de convivencia. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula. |
| | 4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de convivencia |
| | 5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de convivencia |

| | |
|------------------------------------|--|
| 60 – Adriana López | 1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje ambiental de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina ambiental con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos |
| | 2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje ambiental |
| | 3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de ambiental. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula. |
| | 4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje ambiental |
| | 5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto ambiental |
| 63 – Edgar Oswaldo Pineda Martínez | 1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos |
| | 2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico |
| | 3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula. |
| | 4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico |
| | 5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de diseño y desarrollo de conocimiento tecnológico |
| 68 – José Arcesio Cabrera Paz | 1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de TIC's de todas las instituciones educativas. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina de TIC's con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos |
| | 2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de TIC's |
| | 3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de TIC's. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula. |
| | 4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de TIC's |
| | 5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de TIC's |

| | |
|--------------------------------------|---|
| 61 – Rafael Enrique Velandia Obando | 1 – Informe de gestión de la fase 1 que recoja: Base de datos relacionada con los proyectos del eje de resolución de conflictos de la institución educativa. Necesidades de cualificación docente. Referente teórico de la disciplina ambiental con la propuesta de cualificación docente, en lo temático y en lo metodológico. Estrategias de seguimiento, tutorías y apoyo a los proyectos de aula respectivos |
| | 2 – Informe de gestión de la fase 2 que recoja: Recomendaciones de actualización del Proyecto Educativo Institucional en el eje de resolución de conflictos |
| | 3 – Informe de gestión de la fase 3 que recoja: Las socializaciones y avances de los proyectos de aula en el tema de resolución de conflictos. Las estrategias de publicación del desarrollo de los proyectos de aula. |
| | 4 – Informe de gestión de la fase 4 que recoja: Estado de cierre de la cualificación docente y del desarrollo de los proyectos de aula. Socializaciones y evaluaciones del proceso llevado a cabo en el eje de resolución de conflictos |
| | 5 – Informe final sobre la gestión global del proyecto de resolución de conflictos |
| 74 – Fabián René Mejía González | 1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente |
| | 2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula |
| | 3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3 |
| | 4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4 |
| | 5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases |
| 71 – Adriana Patricia Posada Beltrán | 1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente |
| | 2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p> |
| 70 – Fabio Andrés Lozano Bermúdez | <p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p> |
| 72 – Laura Mariana Prieto Vega | <p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p> |
| 73 – Antonio Segundo Vargas Mendoza | <p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> <p>3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3</p> <p>4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4</p> <p>5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases</p> |
| 69 – Ivonne Natalia Peña Pedraza | <p>1 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 1; Documentos de base para el diagnóstico de la institución educativa; Documento de base para el diagnóstico de las necesidades de cualificación docente</p> <p>2 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 2 de la investigación que contenga: Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 2; Documento detallado sobre las necesidades de cualificación docente de la institución educativa; Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula</p> |

| | |
|--|---|
| | 3 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 1 de la investigación que contenga: Documento descriptivo sobre el proceso adelantado en las tutorías y acompañamientos a los proyectos de aula en la Fase 3; Informe descriptivos sobre recomendaciones de los proyectos de aula para la actualización del PEI y del PEL; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 3 |
| | 4 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 4 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de las socializaciones de avances de los proyectos de aula en la fase 4; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 4 |
| | 5 – Documento con el desarrollo del proceso de la fase 5 de la investigación que contenga: Informe descriptivo de la cualificación de los docentes; Informe descriptivo del impacto de los proyectos de aula en los estudiantes; Informe descriptivo sobre la evaluación final del proceso; Documento descriptivo del proceso desarrollado en la fase 5; Documento descriptivo sobre el proceso desarrollado en las 5 fases |

3.7.1.2 Estudios Idep año 2013

| | | |
|--|--|--|
| Diseño del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía | 80 – Jorge Alejandro Medellín Becerra | 1 – Documento sobre los referentes conceptuales y metodológicos que orientarán el diseño |
| | | 2 – Documento de análisis que avance en responder a la pregunta sobre el “Sentido de la escuela hoy” acorde a las caracterizaciones de la ciudad y al diseño actual de la escuela |
| | | 3 – Un artículo publicable con las especificaciones requeridas para remitir a revistas nacionales o internacionales indexadas |
| | 86 – Luis Adriano Torres Mantilla | 1 – Documento que contenga la caracterización adecuada y general de la ciudad de Bogotá desde el punto de vista de indicadores demográficos, económicos y de salud y nutrición y su relación y análisis con los mismos indicadores a nivel nacional |
| | | 2 – Artículo publicable con datos de caracterización y análisis para revistas nacionales o internacionales indexadas |
| | | 3 – Informe final acerca de las actividades realizadas como apoyo al Diseño del componente Escuela, currículo y pedagogía |
| Convivencia Escolar | 116 – OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) | 1 – Informe técnico y financiero a los cuatro meses y al finalizar el convenio sobre cada una de la actividades propuesta en el Plan Operativo |
| | | 2 – Un documento, a la finalización del convenio, que dé cuenta de a) el balance de programas gubernamentales y experiencias pedagógicas significativas de construcción de convivencia escolar en Colombia y en otros países en conflicto o en situación de post-conflicto o post-dictadura; b) los referentes filosóficos, teórico y metodológicos del programa, en su dimensión investigativa como en al formativa; c) la estrategia formativa de maestros y maestras de la educación básica y media en el diseño participativo del programa |

| | | |
|---|---|--|
| | | 3 – Un documento, a la finalización del convenio, que dé cuenta de la programación general del programa para su pilotaje, implementación, seguimiento y evaluación para mínimo dos años |
| | | 4 – Un documento publicable con el resultado de la fase de diseño y la estructura de una herramienta virtual, a la finalización del convenio |
| Organización y Gestión Escolar | 63 – Universidad Distrital Francisco José de Caldas | 1 – Documento que incluya la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas. Dicha propuesta incluye insumos conceptuales y metodológicos con categorías, variables, tipos de análisis, tipos de instrumentos, así como el plan y cronograma de trabajo |
| | | 2 – Documento que contiene el rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional |
| | | 3 – Documento que contenga las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado |
| | | 4 – Documento de carácter publicable con los resultados del estudio, que contenga los análisis de los factores que generan otras formas de gestión y organización escolar |
| Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades | 18 – Jenny Rocío León Canro | 1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de lenguaje y psicomotricidad |
| | | 2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de lenguaje y procesos de desarrollo psicomotriz. |
| | | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de lenguaje y desarrollo psicomotriz, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de lenguaje y psicomotricidad. |
| | 19 – Yolanda Blanco Carrillo | 1 – Un documento que incluya: a. Ruta de revinculación de colegios, orientadores y docentes de ciclo inicial que participarán en esta fase del proyecto. b. Estructura general del componente de cualificación y acompañamiento |
| | | 2 – Documento que recoja los lineamientos, fundamentación conceptual y metodológica de las estrategias de abordaje pedagógico |
| | | 3 – Documento que describa los principales resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y algunas estrategias de sostenibilidad del proyecto para las instituciones |
| | | 4 – Un artículo con los resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico |

| | |
|--|--|
| 20 – Luz Clemencia Albarracín Lizcano | 1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos psicoafectivos y emocionales |
| | 2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de procesos psicoafectivos y emocionales. |
| | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos psicoafectivos y emocionales, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones |
| | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de procesos psicoafectivos y emocionales. |
| 21 – Geidy Maritza Ortiz Espitia | 1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos |
| | 2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato |
| | 3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones |
| | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos. |
| 24 – Liced Angélica Zea Silva | 1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento, centrada en la implementación de estrategias de abordaje pedagógico, que se realizará con los orientadores y docentes de ciclo inicial de los colegios participantes, desde el área de procesos de pensamiento lógico-matemático |
| | 2 – Un documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de procesos de pensamiento lógico-matemáticos, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisora del contrato |

| | | |
|--------------------------------|----------------------------------|--|
| | | <p>3 – Un documento que describa los resultados generales del proceso de abordaje pedagógico realizado con los estudiantes de los colegios participantes, describiendo los principales resultados y hallazgos en el área de desarrollo de pensamiento lógico-matemático, así como algunas sugerencias desde el área de su competencia, para la sostenibilidad del proyecto dentro de las instituciones</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, en la fase de abordaje, desde el área de desarrollo de procesos lógico-matemáticos</p> |
| | 27 – Yira Milena Gutiérrez Casas | <p>1 – Un documento con la propuesta de actualización profesional y las estrategias de acompañamiento, desde el área de incorporación pedagógica de las TIC</p> <p>2 – Un documento con la estructura de los procesos y productos virtuales que se desarrollarán en los proyectos: “Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, Aprendizaje y sus Dificultades – fase: abordaje pedagógico” e “Investigaciones e Innovaciones”</p> <p>Entregar el sitio web actualizado, articulado con el aula virtual del IDEP y/o la página del Instituto, en el que se hagan visibles los procesos y productos desarrollados en el marco de los proyectos: 1 “Valoración y Abordaje de Procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades – fase: valoración” y 2. “Investigaciones e Innovaciones”.</p> |
| Sistematización | 28 – Gladys María Amaya Rosario | <p>1 – Un documento con la fundamentación conceptual, propuesta metodológica y ruta para la sistematización del proyecto: “Valoración y Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades” en sus diferentes fases: Valoración de proceso y abordaje pedagógico</p> <p>2 – Un documento que incluya: a. los antecedentes del proyecto b. La estructura de la sistematización con sus categorías de análisis y c. Los instrumentos propuestos para la realización del trabajo de campo.</p> <p>3 – Un documento final producto de la sistematización realizada, que incluya los instrumentos y demás materiales derivados del trabajo de campo</p> |
| | 29 – Blas Alonso Castro Ariza | <p>No aplica</p> <p>El contratista hizo entrega mensual de videos y fotografías realizados, en medio magnético</p> |
| | 27 – Yira Gutiérrez | <p>Los productos están indicados en la actividad “Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades”</p> |
| Investigaciones e Innovaciones | 38 – Fanny Blandón Ramírez | <p>1 – Un documento que incluya: a. Ruta de convocatoria a los colegios y docentes que participarán en el estudio. b. Estructura general del componente de cualificación y acompañamiento.</p> <p>2 – Documento que plantee los lineamientos, fundamentación conceptual y metodológica para el desarrollo de los proyectos de innovación e investigación que serán acompañados</p> <p>3 – Documento que describa los principales ejes de trabajo, tendencias, hallazgos y resultados del proceso de acompañamiento y puesta en marcha de los proyectos de investigación e innovación en los colegios participantes y algunas estrategias de sostenibilidad de los proyectos para las instituciones</p> <p>4 – Un artículo de carácter publicable que sintetice la tendencia conceptual, metodológica y didáctica de las innovaciones e investigaciones acompañadas</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | 39 – Nadia Johana Hernández Ordoñez | 1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento a los proyectos de investigación presentados por los docentes de los colegios participantes en el estudio, desde el eje correspondiente |
| | | 2 – Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje correspondiente, sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos de investigación que serán acompañados, de acuerdo con las pautas dadas por la supervisión del contrato |
| | | 3 – Un documento que describa los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de investigación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos |
| | | 4 – Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de investigación educativa |
| | 40 – Claudia Rocío Carrillo Escobar | 1 – Un documento con la propuesta de cualificación y acompañamiento de los proyectos de innovación presentados por los docentes de los colegios participantes en el estudio |
| | | 2 – Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje de innovación sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos |
| | | 3 – Un documento que describe los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de innovación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos |
| | | 4 - Documento que describe los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de innovación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos |
| | 120 – Corporación Magisterio | No aplica |
| | Construcción de saberes en la escuela | 68 – Dora Lilia Marín Díaz |
| 2 – Un documento que contenga insumos académicos que permitan realizar la selección de la institución que acompañará los proyectos de Lenguajes y comunicación en los 10 colegios seleccionados | | |
| 3 – Un documento con el informe de actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados. El documento debe incluir el balance de revisión documental finalizado | | |
| 4 – Un documento de informe final que contenga un balance de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y técnico de los dos estudios contratados y de su participación en el componente | | |
| 5 – Producto final: un documento consolidado y publicable que recoja: la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente Escuela, Currículo y Pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios | | |
| 88 – Rosa Evelyn Avella Peña | | 1 – Documento publicable que contenga la caracterización general de la escuela de hoy desde la perspectiva de su diseño, normas y reglamentaciones |
| | 2 - Documento publicable que contenga un análisis comparativo de los resultados en las últimas pruebas de carácter nacional e internacional obtenidos por los estudiantes de Bogotá y su relación con los resultados nacionales | |

| | | |
|----|------------------------|--|
| | | 3 – Informe final acerca de las actividades realizadas como apoyo al Diseño del componente de Escuela, Currículo y Pedagogía |
| 89 | – Jorge Tadeo Gallego | 1 – Un documento sobre saberes en arte y corporeidad que se convierta en insumo para el estudio |
| | | 2 – Un documento que contenga los insumos académicos que permitan contratar la institución que acompañará los proyectos de arte y corporeidad en los 10 colegios seleccionados |
| | | 3 – Un documento con el informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad para cada uno de ellos |
| | | 4 – Un documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 1 y 3; los aportes de los colegios acompañados con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en el estudio |
| 93 | – David Andrés Gaviria | 1 – Documento con la ruta conceptual y metodológica que oriente el acompañamiento de los proyectos y/o experiencias significativas desarrolladas en por lo menos 10 instituciones educativas seleccionadas. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del acompañamiento y orientación al equipo profesional que participa del estudio y que fue pactado en el plan de trabajo |
| | | 2 – Informe técnico que incluya balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación. Incluye el Informe parcial de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | | 3 – Documento que recoja: a) Un artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación; b) Registros documentales organizados (actas, formatos, listados de asistencia y demás registros utilizados en la formulación y acompañamiento del proceso investigativo); y c) Un informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| 97 | – Martha Elena Mariño | 1 – Documento analítico que incluya los avances recogidos en los protocolos elaborados como parte de la agenda académica del equipo de investigación del Estudio y los aportes conceptuales generados en las sesiones del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | | 2 – Documento que recoja una matriz analítica, concertada con el investigador principal, relacionada con las caracterizaciones de proyectos y/o experiencia significativas acompañadas durante el estudio. Incluye el segundo informe de actividades en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | | 3 – Informe técnico final que integre los principales resultados de los encuentros académicos del estudio y el balance de las discusiones generadas en el seminario permanente del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Incluye informe final de actividades en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |

| | |
|--------------------------------------|--|
| 94 – Sara Patricia Urazán Prieto | 1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “comunicación-medios-escuela” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | 2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| 95 – Ana Cristina León Palencia | 1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “experiencia pedagógica-maestros-escuela” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | 2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| 101 – Antonio Segundo Vargas Mendoza | 1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “comunicación-educación” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | 2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| 103 – Sayra Liliana Benítez Arenas | 1 – Documento con el balance documental sobre aquellos estudios publicados en por lo menos tres (3) universidades y/o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación “lenguaje y escuela” en los años 2011 a 2013. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | 2 – Informe técnico final que incluya los principales resultados conceptuales, metodológicos y de análisis del acompañamiento a los 3 proyectos y/o experiencias significativas en saberes sobre la temática lenguajes y comunicación, incluye informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |

| | | |
|--|--|---|
| | 118 – Pontificia Universidad Javeriana | 1 – Documento conceptual que recoja: a) el balance crítico sobre experiencias significativas en arte y corporeidad desarrolladas en instituciones educativas del Distrito Capital en el lapso 2008-2012, y b) la ruta metodológica de formulación y/o acompañamiento a las investigaciones en por lo menos 10 instituciones educativas del sistema educativo oficial distrital |
| | | 2 – Documento que incluya: a) El diseño de los procedimientos definidos para consolidar documentos, fichas, matrices, presentaciones etc., los proyectos y avances de las investigaciones que puedan ser usados en la socialización de los resultados obtenidos y b) Un informe de las actividades desarrollada en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | | 3 – Registro documental audiovisual editado en forma digital para su difusión |
| | | 4 – Documento que recoja: a) Un artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre experiencias significativas de saberes en la temática Arte y corporeidad en por lo menos 10 instituciones del sistema educativo oficial distrital, seleccionadas para el estudio; b) Registros documentales impresos y audiovisuales organizados por institución y de manera cronológica del proceso de estudio: Compilado de actas, formatos, listados de asistencia y demás registros utilizados en la formulación y acompañamiento de los procesos investigativos; y c) Un informe final de las actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | 120 – Corporación Magisterio | No aplica |
| | 123 – Juan Sebastián Ruiz | 1 – Documento de avance que dé cuenta de la identificación, selección, catalogación normalización, análisis y procesamiento de textos históricos relacionados con el campo educativo y pedagógico que será publicados en el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía – CVMEP. Incluye el primer informe de actividades desarrolladas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado |
| | | 2 – Documento final que contenga: a) los principales resultados del procesamiento de la documentación relacionada con la educación, la pedagogía y los saberes escolares y b) los textos elaborados para la sección Noticias Semanales y Boletín Bimensual del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía – CVMEP. Incluye informe final de las actividades contratadas en cumplimiento del cronograma y el plan de trabajo pactado. |
| Saberes tecnmediados en niños, niñas, jóvenes y maestros | 119 – Universidad Distrital Francisco José de Caldas | 1 – Documento conceptual y ruta metodológica del estudio sobre experiencias tecnmediadas en los colegios oficiales de Distrito Capital que hagan parte del análisis para el estudio |
| | | 2 – Balance crítico sobre experiencias significativas tecnmediadas desarrolladas en colegios oficiales del Distrito Capital en el lapso 2008-2012 |
| | | 3 – Informe final que contenga los siguientes documentos: a) la propuesta de implementación y desarrollo del Laboratorio Pedagógico sobre experiencias tecnmediadas teniendo como referencia por lo menos 20 experiencias de colegios oficiales y, b) balance, proyecciones y formulación de estrategias de gestión, visibilización y sostenibilidad |

| | | |
|--|--|--|
| | | 4 – Artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados del estudio sobre experiencias significativas de saberes tecno-mediados de niños, niñas, jóvenes y maestros en colegios distritales |
|--|--|--|

3.7.1.3 Listado de Estudios de Carácter Nacional e Internacional

- ✓ MILSTEIN Diana (2009) “La Escuela, territorio urbano en disputa ”Buenos Aires Argentina: Cuadernos de IDES
- ✓ SEGATO, RITA (2007). La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Buenos Aires: Prometeo
- ✓ PULIDO Quintero Sandra Maryory & Gómez Valenzuela Juan David & Díaz Jiménez, Néstor Guillermo & Moreno Gómez William (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII pp. 327-346 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile
- ✓ GAMERO Mariano, Magali (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. Colombia: D - Universidad de Caldas
- ✓ PULGARIN Silva, Raquel “2011) Los Estudios del territorio y su intencionalidad Pedagógica Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14
- ✓ BOZZANO Horacio. (2004). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente. Editorial Espacio. Buenos Aires
- ✓ CHAMPOLLION Pierre (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
- ✓ WILLAMSON, Guillermo & Perez Isolda & Collia Guillermo & Modesto Francisca (2012) Docentes Rurales, Infancia y adolescencia Mapuche. Revista Piscoperspectivas Individuo y Sociedad, Volumen 11 No (pg. 77-96) Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ✓ RUIZ Botero, Luz Dary (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín. 2006. ISBN: 958-97830-2-3
- ✓ QUIROGA Sanabria, Paola Ximena. (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 <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/719/1/eam38.pdf>
- ✓ RIQUELEME Sebastián, & Ferrada Donatila. (2014) Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad. Chile Boletín de Geografía | UMCE | N° 34 | 2014 | Artículo | pp. 45 – 56
- ✓ RIQUELME, S. (2013) “El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos”.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción, Chile, 2013. 145 p.

- ✓ RAMOS Abril Lizeth Natalia & Cadavid Hernández Ezequiel (2011) ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Universidad Nacional de Palmira
- ✓ NAVARRO Perales María José. (2001): Luces y Sombras de la escuela actual: La escuela ante los retos de la Post-modernidad. Universidad de Salamanca. pp. 202-237
- ✓ MARTIN, Miguel A, & Garcia William (2014): Análisis Comparado de las Políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indígena. Revista Española de Educación Comparada, 23, pp 223-240
- ✓ ALMENDRAS, Guimanas Vilma Rocio (2012) Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril
- ✓ VOLOSHIOV, Nicolai (Mijail Bajtin), (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje, Madrid, Alianza.
- ✓ MARTIN -Barbero, Jesús, 2003, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades”, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 32, mayo agosto.
- ✓ CARDENAS Pérez Ana Verónica, Soto Bustamante Ana María, Dos Díaz Emily y Gold Schmidt Bobadilla Marcela, (2012) El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización educación vol.15 no.3 Chía Sept./Dec. 2012

4 DISEÑO ESTRATEGICO DEL COMPONENTE ESCUELA CURRÍCULO Y PEDAGOGIA “EN CLAVE DE CALEIDOSCOPIO”

El Componente Escuela Currículo y Pedagogía- ECP, tiene como premisa fundamental investigar sobre “aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes ciclos, grados, áreas, proyectos escolares, tiempos y espacios al interior de las instituciones y en sus contextos de relación y desempeño” (IDEP, 2013, p. 4). En este contexto el componente está finalizando la configuración de su diseño estratégico que busca hacer comunicable la producción de conocimiento de los 23 estudios vigencia 2012-2016.

Desde esta perspectiva el diseño del componente se potencia desde la metáfora del “caleidoscopio” la cual busca poner en dialogo y problematizar los saberes y nociones a partir resultados obtenidos en los estudios, y desde allí posibilitar nuevas comprensiones alrededor de la escuela hoy.

A continuación se profundiza sobre la metáfora del “Caleidoscopio”

4.1 “Metáfora Del Caleidoscopio”

El Caleidoscopio según (Londoño, 2015.pg, 10) “se remonta a la Grecia antigua, y remite a la unión de tres palabras que son: kalos, que significa bello, eidos, 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”. En síntesis el caleidoscopio se compone de múltiples trozos de vidrio con multicolores que se reflejan en tres espejos planos que configuran infinitas formas de acuerdo al movimiento del caleidoscopio.

Londoño (2015.pg, 10) también argumenta, que desde el paradigma de la complejidad, el caleidoscopio dialoga con la geometría fractal “un lenguaje nuevo, usado para describir formas complejas encontradas en la naturaleza” (Rubiano: 2000, pg3), distanciado la geometría euclidiana tradicional (líneas, círculos y esferas) que no corresponden con los objetos encontrados en la naturaleza. Desde otra perspectiva teórica “El tiempo aparece como un problema nuevo en la física moderna, a partir de un interesante descubrimiento que explica la lógica del caleidoscopio: las estructuras de no equilibrio o estructuras “disipativas”, que revelan, de acuerdo con Prigogine “el papel creador fundamental de los fenómenos irreversibles, y por tanto la flecha del tiempo” (1999, 28). Bajo esta perspectiva, la materia que en equilibrio es ciega, empieza a ver en situaciones de desequilibrio, lo que puede ocasionar”

En este sentido reconocer la potencia del caos, desde la óptica del autor es advertir las consecuencias de la inestabilidad en procesos asociados a las ciencias exactas como la física y la matemática y en procesos sociales estudiados por las ciencias humanas. En esta misma línea describe (Londoño, 2014,pg15) que “Jorge Wagensberg habla sobre los nuevos virajes de la ciencia moderna, en donde el caos y la complejidad adquieren un lugar importante y han permitido el paso de un círculo vicioso, donde el punto de llegada coincidía con el de partida, y la definición no se enriquece en ningún sentido, a un círculo virtuoso, que no se cierra, y donde el “punto de llegada es el principio de otro círculo ligeramente desplazado” (Wagensberg: ,14). Este círculo forma una espiral, donde hay precesión.”

De acuerdo a lo anterior el caleidoscopio desde la configuración de un círculo virtuoso posibilita combinaciones abiertas, cambiantes, que muestran el sentido, la potencia y complejidad de la escuela a partir de los movimientos, relaciones e interacciones de los sujetos, experiencias y saberes.

Comentario [Idep1]: con

4.1.1 Relaciones e Interacciones “Pliegues”

El diseño en clave de “caleidoscopio” ubica un punto en la mirada de “relaciones e interacciones”; en este contexto el diseño incluye una nueva metáfora denominada “Pliegue” comprendida como el espacio simbólico donde se leen, se configuran, se retroalimentan y enriquecen las relaciones que se construyen acerca de los saberes y experiencias de la escuela en cada uno de los estudios y ámbitos del componente.

Al respecto (Londoño 2015, pg.9) argumenta que “El pliegue, como si se tratase de un mapa fractal, adquiere su importancia al contener grabado 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: 1995,44)”

Los pliegues, dibujan los Mapas Nocturnos que según de José Martín Barbero (Londoño 2015, pg7)

“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”.

Desde esta misma perspectiva argumenta (Londoño 2015, pg6), estos mapas se comprenden como la figura de “intercambiador” en un carretera, que permite salirse del camino recto y seguro para explorar nuevas rutas y posibilidades. En este sentido, se pretende cartografiar diversas formas de escuela en relación con los saberes y el territorio.

Comentario [Idep2]: pasarla al final, corta el texto, sin pg

Es necesario puntualizar que la metáfora de “Pliegue” no pre configura ningún tipo de relación, si no que hace que cada pliegue tenga relaciones infinitas, implica entonces navegar por espacios de intersección e implicación, pretendiendo como se ha explicado anteriormente, trazar un mapa nocturno que dibuje “pliegues” indicando la relación escuela, saberes y territorio, visualizando los quiebres, ondulaciones, protuberancias, que logren configurar una comprensiones nuevas y diferentes alrededor de la escuela.

4.1.2 Propuesta Modular en clave de “Caleidoscopio”



El Diseño del Componente en sustento con todo lo anterior, configura una estructura modular que dialoga como el campo de la arquitectura en el contexto del diseño y se articula con la noción de caleidoscopio en cuanto rompe con esquemas lineales y tradicionales y se encaminan a espacios flexibles y reorganizable.

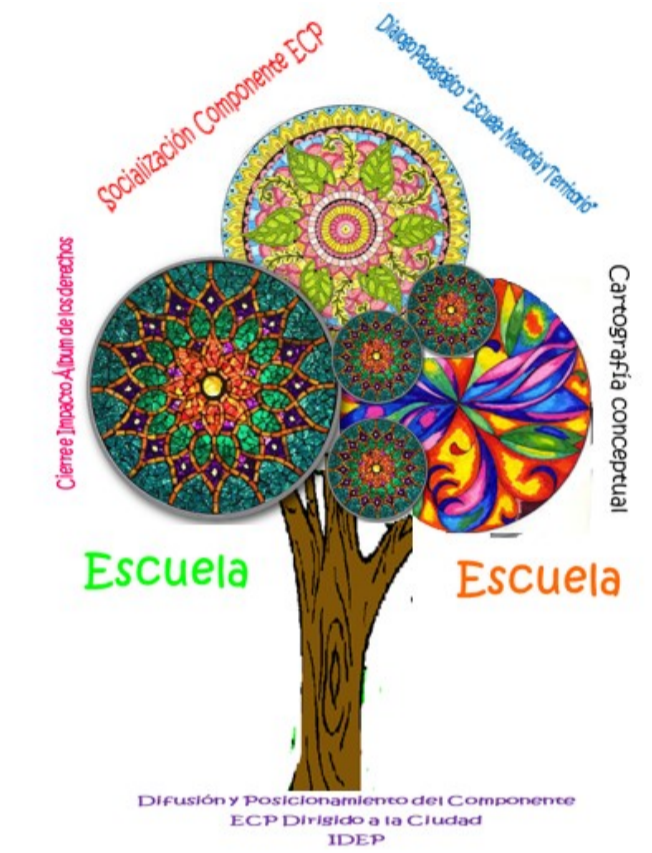
La propuesta modular establece los siguientes puntos de reflexión tal como se especifica en la Grafica No1.

- a) Ámbitos: Organización- Gestión, Saberes-mediaciones, Aprendizaje-Con-Vivencia
- b) Sujetos: Niños, Niñas, Jóvenes, Maestros, Familias y Comunidad
- c) Relaciones (Pliegues) Estados del arte: Escuela-Saber- territorio, Escuela-Aprendizaje y Mediaciones, Escuela- cuerpo-experiencia estética, Escuela-familia-y Comunidad-Escuela- Convivencia- prácticas estéticas y afectivas, Escuela- memoria y territorio, Escuela- gestión y organización, Escuela-saberes tecno mediados y nuevas tecnologías.
- d) Interacciones y vínculos con estados de las prácticas: Colaboratorios, Performance, Talleres, Cartografías

De acuerdo a lo anterior el componente ha desarrollado acciones de difusión y posicionamiento que se desarrollan a continuación.

4.1.3 Difusión y Posicionamiento

La difusión y el posicionamiento del Componente ECP, a partir del diseño planteado anteriormente, ha realizado acciones en “clave de caleidoscopio” (tal como lo evidencia la gráfica). A continuación se desarrolla cada una de ellas.



4.1.3.1 Socialización Componente Escuela Currículo y Pedagogía



Como parte de las acciones de divulgación de resultados de los componentes académicos del IDEP, el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía realizó un evento de socialización el 29 de septiembre cuyo propósito central fue el de compartir con la comunidad educativa un momento de reflexión y vivencia de prácticas en la cotidianidad de la Escuela.

La metodología del evento se desarrolló en clave del Caleidoscopio a través de Ludo-estaciones, que permitieron que la metáfora se volviera “parlante” y las teorías tomaran vida propia, a través, del cuerpo, el arte, la música y la lectura, generando de esta forma, la movilización de palabras, conexión de hilos de pensamiento, construcción de confianzas y anclajes de reflexión de aproximadamente 200 participantes.

Los ludo-estaciones a través de cada uno de sus escenarios de creatividad, evocaron los resultados de los estudios a partir de 4 ejes temáticos que se convirtieron en unidades de análisis. Estas son:

1. Escuela y Territorio (aula, escuela, ciudad, región).
2. Relaciones e interacciones en la escuela y de la comunidad. (convivencia).
3. Formas de participación en la Escuela.
4. Saberes de, en y más allá de la Escuela – (*aprendizajes, saber pedagógico, construcción de saberes*)

Desde esta perspectiva los estudios pasaron de una dimensión singular a una dimensión de pluralidad logrando un efecto de caleidoscopio al mostrar la diversidad, el movimiento, los encuentros, relaciones, y vínculos de los resultados de los estudios que dialogaron con los ámbitos del componente y los sujetos (maestros, estudiantes, padres de familia, comunidad).

Eje de Trabajo

Ahora bien, los ejes tuvieron equipos responsables de cada uno de los estudios, quienes organizaron y fueron líderes de cada una de las ludo-estaciones. Específicamente la contratista, lidero y organizo con el equipo de Saberes y Mediaciones de la Universidad Nacional el eje de “Saberes de, en y más allá de la Escuela” con quienes a través de varios encuentros y trabajo en equipo se dialogaron con las siguientes premisas:

1. Estudio Saberes Tecnomediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros Fase II

“El estudio aporta una importante conexión entre las experiencias escolares y las necesidades y problemáticas de la ciudad. Un aspecto que puede evidenciarse en el poderoso nexo con ACDTIC y la necesidad de una apropiación social de las TIC que se apoya en la experiencia escolar como referente” (Hernán Javier Riveros)

2. Estudio “la escuela y la ciudad”: una mirada desde los derechos de los niños, niñas y jóvenes de los colegios oficiales de la ciudad- álbum de los derechos

“A partir de los resultados del estudio, se configura una herramienta pedagógica y didáctica (álbum de los derechos) que potencia y configura saberes en relación con la garantía de los derechos de los niños y las niñas en cada una de las instituciones. En este sentido, el juego se configura como experiencia y saber que garantiza un derecho a través del álbum os álbumes reconocen al niño como protagonista central y al juego como una de las experiencias centrales de los primeros años de vida. Al estar enfocados en una audiencia infantil y juvenil, los álbumes se convierten en objetos de aprendizaje y juego, que desde la perspectiva de Tonucci reivindican la centralidad de estas audiencias, en su dimensión participativa, en tanto más que ser hojas en blanco, son sujetos cargados de experiencias y aprendizajes previos a su relación con una institución escolar” (Jorge Orlando Castro, Adriana Londoño, Luz Sney Cardozo)

3. Estudio “Gestión, Liderazgo y Comunidad

“ Con la propuesta de la Secretaría de Educación Distrital de la ejecución del Programa Jornada 40x40 para la excelencia académica y la formación integral por las instituciones educativas del Distrito, se evidencia un intercambio de saberes pedagógicos proveniente de, en y más allá de la institución educativa porque implican procesos y prácticas diferentes, teniendo en cuenta que las clases se reciben en los colegios del distrito y en los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud (CLAN), espacios adecuados para el desarrollo de la sensibilidad, el disfrute de la experiencia estética de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, privilegiando los espacios sociales para las prácticas de danza, teatro, música, artes plásticas y audiovisuales, centradas en el trabajo en equipo o en prácticas artísticas colectivas. Es decir, los estudiantes no asisten solo al colegio, deben movilizarse a otros espacios de la ciudad, de los barrios; espacios acondicionados para el desarrollo de otras prácticas pedagógicas y de aprendizaje” (Equipo de Investigación IDEP-Universidad Distrital)

4. Estudio Mediaciones educativas y didácticas en el ámbito de saberes: aprendizaje y familia

“Permite legitimar los derechos y el reconocimiento de la identidad como sujetos en un país multiétnico y multicultural, la necesidad de empoderar a la mujer de hoy, visibilizar la historia de nuestras mujeres y hombres que ha permitido cambiar la realidad para convertirla en una sociedad más justa y más equitativa. Adicionalmente, existe una responsabilidad por formar ciudadanos que comprendan desde muy pequeños y pequeñas la gran necesidad de respetar al otro, su forma de vida y de aportar de manera constructiva a

ella (eje temático: Inclusión y diversidad (Equipo de Investigación -Universidad Nacional- IDEP)

5. Estudio UAQUE: practicas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia escolar

“Uaque ha apropiado la Maloca como una metáfora, que permite apropiarse del sentido de este espacio donde el centro ritual es la Palabra en toda su expresión. Es apropiada como estrategia metodológica para generar diálogos y conversaciones de saberes académicos con otros saberes en torno a la convivencia que interpelen los sentidos y formas instituidas de abordar la convivencia escolar. Asumimos la Maloca en los sentidos ancestrales que ésta tiene, en tanto espacio ritual de cultivo de la vida, donde se comparten saberes para formar el Ser individual y colectivo y desplegarlo en todas sus potencialidades.

Se posibilita la búsqueda y el encuentro de los/as maestros/as con nuevos saberes y prácticas sobre la convivencia- distintos a los que han dominado el escenario escolar en las últimas décadas – como los saberes filosóficos, saberes populares, saberes indígenas y afros, así como saberes de culturas no occidentales”

A partir de estas premisas se organizó la ludo- estación que tuvo dos puntos de encuentro. El primero fue la elaboración de plotters de cada uno de los estudios donde se expusieron los aspectos en relación con “Saberes de, en y más allá de la Escuela”. Estos plotters se ubicaron en el stand en forma de ruta para que los participantes lograran interactuar con ellos a través de su lectura y reflexión acompañado con la elaboración de una cometa miniatura en papel origami.

En el segundo punto de encuentro, los maestros se encontraron con una ruta ubicada en el piso que les permitió navegar en “afirmaciones” extraídas de la lectura de cada uno de los estudios para luego en grupo poder socializar su punto de vista en relación con cada estas afirmaciones:

- “la escuela y el territorio analiza las condiciones históricas que los caracteriza”
- “el reconocimiento del contexto barrial y local en el que se desenvuelve la escuela, permite identificar las condiciones históricas en las surge”
- “el espacio tecno mediado ofrece la posibilidad de una dinámica colaborativa, de construcción conjunta y en red, en donde la relación directa entre la necesidad y el conocimiento es a su vez una puerta de entrada para la conexión entre la vida y los espacios de construcción de saberes”
- "las instituciones como territorios vitales, aprender que el mundo no está movido solamente por los poderes políticos y el dinero, sino que, además está propulsado

por acciones personales y colectiva que imponen distintos matices a su cotidianidad"

- “la red es un espacio en el que las fronteras y los límites se desvanecen”
- “el saber y su manera de concebirse ha cambiado con el paso del tiempo y la evolución y crecimiento de los sistemas de consciencia y de construcción de sentido sobre la realidad”
- “el saber tecno mediado es entonces producto no solo de una relación directa con los nuevos dispositivos y aparatos de la era digital y su innegable revolución, sino también de esas nuevas humanidades y esos retos, posibilidades y potencialidades que emergen con el desarrollo de una estructura social en permanente mutación.
- “la escuela más que irse de cabeza en la tecnología, tendría que estar más allá de ella. sin tecnofobias ni tecnófilas, sin temor ante las transformaciones incluso de la palabra que plantea Internet ni entusiasmos desmedidos por ser red de redes, la perspectiva de la educación ante la revolución digital no es otra que la de estar en capacidad de mirarse a sí misma en una mirada capaz de entender las generaciones que tiene enfrente y los retos que más que en términos de arquitectura de software o lenguaje de programación, plantea en términos de humanización la red del mañana”
- “en cuanto a las relaciones entre escuela y comunidad, algunas de las instituciones educativas de Bogotá, han avanzado en el diseño y ejecución de estrategias para vincular a padres y madres de familia en los procesos institucionales, lo cual se reconoce como algo profundamente político porque se potencia desde el liderazgo directivo, su participación efectiva en la toma de decisiones o en espacios como por ejemplo: el Consejo Directivo y en el Comité de Convivencia”
- “un lineamiento de política pública educativa distrital indica que debe existir un gobierno escolar en cada institución educativa, por lo general y de hecho, en cada institución por norma se ha creado un gobierno escolar para dar cumplimiento a esta directriz, sin embargo, se vuelve un acontecimiento cuando se identifica que su creación, funcionamiento e influencia ha sido clave para la definición de hacia dónde quiere proyectarse la IE y para el mejoramiento de sus condiciones de aprendizaje y convivencia de los estudiantes”
- “la Escuela y Territorio deben establecer estrategias de comunicación efectivas, para que los procesos de enseñanza y aprendizaje de los colegios no estén ajenos a la realidad social de su entorno”
- “se considera la escuela como un contexto diverso, un contexto con distintas posibilidades de interacción, de enseñanza, de aprendizaje y de desarrollo individual y colectivo”
- “en la escuela, la inclusión de recursos digitales efectivos como las SDD, genera nuevos espacios de participación en la medida que mejora los escenarios tradicionales de enseñanza transmisionista, porque convierten al estudiante en protagonista de sus proceso de aprendizaje, y el docente asume entre otros, el rol de mediador entre el conocimiento y la tecnología y de orientador entre la tecnología y el estudiante”
- “si bien en el reconocimiento que niños, niñas y jóvenes realizan del espacio escolar, se observa el desplazamiento de una escuela que tenía la verdad revelada y a la que no le interesaba escuchar a sus protagonistas, hacia una escuela que desmitifica su hegemonía como templo del saber y dispone sus oídos para escuchar

a los actores que la habitan; los retos pedagógicos que la escucha activa sugieren demarcan un camino fecundo por recorrer”

- "la escuela marca la vida, los cuerpos y las historias de los sujetos. Inscribe gestos, disciplinas, conductas e improntas en quienes la viven y transitan por ella. Está profundamente vinculada a discursos, ordenamientos, prácticas, transacciones y rituales que constituyen y moldean las identidades y los imaginarios corporales de sus habitantes. Se involucra cotidianamente en las dimensiones biológica, cultural, social, política, estética y psicológica que se juega en los procesos de constitución de sujeto”
- "la escuela integra
- un espacio de convivencia entre cuerpos, un lugar donde se establecen relaciones inter-corporales y se pasa buena parte del tiempo vital desde etapas cada vez más tempranas de la vida"
- “la escuela es un espacio de conflicto, en ella se interrelacionan la subjetividad, la intersubjetividad y la dependencia del contexto”
- “la escuela como una configuración, es entendida como un entramado de personas interdependientes que adoptan una forma concreta, casi que podría decirse una figura gráfica determinada. Se incluyen relaciones armónicas y conflictivas, que son complementarias y no excluyentes”

4.1.3.2 Dialogo Pedagógico “ Escuela- Memoria y Territorio”



El Dialogo Pedagógico organizado por el Componente Escuela Currículo y Pedagogía se llevó a cabo el día 26 de agosto de 2015 y tuvo como objetivo interlocutar sobre las categorías que estudia el componente (escuela- memoria y territorio) a través de las siguientes preguntas orientadoras:

- a) ¿Cuáles son las implicaciones de la práctica pedagógica para pensar la escuela como territorio?

- b) ¿Cuál es el lugar de la memoria de la escuela en la experiencia cotidiana de los sujetos que la integran?

El experto invitado(Lozano 2015) dio apertura, conceptuando elementos que nutren la relación escuela- territorio como (tierra, terreno territorio y terruño); Según el expositor, la tierra es comprendida como superficie, espacio o localización, el terreno ubica al ser humano actuando en un territorio, el territorium “como su nombre lo implica, va a referirse ya no sólo a la relación entre el sujeto y el espacio, sino fundamentalmente a las relaciones intersubjetivas, ubicadas espacio-temporalmente, históricamente, cultural y socialmente” y por último el terruño que hace referencia a la “pertenencia” concepto que argumenta el autor posibilitaría nuevas lecturas de la escuela y de la memoria.

A partir de esta reflexión introductoria se realizaron mesas de discusión, en la cuales se encontraron expresaron las siguientes reflexiones que se describen de forma literal de la mesa que lidero la contratista:

Escuela/ Territorio

- ✓ “La escuela como territorio, es comprender que es una escuela está configurada de sentidos, relaciones e interacciones desde subjetividades que se encuentran y que permite pensarla no solo como un espacio físico sino con múltiples significados”
- ✓ “La práctica pedagógica no es estática, es dinámica y cambia de acuerdo a los sujetos que se encuentran allí, en este sentido el territorio configuran el “convivir en la escuela”
- ✓ “Lo que hace la escuela es la interacción de los sujetos es decir es terreno”
- ✓ “La aproximación a la escuela como un espacio físico, pareciera ser que la escuela debiera estar en un espacio físico determinados por personas culturalmente, la infraestructura no puede apartarse del entorno que lo acoge”
- ✓ “Se pone en evidencia hoy que es lo que exige la escuela y cuál es la frontera del término de escuela que va más allá de “cuatro paredes” pues la política no llega al territorio, seguramente alcanza actores como docentes, pero no actores que hacen parte del territorio. “pareciese que la escuela está sola”
- ✓ “Se naturaliza el sentido de la escuela convirtiéndose en un ritual, quitando la posición política de la escuela”
- ✓ “El territorio en la escuela ha marcado otras fronteras que sobre pasan el objetivo común de formación académica a otro tipos aprendizajes y situaciones problemicas que siempre se encontraban detrás del “telón” y con son puntos de emergencia en contextos contemporáneos”
- ✓ “Pensar escuela como territorio, significa que la comunidad se sienta parte de ella, a si no sea estudiante, profesor o director “ yo también soy parte de la escuela”
- ✓ “Es lograr que la escuela, no es solo el docente, el director y el estudiante, es parte del contexto y yo vivo en este contexto. Si hay un problema en la escuela, yo me afectare y traspasare de la actitud culpable al otro y seré parte de la solución”
- ✓ “Efecto territorio- efecto escuela son diferentes en cuanto son diversos los contextos y desde allí se configuran nuevas prácticas pedagógicas”
- ✓ “Para los estudiantes, la escuela “es su vida” y su relación con ella trasciende nuevos territorios y fronteras que se desconocen”

- ✓ “El territorio, son las relaciones y medicaciones que se encuentran en la escuela”
- ✓ “La escuela como territorio, como y cuáles son las relaciones (encuentros-desencuentros) entre escuela y comunidad”
- ✓ “El territorio permite repensar el concepto de escuela, la cotidianidad podría explicar construir no constructos”
- ✓ “Es necesario conocer la potencialización de los territorios que logren articularse con las a venturanzas de la escuela y posibilitar la configuración de las realidades”

Desde estas reflexiones se comprende la escuela como territorio escolar reúne y une tal como lo argumenta (Ruiz 2006 p.15) “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. De esta manera, los sentidos sociales de la escuela están asociados a los usos y apropiación que las comunidades hacen de su espacio físico y, desde ahí, de las relaciones y representaciones sociales que se tejen para la vida en sociedad. Es la reflexión y construcción de una escuela en plural, con múltiples usos, sentidos y apropiaciones sociales que son portadoras de historia compartida, identidad colectiva según las marcas instituidas y vividas por la comunidad educativa”

Otro elemento interesante que se puede inferir es que el Territorio es Vida, en cuanto se constituye un nicho para el desarrollo de un grupo humano, quienes a través de una construcción cultural configuran relaciones y espacios simbólicos que están continuamente en movimiento, transformación y reconstrucción.

5 Recoger Lo Sembrado, Construido y Vivenciado En La Implementación De La Estrategia “Álbum De Los Derechos”...Encuentro de Cierre....

Por: Adriana Marcela Londoño y Luz Sney Cardozo



Con la emoción de la vivencia compartida y cargados de relatos, experiencias, anécdotas, imágenes y huellas del proceso vivido en cada uno de los colegios, los maestros y maestras líderes de la estrategia en cada institución, así como los padres de familia de los niños y niñas que llenaron el álbum “NOTABLE”, se acercaron a las instalaciones de la Cámara de Comercio Sede Chapinero, el Sábado 26 de septiembre, en un acogedor espacio, con la expectativa de compartir lo vivido, lo sentido, lo gozado y lo jugado respecto a la herramienta didáctica “ALBUM DE LOS DERECHOS. CUANDO NOS NOTAN ES UNA NOTA”.

Adicionalmente, este último encuentro presencial con los maestros y maestras líderes de la estrategia, sería para el equipo del IDEP, la oportunidad de agradecer el compromiso, la entrega y dedicación con la que estos asumieron la implementación del álbum en cada una de sus instituciones. Agradecer que incluso con muy poco apoyo institucional sacaron adelante de manera exitosa la iniciativa, asumiendo un compromiso vocacional con los niños y niñas del 2do ciclo.

El encuentro final se propuso como objetivo general además de agradecer el trabajo realizado, valorar colectivamente el impacto de la estrategia pedagógica del álbum de los derechos en los diferentes miembros de la comunidad educativa, para lo que se contó con la presencia de algunos padres de familia, así como de niños y niñas participante en la estrategia y que llegaron al encuentro con sus álbumes llenos.

El encuentro inicia con una bella reflexión de agradecimiento asociada a la metáfora de la cosecha, momento en el que se recogen los frutos sembrados y cuidados por familias y comunidades durante un tiempo determinado. La cosecha alude no solo al momento de recoger lo sembrado, sino también de agradecer y celebrar por los dones que ofrece la

tierra. Asimismo, utilizamos esta metáfora como un símbolo de agradecimiento hacia los maestros y maestras que lideraron esta iniciativa en los colegios.

Posterior a ello, una experta pedagoga invitada realizó un ritual de agradecimiento en donde se tocaron las fibras de la sensibilidad y la memoria de los maestros asistentes, quienes recordaron a través de un poema de Jairo Aníbal Niño la felicidad y emoción de ser niños, y a través de danzas y juegos fueron recreando momentos memorables de su infancia, como una forma de apreciar el valor de la infancia en procesos de despliegue del juego y la creatividad como los sugeridos por el álbum de los derechos. Al final del ritual, se entregaron unas mariposas como símbolo de libertad y ternura, que los maestros y maestras se llevaron como recuerdo especial de la Jornada.

El siguiente momento del encuentro se concentró en compartir el impacto y la valoración de la experiencia vivida con el álbum de los derechos de manera creativa. Por ello, se dispusieron de los materiales necesarios para que maestros y maestras construyeran sobre un cuadernillo de papel periódico que les entregaba el equipo IDEP, su propia historia en relación con las emociones, aprendizajes, la vivencia de los derechos y los aspectos por mejorar con el álbum. Luego de ello, compartía con el auditorio los relatos, imágenes, experiencias y vivencias que había suscitado el álbum en la institución.

Al llegar la hora de la socialización de los álbumes construidos en el taller, como huellas de su vivencia con el álbum de los derechos, la emoción iba embargando a los maestros y maestras, quienes aprovecharon la llegada de los padres de familia y los niños y niñas, para involucrarlos en la presentación y con ello, realizar este compartir de un modo más vivencial. Cada uno de los colegios fue compartiendo sus avances, los resultados obtenidos, las gratificaciones de la experiencia vivida a través de videos, imágenes, fotografías, dibujos realizados por los niños, y un sinnúmero de herramientas creativas que sacaron a flote la riqueza de la estrategia implementada. Lo anterior se complementó con la propia voz de padres, niños y niñas, quienes iban contando su vinculación con el álbum, los aprendizajes obtenidos y las transformaciones que este propicio tanto en la vida de la escuela, como en la familia.

Proceso de elección de los álbumes notables

A partir de un protocolo (Ver anexo No 3) enviado con antelación al grupo de maestros y maestras líderes, en el que se explicitaron las condiciones de la selección y se definieron los

criterios para la elección y premiación de los álbumes más creativos de cada colegio y en general, se procedió a realizar la presentación de cada uno de los álbumes y el proceso de elección de los 5 álbumes premiados. Los jurados en este caso, fueron los padres de familias asistentes, y los maestros y maestras líderes de la iniciativa. A continuación se presenta en líneas generales el protocolo de selección de los álbumes

Acto de selección y premiación

Los niños, niñas y padres de familia fueron citados el sábado 26 de septiembre a las 10:30 a.m. para llevar a cabo el proceso de selección y premiación. A la llegada, a cada uno de los niños y niñas se les asignaba un número que correspondía a la posición en la que presentarían el álbum en una suerte de feria de presentación en la que ellos se ubicarían con su álbum detrás de unas mesas ubicadas alrededor del salón. Asimismo, el equipo IDEP les hacía entrega de un pequeño prendedor del Mono Tiny, que les quedaría de recuerdo vivo de esta emocionante aventura. Además de ser un objeto que reconocía el compromiso y la creatividad manifestada por los niños.

Una vez asignados todos los números, de acuerdo al orden de llegada, los 24 niños que expusieron y presentaron sus álbumes se ubicaron detrás de la mesa, poniendo su álbum encima de la misma, para que fuera apreciado por el público participante, que a su vez hizo las veces de jurado. A cada uno de los miembros del jurado se le entregó una hoja en la que tenían los números de los álbumes y tres stickers de colores, que debían ubicar, de acuerdo a las siguientes categorías, en el número del álbum elegido. Este proceso lo harían a partir de un recorrido por cada uno de los álbumes donde se debía valorar lo siguiente:

- Contigo aprendí de mi ciudad: el álbum que consideren generó más aprendizaje sobre Bogotá y la garantía de derechos de los niños
- Contigo reconocí los derechos de los niños y las niñas: el álbum que generó un mayor reconocimiento, apropiación y vivencia de los derechos de los niños
- Contigo me sorprendí y divertí: el álbum más creativo, con mayor despliegue de imaginación y juego.

Al final del recorrido los jurados entregaban las hojas con los stickers adheridos en los números de los álbumes elegidos con el fin de dar inicio el conteo de los mismos. Una vez

realizado el conteo, se premiaron los álbumes con mayores votos, que corresponden a los siguientes colegios:

- ✓ IED República Bolivariana de Venezuela
- ✓ IED El Salitre
- ✓ IED Simón Rodríguez
- ✓ IED Entre Nubes

La entrega de los premios a cada uno de los niños ganadores, inicio con la presentación de un vídeo realizado por el diseñador del IDEP, a propósito del audio de un programa de AULA DIAL sobre el proceso del álbum de los derechos, luego se contó con las palabras de agradecimiento y reconocimiento del proceso de creación e implementación de la estrategia de “álbum de los derechos” por parte de la Profesora Nancy Martínez, Directora del IDEP, para finalizar con la entrega de los premios a cada uno de los niños.

El acto simbólico de agradecimiento y cierre del proceso de implementación de álbum de los derechos finalizó con la entrega de un certificado a cada uno de los maestros y maestras líderes firmado por la Directora del IDEP y el Asesor de dirección Jorge Orlando Castro, en el que se constata que el maestro/a *“Participó y lideró activamente la movilización del ÁLBUM DE LOS DERECHOS “Cuando nos notan es una nota”, desarrolladas durante los meses de febrero a septiembre en el marco del Estudio 6 “La escuela y la ciudad una mirada desde los derechos de niños, niñas y jóvenes de los Colegios Distritales en Bogotá”*.

5.1 Impacto del Álbum de los derechos

Los Derechos se viven y se sienten en la escuela

Más allá de lo esperado, la experiencia del Álbum de los derechos “Cuando nos notan es una nota” revolucionó la forma de ver y vivir los derechos en la escuela, en tanto se pasó del aprendizaje formal y “tradicional” de los mismos a través de las clases de ética o de sociales, a vivenciarlos a través del juego (entendido también como derecho), el compartir y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos. Como podemos evidenciar en este apartado, el álbum permitió la reflexión y la movilización de acciones

encaminadas a la promoción y garantía de los derechos en 27 instituciones educativas del distrito capital¹⁷.

En términos educativos, el principal impacto registrado en la experiencia del álbum de los derechos, es aquel que se da en los corazones de los niños y niñas, quienes con alegría, entusiasmo y amor se dejaron contagiar por las historias, los cuentos, el viaje por la ciudad y el intercambio y trueque de láminas que proponía el álbum llamado por algunos como el “el libro de su corazón”. A partir de esta experiencia los niños y niñas argumentaron sentirse escuchados y reconocidos por maestros y maestras, padres de familia y lo más importante por sus pares, o compañeritos, de los que muchas veces reciben agresión e incompreensión.

Este resultado particular en el que los niños se sienten amados y escuchados a partir de la experiencia con el Álbum de los derechos da cuenta del cumplimiento de uno de los objetivos trazados por el proyecto el cual evidencio a partir de los resultados del estudio de investigación la necesidad de “escuchar a los niños, y niñas, a sus maestros y familias”. Este impacto se puede evidenciar en los relatos de los maestros que señalan que “En todo el proceso de la movida fuerte del álbum, los niños manifestaron alegría, expectativa, sorpresa en cada una de las paradas de este proyecto, inclusive cuando veían llegar a la orientadora gritaban y decían "que chévere, nos van a hacer actividad".

Para otros de los maestros, el álbum es percibido como un “Instrumento agradable que cargan diariamente en su maleta, lo muestran y expresan en forma espontánea los sentimientos”, lo que indica que el amor y la emoción estuvieron presente en la experiencia de álbum de los derechos.

En cuanto a las vivencias la gran mayoría de los maestros y maestras reconocen que el álbum de los derechos impacto de manera positiva y sorprendente la vivencia de los derechos, al modificar comportamientos de niños y niñas agresivos y con ello, mejorar la convivencia en la escuela. Algunos de los relatos que dan cuenta de ello, son:

“Impactó de manera increíble, en realidad se notó un cambio total especialmente en su comportamiento, pasamos de tener dos grupos especialmente con características de indisciplina, altanería, bajo nivel académico, a dos grupos motivados, esforzados para ganar las láminas adicionales que se entregaban a los docentes para motivar en sus clases,

¹⁷ Las siguientes reflexiones son tomadas del documento de presentación del proyecto de Álbum de los derechos al Premio de Alta Gerencia 2015, compilado por Luz Sney Cardozo, investigadora asistente del Proyecto.

aparte se dedicaba tiempo en la semana para trabajar con el álbum una vez llegaba el sobre semanal para cada niño y supremamente hermoso, la iniciativa de los profes de ciclo al involucrar el álbum en sus clases de ética y dirección de curso, incluso de allí surgieron puntos y notas para estas y otras materias. Los niños todos los días cargaron su álbum y todos los días hacían preguntas sobre los mismos, además las profes les daban nota por la elaboración de las láminas que debían construir tanto en clase como en familia. Definitivamente los niños son otros al término de este gran proyecto”

El álbum como patrimonio familiar y de ciudad

Como se anotó anteriormente, el álbum de los derechos logró vincular las familias de los niños y niñas, quienes a través de la creación, búsqueda y trueque de láminas fortalecieron relaciones de comunicación, afecto y nuevas formas de aprendizaje e interacción con sus hijos y también con la ciudad de Bogotá, la cual conocieron y disfrutaron; construyendo desde allí otra mirada acerca de nuestra ciudad. Algunos de los relatos de los maestros reflejan ese amor por Bogotá:

“Se observó en los estudiantes motivación y alegría por la historieta, el nombre de los personajes y el gusto por el intercambio de las fichas. También se emocionaron mucho cuando tuvieron que personificar a la ciudad de Bogotá y darle mensajes a su ciudad, ponerle color, etc.”.

De igual forma, los padres y madres de familia construyeron puentes de comunicación con la escuela a través de álbum, pues en el acompañamiento de sus hijos para la búsqueda de láminas lograron comunicación e interacción con los maestros y maestras y en general con la comunidad educativa; desde allí se construyeron imaginarios en relación con su interacción en el colegio que se restringía únicamente a los momentos de entrega de boletines o llamados de atención. En este contexto los padres y madres reconocieron los derechos y desde allí configuraron nuevos sentidos de interacción desde la cotidianidad para la formación de sus hijos.

El placer de aprender jugando

En muchos de los relatos y dibujos realizados por niños y niñas sobre su experiencia con el álbum de los derechos, se rescata la emoción de aprender de forma diferente, a través de imágenes, de color, de historias divertidas y de juegos que impactan directamente la vivencia de los derechos, como lo fue la escalera de los derechos.

De esta forma, todos los sentimientos y emociones que niños y niñas expresaron en relación con la vivencia del álbum hacen parte del placer de aprender jugando en el que la diversión, las láminas, los colores, la posibilidad de crear, de compartir e interactuar revolucionaron las formas de aprender y de relacionarse con sus derechos. En este sentido, el placer anima construye y se construye con el aprendizaje generando, un nicho vital que configura escenarios de relaciones indisolubles consigo mismos, con sus compañeros, y con su propia vida.

Los maestros y maestras volvieron a ser niños

Para la mayoría de los maestros y maestras que lideraron la estrategia álbum de los derechos, y para aquellos que la acompañaron desde sus colegios, el álbum fue una posibilidad de revitalizarse y de renovarse como maestros en el juego, en tanto les ofreció la posibilidad de volver a ser niños para compartir con sus estudiantes la alegría y la emoción de la infancia. Como ellos lo advierten en sus relatos, el álbum fue “una nueva forma de ver la escuela, de mirarse, de recuperarse y compartir”.

La experiencia del Álbum ha generado la práctica de una pedagogía pertinente, revitalizando el quehacer del docente, en tanto este encontró en el Álbum de los derechos una estrategia que abrió escenarios de posibilidad para el desarrollo de contenidos en cada una de las clases, desde el juego como elemento “motor” que configuró relaciones, prácticas, encontró talentos, habilidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje que incidieron en el mejoramiento de la convivencia enfrentando con ello, problemas de violencia escolar, mejorando así la formación académica y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas.

Desde esta perspectiva, se logra una de las apuestas significativas de la estrategia del álbum de los derechos, consistente en posibilitar el diálogo intergeneracional, a partir de elementos afines y cercanos a niños, niñas maestros y maestras, que superaran la barreras

muchas veces infranqueables de la relación enseñanza –aprendizaje, donde el maestro se ubica en un lugar superior al del estudiante.

Como lo señala uno de los relatos de los maestros líderes al hablar de la participación de los docentes... “Los profes se involucraron de manera positiva debido a que los directores de curso, prestaban el espacio para realizar las actividades y en la clase premiaban a aquellos que compartían, que realizaban conductas pro social, que ayudaban a los compañeros a realizar tareas, entre otros. Así mismo los padres se involucraron puesto que ayudaban a crear las láminas en el álbum, leían los cuentos, contestaban las preguntas del álbum, entre otros”



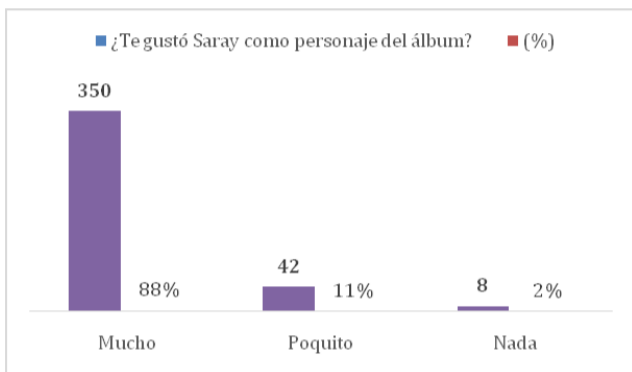
5.1.1 Midiendo el impacto del álbum de los derechos en los niños y las niñas

Fuente de referencia: Encuestas Virtuales

Población: Niños y Niñas

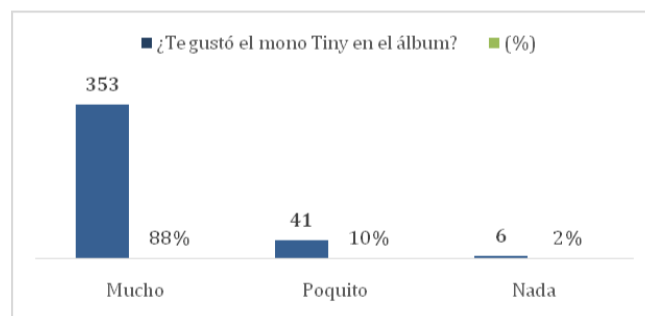
No de Participantes: 400

1. ¿Te gustó Saray como personaje del álbum?



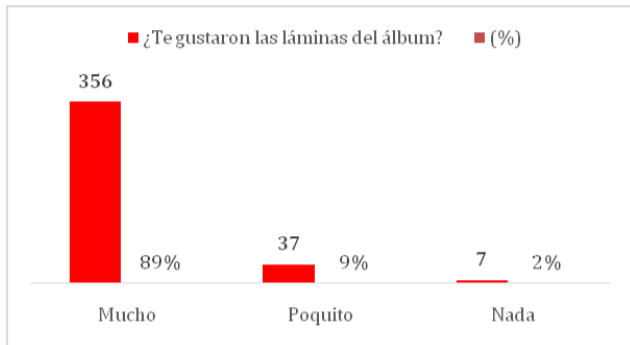
El 88% que corresponde a 350 niños y niñas consideran que les gusto (Mucho) el personaje de Saray en el álbum de los derechos, el 11% que equivale a 42 niños y niñas describen su valoración en (poquito) y el 2% manifiestan que no les gusto.

2. ¿Te gustó el mono Tiny como personaje del álbum?



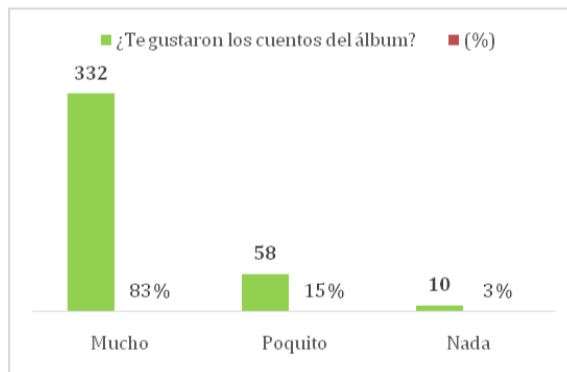
El 88% que corresponde a 353 niños y niñas consideran que les gusto (Mucho) el personaje del Mono Tiny en el álbum de los derechos, el 10% que equivale a 41 niños y niñas describen su valoración en (poquito) y el 2% manifiestan que no les gusto.

3. ¿Te gustaron las láminas del álbum?



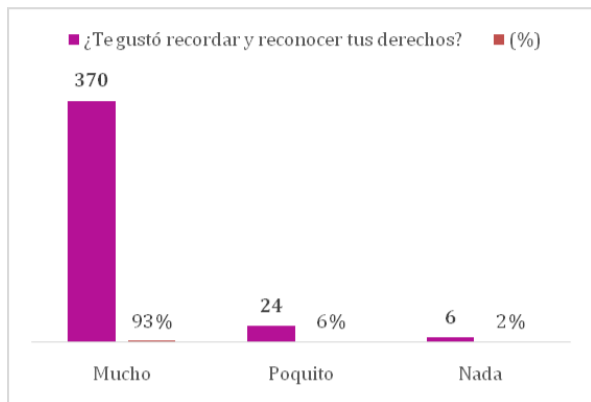
El 89% equivalente a 356 de los niños- niñas encuestados les gustó (mucho) las láminas del álbum de los derechos, el 9% equivalente a 37 niños-niñas describen que les gusto (poquito) y el 2% no les gusto.

4. ¿Te gustaron los cuentos del álbum?



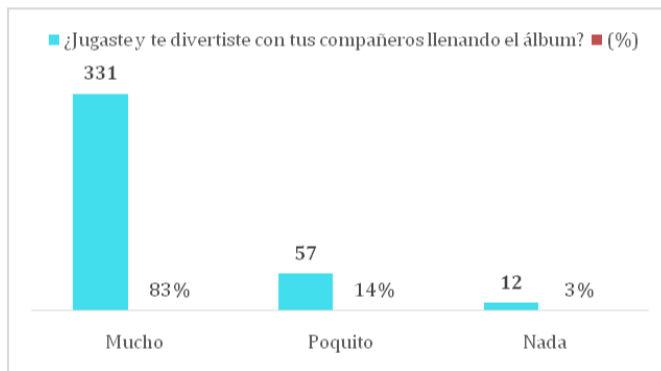
El 83% equivalente a 332 de los niños- niñas encuestados les gustó (mucho) los cuentos del álbum de los derechos, el 15% equivalente a 58 niños-niñas describen que les gusto (poquito) y el 3% no les gusto.

5. ¿Te gustó recordar y reconocer tus derechos?



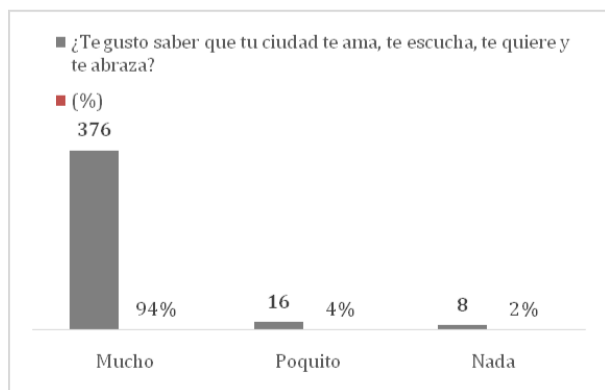
El 93 % equivalente a 370 de los niños- niña encuestados les gustó (mucho) recordar y reconocer sus derechos, el 6% equivalente a 24 niños-niñas describen que les gusto (poquito) y el 2% no les gusto.

6. ¿Jugaste y te divertiste con tus compañeros llenando el álbum?



El 83 % equivalente a 331 de los niños- niña encuestados les gustó (mucho) jugar y divertirse con sus compañeros llenando el álbum, el 14% equivalente a 57 niños-niñas describen que les gusto (poquito) y el 12% no les gusto

7. ¿Te gusto saber que tu ciudad te ama, te escucha, te quiere y te abraza?



El 94% equivalente a 376 de los niños- niñas encuestados les gustó (mucho) saber que su ciudad los ama, los escucha, los quiere y los abraza, el 4% equivalente a 16 niños-niñas describen que les gusta (poquito) y el 2% no les gusta.

5.1.2 Programa de tv “canal capital”, IDEP:Hito de ciudad



El programa No 5 IDEP “Hito de Ciudad” en convenio con el Canal Capital tuvo como eje la clave No 1 “Escuchar a los niños y niñas, a sus familias y comunidades “allí fueron protagonistas actores del proyecto del “álbum de los derechos” niños,niñas,padres de familia y docentes, con el objetivo de compartir y difundir la experiencia.

En un escenario lúdico que organizó el equipo del Componente Escuela Currículo y Pedagogía, lleno de colores, dibujos, testimonios escritos en representación de los 10.000 niños y niñas que participaron en el proyecto, los protagonistas del programa relataron sus experiencias, emociones y aprendizajes que vivenciaron con la herramienta pedagógica dejando en evidencia el alto impacto de proyecto liderado desde el IDEP, quien se interesa por escuchar a los niños y a las niñas y fomentar procesos para la movilización y garantía de sus derechos.

Bibliografía

LONDOÑO CANCELADO, Adriana Marcela (2015) IDEP “Un documento conceptual de carácter publicable que dé 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 de política pública en educación del Distrito Capital

GADOTTI, Moacir (2005). La escuela en la ciudad que educa, En: Revista Educación y Ciudad No 8. Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales, IDEP, Noviembre.

LOZANO, F. (2012). Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes. Bogotá: IDEP

MARTIN BARBERO, Jesús (2002). El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

RUIZ BOTERO, Luz Dary (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín. 2006. ISBN: 958-97830-2-3

MILSTEIN Diana (2009) “La Escuela, territorio urbano en disputa” Buenos Aires Argentina: Cuadernos de IDES

SEGATO, RITA (2007). La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad. Buenos Aires: Prometeo

PULIDO Quintero Sandra Maryory & Gómez Valenzuela Juan David & Díaz Jiménez, Néstor Guillermo & Moreno Gómez William (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad Estudios Pedagógicos, vol. XXXVIII pp. 327-346 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile

GAMERO Mariano, Magali (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. Colombia: D - Universidad de Caldas

PULGARIN Silva, Raquel (2011) Los Estudios del territorio y su intencionalidad Pedagógica Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011-Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14

BOZZANO Horacio. (2004). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente. Editorial Espacio. Buenos Aires

CHAMPOLLIOM Pierre (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

PERRENOUD , P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation, XXIV(3), 487-514. Montréal

WILLAMSON, Guillermo & Perez Isolde & Collia Guillermo & Modesto Francisca (2012) Docentes Rurales, Infancia y adolescencia Mapuche. Revista Piscoperspectivas Individuo y Sociedad, Volumen 11 No (pg 77-96) Pontificia Universidad Católica de Chile .

RUIZ Botero, Luz Dary (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular, Medellín. 2006. ISBN: 958-97830-2-3

RIQUELEME Sebastián,& Ferrada Donatila.(2014) Enlazando mundos: una pedagogía que articula la escuela y su comunidad. Chile Boletín de Geografía | UMCE | N° 34 | 2014 | Artículo | pp. 45 – 56

RIQUELME, S. (2013) “El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en Historia y Ciencias Sociales desde la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción, Chile, 2013. 145 p.

RAMOS Abril Lizeth Natalia & Cadavid Hernández Ezequiel (2011) ¿Cómo se da la construcción del saber o conocimiento tradicional? Universidad Nacional de Palmira

NAVARRO Perales María José. (2001): Luces y Sombras de la escuela actual : La escuela ante los retos de la Post-modernidad. Universidad de Salamanca. pp. 202-237

MARTIN, Miguel A,& Garcia Willian(2014): *Ánalysis Comparado de las Políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs Escuela Indígena*. Revista Española de Educación Comparada, 23, pp 223-240

ALMENDRAS, Guimanas Vilma Rocio (2012) Aprender caminando: somos con otros y estamos siendo en relaciones. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril

VOLOSHIOV, Nicolai (Mijail Bajtin), (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje, Madrid, Alianza.

MARTIN -Barbero, Jesús, 2003,“Saberes hoy: diseminaciones, competencias transversalidades”, Revista Iberoamericana de Educación, núm. 32, mayo agosto.

CARDENAS Pérez Ana Verónica, Soto Bustamante Ana María, Dobs Díaz Emily y Goldschmidt Bobadilla Marcela, (2012) El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización educ.educ. vol.15 no.3 Chia Sept./Dec. 2012

CONTRERAS Salinas Sylvia. (2012) Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural Universidad, Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Revista Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 1: 367-381.

CHOMSKY, N. (2001). La (des)educación, Barcelona: Editorial Crítica.

BAUMAN, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Editorial Gedisa. BAUMAN Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica

ALBARRACIN, Lizcano Luz Clemencia (2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógica centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de: Psicoafectivos y emocionales.

ARCILA, Jorge (2013)"Arte y Corporeidad En La Escuela-Insumo Conceptual Y Metodológico"

ARCILA, Jorge (2013).Informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad

ARCILA, Jorge (2013) Un documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 1 y 3; los aportes de los proyectos de los colegios acompañados con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en el estudio.

AVELLA, Peña Rosa Evelin (2013) Caracterización General De La Escuela De Hoy Desde La Perspectiva De Su Diseño, Normas Y Reglamentaciones

BLANCO, Carrillo Claudia (2013) Documento que describa los principales resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y algunas estrategias de sostenibilidad del proyecto para las instituciones

BLANDON, Ramírez Fanny (2013)Documento que describa los principales ejes de trabajo, tendencias, hallazgos y resultados del proceso de acompañamiento y puesta en marcha de los proyectos de investigación e innovación en los colegios participantes y algunas estrategias de sostenibilidad de los proyectos para las instituciones.

CARRILLO, Claudia (2013)Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de innovación educativa

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Documento que describa los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de investigación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje de investigación sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos.

Hernández Ordoñez Nadia (2013) Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de investigación educativa.

León Palencia Ana Cristina (2013) Informe Técnico Final Que Incluya Los Principales Resultados Conceptuales, Metodológicos Y De Análisis Del Acompañamiento A Los 3 Proyectos Y /O Experiencias Significativas En Saberes Sobre La Temática Lenguajes Y Comunicación.

León Canro Jenny Roció (2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógica centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de Lenguaje y Psicomotricidad.

Javeriana Universidad (2013) Producto 1 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Javeriana Universidad (2013) Producto 2 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Javeriana Universidad (2013) Producto 3 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

Javeriana Universidad(2013) Artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre experiencias significativas de saberes en la temática Arte y Corporeidad en por lo menos 10 instituciones del sistema educativo oficial distrital, seleccionadas para el estudio.

Marín Díaz Dora Lilia (2013) " Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente escuela currículo y pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios

Marin Díaz Dora Lilia (2013) "Documento Con El Informe De Actividades Desarrolladas Como Parte Del Acompañamiento Académico Y Técnico De Los Dos Estudios Contratados incluye El Balance De Revisión Documental Finalizado.

Marin Díaz Dora Lilia (2013) Documento conceptual sobre el estudio de saberes que se convierta en insumo para el estudio Construcción de saberes en la escuela colegios seleccionados

Mariño Rojas Martha Elena (2013) Documento analítico que incluye los avances recogidos en los protocolos elaborados como parte de la agenda académica del equipo de investigación del Estudio y los aportes conceptuales generados en las sesiones del componente Escuela Currículo y Pedagogía

Medellín Jorge Orlando (2013) El sentido de la escuela

Ortiz Espitia Geydy Maritza (2013)"Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje

Medellín Jorge Orlando (2013)Informe Final ""Prestación de Servicios Profesionales para Diseñar y ejecutar proceso de formación para docentes de colegios públicos del Distrito Capital con el propósito de identificar y generar propuestas que contribuyan a la construcción de ambientes que favorezcan la convivencia escolar

Rubio Gaviria David Andrés (2013) Documento Con La Ruta Conceptual Y Metodológica Que Oriente El Acompañamiento De Los Proyectos Y/O Experiencias Significativas En Por Lo Menos Diez Instituciones Educativas Seleccionadas

Rubio Gaviria David Andres (2013) "Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación"

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Balance Crítico Sobre Experiencias Significativas Tecnomediadas En Colegios Oficiales Del Distrito Capital

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que contiene las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado.

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que incluye la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que contiene el rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional”

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013)"Artículo De Carácter Publicable Que Incluya Los Principales Resultados Sobre Experiencias Significativas De Saberes Tecnomediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros En Colegios Distritales, El Cual Hará Parte Del Patrimonio Intelectual Del Idep Y Que Será Socializado A Través De Sus Publicaciones

Universidad Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que incluye la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y

organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas.

Urazan Prieto Sandra Patricia " Balance Documental Que Incluya El Análisis De Los Estudios Publicados, En Por Lo Menos Tres (3) Universidades Y O Centros De Investigación Con Domicilio En Bogotá Que Hayan Abordado La Relación "Comunicación-Medios-Escuela" En Los Años 2011 Y 2013

Vargas Mendoza Antonio Segundo (2013) Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-Educación en los años 2011 a 2013.

Zea Silva Lizeth Angélica(2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de desarrollo del pensamiento lógico matemático.

ALBARRACIN, Lizcano Luz Clemencia (2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógica centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de: Psicoafectivos y emocionales.

ARCILA, Jorge (2013)"Arte y Corporeidad En La Escuela-Insumo Conceptual Y Metodológico

ARCILA, Jorge (2013).Informe de las actividades desarrolladas como parte del acompañamiento académico y de cada uno de los avances de los proyectos de los colegios acompañados, aportes y propuesta de sostenibilidad

ARCILA, Jorge (2013) Un documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 1 y 3; los aportes de los proyectos de los colegios acompañados con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en el estudio.

AVELLA, Peña Rosa Evelin (2013) Caracterización General De La Escuela De Hoy Desde La Perspectiva De Su Diseño, Normas Y Reglamentaciones

BLANCO, Carrillo Claudia (2013) Documento que describa los principales resultados del proceso en la fase de abordaje pedagógico con los estudiantes de ciclo inicial de las instituciones participantes y algunas estrategias de sostenibilidad del proyecto para las instituciones.

BLANDON, Ramírez Fanny (2013) Documento que describa los principales ejes de trabajo, tendencias, hallazgos y resultados del proceso de acompañamiento y puesta en marcha de los proyectos de investigación e innovación en los colegios participantes y algunas estrategias de sostenibilidad de los proyectos para las instituciones.

CARRILLO, Claudia (2013) Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de innovación educativa.

HERNANDEZ, Ordoñez Nadia (2013) Documento que describa los resultados generales del desarrollo, acompañamiento y/o implementación de los proyectos en el eje de investigación educativa, describiendo los principales resultados y hallazgos.

HERNANDEZ, Ordoñez Nadia (2013) Un documento que contenga los lineamientos generales desde el eje de investigación sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los proyectos.

HERNANDEZ, Ordoñez Nadia (2013) Un artículo de carácter publicable con los resultados del proceso, desde el eje de investigación educativa.

LEÓN, Palencia Ana Cristina (2013) Informe Técnico Final Que Incluya Los Principales Resultados Conceptuales, Metodológicos Y De Análisis Del Acompañamiento A Los 3 Proyectos Y /O Experiencias Significativas En Saberes Sobre La Temática Lenguajes Y Comunicación

LEÓN, Canro Jenny Roció (2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógica centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de Lenguaje y Psicomotricidad.

JAVERIANA, Universidad (2013) Producto 1 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

JAVERIANA, Universidad (2013) Producto 2 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

JAVERIANA, Universidad (2013) Producto 3 Estudio Sobre Saberes Y Mediaciones Circulantes En Experiencias Significativas En La Temática “Arte Y Corporeidad” En Instituciones Educativas Distritales.

JAVERIANA, Universidad(2013) Artículo de carácter publicable que incluya los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre experiencias significativas de saberes en la temática Arte y Corporeidad en por lo menos 10 instituciones del sistema educativo oficial distrital, seleccionadas para el estudio.

MARIN, Díaz Dora Lilia (2013) " Documento consolidado y publicable que recoja la producción elaborada en los productos 2 y 5; los aportes de los dos estudios y su relación con el tema de saberes del componente escuela currículo y pedagogía con las recomendaciones y sugerencias derivadas de la lectura crítica de los productos alcanzados en los dos estudios"

MARIN, Díaz Dora Lilia (2013) "Documento Con El Informe De Actividades Desarrolladas Como Parte Del Acompañamiento Académico Y Técnico De Los Dos Estudios Contratados incluye El Balance De Revisión Documental Finalizado

MARIN, Díaz Dora Lilia (2013) Documento conceptual sobre el estudio de saberes que se convierta en insumo para el estudio Construcción de saberes en la escuela colegios seleccionados

MARIÑO, Rojas Martha Elena (2013) Documento analítico que incluye los avances recogidos en los protocolos elaborados como parte de la agenda académica del equipo de investigación del Estudio y los aportes conceptuales generados en las sesiones del componente Escuela Currículo y Pedagogía

MEDELLIN, Jorge Orlando (2013) El sentido de la escuela

MEDELLIN, Jorge Orlando (2013) Informe Final "“Prestación de Servicios Profesionales para Diseñar y ejecutar proceso de formación para docentes de colegios públicos del Distrito Capital con el propósito de identificar y generar propuestas que contribuyan a la construcción de ambientes que favorezcan la convivencia escolar

ORTIZ, Espitia Geydy Maritza (2013)"Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludo estaciones, desde el área de procesos cognoscitivos y factores neuropsicológicos que intervienen en el aprendizaje"

RUBIO, Gaviria David Andrés (2013) Documento Con La Ruta Conceptual Y Metodológica Que Oriente El Acompañamiento De Los Proyectos Y/O Experiencias Significativas En Por Lo Menos Diez Instituciones Educativas Seleccionadas

RUBIO, Gaviria David Andres (2013) "Informe técnico que incluye balance de los principales resultados conceptuales y metodológicos en el desarrollo del estudio sobre proyectos y/o experiencias significativas de saberes en la temática lenguajes y comunicación"

UNIVERSIDAD, Distrital Caldas Francisco José (2013) Balance Crítico Sobre Experiencias Significativas Tecnomediadas En Colegios Oficiales Del Distrito Capital

UNIVERSIDAD, Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que contiene las rutas y estrategias de formación, interacción, reflexión, discusión y cualificación entre los maestros participantes en el proyecto, así como el trabajo de campo realizado.

UNIVERSIDAD, Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que incluye la propuesta de identificación y caracterización de modalidades alternativas de gestión y organización escolar, en el marco de las categorías de agenciamiento, gubernamentalidad y su visibilización en las prácticas pedagógicas

UNIVERSIDAD, Distrital Caldas Francisco José (2013) Documento que contiene el rastreo bibliográfico analítico con las tendencias en gestión y organización escolar a nivel nacional e internacional”.

UNIVERSIDAD, Distrital Caldas Francisco José (2013)"Artículo De Carácter Publicable Que Incluya Los Principales Resultados Sobre Experiencias Significativas De Saberes Tecnomediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros En Colegios Distritales, El Cual Hará Parte Del Patrimonio Intelectual Del Idep Y Que Será Socializado A Través De Sus Publicaciones

URAZAN, Prieto Sara Patricia " Balance Documental Que Incluya El Análisis De Los Estudios Publicados, En Por Lo Menos Tres (3) Universidades Y O Centros De Investigación Con Domicilio En Bogotá Que Hayan Abordado La Relación "Comunicación-Medios-Escuela" En Los Años 2011 Y 2013.

VARGAS, Mendoza Antonio Segundo (2013) Documento con el balance documental sobre estudios publicados en por lo menos tres universidades o centros de investigación con domicilio en Bogotá, que hayan abordado la relación comunicación-Educación en los años 2011 a 2013.

ZEA, Silva Lizeth Angélica(2013) Documento que contenga los lineamientos generales sobre los aportes conceptuales y metodológicos propuestos a los anteproyectos realizados por los colegios, para la implementación de la estrategia de abordaje pedagógico centrada en secuencias didácticas y ludoestaciones, desde el área de desarrollo del pensamiento lógico matemático.

