

CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES

MARÍA NUBIA SOLER ÁLVAREZ
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Convenio Interadministrativo No. 059 de 2015

OMAR PULIDO CHÁVES
Contrato 027 de 2015

HERNAN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO
Contrato 020 de 2015

JORGE ORLANDO CASTRO VILLARRAGA
Supervisor del convenio 059 y los contratos 027 y 020

Componente Escuela, Currículo y Pedagogía

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO**

Bogotá, 2015

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. Ficha del estudio	3
3. Metodología de desarrollo del estudio	7
3.1. Identificación y descripción inicial de los elementos teóricos que sustentan el estudio	7
3.2. Convocatoria	8
3.3. Selección	9
3.4. Caracterización inicial	9
3.5. Primer encuentro de maestras y maestros	10
3.6. Acompañamiento	15
[Parte b) el material educativo editado de por lo menos 25 experiencias seleccionadas como parte del estudio para su difusión y divulgación conforme a las directrices concertadas en el Comité Técnico].....	15
3.7. Cartografías finales	35
[Parte c) recomendaciones para garantizar la continuidad y sostenibilidad del estudio]	35
4. Descripción de las experiencias	37
5. Discusión conceptual	116
6. Conclusiones, recomendaciones y proyecciones.....	132
LISTA DE ANEXOS.....	137
Introducción	1
Escuela, memoria y territorio: pliegue para los mapas nocturnos.....	2
Partición uno: escuela, memoria y territorio en la búsqueda documental	4
Partición dos: Consultas a docentes y expertos	8
Partición tres: referentes conceptuales desde el territorio	11
<i>"Efecto territorio"/"efecto escuela"</i>	12
<i>Lugares y no lugares</i>	13
<i>Localidad y no localidad</i>	15

Partición cuatro: referentes conceptuales desde la escuela	16
<i>Escuela frontera y territorialidad</i>	17
<i>Lugar, territorio y geopedagogía: Expedición Pedagógica Nacional</i>	18
Partición cinco: referentes desde la memoria	19
<i>Memoria de la Escuela</i>	21
<i>Memoria y cognición: memoria enactiva</i>	21
<i>Los registros de la memoria</i>	23
<i>Relatos pedagógicos y narrativa docente</i>	23
<i>Expedición Pedagógica Nacional</i>	24
<i>Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP)</i>	24
Partición seis: pliegue metodológico	25
<i>El colegio como territorio de indagación</i>	25
<i>Las vivencias de los sujetos y las fuentes para su registro</i>	26
<i>La estructura modular conceptual</i>	26
<i>Escuela, memoria y territorio: síntesis o pliegue rizomático</i>	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
Ser, ciudad y tecnomediaciones: el horizonte de la construcción de saberes en tiempos de territorios digitales	2
PARTE I: Fundamentos y perspectiva teórico-conceptual	7
PARTE II: Reflexiones a la luz de las experiencias pedagógicas	24
PARTE III: A manera de conclusión	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

PRESENTACIÓN

El macro-estudio Cartografías Pedagógicas y Construcción de Saberes planteó diversos planos para abordar tres relaciones claves como aporte a la comprensión crítica de los sentidos de la escuela: la primera, escuela-saberes escolares-territorio tomando como referencia la producción de material educativo y didáctico producido por colectivos de maestros; la segunda, escuela-memoria-territorio desde una reflexión documentada para aportará referentes conceptuales y; la tercera, saberes tecnomediados y nuevas ciudadanía como una continuidad del trabajo desarrollado en torno a la propuesta de laboratorio. Su connotación de macro-estudio buscó a su vez, poner en evidencia la complejidad, la riqueza y la pertinencia como estructuradores del Componente ECP y su articulación con el horizonte institucional del IDEP.

El macro-estudio tuvo el atributo de integrar y articular resultados generados en diferentes momentos del IDEP que aluden a la vida en las escuelas y los saberes que allí circulan, mostrando diferentes usos de la cartografía, aportando a la noción de geopedagogía desde una visión política, vinculando tales reflexiones a la relación entre memoria y territorialidades, memoria y patrimonio escolar (CVMEP), cartografías digitales y saberes tecnomediados, saber pedagógico/saber escolar y material educativo y didáctico. Los avances en esta perspectiva contribuyen de manera significativa a ampliar nuestra mirada sobre la escuela, explorando nuevos sentidos de aquella, identificando los límites de lo que designamos como lo escolar o la escolarización, potenciando el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre las prácticas en la perspectiva de posicionar una visión de la pedagogía descentrada de las opciones curriculares e instrumentales.

En este volumen se recogen tres productos concretos que dan cuenta del trabajo desarrollado, que pueden ser ampliados en el sitio web del IDEP Componente académico Escuela, Currículo y pedagogía:

Sobre cartografías pedagógicas y el material educativo y didáctico

El texto incluido fue elaborado en el marco del Convenio interadministrativo con la Universidad Pedagógica Nacional cuyo propósito central fue el de llevar a cabo el reconocimiento de aquellos saberes escolares generado por los colectivos de maestros a propósito de gestación y producción de material educativo y didáctico. Desde el estudio desarrollado a través del convenio interadministrativo 059 entre el IDEP y la UPN se identificaron inicialmente 41 experiencias, 25 de las cuales

participaron en el estudio. El levantamiento de esta cartografía pedagógica implicó un viaje a al interior de cada una de las experiencias seleccionadas, proceso que se encuentra recogido en un hipermedia en el cual se vinculan diferentes tipos de registros generado en la interlocución y acompañamiento del equipo de la UPN/IPN: relatos de maestros, relato colectivo del equipo de trabajo, videos de las experiencias y documento conceptual.

Este trabajo reporta unos referentes conceptuales y la ruta metodológica en la perspectiva de la cartografía pedagógica y el reconocimiento de los saberes escolares de los maestros y maestras involucrados en la producción de material educativo y didáctico en el Distrito Capital. Tanto el acompañamiento y su apuesta participativa, como el viaje y el intercambio de experiencia, la interlocución con pares especializados son atributos centrales de este proceso, además de las pistas en cuanto a las implicaciones y diferentes variantes que puede tener la edición del material cuando este es impreso y/o digital. Pero ante todo, las cartografías pedagógicas aportan a su comprensión y valoración a partir del mapeo de las relaciones e interacciones generadas entre los intereses y los saberes escolares puestos en juego a propósito del material educativo y didáctico, sus interpelaciones a la rutina, a las prácticas de enseñanza y las mediaciones que se han ido construyendo.

Sobre la relación escuela, memoria y territorio

En consonancia con una de las relaciones claves para repensar la escuela y sus sentidos, el segundo documento elaborado por el investigador Omar Pulido sintetiza sus aportes sobre el vínculo necesario y estratégico entre escuela-memoria-territorio. Varios son los atributos del trabajo desarrollado por Pulido: por una parte, capitaliza producciones previas en su experiencia como investigador del IDEP que han tenido que ver con la educación como derecho y su puesta en escena en la escuela y en el territorio. Por otra, abre un escenario para generar nuevos trabajos sobre las implicaciones y las posibilidades de una pregunta sobre la memoria desde la especificidad de la escuela y sobre el "efecto-territorio" en su configuración. Tales acercamientos son claves para hacer interlocución desde lo que el investigador propone como la "geomemopedagogía" en consonancia con la escuela como territorio (escuela frontera) y la memoria de la escuela (memoria enactiva), asuntos claves en un momento en el que priman posturas centradas en la memoria histórica y los nuevos derroteros que se abren en un proceso de post-acuerdo que debe nutrirse de la mirada pedagógica.

Sobre los cartografías digitales, los saberes tecnomediados en la ciudad

Por último, este volumen recoge el texto síntesis de las conceptualizaciones y el horizonte abierto a partir de la experiencia del IDEP liderada por el investigador Hernán Riveros. El texto hace eco del trabajo desarrollado con las experiencias pedagógicas identificadas, caracterizadas y con acompañamiento en varios momentos en torno al Colaboratorio de Saberes Tecnomediados. Uno de sus aportes más significativos fue el de hacer visible las cartografías digitales y las tecnomediaciones como otra de las aristas claves en la comprensión crítica de la escuela y los retos que plantea la contemporaneidad.

Como podrá apreciarse, los textos en referencia aportan diferentes visiones y posturas conceptuales, exploran tópicos y problemas que si bien se nutren de las discusiones en diferentes campos de conocimiento a partir de la pregunta por la escuela, hacen su contribución a la pedagogía como campo y como saber. Las cartografías pedagógicas hacen del investigador un cartógrafo, provocan una mirada permanente e intensiva sobre el territorio, invitan a mostrar, percibir y analizar la urdimbre que se teje desde las relaciones y las interacciones, desde las experiencias y vivencias de los maestros, maestros, escolares y otros sujetos involucrados de una u otra manera en las escuelas de la ciudad.

Jorge Orlando Castro Villarraga

Asesor de Dirección IDEP

Supervisor

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**CARTOGRAFÍAS PEDAGÓGICAS Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES
(Convenio Interadministrativo No. 059 de 2015)**

PRODUCTO No. 3

Documento consolidado que presenta: a) las cartografías pedagógicas de aquellas experiencias centradas en la producción de material educativo y didáctico generado por maestros del Distrito Capital, b) el material educativo editado de por lo menos 25 experiencias seleccionadas como parte del estudio para su difusión y divulgación conforme a las directrices concertadas en el Comité Técnico, y c) recomendaciones para garantizar la continuidad y sostenibilidad del estudio

Bogotá, Noviembre 30 de 2015

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del convenio 059 de 2015 establecido entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se proyectó la realización de un estudio de saberes pedagógicos a partir del material educativo producido, implementado, creado y recreado por maestros públicos del Distrito Capital. Esto para dar alcance a iniciativas como la construcción de saberes, el fortalecimiento de las instituciones educativas, el mejoramiento docente, y principalmente el fortalecimiento de las propuestas curriculares de las instituciones, que se contemplan en el Plan de Desarrollo: Bogotá Humana 2012-2016. El ejercicio por tanto, aunque tiene una relación directa con este marco general también se orienta a identificar las brechas que el maestro, por medio de sus iniciativas en el aula, intenta cerrar. En consecuencia se definen las condiciones del diálogo que deben establecerse entre la experiencia de aula y las políticas educativas, en función de acercar ambos discursos.

El presente informe de resultados finales, da cuenta de las fases que se desarrollaron con el objetivo de construir una cartografía en torno a los saberes de los maestros sobre material pedagógico y educativo, así como presenta un documento de discusión conceptual que incorpora el análisis mismo. Con este motivo, como fin y pretexto, el ejercicio consistió en reconocer las propuestas que tenían los maestros para acompañarlos en la afinación de las mismas, y recolectar la información necesaria para desarrollar la cartografía.

Para ello se da cuenta de las características generales del estudio y de la ruta desarrollada, tanto comunes como específicos del acompañamiento que se hizo a cada experiencia. Luego, se explica el marco de análisis que orientó la discusión conceptual en torno a los saberes pedagógicos a propósito del material educativo, para dar paso al documento de discusión conceptual en el que se delimitan los conceptos que sirvieron de referente para el estudio, y se analizan los insumos en función de los mismos.

Finalmente se reconstruye un apartado de recomendaciones en el cual, a manera de conclusión y recomendación, se trazan algunas orientaciones en torno a cómo

visibilizar y dar cuerpo a los saberes escolares en torno a los materiales educativos, como formas de creación de los maestros y representación de sí mismos. Por último se adjuntan los anexos que soportan el presente informe: insumos de información recolectados que configuran la cartografía en el marco de este estudio.

2. FICHA DEL ESTUDIO

El Estudio Cartografías pedagógicas y construcción de saberes - Material educativo y didáctico - se realizó entre la UPN y el IDEP a través del convenio interadministrativo 059 de 2015. El tiempo de duración fue de siete meses comprendidos del 30 de abril al 30 de noviembre del presente año. El objeto del convenio fue el de "aunar esfuerzos para realizar un estudio sobre cartografías pedagógicas y construcción de saberes". Los propósitos que se plantearon fueron los siguientes: i) realizar las Cartografías Pedagógicas de por lo menos veinticinco (25) experiencias de aula, que incluyen de forma explícita el uso de material educativo y didáctico. ii) fortalecer el material educativo y didáctico de las experiencias, en aspectos relacionados con su propuesta pedagógica y didáctica, con el soporte tecnológico y la realización y producción audiovisual; a la vez vincular diferentes formatos que garanticen su difusión y divulgación en la comunidad educativa del Distrito Capital.

El equipo de la UPN estuvo constituido por las siguientes personas:

Alejandro Álvarez Gallego, director del Instituto Pedagógico Nacional

María Nubia Soler Álvarez, coordinadora académica del estudio

Martha Cecilia Rodríguez Rodríguez, administradora del estudio hasta el 21 de septiembre de 2015

Marta Cecilia González Molina, profesional de apoyo en Lengua Castellana

Rosa Edith Romero Coca, administradora del estudio desde el 1 de octubre de 2015

Oscar Orlando Martínez Cabezas, profesional de apoyo en Tecnologías de la Información y la Comunicación

Myriam Consuelo Reyes, profesional de apoyo en Educación hasta agosto 30 de 2015

Martha Patricia Galindo Pérez, profesional de apoyo en recursos audiovisuales educativos

Sayra Liliana Benítez Arenas, profesional de apoyo en Educación desde el 1 de noviembre de 2015

Ricardo Julio Cantillo Rueda, profesional de apoyo en Didáctica

El Comité Técnico estuvo conformado por:

Jorge Orlando Castro Villarraga, asesor Dirección Componente Escuela, Currículo y Pedagogía

Alba Nelly Gutiérrez Castro, asesora Dirección IDEP

Alejandro Álvarez Gallego, director del Instituto Pedagógico Nacional

María Nubia Soler, coordinadora del Estudio

Además se contó con la interlocución de Diana Cristina Ballén, profesional de apoyo administrativo y Adriana Londoño, investigadora del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía.

En el siguiente cuadro se encuentran los y las maestras que participaron en el Estudio:

Nombre del Material	Maestros participantes	Institución Educativa	Jornada	Localidad
EL MUNDO DE LA ZOOLOGÍA FANTÁSTICA	María Liliana Benítez Agudelo Óscar Leonardo Cárdenas Forero	Instituto Técnico Industrial Piloto	Mañana	Tunjuelito
MATERIAL DIDÁCTICO MATEMÁTICO EN UN AULA HOSPITALARIA	Camilo Salgado Claudia Cecilia Castro Cortés	Colegio Simón Rodríguez Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Completa	Chapinero
CARTILLA GUÍA PARA DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) DE BÁSICA PRIMARIA, BASADA EN LA INTEGRACIÓN CULTURA, COMUNICACIÓN Y TALLER PEDAGÓGICO.	Liliana María Herrera Gelves Isabel Flórez Rueda	Instituto Pedagógico Nacional	Completa	Usaquén
DE RECREO POR MESOAMÉRICA	Luisa Ángela Rincón Acuña	Nicolás Gómez Dávila I.E.D	Tarde	Ciudad Bolívar
EL PERSONAJE MISTERIOSO	Diana Alexandra Castro Jenny Andrea Martínez Villate José Antonio Pinzón Luz Miryam Casas Amado Elvia Graciela Velásquez Castro Ana Cecilia Fuentes	I.E.D Floridablanca	Tarde	Engativá

Nombre del Material	Maestros participantes	Institución Educativa	Jornada	Localidad
BLOG	OrfiYineth Delgado Santamaría	Villa Rica IED	Mañana	Kennedy
OVA "MUNDO ESTADÍSTICO"	Adriana Lucia Álvarez Bautista	La Toscana IED	Tarde	Suba
LOS JUEGOS DE MESA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES.	Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo	Andrés Bello	Mañana	Puente Aranda
CREACIÓN DE CANCIONES	Liliana Hernández Pezano David Martínez Rodríguez	Instituto Pedagógico Nacional	Completa	Usaquén
CARTILLA DE TRABAJO NUESTRO PLANETA ES UN TESORO	Carlos Alberto Abril Martínez Ángela Patricia Palacios Díaz Bertha Doraida Cubides Riaño	Antonio Villavicencio	Completa	Engativá
IMAGINACIÓN, ASOMBRO Y DIVERSIÓN	Nidia Constanza Poveda Cárdenas	Gerardo Paredes	Mañana	Suba
PREVENCIÓN Y SEGURIDAD ESCOLAR	Victoria García Cuadros Danilo Tovar Mora Yolanda Núñez Africano Nidia Consuelo Sáenz Salamanca Ludy Alexandra Bernal Jiménez Adriana Paola Rojas Avilés	Instituto Pedagógico Nacional	Completa	Usaquén
MI CUERPO EN MOVIMIENTO 1	Julia Rosa Rubio Parra	Instituto Pedagógico Nacional	Completa	Usaquén
GUÍAS	Rosana Gómez Castro María Lisbeth Lombo	Paraíso Mirador IED	Mañana	Ciudad Bolívar
CEDEPCI-MÓDULO TEORÍAS CIENTÍFICAS	Leonardo Tovar Bernal Jhon Rico Quintero Alexander Pérez	Colegio Gabriel García Márquez Institución Educativa Distrital (Colegio Las Violetas IED)	Mañana	Usme
SERIE DE ESPAÑOL	Sandra Rocío Ospina Franco Ana María Ospina Fernández Luz Andrea Duque Pineda Sara Helena Márquez García	Isabel II República Dominicana	Mañana	Kennedy
LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN EL CICLO DOS DEL COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ	James Frank Becerra Martínez Ana Celina Cerón Rodríguez	Simón Rodríguez	Completa	Chapinero

Nombre del Material	Maestros participantes	Institución Educativa	Jornada	Localidad
CARTILLA "MI VOZ TU VOZ"	Yeni García Irma Cáceres	Liceo Nacional Antonia Santos IED	Mañana	Los Mártires
NATURALITOS 5	July Paola Urbina Urbina	Colegio Ricaurte	Tarde	Teusaquillo
CARTILLA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LOS DERECHOS HUMANOS	Tatiana Marcela Aguilar Moreno Liliana Ariza Muñoz	Colegio Darío Echandía IED	Tarde	Kennedy
VAMOS TRAS LA HUELLA MHUYSQA	Liliana Gaitán Martínez Pedro Vicente Reyes Morales	La Chucua Arborizadora Baja	Mañana	Ciudad Bolívar
TALLERES DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL MANEJO DE RESIDUOS SÓLIDOS	Yeison Fernando CerqueraMojocó	I.E.D Tibabuyes Universal	Tarde	Suba
KINDERGARTEN ENGLISH PORTFOLIO	Gloria Consuelo Rubio De Gómez	Instituto Pedagógico Nacional	Completa	Usaquén
TESELACIONES PARA NIÑOS	Sonia Milena Uribe Garzón Oscar Leonardo Cárdenas Forero James Frank Becerra Martínez	Entre Nubes Sur Oriental	Mañana	San Cristóbal
VIVIR LA HISTORIA - PROYECTO AUDIOVISUAL	Fenyt Inés Barrero Páez Isabel Méndez Montenegro	Los Comuneros Oswaldo Guayasamín	Mañana	Usme

3. METODOLOGÍA DE DESARROLLO DEL ESTUDIO

El estudio se realizó en siete fases que aparecen a continuación.

3.1. Identificación y descripción inicial de los elementos teóricos que sustentan el estudio

3.2. Convocatoria

3.3. Selección

3.4. Caracterización inicial

3.5. Primer encuentro de socialización

3.6. Acompañamiento

[Parte b) el material educativo editado de por lo menos 25 experiencias seleccionadas como parte del estudio para su difusión y divulgación conforme a las directrices concertadas en el Comité Técnico]

3.7. Cartografías finales

[Parte c) recomendaciones para garantizar la continuidad y sostenibilidad del estudio]

A continuación se describe cada una de estas fases.

3.1. Identificación y descripción inicial de los elementos teóricos que sustentan el estudio

En esta primera fase se buscó identificar aspectos conceptuales que permitieran tener un punto de partida para el desarrollo del Estudio y que estuviesen en consonancia con lo que le dio origen: establecer relaciones entre las cartografías pedagógicas de los maestros (tema de estudio por parte del IDEP) y los saberes de los maestros (aspecto abordado por la UPN). Se identificaron tres conceptos básicos que se fueron construyendo y reconstruyendo a través de las actividades que se realizaron durante estos siete meses (Ver anexo 1). Un primer concepto desarrollado es el de saber pedagógico y saber escolar, que en ese momento del estudio se refería al conocimiento del maestro surgido de las reflexiones que él mismo hace en relación con su práctica docente. El segundo, que se abordó, fue el de territorio o lugar de relaciones entre los sujetos, el espacio ocupado y material educativo construido. Y el tercero, fue el de material educativo y didáctico; la literatura consultada sobre este tema, llevó a pensar que dicho material hacía referencia a aquellos objetos que el maestro usa para lograr sus propósitos educativos de forma significativa. Estos conceptos definidos tal vez de manera

escueta, permitieron al equipo que formulara una serie de preguntas que orientaron los desarrollos de las siguientes fases del estudio y que se plantean a continuación.

En relación con el territorio: ¿Cuál o cuáles son los saberes pedagógicos que emergen de la práctica del maestro cuando usa material educativo y didáctico? ¿Cuáles son los saberes que el maestro pone en juego para diseñar el material educativo y didáctico? ¿Cuáles son los espacios y tiempos en los que el docente usa el material educativo y didáctico? ¿De qué manera se apropian los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa del material construido? ¿Cómo se organizan las relaciones en el territorio afectado por el material educativo o didáctico? Y en general, ¿cuáles relaciones se podrían dar entre el espacio, el material educativo y didáctico y los saberes que se ponen en juego?

Respecto al tipo de saber pedagógico y escolar: ¿Cuáles saberes están relacionados con la razón de ser del hacer educativo?, ¿Cuáles con el aprendizaje de alguna de las áreas de conocimiento establecidas por el MEN? ¿Cuáles con las competencias, habilidades, destrezas que pueden ser desarrolladas por parte de los estudiantes y que no son necesariamente propias de un área? ¿Cuáles con la metodología empleada en la interacción con el material educativo? ¿Cuáles son los saberes narrados por los estudiantes?

3.2. Convocatoria

Para la convocatoria se construyó un formulario para los docentes que tenía varios propósitos. Uno, recoger información básica de los y las maestras para caracterizar de alguna manera la población que se presentaba al Estudio; dos, que ellos describieran el contexto institucional en el cuál surgía la experiencia con el propósito de tener un primer acercamiento al territorio que esta ocupaba; tres, que los maestros describieran el material educativo construido, para así elaborar una primera caracterización de lo que ellos consideraban material educativo; cuatro, que los docentes narraran el proceso que llevó a la construcción del material, lo que podría dar unos primeros indicios acerca de los saberes escolares que estarían ocultos en las experiencias.

La convocatoria duró abierta quince días; durante este tiempo se presentaron cuarenta y una (41) experiencias. Se utilizó el término "experiencia" para señalar el

trabajo presentado por los maestros, bajo la perspectiva teórica que plantea que la práctica docente se constituye en un saber pedagógico cuando se convierte en una experiencia. Esta última no es otra cosa que la reflexión de la práctica misma (Martínez, Unda y Mejía, 2002). Los detalles de esta convocatoria se presentan en el producto dos entregado como parte de este Estudio (anexo 2).

3.3. Selección

Para la selección de las veinticinco (25) experiencias se tuvieron en cuenta cinco criterios construidos por el equipo del Estudio y que atendían principalmente, a que en la escritura del maestro se pudiese reconocer, con cierta claridad, el territorio involucrado y el saber pedagógico producido. Dichos criterios fueron: intencionalidad; claridad; coherencia; articulación entre las problemáticas, situaciones identificadas o intereses y el material educativo en uso; y originalidad del material producido. Con los mismos se diseñó un instrumento de valoración el cual incluyó los indicadores de evaluación y una valoración cualitativa de estos, además de una ponderación de cada indicador.

Cada propuesta fue valorada por dos integrantes del equipo de trabajo. El puntaje final de éstas fue el promedio de las valoraciones hechas. Cuando las valoraciones no fueron cercanas entre sí, es decir cuando la diferencia entre estas fue mayor a la media más la desviación estándar, se realizó una tercera valoración. El promedio de las tres valoraciones correspondió a la calificación definitiva de la experiencia. Los puntajes obtenidos se ordenaron de mayor a menor y se seleccionaron las primeras 27 propuestas. Se aumentó el número de experiencias seleccionadas debido a que el Comité Técnico del Estudio lo sugirió así: es habitual que en este tipo de estudios haya deserción. Los detalles de este proceso y los resultados finales se encuentran en el anexo 2 de este documento.

3.4. Caracterización inicial

La caracterización inicial de las cuarenta y una (41) experiencias que se presentaron, además de permitir describir en detalle la población que se postuló al estudio, arrojó dos grandes resultados: el primero hace referencia a las intenciones iniciales del material educativo creado por el maestro. El segundo, a la clasificación en cuatro grandes tipos del material educativo presentado.

En el Producto dos del Estudio (Anexo 2) se afirma:

... podemos identificar dos primeros resultados: uno, que los maestros, en su gran mayoría, buscan en principio, desarrollar en los estudiantes lo que ellos denominan habilidades, competencias, capacidades, pensamiento, entre otros y en menor medida con el aprendizaje particular de algunas áreas de conocimiento.... En un porcentaje intermedio se encuentran los maestros que buscan que sus estudiantes se apropien de aspectos sociales y culturales que les permitan comprender, afrontar o asumir su vida de una perspectiva diferente a la que han tenido y en un porcentaje bajo se encuentran las experiencias que centran la atención en los aprendizajes de una disciplina específica.

El segundo está relacionado con la percepción que tienen los maestros sobre lo que es material educativo. Son cuatro nociones las que se identifican: una primera corresponde a los objetos que son diseñados por ellos mismos para sus estudiantes y que tienen como propósito establecer relaciones distintas en las aulas de clase entre los estudiantes y el conocimiento o las intenciones formativas. En la segunda el material educativo se valora como esos objetos que pueden ser producidos por los estudiantes bajo su orientación y su proceso de construcción tiene una intención formativa. La tercera noción hace referencia a los objetos que transmiten conocimiento construido tanto por los maestros como por los estudiantes. Y la última indica los objetos que son construidos por terceros pero que pueden aportar de manera significativa a la formación de los estudiantes.

3.5. Primer encuentro de maestras y maestros

El primer encuentro general de maestros se organizó bajo los siguientes aspectos: i) como la reunión debía realizarse en la noche, seguramente los maestros estarían agotados, era necesario programar una actividad que les permitiera participar de forma agradable; ii) tener en cuenta el Movimiento Pedagógico y, en particular, la Expedición Pedagógica, dado que tanto para el IDEP como para la UPN, siguen siendo apuestas pertinentes para valorar y fortalecer la labor del docente. En este sentido se buscó que el encuentro y también el Estudio fuesen viajes, pretexto para que los maestros relataran sus experiencias docentes y de vida para que

estas le permitieran fortalecer su práctica. Sus historias podrían ampliar el conocimiento y percepción que teníamos en torno al territorio que los maestros ocupaban a partir de su experiencia; iii) era importante que en este encuentro, que se estaba convirtiendo en un taller, los maestros, además de presentar su experiencia, entablaran un diálogo con las de sus pares a partir de un propósito común: la identificación del territorio y de los saberes que empezaban a emerger de las mismas.

Por estas razones, la agenda de este primer encuentro se programó así:

Taller "El territorio que construimos con material educativo y didáctico"

Fecha: Junio 3 de 2015

Este taller se desarrolla en cuatro momentos.

* Primero: los docentes se reúnen en grupos de cinco o seis experiencias.

* Segundo: los docentes realizan una presentación lo más gráfica posible (con dibujos, esquemas, diagramas, símbolos...) teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Ubicar en el mapa las experiencias y algunas de sus cualidades [cada grupo tiene a su disposición un mapa de Bogotá].

- Expresar los sentidos pedagógicos y didácticos del material construido.

- Establecer las relaciones que se dan entre el material educativo construido, los estudiantes, los profesores y los espacios apropiados.

* Tercero: a manera de feria educativa y teniendo como sustento el mural que construyeron, cada grupo le presenta a sus colegas el resultado del trabajo.

* Cuarto: conclusiones del taller.

El desarrollo del Encuentro dio lugar a las siguientes expresiones:

Los maestros se sintieron felices, cómodos y con deseos de participar. Las imágenes que se presentan en la Figura 1 dejan ver este hecho:



Figura 1

También, como ya se mencionó, se pretendía que los maestros contaran sus experiencias y las pusieran en diálogo con las de sus pares a través de un propósito común. En este caso se les pidió que hicieran una cartografía; los símbolos e imágenes, reflejo de su trabajo, fueron ubicados en el mapa. Mediante diagramas, esquemas y dibujos inter-relacionados, identificaron e hicieron explícito los aspectos comunes de las diferentes experiencias y lo que consideraron relevante de su ejercicio profesional. En la Figura 2 se pueden observar imágenes de esta construcción en equipo.



Figura 2.

De este encuentro se elaboraron dos tipos de memorias; la primera corresponde a escritos hechos por integrantes del equipo de trabajo (ver anexo 3) y la segunda, a videos elaborados también en el marco del Estudio. De estos, unos resumen lo vivido y otros presentan brevemente las experiencias. En la página <http://www.cartografiaspedagogicas.com/> se pueden visualizar estos videos y más fotos.

A propósito, este es un fragmento del texto escrito por Consuelo Reyes:

La socialización, constituye ese espacio alternativo en la cavilación del hacer educativo con una intencionalidad pedagógica como es la búsqueda de una educación digna para todos y todas (sentido político) además de contar con sus propias manifestaciones éticas y estéticas del pensar, sentir y hacer pedagogía en la diversidad.

...

No se puede dejar de lado, que el encuentro de los maestros seleccionados por la calidad de sus materiales educativos didácticos, favorece el ahondar en ese saber instituido e instituyente, que se deriva de los procesos de subjetivación y lingüísticos al contar la experiencia de la construcción de sus materiales; así mismo, poco a poco se van construyendo relaciones de poder, como saber pedagógico que caracteriza una práctica pedagógica, en un contexto y en un momento histórico explícito. Es dar importancia en un espacio determinado a las personas que lo habitan con sus producciones, sus acciones y relaciones para ir haciendo inmersión en el concepto de territorialidad que se puede asumir desde el propio cuerpo, desde la relación con el material que puede llegar a ser simbólica, desde la interacción con los otros y en general con las relaciones que establezca en una ubicación socio espacial más amplia, como es el Distrito Capital. Por ello, se trabaja con experiencias que van desde Ciudad Bolívar hasta Suba pasando por Rafael Uribe Uribe, Usme, Usaquén y otras localidades.

No hay duda que en la socialización se exterioriza la dimensión humana del maestro y su profesión transformando el espacio en lugar y a su vez al otorgarle a éste sentido pedagógico se le da legitimidad para localizar acciones, expectativas, esperanzas y posibilidades. Es así como, el espacio se transforma en lugar cuando cada maestro manifiesta el significado de su material y establece un diálogo de saberes; los interlocutores, en la medida en que expresan los significados de la experiencia que vivieron en la elaboración del material y de aplicación en los diferentes espacios con el tiempo, van a percibir la legitimidad y la construcción de territorialidad a través de los itinerarios pedagógicos que se programen.

Al retomar el valor del sentido en el Saber Pedagógico es preguntar, en un primer momento, por todo aquello que motiva la realización del material, por aquellas razones enraizadas con las necesidades, los problemas o los intereses que le dan origen a éste y que con el transcurrir del tiempo se vuelven en un para qué consciente que fortalece ese saber.

Es así como, en esta primera socialización sobre la elaboración de los materiales, se deja entrever por un lado, el gran interés de estos maestros por mejorar sus procesos de

enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes reconociendo la integralidad del ser, especialmente teniendo en cuenta la incidencia de la dimensión socio afectiva, los sentimientos y las emociones de los actores para ser exitosos en proceso del acto educativo; del mismo modo, se identifica como inquietud general la repercusión de las nuevas tecnologías en el aprendizaje y la necesidad de tenerlas en cuenta, a ello se le une la incidencia de los contextos y de la interculturalidad, aspectos claves en la construcción del Saber Pedagógico.

De forma específica se pueden catalogar varios tipos de razones que llevan a la construcción del material:

La primera clasificación tiene que ver con la falta de recursos institucionales, de cartillas o material pertinente para lo que se quiere lograr pedagógicamente en la clase, o en la atención educativa de los niños hospitalizados; de igual forma, cobra importancia en esta organización, la ausencia de recursos en la población estudiantil porque corresponden, en buena parte, a niños, niñas y jóvenes provenientes de familias desplazadas, de hogares disfuncionales y de extrema pobreza, derivándose un riesgo social alto para ellos.

En segundo lugar tiene presencia el identificar necesidades pedagógicas, como el hecho de querer fortalecer los procesos de convivencia, el manejo adecuado de los conflictos escolares, de mejorar la secuencia narrativa de los niños y niñas, de recuperar raíces ancestrales, de mejorar sus prácticas pedagógicas a través de la implementación de metodologías innovadoras y motivantes como también el generar espacios de discusión y debates actualizados, además de encontrar la forma de enseñar mejor algún conocimiento específico (Geometría, Inglés, Español, Matemáticas, Educación Física, Ciencias Sociales, Ética, Música); también forma parte de las necesidades el promover una educación ambiental comprensiva a partir del reconocimiento del ciclo vital de los residuos sólidos. A lo anterior se adhiere la presencia de una pedagogía homogeneizadora que excluye a los estudiantes sordos, la fragmentación del conocimiento para lo cual es indispensable el planteamiento de nuevas alternativas de trabajo pedagógico.

Como tercera tipificación se puede señalar todo lo relacionado con el impacto y la incursión de las nuevas tecnologías y redes sociales, reconociéndolas como herramientas que favorecen el desarrollo de los procesos educativos en los estudiantes al retomarlas y darles un sentido pedagógico además de resolver en ocasiones el problema de los escasos recursos educativos.

Para finalizar este aparte de las motivaciones se encuentra por un lado, la importancia que se le da, en el IPN, a la Música, a la Educación Física y al Inglés y por otro, el que muchas de las propuestas presentadas son resultado de haber cursado Maestría, como parte de la formación de los maestros en ejercicio.

3.6. Acompañamiento

[Parte b) el material educativo editado de por lo menos 25 experiencias seleccionadas como parte del estudio para su difusión y divulgación conforme a las directrices concertadas en el Comité Técnico]

Esta fase comenzó después del primer encuentro y se hizo énfasis principalmente en el fortalecimiento del material educativo. A medida que se iban conociendo las experiencias, se recolectó información de diferentes fuentes, que, en la fase final del Estudio, se utilizó para elaborar las cartografías pedagógicas.

La primera caracterización de las experiencias, como se mencionó antes, se realizó a través de los escritos enviados por los maestros en el formulario de inscripción del Estudio. Estos escritos no fueron suficientemente desarrollados por ellos en el sentido en que no proveían de información suficiente para conocer a profundidad la experiencia y para realizar la correspondiente cartografía. Por esta razón, y con la convicción de que la escritura además de reflejar el pensamiento, lo reconstruye, se les pidió elaborar un documento de descripción de la experiencia, en el que incluyeran aquello que la originó, cómo se construyó el material educativo y cómo se desarrolló la misma. La mayoría de los docentes, en su primer escrito, realizó una descripción de su experiencia (en tercera persona), pero esta manera de narrar no permitió evidenciar el lugar de la experiencia particular en su propuesta educativa. Por lo anterior, cada escrito fue comentado y enviado a ellos nuevamente para que hicieran ajustes. Como se buscaba que este escrito fuese una narración de su historia de vida como docentes, a manera de ejemplo, se recomendaron algunas lecturas como las memorias de Pablo Neruda "Confieso que he vivido" y las de Gabriel García Márquez "Vivir para contarla". Un alto porcentaje de maestros reconstruyó el escrito y lo envió de nuevo.

En el segundo escrito, algunos maestros con sus relatos, lograron reconocer aspectos esenciales de su experiencia de los cuales no eran conscientes. En palabras del profesor Héctor de la experiencia "Juegos de mesa como estrategia didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales":

... me di cuenta que podía escribir y describir lo que hacía en mi clase y darle la importancia que no me había dado cuenta que tenía.

En el anexo 4 se encuentran los escritos elaborados por los maestros.

Un segundo momento de esta fase de acompañamiento comienza con las visitas *in situ* a las instituciones, por parte del equipo del estudio. Las veintisiete (27) experiencias seleccionadas se distribuyeron, por binas, entre los docentes del equipo para realizar la primera de estas visitas. El número de experiencias se redujo a veintiséis (26) porque una de las experiencias (Secuencia de Imágenes) se retiró. Los maestros argumentaron que estaban terminando sus estudios de maestría y que por eso no disponían de tiempo para continuar realizando las actividades propuestas en el Estudio.

Los resultados de la primera visita se socializaron en las reuniones del equipo y orientaron las acciones que se iban a realizar posteriormente. Se consideró que era necesario hacer acompañamientos más específicos, uno en el que los maestros interactuaran con las otras experiencias y otro en el que se fortalecieran las experiencias en los aspectos específicos que lo requiriesen.

ACOMPañAMIENTO GENERAL

En relación con el primero se realizaron las siguientes actividades.

1. Primer taller de acompañamiento
2. Segundo taller de acompañamiento
3. Participación en el Evento de cierre del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía
4. Viajes de los niños
5. Encuentro de finalización

1. Primer taller de acompañamiento

Para el diseño de este taller se pensó en dos aspectos que surgieron, con base en lo desarrollado en el estudio hasta ese momento. Por una parte están las observaciones hechas luego de la primera visita *in situ* a partir de las cuales se consideró que lo elaborado por los maestros se podría ampliar a partir de los planeamientos de Paulo Freire, en relación con la pedagogía crítica y esperanzadora. Por otra parte, de acuerdo con lo observado en el primer escrito elaborado por los maestros, en el que narraron sus experiencias desde una perspectiva no tan personal, se consideró que sería importante realizar un taller en

el que se presentara un ejemplo de lo que podría ser un escrito cercano al que se estaba pidiendo.

Este taller se realizó el 29 de agosto entre las 8 y las 12 del día. La actividad se dividió en dos partes: en la primera, los maestros reflexionaron acerca de la pedagogía como un saber desde el sentido político. En pequeños grupos los profesores reconstruyeron un texto que contenía fragmentos de otro que hacía referencia a la pedagogía crítica según Paulo Freire, y al sentido de lo político en la pedagogía. Luego, se les pidió que construyeran en carteleras un mapa en el que describieran el sentido político de sus experiencias y que incluyeran las fotos que habían llevado, representativas de sus prácticas docentes.

En la segunda parte del taller, la profesora Marta Cecilia González del equipo del Estudio presentó un análisis de texto del artículo "El proceso" de Héctor Abad Faciolince publicado el 22 de agosto en la página del periódico El Espectador. Describió la estructura del escrito, sus conexiones de comienzo a fin así como el significado y la intención comunicativa de las palabras clave, en este caso, para describir a los personajes involucrados; demostró cómo se conectaba el texto de comienzo a fin. Para terminar hizo notar las formas en las que el autor denuncia la situación de intimidación que está viviendo y cómo, a pesar de eso, no permite que se coarte su libertad de expresión.

El taller concluyó solicitando a los maestros que elaboraran un escrito relatando lo vivido ese día y que lo ubicaran en alguna de las partes de un árbol que se llevó al lugar. Como memorias de este taller quedaron imágenes fotográficas y un video que resume lo sucedido ese día. En la página <http://www.cartografiaspedagogicas.com/> puede verse.

En la Figura 3 (a y b) se presentan fotografías de este encuentro.



Figura 3. a.



Figura 3.b.

2. Segundo taller de acompañamiento

La metodología de este taller se discutió en una reunión donde estaban presentes el equipo del Estudio y una empresa de edición de material educativo. En esa oportunidad se conjugaron varias circunstancias; por una parte, ya se habían hecho las primeras visita *in situ* a las instituciones y se tenía una mirada más

amplia de cada una de las experiencias; de otro lado, se estaban estudiando los principios que orientaron y guiaron la Expedición Pedagógica; y la apuesta pedagógica y didáctica de unas experiencias que por su originalidad y riqueza debían ser compartidas por sus autores, para exponerle a sus pares otras posibilidades de ser maestro.

Para este taller el tiempo era limitado, entonces convenía seleccionarse dos o tres experiencias con el objetivo de contarle a sus pares cómo era su trabajo y la experiencia de su clase. En las reuniones del equipo se había comentado cómo habían sido de interesantes y novedosas las visitas *in situ* de las experiencias De recreo por Mesoamérica, Blog y Creación de canciones.

Se acordó hablar con las tres maestras, autoras de las experiencias citadas, para proponerles el taller: ellas estuvieron de acuerdo y aceptaron gustosas la invitación. El trabajo comenzó con el diseño de una tarjeta en la cual invitaban a sus colegas a asistir y participar en este encuentro; organizaron sus materiales y finalmente presentaron el taller ante sus compañeros.

La jornada empezó con un ejercicio previsto por la profesora Orfi Delgado de la experiencia "Blog". A medida que los docentes fueron llegando, Orfi los fue organizando en el juego del Efecto dominó. Por grupos, los maestros y sus acompañantes construyeron figuras con fichas de dominó acatando unas reglas presentadas con anterioridad por la profesora. Después de evaluar el trabajo de cada grupo, según las normas propuestas, la maestra contó que esta actividad la realiza con sus estudiantes para desarrollar competencias ciudadanas y algunos conocimientos útiles para su vida.

La maestra también presentó resultados de un proyecto que ha venido desarrollando en su institución en relación con el Ciberbullying y la Ciberciudadanía; primero un video elaborado por sus estudiantes en el cual registran la problemática mencionada en su contexto escolar y las alternativas para superarla. La maestra también ha venido construyendo una serie de videos con el objetivo de prevenir situaciones de agresión, entre los estudiantes, vinculadas con las redes sociales. Se pasaron algunos de ellos.

Después de la intervención de la maestra Orfi, Patricia Galindo, miembro del equipo del Estudio presentó tres programas de la serie "Viaje Maestro" en los que se pueden apreciar historias de maestros de las diferentes regiones del país; esta

serie muestra, entre otros aspectos, la posibilidad de ser docente a partir de la diversidad.

La segunda parte del taller fue un ejercicio realizado por la profesora Liliana Hernández de la experiencia Creación de canciones. Ella recreó con los maestros invitados y sus acompañantes una clase de música como ella la hace con los niños de preescolar, en su institución educativa. Los participantes cantaron, escucharon, desarrollaron oído musical y afinación y además leyeron la escala musical presentada en dibujos. En otras palabras disfrutaron de la clase.

El tiempo transcurrió rápidamente y la profesora Luisa de la experiencia De recreo por Mesoamérica solo alcanzó a mostrar algunos trabajos de sus estudiantes, en los que por ejemplo, los niños intervienen imágenes de iconos de la historia o construyen los mandalas con los diferentes significados que estos tienen. La propuesta que hace la maestra, desde el arte y las ciencias sociales, ha representado una excelente motivación para sus estudiantes.

De este encuentro a manera de memoria se elaboró un video que se encuentra en la página <https://youtu.be/OW2EFyzEP-I>. En la Figura 4 se presentan algunas imágenes de este taller.



Figura 4.

3. Participación en el evento de socialización del componente Escuela, Currículo y Pedagogía (septiembre 29 de 2015)

El Estudio hizo parte del evento de cierre del componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP. Allí las maestras que desarrollaron el Segundo taller de acompañamiento, presentaron sus experiencias. También participó el grupo Kamerata del Instituto Pedagógico Nacional conformada por niños de preescolar y

primaria; a su vez una maestra de matemáticas, del mismo colegio, presentó un taller de origami.

En lo que sigue se encuentra una memoria escrita de la participación en este evento elaborada por la profesora Marta Cecilia González

Este evento promovido por el IDEP se organizó en torno a cuatro ejes:

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).

Cada uno de los ejes, con sus experiencias, se ubicó en espacios denominados LUDOESTACIONES para realizar los talleres con los visitantes.

El Estudio participó con tres de sus experiencias: Blog, De recreo por Mesoamérica y Creación de canciones.

En el taller de la profesora Luisa (De recreo por Mesoamérica) se trabajaron los mandalas con los significados que estos pueden tener en su construcción: para quién es, los colores... Los maestros participaron activamente, al punto que a la profesora se le acabaron los materiales.

La actividad de la profesora OrfiYineth (Blog) estuvo centrada en el "efecto dominó" con lo que implica de trabajo en equipo y retroalimentación.

La profesora Liliana (Creando canciones) creó un ambiente favorable: los maestros y maestras se descalzaban y empezaban a conectarse con la música sin importar el ruido que había alrededor.

Algunas reflexiones hechas por las maestras fueron las siguientes:

Un pedagogo capta en la inmediatez del entorno y del aula aquellos elementos creativos de los estudiantes y los desarrolla para construir saberes.

En la retroalimentación con pares se construye y reconstruye territorio con el saber que emerge de la experiencia y que le permite a los maestros una práctica pedagógica diferente. Los maestros y maestras querían "hacer bien" la actividad y no importaba desbaratar y volver a hacer hasta que los mandalas quedaran bien hechos.

Maestros (as) con mayor experiencia se adaptan, se disponen fácilmente a la actividad musical.

Como conclusión de la participación en el evento se plantea lo siguiente:

El ambiente generado por cada experiencia junto con los materiales involucrados invitó al juego, al disfrute de la actividad, sin distinción de género.

La interacción con pares amplió el ejercicio pedagógico en la medida en que las ideas, la experiencia, la práctica... enriquecen el territorio de cada docente y el que se genera en la actividad.

La experiencia corporal es tan primigenia que el que "está ahí" está con toda su existencia presente en una actitud disponible.

En la figura 5 (a y b) se muestran algunas imágenes de lo sucedido en este evento.



Figura 5.a



Figura 5.b

4. Viajes de los niños

Viaje uno

En la primera visita *in situ* al profesor Yeison Cerquera se observó que la temática que abordaba en su propuesta era cercana a la de algunos profesores del Instituto Pedagógico Nacional, que también hacían parte del estudio. En la visita mencionada los estudiantes demostraron tener un amplio conocimiento de la

problemática ambiental que se evidenciaba en los alrededores del colegio, sobre todo el inapropiado manejo de los residuos. El maestro Yeison desarrolló una serie de talleres con ellos, a partir de los cuales profundizaron la comprensión de la problemática ambiental que se vivía en el sector. El equipo del Estudio consideró que sería una experiencia significativa para estos niños visitar el IPN y contarle a sus pares algunos aprendizajes que habían logrado. La visita al IPN también podría permitirles conocer ambientes escolares diferentes al suyo, con mucho más espacios para desplazarse y jugar.

En la Figura 6 se presentan algunas imágenes de este viaje.



Figura 6.

Viaje dos

Un hecho interesante en el Estudio fue el de cuatro experiencias presentadas por maestras de preescolar: Imaginación, asombro y diversión, Creación de canciones. Mi cuerpo en movimiento y Kindergarden English Portfolio. Tres de estas se desarrollan en el IPN y la otra en el colegio Gerardo Paredes, en Suba. A la reunión del equipo se llevó la idea de generar una interacción entre estas experiencias, de manera que se fortalecieran a la vez maestras y niños. Entonces se programó el viaje de los niños con su maestra Nydia Constanza y dos profesoras acompañantes al IPN. Allí participaron y disfrutaron los talleres preparados para ellos: música con la profesora Liliana; inglés con Gloria Consuelo y educación física con Julia. En el anexo 5 se presenta un video casero elaborado por la profesora Nydia, el día del viaje.

5. Encuentro de finalización

Desde el comienzo de la fase de acompañamiento, en las discusiones del equipo de trabajo se pensó que el encuentro de finalización tendría que ser una expedición pedagógica en la que los maestros viajaran por las diferentes experiencias que habían hecho parte del Estudio. Adicionalmente, siempre se consideró que en este último encuentro se debería conocer lo esencial de las propuestas de formación planteada por los maestros. Otro aspecto sobre el que se discutió, fue la necesidad de favorecer el trabajo colaborativo y la interacción entre los docentes del estudio. Una de las observaciones fue que en muchos casos los maestros se encontraban solos en los desarrollos de sus propuestas educativas, y que era muy importante que encontraran interlocución con sus pares. Este punto, que debía tenerse en cuenta para el evento, y que estuvo presente a lo largo de todas las actividades que se desarrollaron; tal vez por la estrecha relación con la noción de material educativo, con la idea del hacer, de transformar, de tocar, de manipular, de ser parte de, de experimentar, de construir, de percibir con los sentidos, entre otros aspectos.

La conjugación de estos aspectos condujo a proponer un evento de cierre con las siguientes características.

VIAJE POR LAS EXPERIENCIAS: ENCUENTRO FINAL

FECHA: Noviembre 14 de 2015 de 8 a 12 am

LUGAR: IPN - Gimnasio bachillerato

PARTICIPANTES

Maestros del estudio

Maestros en formación en el IPN

Maestros amigos (pedirles a los maestros que inviten a dos personas de su institución educativa)

Maestros de otros estudios del IDEP

Directivos IPN y UPN

Orlando y colaboradores IDEP

Estudiantes Especialización en Educación Matemática

Estudiantes U. Distrital experiencia Aulas hospitalarias

Profesores que acompañan experiencias particulares ("asesores")

ROLES

INVITADOS: visitan por lo menos cuatro experiencias y completan la bitácora correspondiente.

EXPOSITORES: los docentes de cada experiencia del estudio realizan un taller de media hora, para que los visitantes usen y aprecien el material educativo y didáctico construido por ellos.

INTENCIONES DEL ENCUENTRO RESPECTO AL ESTUDIO

- Reconocer o conocer el uso que se le da y se le puede dar al material educativo construido en cada experiencia.

- Identificar otros componentes para las cartografías que estamos construyendo.

EL VIAJE: ACTIVIDAD

Cada visitante asiste a cuatro experiencias (mínimo) y tendrá una bitácora y un pasaporte

Para obtener el visado de una experiencia los visitantes van primero a una estación y realizan uno de los talleres; segundo, diligencian la bitácora correspondiente y tercero, entregan la bitácora a la experiencia visitada para que le sellen el pasaporte.

Cada equipo de maestros expositores tiene un espacio a manera de stand en el que se realizan talleres de 30 minutos de cada una de las experiencias.

Cada experiencia se presenta una sola vez a lo largo de la jornada; esto con el fin de que todos den a conocer sus materiales y también puedan visitar otras propuestas.

LOS EQUIPOS DE LAS EXPERIENCIAS...

Equipo 1. Ambiente

Talleres residuos sólidos - Líder (Suba) [Apropiación, reflexión, hacedor, conciencia, ambiente,...]

Cartilla de trabajo nuestro planeta es un tesoro (Engativá) [diversidad, interdisciplinariedad, ...]

Guías (Doña Naranja...) (Ciudad Bolívar) [Conciencia, reutilizar, no desperdiciar, hacedor, productos,...]

Cedepci – módulo teorías científicas (Usme) [inculturación, investigación, otras posibilidades culturales,...]

Naturalitos 5 (Los Mártires) [Hábitos de estudio, silencio, disciplina, trabajo en equipo,...]

Réplica del humedal (Práctica) [¿?]

Equipo 2. Materiales lúdicos

Blog – Líder (Kennedy) [ciudadanía, conciencia, trabajo en equipo, reflexión, soluciones, alternativas, cultura virtual, consulta, ciberciudadanía,...]

Material didáctico matemático en un aula hospitalaria (Chapinero) [inclusión, juego, apertura, política pública,...]

OVA (Suba) [ciudadanos críticos, virtual, reflexión, alfabetismo,...]

Teselaciones para niños (San Cristóbal) [hacedor, disciplina, figuras,...]

Los juegos de mesa como estrategia didáctica en la enseñanza de Ciencias sociales (Puente Aranda) [juego, trabajo en equipo, conocimiento,...]

Equipo 3. Comunicación

El mundo de la zoología fantástica – Líder (Tunjuelito) [imaginación, fantasía, conceptos,...]

Serie de español (Kennedy- Suba) [política pública, inclusión, estudiantes sordos, imagen, procesos de pensamiento, vocabulario, lenguas,...]

La lectura, la escritura y la oralidad en el ciclo dos del colegio Simón Rodríguez (Chapinero) [formación virtual, adaptación, trabajo en equipo, integración,...]

El personaje misterioso (Engativá) [imaginación, cuestionamiento, inquietud, incertidumbre, trabajo en equipo,...]

Cartilla guía para docentes de lengua extranjera (inglés) de básica primaria, basada en la integración cultura, comunicación y taller pedagógico (Usaquén) [culturas, identidad, apertura, juegos,...]

Noti-preguntón (práctica)

Equipo 4. Aporte a la paz

De recreo por Mesoamérica - líder (Ciudad Bolívar) [trabajo en equipo, identidad, intervención, creación, imágenes, serenidad, tranquilidad...]

Prevención y seguridad escolar (Usaquén) [Cultura ciudadana, empeño, estilos de vida saludables, prevención, emergencia,...]

Cartilla "Mi voz tu voz" (Los Mártires) [política pública, resiliencia, empeño, impacto, prevención, formación, informar,...]

Cartilla Resolución de conflictos desde los Derechos humanos (Kennedy) [conflictos escolares, soluciones, reflexión, transformación,...]

Kindergarten english portfolio (Usaquén) [disfrutar, compartir, aprender, apertura,...]

Equipo 5. Mundos posibles

Vamos tras la huella mhuytsqa - líder (Ciudad Bolívar) [recuperación, ancestral, cosmogonía, agua, vida tranquila, alternativa, detenerse, observar, tranquilidad, viajar,...]

Vivir la historia (Usme) [auto-reconocimiento, identidad, apropiación, representación,...]
Creación de canciones (Usaquén) [pensamiento musical, jugar, leer, escribir, cantar, soñar, imaginar, entonación, creatividad, compromiso, reconocimiento del otro, cuidado, riesgo, alegría,...]
Imaginación, asombro y diversión (Suba) [imaginación, asombro, diversión, escenarios, hacedor, familia, reciclaje, juegos,...]
Mi cuerpo en movimiento (Usaquén) [reflexión, cuerpo, cuidado, teoría, danzar,...]

LA INSTALACIÓN

En el fondo habría una imagen grande de un pliego (o dos) que represente de alguna manera el paisaje o el territorio que se impacta con la experiencia. Y sobre esta imagen se ubican palabras que representan la intención de cada una de las experiencias.

Grupo 1 (Ambiente). El fondo podría tener un paisaje natural y urbano, limpio y contaminado.

Grupo 2 (Materiales lúdicos). El fondo podría tener imágenes de niños de diferente tipo (de colegio, enfermos,), jugando (en mesas, en el suelo, haciendo estadísticas) con materiales como tangram, dominó, torres de Hanoi, Jenga, Risk y Cranium, videos o juegos pero educativos.

Grupo 3 (Comunicación). El fondo podría tener imágenes de personas felices, charlando, hablando, chateando, leyendo, usando un computador o algún medio tecnológico, comunicándose de diferentes maneras (lengua de señas) y de todas las razas, colores, religiones, ...

Grupo 4 (Aporte a la paz). El fondo podría ser un mapa de Colombia con fotos de personas que muestren la diversidad del país, trabajando, estudiando, paseando, haciendo arte (pintando, cantando, danzando, ...), recreándose, viajando,

Grupo 5 (Mundos posibles). El fondo podría tener símbolos musicales, de danza, de juegos infantiles, agua, palabras muisqas...

LA BITÁCORA...

Nombre de la experiencia

Símbolo que la representa

Si relacionamos los aspectos que se enuncian a continuación, relate en dos párrafos qué es lo que hace especial esta experiencia.

Aspectos

Las palabras que la identifican

El territorio que ocupa o que afecta

El material educativo y didáctico que se presenta

EL PASAPORTE...

Cada visitante tendrá su pasaporte; este será visado, cuando entregue la bitácora debidamente diligenciada, por la experiencia que visitó.

TAREAS

1. Enviar un mensaje a los maestros indicándoles estos aspectos a tener en cuenta en el encuentro:

- El maestro líder se comunica con su equipo para organizar la manera cómo se van a desarrollar los talleres.

- En los talleres, los visitantes usan el material construido por los otros maestros.
- El equipo diseña la imagen del fondo y nos la envía para imprimirla en tamaño pliego.
- El equipo hace un listado de las palabras que representan sus experiencias y que aporta a la imagen que se diseñó. Nos envían dicha lista para imprimirla.
- Crear un símbolo que represente cada una de las experiencias.
- Hacer lista de insumos (marcadores, papel, cartulinas...) que necesiten en la instalación.
- Enviarnos un cronograma de desarrollo de los talleres para cada una de las experiencias: cada taller es de media hora y solo se realiza una vez en toda la jornada. La jornada se divide en dos partes de hora y media cada una.
- Invitar a dos colegas de cada institución.

2. Cartel a la entrada del gimnasio describiendo la actividad.

3. Carteles para colocarlos en las entradas del colegio

4. Solicitud de uso de parqueaderos para los profesores invitados

5. Enviar la lista de asistentes: estudiantes en formación y maestros de las experiencias.

Como parte de las memorias de este evento se encuentra un video que puede ser visto en la página <https://youtu.be/ZbUzJtEL5ww>. La figura 7 presenta los diseños de bitácora y pasaporte utilizados en este evento.



Figura 7.

ACOMPañAMIENTO PARTICULAR

Para el segundo tipo de acompañamiento se procedió de la siguiente manera.

Apoyo 1: consistió en editar el material construido por los maestros y que se presentaba de manera escrita.

Apoyo 2: se buscaron interlocutores especializados para los maestros, personas que hubiesen trabajado en temas o propuestas similares a las de ellos.

Apoyo 3: proveer de insumos de materia prima a algunas experiencias que así lo requieran.

Apoyo 4: consistió en producir un video de presentación de estas.

En la Tabla 1 se presenta el listado de las experiencias y los apoyos específicos que recibieron por parte del Estudio. La Tabla 2 resume los tipos de apoyos ofrecidos a los maestros.

Tabla 1.

No.	Nombre del Material	Apoyos brindados
1	EL MUNDO DE LA ZOOLOGÍA FANTÁSTICA	Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por los maestros.
2	MATERIAL DIDÁCTICO MATEMÁTICO EN UN AULA HOSPITALARIA	Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia Apoyo 3. Se le hizo entrega a los maestros de los insumos necesarios para la elaboración del materia que va a ser utilizado por los niños hospitalizados.
3	CARTILLA GUÍA PARA DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) DE BÁSICA PRIMARIA, BASADA EN LA INTEGRACIÓN CULTURA, COMUNICACIÓN Y TALLER PEDAGÓGICO	Apoyo 2. Las maestras dialogaron con una persona experta en Didáctica de la lengua extranjera. Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por las maestras.
4	DE RECREO POR MESOAMÉRICA	Apoyo 2. La maestra dialogó con una persona experta en didáctica de las Ciencias Sociales. Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia
5	EL PERSONAJE MISTERIOSO	Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia
6	BLOG	Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia
7	OVA "MUNDO ESTADÍSTICO"	Apoyo 2. La maestra dialogó con una persona experta en didáctica de la estadística.

8	LOS JUEGOS DE MESA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS SOCIALES	Apoyo 2. Una persona experta en diseño, apoyó la construcción de los tableros para juegos de mesa requeridos por el maestro. Apoyo 3. Se le entregaron al maestro insumos para la elaboración de material que utiliza con los niños.
9	CREACIÓN DE CANCIONES	Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por la maestra
10	CARTILLA DE TRABAJO NUESTRO PLANETA ES UN TESORO	Apoyo 3. Los maestros dialogaron con personas expertas en Didáctica de las Ciencias Naturales. Apoyo 1. Se diseñó un rotafolio que da cuenta de la experiencia.
11	IMAGINACIÓN, ASOMBRO Y DIVERSIÓN	Apoyo 2. La maestra dialogó con una persona experta en pedagogía. Se organizó un encuentro en el Instituto Pedagógico Nacional para que la maestra con sus estudiantes participaran de tres talleres dirigidos por maestras del estudio, también del grado de preescolar y de las áreas específicas de inglés, música y educación física.
12	PREVENCIÓN Y SEGURIDAD ESCOLAR	Apoyo 2. Los maestros dialogaron con una persona experta en metodologías de investigación. Apoyo 3. Se entregó a los maestros insumos para la elaboración de material que es utilizado con los niños hospitalizados.
13	MI CUERPO EN MOVIMIENTO 1	Apoyo 2. La maestra dialogó con una persona experta en educación para la primera infancia y en el área de expresión corporal. Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por la maestra.
14	GUÍAS	Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por las maestras.
15	CEDEPCI-MÓDULO TEORÍAS CIENTÍFICAS	Apoyo 3. La Universidad Pedagógica Nacional hizo una donación de 23 libros para el centro de documentación que están construyendo los maestros.
16	SERIE DE ESPAÑOL	Apoyo 1. Se diseñó un rotafolio con imágenes que apoyan el trabajo, en el aula especializada con niños sordos, a partir de los libros construidos por las maestras.
17	LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA ORALIDAD EN EL CICLO DOS DEL COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ	Apoyo 2. Los maestros dialogaron con una persona experta en didáctica.
18	CARTILLA "MI VOZ TU VOZ"	Se hizo gestión para poner en contacto a la maestra con el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON con el fin de que este instituto realice dos tareas importantes para el fortalecimiento de la experiencia: 1) acompañamientos a los docentes y orientadores de los colegios de la localidad de Los Mártires (a la cual pertenece el colegio donde labora la maestra de la experiencia) y 2) apoyo en cuanto al contenido de la cartilla que la maestra quiere diseñar y que aborda el tema de la prevención de abuso sexual y de trata de personas. Apoyo 1. Se realizó edición de una primera versión de la cartilla elaborada por la maestra.

19	NATURALITOS 5	Apoyo 1. Se realizó edición del primer capítulo del libro elaborado por la maestra. Apoyo 2. La maestra dialogó con personas expertas en Didáctica de las Ciencias Naturales. Apoyo 3. Se realizó edición de la cartilla diseñada por la maestra.
20	CARTILLA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE LOS DERECHOS HUMANOS	Apoyo 2. Las maestras dialogaron con personas expertas en Derechos Humanos. Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por las maestras (Ver anexo dos).
21	VAMOS TRAS LA HUELLA MHUYSQA	Apoyo 4. Se elaboró un video de la cartografía de la experiencia.
22	TALLERES DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL MANEJO DE RESIDUOS SÓLIDOS	Apoyo 2. El maestro dialogó con personas expertas en Ciencias Naturales. Apoyo 1. Se realizó edición de los talleres diseñados por el maestro. Se organizó una visita del maestro junto con sus estudiantes al Instituto Pedagógico Nacional en la que ellos realizaron un taller a partir de los resultados de la experiencia.
23	KINDERGARTEN ENGLISH PORTFOLIO	Apoyo 2. La maestra dialogó con una persona experta en Didáctica de la Lengua Extranjera. Apoyo 1. Se realizó edición de la cartilla diseñada por la maestra.
24	TESELACIONES PARA NIÑOS	Apoyo 3. A los maestros se les envió literatura sobre educación matemática, particularmente en pensamiento geométrico.
25	VIVIR LA HISTORIA - PROYECTO AUDIOVISUAL	Apoyo 3. La maestra dialogó con la directora de la Subdirección de recursos audiovisuales de la UPN, quien estuvo presentándole posibilidades para la creación de videos en el marco de la experiencia que reporta.

Tabla 2.

Apoyo No.	No. de experiencias que recibieron este apoyo.
1. Edición de material impreso	12
2. Interlocución con pares expertos	12
3. Insumos	8
4. Video	7

Las experiencias que recibieron el primer tipo de apoyo fueron doce. El material construido por los maestros fue remitido a la empresa Polo a Tierra, encargada de la edición. Para ello, las personas encargadas realizaron una valoración del material y se reunieron en varias oportunidades con el equipo del Estudio para orientar su edición, y para decidir sobre las posibilidades reales de cualificación del material. En el anexo 6 se presenta el informe de la empresa Polo a Tierra en el cual se describe el trabajo realizado con el material. En el anexo 7 se presenta el material editado por la empresa. Trece experiencias recibieron el segundo tipo de

apoyo. En el anexo 8 se encuentran informes de las personas que realizaron acompañamiento correspondiente. En relación con el tercero, a cinco experiencias se le entregaron insumos útiles para el desarrollo de su experiencia.

Para producir los videos de las siete experiencias, la subdirectora de Recursos Educativos de la UPN, Patricia Galindo, en compañía de las personas que estaban a cargo de las experiencias, trabajaron de la mano con los maestros. Se realizaron reuniones con ellos para construir los guiones, para conocer los aspectos de la experiencia que pudiesen reflejarse en el video, como por ejemplo el territorio que ocupan, las relaciones entre los docentes, el material construido y los estudiantes, el contexto institucional o local afectado directamente por la experiencia, las percepciones de los estudiantes, entre otros aspectos.

La producción realizada se encuentra en la página web <https://www.youtube.com/playlist?list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1J5k9hkIRam>.

3.7. Cartografías finales

[Parte c) recomendaciones para garantizar la continuidad y sostenibilidad del estudio]

Después del acompañamiento y la recolección de la información del Estudio se empezaron a construir las cartografías de las experiencias, las cuales según lo establecido por el Comité Técnico están compuestas por los relatos de los maestros, el relato colectivo del equipo de trabajo, los videos de las experiencias, el documento conceptual elaborado por el equipo y el hipermedia que recoge en soporte digital estos productos.

Los relatos de los maestros se encuentran en el anexo 4 del presente informe, el hipermedia se encuentra temporalmente en la página <http://dialbanda.com/variados/idep/> mientras los maestros nos dan las autorizaciones para la publicación de algunos fotos y videos. Y a los videos se puede acceder a través de la página <https://www.youtube.com/playlist?list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1J5k9hkIRam>.

El relato colectivo del equipo se presenta en el capítulo de este informe denominado "Descripción de las experiencias". Aquí se expone de forma sucinta el proceso de acompañamiento que se realizó con cada una de las experiencias, que se apoya en imágenes obtenidas en los diferentes momentos de encuentro con los maestros.

En la sección denominada "Discusión Conceptual" se presenta el documento conceptual que se elaboró cuando el Estudio concluyó. El enfoque de análisis usado para la construcción de este documento se describe a continuación:

Para analizar las experiencias seleccionadas en clave de saber pedagógico, el enfoque de análisis se fundamentó desde algunos de los constructos conceptuales que se han desarrollado para develar el saber, a través de insumos de información discursivos. Para ello, se abordó una fuente de trabajo que aportó los elementos teóricos y metodológicos para desarrollar el estudio: se trata del capítulo El saber pedagógico y su archivo, contenido en el libro "Pedagogía e Historia" de Olga Lucía Zuluaga (1999). Desde lo conceptual, la fuente de trabajo ubica el saber pedagógico como un saber fundamentalmente discursivo, entendiendo que el discurso devela la práctica. La autora, a su vez, recoge algunos elementos de "La Arqueología del saber" de Michael Foucault, que transitan adecuadamente hacia un marco de análisis: los registros, los discursos, los enunciados, el archivo y el saber pedagógico. Éste último es el producto final del análisis de los anteriores en tanto productos lingüísticos de distinto nivel: individual, social, institucional. Como constructos son abordados en el documento de discusión conceptual.

Previamente al análisis conceptual y como resultado de la caracterización que pudo reconstruirse a través del acompañamiento, emergieron unas categorías de análisis con base en diversos criterios: el tipo de material educativo y el origen del mismo (en términos de autoría) desde lo cual se construyó una cartografía inicial y que se incorpora en el documento de material pedagógico. El análisis recoge dicha cartografía desde el punto de vista analítico y conceptual con el fin de complementar el estudio.

4. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

El acompañamiento que se hizo a cada una de las experiencias está representado en las siguientes descripciones de los docentes del equipo.

1. El mundo de la Zoología Fantástica

Maestros: María Liliana Benítez Agudelo y Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Institución: Instituto Técnico Industrial Piloto

Jornada mañana

Localidad de Tunjuelito



Figura 1.1

Breve descripción

Los maestros Liliana (Figura 1) y Óscar (Figura 2) sostienen que a través de la imaginación los niños pueden cambiar su entorno. Interesados en el desarrollo de la lectura y la escritura se encontraron con un texto de Jorge Luis Borges *El libro de los seres imaginarios* que les aportó ideas sobre cómo desarrollar este tipo de habilidades. El libro en su totalidad puede ser comprendido por los niños grandes pero no por los más pequeños, que son con quienes ellos trabajan, así que empezaron a elaborar guías para los niños, usando las ideas sobre lo mitológico que se encontraban en este libro.

Acompañamiento

Esta experiencia tuvo varios momentos de acompañamiento: en el primer encuentro los maestros manifestaron que su propósito era desarrollar habilidades comunicativas a través del *Manual de la zoología fantástica* propuesto por Borges. Para lograrlas, construyeron guías para que los niños se acercaran a los personajes fantásticos; las organizaron en tres cartillas, una de las cuales presentaron a este Estudio.

Ya en la primera visita *in situ* fue posible reconocer el territorio, el entorno de los niños en la institución y todos aquellos aspectos de la experiencia que la constituyen. En el video que se elaboró y que se encuentra en la página <https://www.youtube.com/watch?v=XPYHSNVlaPM&list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1J5k9hkIRam&index=4> se pueden apreciar estos elementos.

Para esta experiencia se subieron a la plataforma Moodle talleres con los cuales se presentaron a los maestros herramientas virtuales que podrían ser utilizadas en su experiencia. Adicionalmente, la cartilla propuesta por los maestros fue objeto de interlocución con el equipo de trabajo de la empresa Polo a Tierra. Ellos rediseñaron la totalidad de los personajes con ilustraciones originales y se creó un entorno gráfico que introduce al lector al mundo fantástico. La cartilla editada se encuentra en el anexo 7.

Observaciones

El mundo de la zoología fantástica permite a los niños reinventar su propiouniverso y les da la posibilidad de crear desde su infancia un proyecto de vida que se oriente, no solo al fortalecimiento de procesos de lectura, escritura y oralidad, sino también a la posibilidad de imaginar otros mundos posibles. Los videos guía que se realizaron sobre el material son una herramienta para que otros maestros lo conozcan y lo adapten en sus instituciones según sus propias necesidades.

Imágenes para la memoria



Figura 1.2

2. Material didáctico en el aula hospitalaria

Maestros: Camilo Salgado y Claudia Cecilia Castro

Instituciones: Simón Rodríguez; Clínica Infantil Colsubsidio; Universidad Distrital

Francisco José de Caldas

Jornada única

Localidad de Chapinero



Figura 2.1

Breve descripción

Esta experiencia responde a una política pública de protección en educación, según el Acuerdo 453 de 2010 (Noviembre 24) del Concejo de Bogotá "Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaría Distrital de Salud" (Figura 2.1). En palabras del profesor Camilo:

"Las aulas hospitalarias son espacios a los que asisten estudiantes que son pacientes hospitalizados, en tratamientos médicos o incapacitados, y que debido a su estado de salud no pueden asistir al aula regular. Las actividades desarrolladas con esta población, requieren de la implementación de recursos didácticos tangibles, que potencialicen las habilidades comunicativas, sociales y cognitivas del estudiante... es una experiencia de aprendizaje desarrollada con recursos, diseñados y elaborados por estudiantes de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Matemáticas, de la Universidad Distrital e implementado en el aula hospitalaria anexa al colegio Simón Rodríguez, para estudiantes de todos los niveles de escolaridad en el área de matemáticas."

La Universidad Distrital trabaja con aula inclusiva y Camilo se vincula a proyectos de inclusión. Así se establece una relación escuela - universidad que es uno de los propósitos de esta experiencia y que da lugar a la enseñanza de las matemáticas con materiales didácticos (Figura 2.2).

Acompañamiento

Para conocer la experiencia realizamos tres visitas *in situ*. La primera para conocer la intención del material, el territorio que es el aula hospitalaria y las necesidades que se manifestaron en insumos para construir más juegos.

La segunda fue la invitación que nos hicieron los maestros a una izada de bandera para celebrar un año de trabajo en la clínica; y la tercera para observar la aplicación del material didáctico que el profesor Camilo hizo con dos niños. Es importante resaltar la relación horizontal, democrática que se establece entre el maestro y el estudiante en este aprendizaje a través del juego.

Por la importancia social que tiene esta experiencia el equipo del estudio elaboró un video de esta cartografía que puede verse en la página <https://www.youtube.com/watch?v=9jcmP7VXuFY&list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1JJSk9hkIRam&index=5>.

Igualmente los maestros recibieron los insumos necesarios para que los estudiantes de la Universidad Distrital de la Licenciatura en Educación con énfasis en Matemáticas construyeran los nuevos juegos (Figura 3).

En el segundo encuentro (14 de noviembre) la maestra Claudia realizó un taller que dio a conocer aún más este trabajo colaborativo.

Observaciones

En su estado inicial los maestros tenían la expectativa por dar a conocer esta experiencia de inclusión y construir mejor material didáctico; las expectativas se superaron y la experiencia se enriqueció, ha cobrado importancia y empieza a extenderse.

Los maestros participaron a lo largo del año en varios eventos donde presentaron la experiencia, que como política pública de inclusión tiene bastante aceptación y puede llegar a otras instituciones no solo de Bogotá, sino del país.

El aula hospitalaria es un territorio de inclusión que ha permitido una socialización muy importante con los padres, los niños, niñas y jóvenes y el personal médico de la clínica.

Imágenes para la memoria



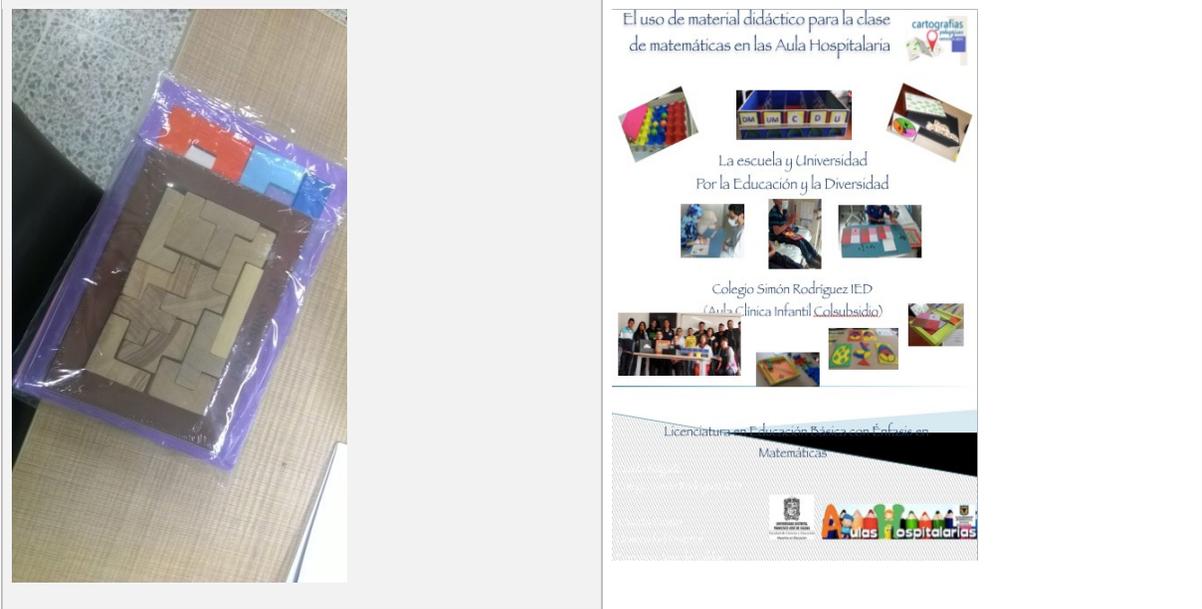


Figura 2.2

3. Cartilla guía para docentes de Lengua extranjera (inglés) de básica primaria, basada en la integración cultura, comunicación y taller pedagógico

Maestras: Liliana María Herrera Gelves e Isabel Flórez Rueda

Institución: Instituto Pedagógico Nacional

Jornada única

Localidad de Usaquén



Figura 3.1

Breve descripción

Las profesoras, de lengua extranjera, Isabel y Liliana optaron por trabajar la cultura propia del inglés para aportar de manera significativa a la formación de niños y jóvenes. En el marco de un espacio institucional denominado “talleres” que tiene asignadas dos horas semanales, empezaron a diseñar actividades para los estudiantes. Estas tienen dos componentes: uno, el conocimiento de festividades de países de habla inglesa, para que los niños conozcan estas culturas, y, dos, el desarrollo de actividades lúdicas como sopas de letras, laberintos, crucigramas, plegables,... para que los niños refuercen el aprendizaje de esta lengua.

Las maestras organizaron en una cartilla, las actividades trabajadas, y la presentaron a este Estudio.

Acompañamiento

Después del primer encuentro general de docentes, dos personas del equipo de trabajovisitaron el IPN y se reunieron con las maestras Isabel y Liliana. En esta

visita *in situ*, las maestras contaron parte de su experiencia docente, el motivo que las llevó a la construcción del material educativo tal como se presenta en la descripción anterior. También hacen la presentación de la cartilla. Los temas de las lecturas dependen de la festividad sobre la que se esté trabajando. Las maestras al comienzo solo tenían en cuenta festividades de países de habla inglesa, luego se dieron cuenta que también era necesario apropiarse de nuestra cultura e incluyeron festividades colombianas.

Después de este encuentro, en la reunión del equipo de trabajo, se reconoció que además de la edición del material era importante que las maestras tuviesen interlocución con una persona especializada en didáctica del inglés. Esto para que ellas tuviesen otros puntos de vista sobre la enseñanza de esta lengua y fortalecieran el material construido.

Para dialogar con el profesor que hizo este acompañamiento específico, hubo tres visitas a la institución y comunicación con las maestras, vía correo electrónico. En este proceso ellas observaron que era posible hacer unos ajustes a su material, enfatizando en el paso del enfoque gramatical al comunicativo para que hubiese mayor participación de los niños y que se hicieran apuestas a la comprensión de las lecturas que se proponían en cada actividad. También les sugirió que escribieran los textos de introducción a la cartilla y a las diferentes actividades, sobre todo para orientar a los maestros que puedan utilizar el material.

Las maestras hicieron ajustes al material de forma colaborativa con el equipo de trabajo de la empresa Polo a Tierra. Desde allí, se sugirió que se redujera el número de actividades, pues es una cartilla para niños. El aporte adicional de la empresa a la cartilla fue proporcionarle un estilo cercano al cuidado del ambiente y en aspectos como el reciclaje.

Observaciones

De su experiencia las profesoras relatan:

Al finalizar el taller, Juan Sebastián, uno de los mejores estudiantes de la clase y también uno de los primeros en descubrir el truco, se acercó a la maestra y le pidió su cuaderno de inglés argumentando que no le había sido devuelto después de que ella lo recogiera para su corrección. La maestra, sorprendida y un poco inquieta, le contestó que ella ya los había devuelto todos. Juan Sebastián insistió. La maestra se mostró realmente preocupada y ahora, dudando de haberle entregado el cuaderno seguramente por algún descuido producto de la cantidad de tareas acumuladas en su mente, le respondió que lo iba a buscar. Juan Sebastián,

al ver la expresión angustiada de su maestra, le dijo: "Aprilfools, teacher!". La maestra sonrió con una mezcla de sentimientos. A pesar de haber caído en la trampa, sintió que había logrado su objetivo.

Imágenes para la memoria

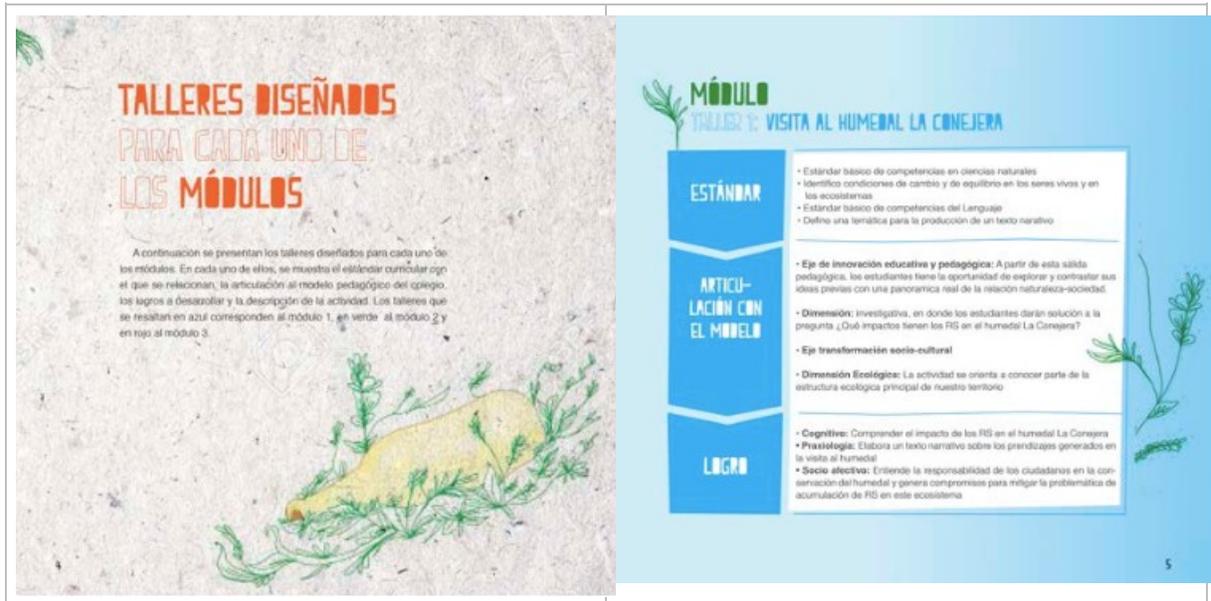


Figura 3.2

4. De recreo por Mesoamérica

Maestra: Luisa Ángela Rincón Acuña

Institución: Nicolás Gómez Dávila IED

Jornada tarde

Localidad de Ciudad Bolívar



Figura 4.1

Breve descripción

La maestra Luisa presentó una experiencia innovadora para la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la idea de taller; rompiendo con la idea de currículo, se cuestiona sobre las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales e intenta generar una alternativa que le permita a los estudiantes apropiarse, desde el hacer, de aspectos relevantes de la democracia y la sana convivencia.

Al preguntarse sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales, observó que era importante encontrar relaciones entre la teoría y la práctica. Bajo esta idea ha desarrollado unidades didácticas en las que los niños hacen intervenciones, desde el arte, sobre distintos objetos, entre los cuales se encuentran íconos históricos y los mandalas. Estas construcciones han permitido que los estudiantes sean creativos, que se relacionen de forma pacífica y bajo principios de tolerancia, que desarrollen habilidades de pensamiento y que se conviertan en constructores de conocimiento a través de la indagación y la pregunta.

Acompañamiento

En el primer encuentro general de docentes, la maestra Luisa narró algunos aspectos que tenía en cuenta para plantear la propuesta educativa; preocupada porque su clase no resultaba significativa para los niños, que hasta incluso se dormían, empezó a buscar otras posibilidades para superar esta situación. Ella manifestó que después de revisar la poca literatura que encontró sobre didáctica de las ciencias sociales y de diseñar algunas unidades didácticas, observó que la manera como su clase podía cambiar era convirtiéndola en un taller. Un lugar en el que los estudiantes se volvieran "hacedores": una persona que es capaz de hacer es también capaz de transformar su entorno o cualquier cosa de su vida.

Posterior a este encuentro dos personas del equipo de trabajo visitaron la institución educativa donde la maestra trabaja. Para esta visita *in situ*, la maestra tenía preparadas algunas sorpresas. Sobre la mesa de la sala de profesores se encontraban creaciones de los estudiantes y un grupo de ellos estaba ahí para contar de viva voz la experiencia educativa. La maestra tiene formación como artista y es licenciada en Ciencias sociales. Esto le permitió, junto con el conocimiento de la población con la cual trabaja, que pensara la formación de los estudiantes a partir de los talleres.

Al llevar a la práctica este taller, Luisa observó que sucedían muchas cosas positivas: por ejemplo, que el ambiente de la clase era pacífico; que los estudiantes, debido a que estaban transformando algo, empezaron a convivir de mejor manera y a cuestionarse e indagar sobre el ícono que estaban interviniendo.

La propuesta de la maestra ha ido evolucionando, en algún momento pasó del trabajo sobre figuras planas a figuras en tres dimensiones. Ahora está trabajando los mandalas que, en su elaboración, desarrollan el razonamiento abstracto y motiva a los estudiantes a sentirse en paz y tranquilidad con su entorno.

La profesora Luisa, en esta visita y en el primer texto, escribe que está preocupada porque su experiencia no se ajusta al currículo establecido. Las actividades que ella plantea demandan mucho tiempo de la clase y no alcanza a cubrir todos los temas. Por esta razón intenta abordar "esos otros temas" de manera rápida, pues padece, según ella, la "neurosis del currículo". En la primera visita *in situ*, los estudiantes manifestaron que incluso en esas clases un poco tradicionales, lo que hizo la

maestra resultaba significativo para ellos pues logró hacerlos interesar y reflexionar sobre los hechos históricos trabajados en la clase.

El equipo de trabajo, luego de conocer los detalles de la experiencia y su carácter innovador y al ver el aporte significativo para otros maestros, la seleccionó como una de las siete experiencias que tendrían el apoyo del video. Luisa fue invitada a ser tallerista en dos eventos: el Segundo taller de acompañamiento a los docentes del Estudio y el encuentro general del componente Escuela, Currículo y Pedagogía del IDEP. La profesora se fortaleció con su activa participación en estos eventos; su experiencia fue acogida por muchas personas y empezó a darse cuenta que lo que hace en su clase es importante.

En la primera visita se le preguntó a la profesora qué apoyo deseaba que el Estudio le brindara y ella manifestó que quería interlocución con alguien que hubiera trabajado en la Didáctica de las Ciencias sociales, para saber qué tan significativo podría ser su trabajo y también para conocer más literatura sobre esta área de conocimiento.

El acompañamiento de la persona que solicitó la maestra se dio en dos oportunidades, en su institución educativa y el diálogo se mantuvo a través del correo electrónico.

El equipo de trabajo también apoyó la experiencia con algunos insumos necesarios para su trabajo en el aula. La falta de recursos para conseguir estos insumos era evidente.

Observaciones

En palabras de un integrante del equipo de trabajo:

La experiencia de esta maestra es una búsqueda didáctica, una salida al aburrimiento, una salida a ese mundo anquilosado de la historia escritural, que se queda meramente en el terreno de las ideas y que jamás logra estructurarse en realidades. También es una búsqueda de la maestra por hallarle sentido a la labor docente. A partir de relacionar el arte con las Ciencias sociales, se busca un vínculo con la vida y sus sentidos.

Imágenes para la memoria



Figura 4.2

5. El personaje misterioso

Maestros: Diana Alexandra Castro, Jenny Andrea Martínez Villate, José Antonio Pinzón, Luz Miryam Casas Amado, Elvia Graciela Velásquez Castro y Ana Cecilia Fuentes

Institución: IED Florida Blanca

Jornada tarde

Localidad de Engativá



Figura 5.1

Breve descripción

Esta experiencia busca integrar el conocimiento trabajado en las diferentes áreas porque en la práctica institucional dicho conocimiento se presenta fragmentado y alejado de la realidad. Se busca generar estrategias para que los niños tengan un aprendizaje significativo que se vea reflejado en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para enfrentarse al mundo actual, de la mano del modelo pedagógico, aprendizaje cooperativo, planteado por el colegio y con el cual es posible fortalecer el trabajo en equipo.

En palabras de los autores, el proyecto busca

... fomentar el aprendizaje cooperativo en estudiantes de Ciclo 2 del Colegio Floridablanca IED, a partir de la puesta en marcha de una estrategia lúdico-pedagógica que integra diversas áreas del conocimiento.

La experiencia nació porque los maestros buscaban realizar una actividad significativa para los niños y que a la vez integrara diferentes áreas del saber.

Crearon un "personaje misterioso". La idea fue rápidamente acogida por los niños y por otros docentes de la institución. Las actividades que se realizaron para encontrar al "personaje misterioso" impactaron de manera positiva a los niños, porque entre otras cosas, los maestros se pusieron en la tarea de buscar personajes reconocidos socialmente.

Acompañamiento

Esta propuesta es relativamente nueva y se encuentra en una etapa de construcción y depuración de procesos y actividades. El juego empieza con una campaña de expectativa; luego los docentes de las diferentes asignaturas realizan un trabajo para dar a conocer a profundidad el personaje. No hay un tiempo determinado para el descubrimiento del mismo, pues todo depende del interés de los estudiantes.

La primera visita *insitu* permitió identificar claramente el impacto del proyecto en la institución escolar y la aceptación y apoyo por parte de las directivas, maestros, padres de familia y estudiantes. Por esta razón se decidió que esta fuese una de las siete experiencias a las que se le realizó un video. El video se puede ver en la página

<https://www.youtube.com/watch?v=MicUItgLO4w&list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1Jsk9hkIRam&index=6>. Este video contribuye a la socialización del trabajo, aspecto de interés para otros maestros.

Observaciones

La experiencia es una excelente herramienta de integración de conocimientos y puede ser implementada en muchas instituciones de manera inmediata y con resultados a corto plazo.

Imágenes para la memoria



Figura 5.2

6. Blog

Maestra: OrfiYineth Delgado Santamaría

Institución: Villa Rica IED

Jornada mañana

Localidad de Kennedy



Figura 6.1

Breve descripción

La maestra Orfi Yineth del área de tecnología se interroga constantemente sobre el por qué y él para qué de la tecnología y ha enfocado él para qué en la formación en convivencia y ciudadanía (ciberciudadanía) de sus estudiantes. A través de un blog, propone actividades para que los jóvenes solucionen y transformen los conflictos que viven a diario. La intención es formarlos para que puedan moverse críticamente en los espacios virtuales.

El material educativo y didáctico de la maestra incluye un blog donde presenta tareas a los estudiantes, las cuales incluyen el uso de herramientas de la comunicación y la información para identificar problemáticas, situaciones que afrontan los niños en la cotidianidad o para elaborar material manipulable.

El blog se encuentra en la página

http://proyectovillarica14.blogspot.com.co/2014_10_19_archive.html.

Acompañamiento

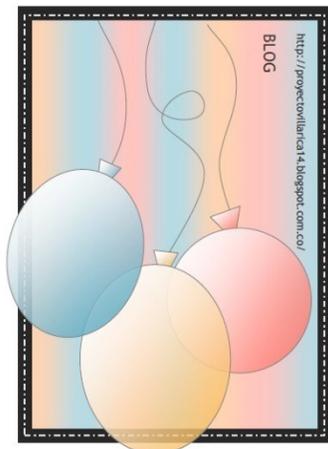
En la primera visita *in situ* observamos un territorio agreste, una maestra convencida de su trabajo e interesada en saber más sobre cartografías y en difundir su propuesta de trabajo.

En la segunda visita nos desplazamos con la profesora Orfi por diferentes espacios del colegio para conocer cómo trabajaba con el material; ese día ella estaba evaluando en los diferentes grupos, el ejercicio del efecto dominó; el juego tiene unas reglas asignadas por la maestra, entre ellas, una muy importante, el trabajo en equipo. Los estudiantes se apropiaban, con autonomía, de los diferentes espacios para construir las figuras del juego. Al pasar por los diferentes grupos, la maestra mostró el conocimiento que tenía de sus estudiantes y sus formas de relacionarse.

Por los resultados que la profesora ha venido observando en sus estudiantes y por los aspectos incluyentes, el equipo de trabajo consideró importante elaborar un video de la cartografía de la experiencia que puede verse en la página <https://www.youtube.com/watch?v=bNM-Pm6zVjI&list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1Jsk9hkIRam&index=1>.

La maestra participó como tallerista, en los siguientes eventos:

- En el **Segundo taller** (23 de septiembre) del presente Estudio de Cartografías para el cual diseñó esta tarjeta para invitar a los maestros a la actividad.



“Cuesta demasiado diseñar productos a partir de grupos cerrados. La mayoría de las veces la gente no sabe lo que quiere hasta que se lo enseñas”.

El Proyecto: Cyberbullying VS Ciberciudadanía del Colegio Villa Rica IED. Mg. Yineth Delgado.

Invita a todos los participantes y docentes del grupo de Cartografías a la ponencia sobre la herramienta virtual pedagógica – Blog’s del área de Tecnología e Informática

Figura 6.2

- En la Socialización Lúdica IDEP (29 de septiembre) en la Casa de España, en la ludo estación de las experiencias relacionadas con Escuela y Territorio (aula, escuela, ciudad, región).

En estas dos ocasiones su trabajo se visibilizó y se retroalimentó.

En la retroalimentación con pares se construye y reconstruye territorio con el saber que emerge de la experiencia y que le permite a los maestros una práctica pedagógica diferente. (Reflexión sobre el evento)

La profesora también participó en el Segundo encuentro (De viaje por las experiencias) realizado el 14 de noviembre en el Instituto Pedagógico Nacional.

Observaciones

A medida que avanzaba el Estudio la experiencia fue cobrando importancia y su estado actual está representado en la difusión que tuvo en las diferentes actividades del Estudio y en el video que la divulgará aún más.

La maestra Orfi utiliza la tecnología **para** formar ciudadanos y está interesada en varios aspectos en los cuales sería importante apoyarla:

1. Consolidar redes de maestros que utilicen herramientas tecnológicas
2. Desarrollar proyectos relacionados con el lenguaje emocional en el cyberespacio.

Imágenes para la memoria

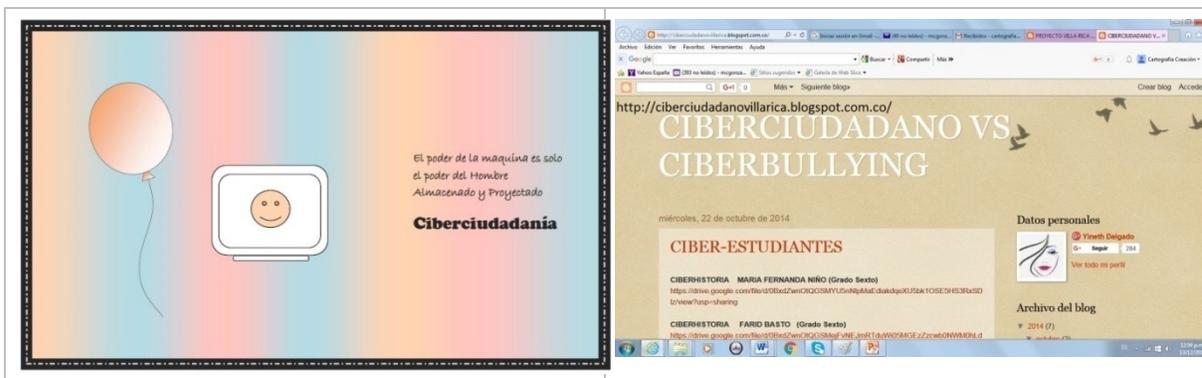




Figura 6.3

7. OVA “Mundo estadístico”

Maestra: Adriana Lucía Álvarez Bautista

Institución: La Toscana IED

Jornada tarde

Localidad de Suba



Figura 7.1

Breve descripción

A partir de la realización de estudios de posgrado, la maestra Adriana creó un espacio virtual en el que proponía actividades para desarrollar cultura estadística en los estudiantes: el objetivo era que los niños aprendieran a hacer lecturas críticas de la información que les llega a través de los medios de comunicación. Las actividades propuestas, que incluían análisis y profundización de temas, fueron implementadas con estudiantes de grado once.

Acompañamiento

La primera visita *in situ* nos señaló el territorio, el material construido y la formación de la maestra. De acuerdo con lo observado por el equipo del Estudio y con lo planteado en la propuesta, se consideró que el material necesitaba ser discutido con una persona experta en el área de didáctica de la estadística.

La segunda visita se realizó en la biblioteca del barrio Lisboa donde funciona el semillero que dirige la profesora. Allí, ella trabaja con un grupo de estudiantes que están interesados en desarrollar la propuesta de alfabetización estadística que ella plantea.

El acompañamiento en didáctica de la estadística en un primer momento, fue escuchar las intenciones formativas de la maestra; ella había estado investigando

sobre las noticias, en los diferentes medios de comunicación, que utilizan herramientas estadísticas, algunas veces de forma acertada y otras con propósitos negativos. Entonces diseñó un blog al cual subió presentaciones en Power Point; con ellas pretendía que sus estudiantes lograran los aprendizajes y reflexiones esperados en relación con el uso que se puede dar a los objetos estadísticos. La plataforma utilizada para subir el archivo era pesada, razón por la cual el material construido no resultaba útil ni práctico para los estudiantes. El apoyo brindado para cualificar el material consistió en presentarle alternativas para la formulación de las actividades de manera que los estudiantes fuesen partícipes de su aprendizaje.

Se propuso que utilizara un recurso tecnológico más liviano como por ejemplo un blog y que organizara las tareas de manera que hubiese espacios para la reflexión, por parte de los estudiantes, seguidos de un diálogo con ellos, y posteriormente momentos en los que fuese posible ampliar sus conocimientos.

Después de estas observaciones, la maestra construyó un blog y se hizo un pilotaje del mismo con estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Matemáticas de la UPN. Los resultados de este fueron usados por la maestra para el mejoramiento de su material educativo.

Observaciones

Con el apoyo recibido, las actividades del material se han cualificado didácticamente y la profesora Adriana tiene más herramientas para lograr los propósitos formativos que se había planteado inicialmente.

Se espera que en el 2016 Adriana pueda desarrollar su proyecto educativo en relación con el semillero de estadística de manera que sus estudiantes tengan acceso a la "cultura estadística" y asuman una actitud crítica ante los medios de comunicación.

Imágenes para la memoria



Figura 7.2

8. Los juegos de mesa como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Maestro: Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo

Institución: Andrés Bello

Jornada mañana

Localidad de Puente Aranda



Figura 8.1

Breve descripción

El maestro Héctor de Ciencias sociales hacía su clase de la forma tradicional, pero un día asistió a una conferencia que hicieron en el colegio y que hacía referencia a la enseñanza para la comprensión y que se acercaba a las inquietudes educativas que tenía.

A partir de esto, empezó a mirar cómo sería una clase diferente y en la que los niños realmente comprendieran los temas del área. La idea que desarrolló fue que los estudiantes construyeran juegos de mesa como pretexto para que aprendieran a ser críticos y autónomos en su trabajo. Antes de construir los juegos, los niños realizan algunas actividades para apropiarse de los aspectos teóricos que van a plasmar en los mismos.

La dinámica de la experiencia permite que el material sea eficaz y adecuado en relación con las necesidades del grupo que lo trabaja. Según el maestro:

...el material se construye con los estudiantes; es decir no es un material que esté construido de forma constante sino que este cambia de acuerdo con los grupos y los niveles de escolaridad; tampoco se permite que lo compren; sino que se apropien de este en la medida que lo crean. Por el momento se tienen adaptaciones de juegos de cartas como el manotón, dominó geográfico, concepto de imperio (Risk), cerebrita (Craniun), jenga pregunta y palitos chinos. Estos materiales están pensados para desarrollar diferentes tipos de competencias en la enseñanza de las Ciencias sociales.

Acompañamiento

En la primera visita *in situ* se observó que el material didáctico se elaboraba de manera rudimentaria con insumos proporcionados por los niños y por el maestro. Las gráficas eran diseñadas por el docente y presentaban inconsistencias porque, como él mismo lo manifestó, "no sabía dibujar". Los apoyos a esta experiencia mejoraron los procesos de producción del material y las imágenes de los mismos, ya partir de esto, el maestro pudo centrar más su trabajo en aspectos conceptuales y lúdicos. La participación en los talleres y demás eventos organizados en el marco del estudio fortaleció de manera significativa la experiencia. Un hecho importante de mencionar es que el profesor Gonzalo elaboró tres versiones del escrito, pues le pareció que esta tarea resultaba significativa para su ejercicio profesional.

Se realizaron otras visitas *in situ* en las que se brindó asesoría al maestro en el diseño de los juegos; adicionalmente se le entregaron insumos como cartón, pegante, papel, colbón, colores, marcadores, MDF, fichas, botones..., para que los usara en sus clases. Con el apoyo de un experto se diseñaron los tableros para las adaptaciones de dos juegos en los que el maestro estaba especialmente interesado: Risk y Cranium.

El maestro también participó en el evento de cierre del estudio con un taller en el que utilizó los juegos construidos por él y sus estudiantes, taller que tuvo gran acogida entre el público asistente. Una de las cosas que se observó es que el profesor Héctor realizó con entusiasmo todas las actividades propuestas en el Estudio.

Observaciones

La experiencia es una excelente excusa para cambiar las dinámicas de las clases tradicionales y permitirle a los estudiantes interactuar con material que les proporciona un trabajo más significativo y propositivo en las Ciencias sociales.

Imágenes para la memoria



Figura 8.2

9. Creación de canciones

Maestra: Liliana Hernández Pezano

Institución: Instituto Pedagógico Nacional

Jornada única

Localidad de Usaquén



Figura 9.1

Breve descripción

Desde su infancia de la maestra Liliana entra en contacto directo con el sonido y aprende a interpretarlo de diferentes maneras. Este contacto inicial y su experiencia de vida la llevan a plantear una propuesta innovadora para la enseñanza de la música en preescolar. Una propuesta estética centrada en el desarrollo del pensamiento musical a través de la narración musicalizada, y apoyada en imágenes, de historias infantiles.

Según ella:

...todo el tiempo les cuento una historia a los niños, trato de que todo sea fluido y coherente... cuando los niños ya están haciendo música les presento, con diferentes materiales, sonidos que están relacionados con la historia que he estado contando.

Esta experiencia se encuentra marcada por el sentido de ser docente, aspecto que se evidencia en las preguntas que constantemente se formula, como por ejemplo, ¿qué sentido tiene la música para los niños?, ¿para qué les sirve ésta en la vida? Cuestionamientos que ella trata de resolver con el sentido pedagógico que le da a la música.

Acompañamiento

En la primera visita *in situ*, la maestra relató momentos de su historia de vida que la llevaron al planteamiento de su propuesta educativa. Desde niña la profesora Liliana ha estado buscando significados a los sonidos. Cuando termina su bachillerato inicia estudios musicales en la universidad, estudios que no llenaron sus expectativas; se traslada entonces a la academia Luis A. Calvo, donde se acerca a la música colombiana que la conecta de nuevo con los sonidos de su infancia. Esta experiencia le permitió comprender dos elementos esenciales de la formación musical: lo experimental y lo formal y el puente que debe existir entre estos dos. Este último aspecto es central en propuesta de la maestra.

El conocimiento de la experiencia llevó al equipo de trabajo a pensar que se podría hacer un material educativo para los maestros de música de preescolar, que incluyera el video de la clase de la maestra y se acompañara de una cartilla con imágenes que ella utiliza en su clase.

El video y la edición de la cartilla se realizaron simultáneamente porque la empresa Polo a Tierra consideró que el material podría fortalecerse, si se incluía un escrito en el que la maestra presentara la metodología de su clase, para vincular, de manera más significativa, el video elaborado con la cartilla construida.

Por otra parte, el equipo de Estudio consideró que esta experiencia podría aportarle a otros maestros, por lo que Liliana fue invitada a ser tallerista en el Segundo encuentro de maestros del Estudio y en el evento de socialización del componente "Escuela, currículo y pedagogía" del IDEP. Los talleres propuestos por ella tuvieron mucha acogida por parte del público asistente, principalmente porque las personas, en su mayoría maestros, realizaron diferentes actividades, que además de incorporar sonidos, incluía expresiones corporales, lectura de imágenes y canto. El maestro Camilo Salgado, de la experiencia Aulas Hospitalarias, observó el trabajo de la profesora Liliana y la invitó a la clínica para que hiciera un taller

con los niños hospitalizados. Actividad que se realizó posteriormente a la finalización de este Estudio.

En esta idea de generar interacciones entre los docentes del estudio, el equipo de trabajo proyectó una actividad que relacionara esta y otras tres experiencias cuyo componente común es ser maestras de preescolar. La profesora Nydia de la experiencia Imaginación, asombro y diversión, junto con dos maestras de su institución y los niños de su curso, visitaron el IPN. Allí la profesora Liliana y las maestras Gloria y Julia de las experiencias English portfolio y Mi cuerpo en movimiento respectivamente, realizaron talleres con los niños de Nydia.

Consideramos que este estudio visibilizó la experiencia de la maestra Liliana.

Observaciones

En el anexo 7 se encuentra la cartilla editada y en la página <https://www.youtube.com/watch?v=7gws8enjcZE&index=2&list=PLzpfjFwUBmP7SVLhV4XgMB1Jsk9hkIRam> el video producido.

Imágenes para la memoria





Figura 9.2

10. Cartilla de trabajo Nuestro Planeta es un tesoro

Maestros: Carlos Alberto Abril Martínez, Ángela Patricia Palacios Díaz y Bertha Doraida Cubides Riaño

Institución: Antonio Villavicencio

Jornada única

Localidad de Engativá



Figura 10.1

Breve descripción

La maestra Bertha hacía más de cuatro años diseñaba guías para sus clases de Ciencias naturales y las desarrollaba habitualmente con sus estudiantes. Un día el coordinador académico de la institución donde ella trabaja, interesado en que los maestros de su institución escribieran, se dio cuenta de que el trabajo de la maestra podría convertirse en un libro. Teniendo presente esta idea, el coordinador se propuso consolidar un equipo de trabajo, no solo para construir la cartilla de la profesora Bertha sino también para la producción de textos escolares en su institución. Al equipo se vinculó la profesora Ángela del área de Humanidades.

Aunque en la convocatoria los profesores presentaron únicamente el libro de Ciencias naturales, durante el desarrollo del Estudio, este equipo de trabajo presentó también una colección de textos escolares producidos por ellos.

Acompañamiento

La revisión de la cartilla por parte del equipo y el diálogo con la maestra en la primera visita *in situ* dejó ver que esta experiencia se fortalecería de manera significativa si la profesora Bertha dialogaba con pares de la didáctica de las Ciencias naturales. La maestra tuvo entonces acompañamiento durante un mes, el cual fue desarrollado por dos profesionales con experiencia en el área mencionada. A través de este diálogo se invitó a la docente a pensar su clase y sus próximos materiales educativos desde una perspectiva en la que los estudiantes sean actores de su propio proceso de aprendizaje.

Durante la primera visita *in situ* los maestros manifestaron que su interés era que el Estudio realizara la edición de uno de los libros construidos por ellos. Por razones de presupuesto y por el concepto de las personas que hicieron el acompañamiento, se consideró que no era posible la edición de tal libro. En su lugar, la empresa Polo a Tierra propuso hacer un material, en forma de rotafolio, que recogiera, de manera sucinta, toda la producción lograda. Los maestros aceptaron la propuesta y se empezó la construcción de este material. El trabajo de la empresa editorial consistió en crear una identidad para el proyecto manteniendo la esencia que le dio origen: lo que significa para la vida el ejercicio de escribir. En el anexo 7 se encuentra copia de este.

Imágenes para la memoria



Figura 10.2

11. Imaginación, asombro y diversión

Maestra: Nidia Constanza Poveda Cárdenas

Institución: Gerardo Paredes - Sede Spencer

Jornada mañana

Localidad de Suba



Figura 11.1

Breve descripción

Frente a la vulnerabilidad de una población (desplazados no solo de otras partes del país, sino de la misma ciudad) Nidia Constanza crea un proyecto en el que intenta hacer partícipe a la familia de los niños y niñas en la construcción de un material educativo, cuyo objetivo es que los estudiantes no pierdan el entusiasmo por el juego. En esta experiencia la maestra busca que los niños conozcan o vivan ambientes diferentes a los de su cotidianidad, los cuales están permeados por situaciones sociales difíciles como el desplazamiento y la carencia de recursos. La manera en que Nidia genera los diferentes ambientes, es a través de escenarios que la familia, los niños, las niñas y la maestra construyen en el aula: allí los estudiantes se sienten cómodos, se divierten y aprenden. Ejemplos de estos escenarios son la playa, el circo, día de cometas, entre otros.

Acompañamiento

En el Primer encuentro conocimos a la profesora Nidia quien a lo largo del estudio, asistió y participó en todas las actividades.

Después de hacer la lectura de la propuesta presentada en la convocatoria del Estudio, de realizar la primera visita *in situ* donde pudimos conocer generalidades del material, y de dialogar con la maestra, identificamos como necesidad la interacción con un experto que le permitiese explorar algunos aspectos teóricos de la pedagogía. La maestra dialogó con una persona experta en pedagogía.

La segunda visita *in situ* fue una clase en la que estudiantes y maestra pusieron en escena el material correspondiente al circo. Para sus diferentes escritos la maestra recibió orientaciones, comentarios y corrección de estilo que ella aceptó para reescribir sus textos.

Desde el equipo del Estudio se programó invitar a Nidia con su curso (los niños no disfrutaban de zonas verdes ni en su colegio, ni en el barrio) al Instituto Pedagógico Nacional para participar en tres talleres organizados para ellos por las maestras, Gloria (inglés), Liliana (música) y Julia (educación física). Ellas también hicieron parte del Estudio y enseñan en preescolar. Los estudiantes disfrutaron las actividades propuestas en cada taller, de un refrigerio y un detalle de navidad.

Observaciones

En su estado inicial el material educativo de esta experiencia corresponde a aquellos objetos que hacen los niños con su familia, usando material de reciclaje para construir los ambientes de trabajo, que la maestra utiliza como pretexto para la enseñanza.

La población vulnerable de esta institución tiene “todas las ayudas” del Distrito y de la SED, política pública que debe continuar para garantizar la educación de estos niños y niñas.

Imágenes para la memoria



Figura 11.2

12. Prevención y seguridad escolar

Maestros: Victoria García Cuadros, Danilo Tovar Mora, Yolanda Núñez Africano, Nidia Consuelo Sáenz Salamanca, Ludy Alexandra Bernal Jiménez y Adriana Paola Rojas Avilés

Institución: Instituto Pedagógico Nacional

Jornada única

Localidad de Usaquén



Figura 12.1

Breve descripción

La maestra Victoria lleva cerca de diez años trabajando con docentes de diferentes áreas del conocimiento para desarrollar actividades en relación con un proyecto institucional sobre prevención y seguridad escolar. A lo largo de estos años, ella, junto con los equipos de trabajo que se han formado en la institución, ha realizado muchas actividades en pro de una formación en cultura ciudadana para esta comunidad educativa. La interacción que ellos han tenido con personas de otras instituciones y de otros lugares, les ha permitido ver y dimensionar la importancia del trabajo que han hecho. Particularmente, han observado que su propuesta es innovadora, por lo cual, quisieran visibilizarla en mayor medida.

Acompañamiento

El primer encuentro con los maestros de este equipo permitió saber que la experiencia llevaba más de diez años de desarrollo y que ha sido liderada por la maestra Victoria, quien en diferentes momentos se ha acompañado de maestros de otras áreas de conocimiento. El equipo ha variado con el tiempo.

Todo empezó porque la normatividad nacional obligó, de alguna manera, a las instituciones escolares a desarrollar proyectos en los cuales la comunidad educativa se preparara para eventuales desastres o accidentes. El equipo de maestros empezó desde ese momento a realizar actividades para atender lo establecido en la normatividad y buscar la seguridad escolar.

Estas actividades generaron una cantidad enorme de material de diferente tipo: presentaciones en Power Point, folletos, escritos, imágenes, ponencias... La expectativa que los maestros tenían con este Estudio era que les ayudara a organizar esta información y producir una cartilla. El equipo del Estudio les aclaró que eso no era posible porque el tiempo no era suficiente para una tarea de tal magnitud. Después de un largo rato de charla en la que los maestros siguieron contando aspectos particulares de su experiencia, manifestaron que estaban interesados en pasar de lo pragmático de la experiencia, a constituir la en un proyecto de investigación.

Por las anteriores consideraciones, se pensó que el apoyo para esta experiencia podría darse a través de la interlocución entre el grupo de maestros y una persona con experiencia en investigación; y, adicionalmente, brindarle algunos insumos y editar algunos de los folletos diseñados por ellos.

La persona que empezó el acompañamiento es una maestra que había trabajado con ellos en el IPN, y quien además tenía experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación. Los maestros dialogaron con ella y planearon una agenda de trabajo. Desafortunadamente y por asuntos ajenos a la voluntad del estudio, ella no continuó y fue necesario buscar otro profesional.

Por esta época una profesora integrante del equipo del Estudio, por problemas de salud, no pudo continuar y se pidió a otra profesional que realizara su labor. Esta persona, por su formación y experiencia, era la indicada para realizar el

acompañamiento. Como esto sucedió en el último mes del Estudio, las agendas de los maestros y de la persona que se había vinculado al Equipo se cruzaron y no fue posible hacer la asesoría correspondiente.

La experiencia además participó en el último evento, en el cual, este equipo de maestros, junto con niños del colegio, presentó a los participantes, diferentes posibilidades de actuar ante una situación de emergencia.

Otro apoyo que se brindó a los maestros fue la reflexión escrita que hicieron sobre su propuesta. En la primera entrega del documento ellos presentaron aspectos de su experiencia no evidenciaban lo esencial de su trabajo. Se hicieron las observaciones pertinentes y se les pidió que reconstruyeran su escrito y lo hicieran en primera persona. Unos días después de finalizado el estudio, ellos enviaron el nuevo texto, el cual, a pesar de no ser escrito en primera persona, mostró una reflexión más profunda de lo que han hecho a lo largo de los años.

Observaciones

Los maestros quieren pasar al plano de la investigación porque consideran que lo que han hecho tiene gran relevancia en términos educativos y de formación de cultura ciudadana. Una proyección de este estudio es apoyar a los maestros para que ellos mismos formulen un proyecto de investigación relacionado con su experiencia.

Imágenes para la memoria





Figura 12.2

13. Mi cuerpo en movimiento

Maestra: Julia Rosa Rubio Parra

Institución: Instituto Pedagógico Nacional

Jornada única

Localidad de Usaquén



Figura 13.1

Breve descripción

La maestra Julia de Educación física tiene experiencia de años de trabajo con niños de preescolar y primaria, los cuales le han permitido obtener un conocimiento profundo sobre el desarrollo físico de ellos. Este conocimiento, así como la interacción que ha tenido con otras personas del área, le han hecho ver que es importante establecer una relación directa entre la teoría y la práctica de la Educación física.

La profesora presentó una cartilla que surgió de un proyecto de innovación en el colegio, desarrollado durante un semestre. En la clase, luego de realizar una actividad física con los niños, la maestra les pidió reflexionar sobre la misma con unas guías. En estas, los estudiantes hacían ejercicios sobre los movimientos del cuerpo, y los aspectos relacionados con este como el cuidado, y las formas adecuadas de vestir para realizar actividad física.

Acompañamiento

En el primer encuentro de maestros del Estudio, la profesora Julia contó que había construido “un cuaderno” de Educación física para los niños de preescolar con el propósito de que ellos reforzaran, a través de algunas actividades, el trabajo que habían realizado en la clase. Posterior a este evento, dos personas del equipo se reunieron con ella y en esa oportunidad relató que llevaba quince años trabajando en el IPN como profesora de Educación física, en el nivel de preescolar. Un par de años atrás el colegio abrió una convocatoria para que los docentes desarrollaran proyectos de innovación y ella se postuló con el propósito de construir una cartilla que permitiera a los niños reforzar el trabajo de clase.

Durante el desarrollo del proyecto la maestra diseñó un material que estaba organizado en una serie de actividades que se dividían en dos partes. En la primera se presentaban los desempeños, las competencias y las instrucciones. En la segunda, las ilustraciones que hacían parte fundamental del ejercicio. El interés de la maestra era mejorar las ilustraciones de la cartilla para que comunicaran sus intenciones educativas.

Después de la visita, el equipo consideró importante que la maestra Julia interactuara con una persona que tuviese experiencia en la formación física de los niños. Viviana, la persona encargada de esta interlocución se reunió con ella en varias oportunidades y le sugirió que sería importante que las tareas de aprestamiento que había diseñado, apuntaran a que el cuerpo del niño cobrara importancia y fuera protagonista de su desarrollo integral. También le presentó una cantidad significativa de literatura educativa sobre el tema de formación en primera infancia.

El material fue enviado a la empresa Polo a Tierra, la cual también manifestó que las ilustraciones de la cartilla deberían orientarse al desarrollo integral del niño.

La maestra agradeció el acompañamiento pues le aportó razones adicionales para avanzar en su formación académica. Por razones de tiempo, se editó el material que había realizado, tal y como lo había solicitado desde el comienzo del Estudio. En el anexo 7 se encuentra la cartilla editada.

Observaciones

La maestra se expresa así en relación con la construcción de su cartilla:

Cuando los niños de estas edades realizan actividad física, con cualquier comentario que el docente haga con respecto a: cómo funciona nuestro cuerpo, porqué es importante la educación física y porqué nos debemos cuidar, ellos inician con un sin fin de preguntas e historias sobre el tema, que por la [dinámica] de la clase y los tiempos no se pueden explicar de la mejor manera.

Por eso consideraba necesario generar la forma de enseñar a los niños un poco más sobre estos temas, más allá de la práctica motriz, de manera que consideré que así como las demás áreas tienen como herramienta didáctica los textos, la educación física también podría aprovecharlos para fortalecer sus contenidos por supuesto sin dejar de lado la actividad física como prioridad...

Imágenes para la memoria



Figura 13.2

14. Guías. Doña naranja y sus amigas las rosáceas

Maestras: Rosana Gómez Castro y María Lisbeth Lombo

Institución: Paraíso Mirador IED

Jornada mañana

Localidad de Ciudad Bolívar



Figura 14.1

Breve descripción

La institución donde laboran las maestras Rosana y María Lisbeth tiene énfasis en gestión empresarial. A partir de una problemática ambiental identificada claramente en el colegio, los niños botaban en el patio las cáscaras de las naranjas del refrigerio escolar, las docentes diseñaron talleres para enseñarles a preparar productos derivados de los desechos de las naranjas. Esto se convirtió en una solución para el uso inadecuado de los residuos sólidos en ese contexto, y para aportarle al énfasis de la institución.

Acompañamiento

Cuando hicimos la primera visita *in situ* a las docentes, en el colegio Paraíso Mirador, ellas nos estaban esperando en el paradero de buses debido a que la zona es insegura. En la sede de primaria, cuya construcción no está completa pues no tiene muros sino latas de aluminio, las maestras en compañía de un estudiante,

nos relataron que la experiencia empezó con la llegada de ellas al colegio a trabajar con los niños de primaria.

Una de las situaciones que ellas observaron en ese espacio y sus alrededores fue el problema que representaba el manejo inadecuado de residuos. Los niños, por ejemplo, tiraban las naranjas del refrigerio escolar al patio y las dejaban ahí. Observando esta realidad, y como la institución tiene énfasis en gestión empresarial, se les ocurrió proponer unas acciones para atender las dos necesidades.

Empezaron por realizar talleres que buscaban que sus estudiantes aprendieran a utilizar las cáscaras de las naranjas para hacer diferentes productos; por ejemplo, alimentos como compotas o mermeladas; o decoraciones con velas y otros residuos inorgánicos reutilizables. Los talleres han tenido tanto impacto que las maestras los realizan no solamente con los niños sino también con los padres de familia.

Con el objetivo de vincular a otros maestros y que los talleres fuesen una oportunidad para relacionar otras áreas de conocimiento, diseñaron unas guías que inicialmente desarrollaron en sus clases y que más tarde compartieron con sus colegas.

En una oportunidad llegó al colegio información sobre un premio que ofrecía una empresa privada a experiencias docentes significativas. Las maestras se presentaron y ocuparon uno de los primeros lugares. Esta empresa les dio diez computadores -que a la fecha de cierre de este Estudio no se habían podido poner en uso- y llevó a las maestras y a los niños a un lugar especial donde les brindó un almuerzo elegante y delicioso. La empresa también publicó un cuento que retrataba de alguna manera la experiencia.

En otra ocasión, las maestras presentaron su experiencia en el Foro educativo institucional, después en el local y allí fue seleccionada para presentarse en el foro distrital donde obtuvieron buenos resultados en términos académicos y económicos. Con estos recursos compraron materiales útiles para los talleres de sus clases, y para abrir un espacio destinado al proyecto, en la institución, que también destinó algunos recursos para dicho espacio.

En esa primera visita las maestras presentaron una de las guías que habían elaborado. El equipo de trabajo pensó que el material necesitaba una revisión detallada porque lo que se veía allí era una serie de ejercicios que incluían temáticas de diferentes áreas de conocimiento, que no se relacionaban apropiadamente con los talleres que llevaban al aula, con la problemática que estaban abordando y que posiblemente no apuntaban a un aprendizaje

significativo por parte de los estudiantes. Se invitó a las docentes a entablar comunicación con una persona del equipo para fortalecer ese material y se les sugirió que pensarán en la posibilidad, por ejemplo, de escribir las guías a manera de cuento que plasmara las intenciones formativas que ellas tenían.

Después de la visita y antes de reunirse con la persona del equipo encargada de estudiar el material, las maestras enviaron una primera versión, de una cartilla, que se construyó con las observaciones hechas por el equipo. Ellas contrataron un especialista para diseñarla, y tuvieron que hacerlo con recursos propios y de la institución.

La cartilla fue revisada por un docente del equipo de cartografías; las observaciones se enfocaron en aspectos didácticos relacionados con las áreas de matemáticas, lenguaje y convivencia ciudadana involucradas en la cartilla. Esta fue enviada a la empresa Polo a Tierra para su edición y así dejarla lista para la impresión.

Dos actividades que también fortalecieron esta experiencia fueron la participación de ellas en el Segundo taller general de acompañamiento como asistentes y en el evento de cierre del estudio donde desarrollaron un taller que tuvo bastante acogida.

Observaciones

Las maestras quieren seguir adelante con su trabajo y llevarlo a los diferentes niveles educativos de primaria. Para esto proponen una serie de cartillas con las cuales pretenden lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, con las diferentes actividades que se proponen allí.

Algo que fortalecería la experiencia sería el diálogo con personas conocedoras de temáticas relacionadas con el desarrollo empresarial.

En el anexo 7 se encuentra el material editado.

Imágenes para la memoria



Figura 14.2

15. CEDEPCI - Módulo teorías científicas

Maestros: Leonardo Tovar Bernal, Jhon Rico Quintero, Alexander Pérez

Institución: Colegio Gabriel García Márquez e IED Colegio Las Violetas IED

Jornada mañana

Localidad de Usme



Figura 15.1

Breve descripción

Esta experiencia tiene por objeto generar un espacio de encuentro con la ciencia. Por las condiciones geográficas del colegio Gabriel García Márquez, se busca brindar a los estudiantes un espacio de consulta y encuentro con la academia debido, en parte, a la poca oferta cultural del sector, a los índices de violencia y a los altos niveles de intolerancia. Este espacio pretende enriquecer al territorio y expandir las posibilidades de inmersión en la vida académica por parte de los estudiantes.

En palabras de los profesores:

Se trata de material impreso, didáctico y digital que se inscribe en el marco del CEDEPC, Centro de Documentación en el Pensamiento Científico. Éste un espacio destinado para despertar y fortalecer el conocimiento científico en la comunidad educativa del Colegio Las Violetas I.E.D. Se trata de una propuesta encaminada a crear una sala de documentación especializada en la que sea posible investigar y profundizar, desde una perspectiva

científica, en las temáticas abordadas en las diferentes áreas del conocimiento que se imparten en la escuela. El proyecto surge por la necesidad de estimular el interés por la investigación y la ciencia.

Acompañamiento

La experiencia se dio a conocer en el primer encuentro y, posteriormente, se realizaron visitas *in situ* en las que se evidenció la poca oferta cultural y las condiciones de aislamiento de la población, debido a su ubicación geográfica. Se reconoció parte del territorio y se contextualizó la experiencia. También se observó que los maestros estaban interesados en tener más materiales para la sala de documentación. Por esta razón se buscó una donación, por parte de la UPN, de material bibliográfico de libros y revistas para ampliar la oferta cultural y material de consulta de dicha sala.

Observaciones

Por los factores de violencia y de intolerancia que se viven en el sector, CEDEPCI se convierte en una alternativa para que los estudiantes participen y conozcan otras posibilidades de enriquecimiento cultural desde lo particular de la ciencia. Esta es una razón importante para que el IDEP y la SED destinen mayores recursos y ofrezcan una mayor oferta cultural al territorio que rodea la institución.

Imágenes para la memoria





Figura 15.2

16. Serie de Español

Maestras: Sandra Rocío Ospina Franco, Ana María Ospina Fernández, Luz Andrea Duque Pineda, Sara Helena Márquez García

Institución: Isabel II y República Dominicana

Jornada mañana

Localidades de Kennedy y Suba



Figura 16.1

Breve descripción

Esta experiencia responde a la política pública de inclusión de niñas y niños en condición de discapacidad, en este caso sordos, para que fuera de su primera lengua (de señas) desarrollen una segunda (el castellano).

A partir de la inclusión de estudiantes sordos en el aula, las maestras observaron que era necesario diseñar libros que contribuyeran al aprendizaje de la lengua castellana (haciendo énfasis en la escritura) y que vincularan esta población con la de oyentes. Construyeron una serie de libros cuyo principio es el aprendizaje significativo.

Acompañamiento

Esta experiencia ha sido implementada en dos instituciones. La primera visita se realizó en el colegio Isabel II. Allí nos enteramos, por las maestras, de la intención

del material, de los libros que han creado y de las inquietudes que este trabajo les ha generado.

La segunda visita la hicimos en el colegio República Dominicana donde Ana María (la docente) acompañada de una intérprete (oyente) de la lengua de señas y de una mediadora (sorda) que enseña esta lengua, aplicaron las actividades diseñadas para fortalecerla y a la vez enseñar español.

Las maestras manifestaron que el apoyo que les hubiese gustado recibir por parte del estudio era la edición del último libro diseñado por ellas. Desafortunadamente este era demasiado grande y el presupuesto del proyecto no era suficiente para realizar tal edición. Pero, surgió una posibilidad de apoyo a partir de lo observado en la segunda visita *in situ*. En esta fue posible asistir a una clase en un salón especializado para niños sordos, y allí se observó cómo la maestra de esta aula adaptaba el material construido en los libros para ampliar el vocabulario de los niños y para desarrollar habilidades comunicativas. Para lograr esto, utilizó ilustraciones que representaban personajes de los cuentos y algunas de sus características más importantes. En diálogo con el equipo de trabajo y con la empresa Polo a Tierra se propuso como alternativa crear un rotafolio en el que se presentaran imágenes relacionadas con los cuentos que hacen parte de los libros y que pudiesen servir de apoyo para los maestros de las aulas especializadas. Ellas aceptaron la propuesta y enviaron el material. Adicionalmente, se crearon para esta experiencia los dos personajes principales de la serie. En el anexo 7 se encuentra el rotafolio construido.

Observaciones

Por la importancia que tiene esta experiencia de inclusión, como política pública, la continuidad de la misma podría estar representada en la adaptación de la totalidad del material que las maestras han diseñado, para ser usado en otras aulas especializadas.

Imágenes para la memoria



Figura 16.2

17. La lectura, la escritura y la oralidad en el ciclo dos del colegio Simón Rodríguez

Maestros: James Frank Becerra y Ana Celina Cerón

Institución: Simón Rodríguez (Chapinero)

Jornada única

Localidad de Chapinero



Figura 17.1

Breve descripción

El material educativo de esta experiencia consta de una serie de recursos dispuestos en la web con el propósito de fomentar el hábito lector y la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria, al igual que el de responder por el proyecto del ciclo dos del colegio Simón Rodríguez.

Dentro de los recursos, llaman la atención los Objetos Virtuales de Aprendizaje diseñados en PowerPoint a manera de actividades interactivas. Algunos adaptados por el profesor James Frank Becerra Martínez, al contexto de sus estudiantes; otros de su propia autoría, donde se hace evidente la producción de textos descriptivos, en diferentes áreas como Lengua castellana, Ciencias naturales y Ciencias sociales (ver <http://cerlalc172014.blogspot.com.co/>).

A través del uso de plantillas dispuestas por el profesor, los estudiantes del grado quinto también han elaborado de manera colectiva, sus propias actividades

interactivas, tal como se observa en la página:
<http://www.slideboom.com/presentations/1327784/Categor%C3%ADa-de-palabras-502-1>

Poner en juego acciones colaborativas, consensos en la toma de decisiones y el reconocimiento por parte de la comunidad escolar de las producciones de los estudiantes, son valores agregados con los que cuenta la experiencia.

Acompañamiento

En el acompañamiento en la primera visita *in situ* el profesor explicó cómo funcionaba el material y que la intención del mismo era desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura. La experiencia cuenta con los Computadores para educar, igualmente con estrategias y recursos didácticos. Los profesores Frank y Celina se han capacitado en el uso de diferentes herramientas tecnológicas.

En la segunda visita asistimos a una clase y observamos la aplicación del material; allí constatamos la autonomía, el trabajo en equipo y el disfrute de los estudiantes con las actividades lúdicas que los invitan a hacer uso de esas nuevas herramientas de manera placentera.

El apoyo a la experiencia consistió en poner a los docentes en diálogo con una persona experta en pedagogía y didáctica.

Los maestros tuvieron asesoría en lo que corresponde a corrección de estilo y comentarios sobre la escritura del relato. Palabras de los maestros:

Los recursos tecnológicos cobran valor pedagógico en la medida que les encontremos pertinencia en nuestra práctica y les hagamos una serie de acercamientos diferentes al mero consumismo o esparcimiento.

Observaciones

El profesor Frank participó en todas las actividades programadas por el Estudio. Esto y la segunda visita *in situ*, nos dieron la oportunidad de conocer el resultado del trabajo que el maestro viene desarrollando desde hace tiempo en pro de la sana convivencia de los estudiantes.

Imágenes para la memoria



Figura 17.2

18. Cartilla "Mi voz tu voz"

Maestra: Yeni García

Institución: Liceo Nacional Antonia Santos IED

Jornada mañana

Localidad de Los Mártires



Figura 18.1

Breve descripción

El colegio se encuentra en una zona donde se observan problemas asociados al abuso sexual y la violencia, y también está cerca de una zona de tolerancia de la ciudad. Un día las maestras Jenny e Irma les pidieron a los niños escribir sobre algún aspecto de su vida. En el relato los estudiantes contaron e identificaron de manera detallada las problemáticas mencionadas; esto las llevó a diseñar una cartilla cuyo desarrollo llevaría a que los estudiantes aprendieran o se apropiaran de algunos mecanismos que se proponen desde la teoría de la resiliencia, que favorece la solución de situaciones adversas.

Acompañamiento

En el primer encuentro de maestros del Estudio la profesora Yeni comentó que ella, junto con otros docentes, estaban construyendo una cartilla cuyo objetivo es la resiliencia y el desarrollo de habilidades ciudadanas para prevenir la explotación

sexual. La cartilla está compuesta por actividades lúdicas como sopas de letras, crucigramas, entre otros.

En la primera visita *in situ* la maestra manifiesta que, para fortalecer el material que está construyendo, su principal interés es dialogar con una persona experta en el tema de explotación y comercio sexual.

Más tarde se entró en un diálogo directo con la maestra que permitió conocer más detalles de la experiencia. Contó que no quería realizar el escrito que se había solicitado en el marco del Estudio porque si lo hacía, esto le iba a generar profundos sentimientos de dolor, pues aún tenía en su mente las historias que las niñas le narraban. También que estaba realizando estudios de doctorado con los cuales estaba profundizándola comprensión sobre esta problemática, cómo aportar soluciones, y cómo ello se había convertido en parte de su proyecto educativo. La profesora considera que este tipo de dificultades pueden y deben abordarse de manera amplia, por eso dentro de sus proyecciones está la realización de un trabajo a nivel local, distrital y nacional en pro de la prevención de estos conflictos que afectan a niños, niñas y jóvenes.

La maestra manifestó que dentro del proceso de construcción del material estaría la revisión por parte de los estudiantes, padres de familia, orientadores y en general de toda la comunidad educativa. Mientras tanto, ha pensado realizar otras actividades de prevención y apoyo, por ejemplo planear un evento local en donde se aborde en detalle la problemática y haya una mayor comprensión de esta.

En esta primera visita, la maestra también manifestó que a ella le gustaría entablar diálogo con una persona conocedora del tema y realizar un evento como el que se mencionó anteriormente. Debido a las condiciones particulares del presupuesto del Estudio, se le dijo a la profesora que solo se le podría apoyar la interacción con el experto para que este, además de estudiar el material, se reuniera con orientadores de la localidad de Los Mártires para realizar talleres de concientización. Se buscaron varias personas para hacer el trabajo y finalmente se llegó a IDIPRON - Instituto Distrital para la Protección de la niñez y la juventud. Allí nos dijeron que ellos podían hacer el acompañamiento y el fortalecimiento del material educativo sin costo alguno pues ese tipo de actividades están dentro de las funciones de esta entidad.

El único apoyo que se pudo ofrecer a la maestra fue una pequeña edición de la versión de la cartilla, hasta ahora construida por la maestra, y así se hizo. En el anexo 7 se encuentra el material editado.

Observaciones

La participación de la maestra en los encuentros inicial y final del estudio permitió observar que tiene una gran capacidad de liderazgo y una necesidad sentida de ser escuchada para comunicar las problemáticas de su trabajo.

Imágenes para la memoria



Figura 18.2

19. Naturalitos 5

Maestra: Yuly Paola Urbina Urbina

Institución: Colegio Ricaurte (sede B)

Jornada tarde

Localidad de Los Mártires



Figura 19.1

Breve descripción

La cartilla de Ciencias naturales, Naturalitos 5, presenta una serie de actividades para los estudiantes de grado quinto que deben desarrollarse en equipo y ayudar a formar hábitos de atención, y manejar la disciplina de los cursos...

...Surge como una necesidad, "como un instrumento para organizar la clase", para la enseñanza con rutinas.

Acompañamiento

Una vez escogidas las experiencias, contactamos a la maestra para realizar la primera visita *in situ*; ese día conocimos el colegio, detalles sobre el material y la población a la que está dirigido. Después de comentar y observar la cartilla, la profesora tuvo la asesoría, en didáctica de las Ciencias naturales, de dos personas que orientaron las actividades de la misma.

En la segunda visita *in situ* se prestó atención al manejo del material en el aula. La profesora desarrolló con los niños el **Laboratorio 4:utiliza claves para clasificar animales**. Esto demostró que debía seguir en pie el apoyo pedagógico y didáctico lo cual se hizo en octubre y noviembre. En el diálogo con su pares de didáctica de las Ciencias naturales se invitó a la maestra a explorar nuevas formas de enseñar esta área de conocimiento, pues los desarrollos actuales en educación y en didáctica, que le apuestan a una formación significativa para los niños y jóvenes, hacen ver que es necesario que el maestro se transforme y cree nuevas posibilidades para sus estudiantes.

Las interlocutoras realizaron sugerencias puntuales de transformación a la cartilla elaborada por la maestra. Manifestaron que no sería conveniente que se editara la cartilla tal cual se había presentado debido a que requería de una revisión profunda, sin embargo consideraron que el capítulo uno de este cartilla podría fortalecerse y luego editarse. La empresa Polo a Tierra realizó la edición de ese capítulo del libro teniendo en cuenta las sugerencias propuestas por sus pares. En el anexo 7 se encuentra el documento editado.

La profesora July Paola asistió al segundo taller y también tuvo apoyo en la escritura de su relato; se le hicieron los comentarios y las observaciones requeridas para esta clase de texto escrito. En sus palabras:

“Cada espacio tiene su singularidad, ser maestro aquí o allá no es igual, cada institución, grupo, tiene algo propio y diferente. Esto me hace reflexionar sobre el contexto de enseñanza y aquello que debe ser involucrado para que cada práctica sea eficaz.”

Observaciones

Naturalitos 5 presenta una paradoja porque a la vez que la maestra quiere hacer lo mejor por sus estudiantes, está anclada en unas costumbres que no le permiten avanzar pedagógicamente; sin embargo es necesario que ella tenga un apoyo, a mediano plazo, en aspectos educativos y didácticos; igualmente necesita recursos para la publicación del material editado.

20. Cartilla Resolución de conflictos desde los derechos humanos

Maestros: Tatiana Marcela Aguilar Moreno y Liliana Ariza Muñoz

Institución: Colegio Darío Echandía IED

Jornada tarde

Localidad de Kennedy

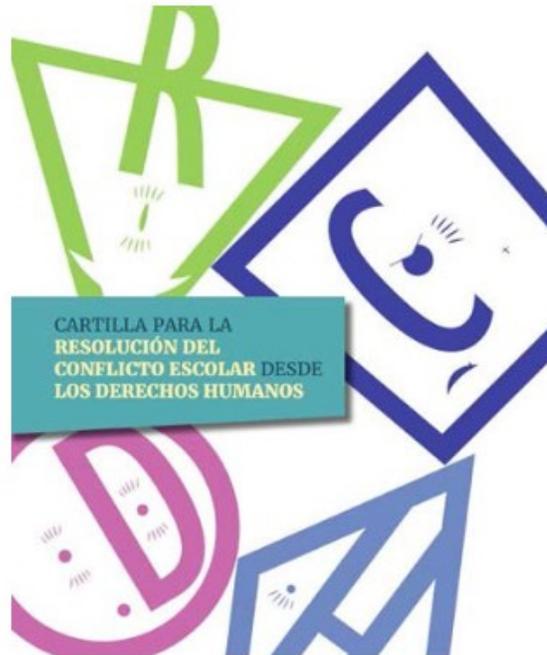


Figura 20.1

Breve descripción

El material de esta experiencia es una cartilla que surge como parte de los procesos de la maestría en educación (Universidad Distrital) que las profesoras hicieron en 2014. El material también está asociado con el Proyecto Hermes que tiene como objetivo "... fomentar el diálogo y la tolerancia como una apuesta colectiva al cambio social desde núcleos primarios como la escuela, con una incidencia significativa en las dinámicas familiares, sociales y culturales. Pretende una transformación cultural para abordar de manera pacífica cualquier conflicto..." El propósito de la cartilla entonces es mejorar las prácticas de convivencia, como el trato entre los estudiantes, y bajar los niveles de agresividad.

Acompañamiento

La primera y segunda visita *in situ* se hicieron en lapsos de tiempo seguidos por la incapacidad médica que tuvo una de las maestras. En la primera conocimos que el material es una cartilla construida por las maestras, reconocimos que el territorio

vulnerable y que la población presenta conflictos. Al final se hicieron comentarios sobre aspectos didácticos de la cartilla, que las mismas profesoras expresaron, necesitaba una asesoría.

En la segunda visita apreciamos el manejo del material que, en este caso, mostró los cambios comportamentales y los diferentes puntos de vista que los estudiantes expresaron luego de un año de haber trabajado una situación problema. Las profesoras están de acuerdo en que la experiencia ha afectado a los estudiantes pero no a la comunidad: encuentran, por ejemplo, resistencia de parte de sus compañeros docentes para ser parte del proyecto. Al respecto, las maestras buscan que el material sirva a otros maestros y que esté más cercano de los jóvenes.

Las maestras dialogaron con personas expertas en Derechos Humanos y se realizó la edición de la cartilla diseñada por ellas mismas, la cual se encuentra en el anexo 7.

Las maestras también recibieron asesoría en la escritura del relato: comentarios y observaciones sobre esta clase de texto y en ocasiones corrección de estilo. Palabras de las maestras:

“La segunda fase del proyecto consistió en sensibilizar a los estudiantes en la idea que el conflicto no es un obstáculo, sino una posibilidad para transformar la realidad y emprender acciones que mejoren la convivencia, a la cual llamamos “Sensibilízate sobre el problema”; para ello se creó material audiovisual, sobre conflictos cotidianos de la escuela, y a partir del cual ellos se plantearon preguntas generadoras, que les permitieron la elaboración de opiniones sobre su vivencia.”

Observaciones

Inicialmente, las profesoras manifestaron estar más inclinadas por explorar la parte didáctica del material pues la cartilla es formal y ellas quieren hacer un trabajo más vivencial con el tema de los Derechos humanos. En ese aspecto recibieron asesoría en el tema; no es una experiencia terminada, por el contrario, ellas quieren seguir explorando el material.

Los Derechos Humanos están hoy, en nuestro país, más vigentes que nunca y las experiencias de los maestros que los trabajan deben ser apoyadas. Esta experiencia en especial requiere un apoyo significativo relacionado con las nuevas tendencias educativas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Así

mismo para que se difunda, necesita recursos para la publicación del material editado.

Imágenes para la memoria



Figura 20.2

21. Vamos tras la huella Mhuysqa

Maestros: Liliana Gaitán Martínez y Pedro Vicente Reyes Morales

Institución: La Chucua y Arborizadora Baja

Jornada mañana

Localidad de Ciudad Bolívar



Figura 21.1

Breve descripción

Los maestros de esta experiencia han observado, desde hace más de 10 años, que en el contexto nacional e internacional se ha venido sintiendo la necesidad de reconstruir y volver a los conocimientos ancestrales porque estos ofrecen una alternativa de vida frente a la sociedad actual, caótica y desorganizada. Consideran importante que los estudiantes reconozcan y valoren, particularmente, la cultura mhuysqa, con la recuperación del territorio del cual esta cultura hizo parte, y de poner en práctica los principios que la orientaron.

Los profesores Liliana y Pedro elaboraron una cartilla, en la que quisieron recoger el conocimiento construido sobre los mhuysqas.

Acompañamiento

En el primer encuentro de maestros del Estudio, Liliana y Pedro, protagonistas de esta experiencia, cuentan que desde hace años han venido realizando actividades para recuperar la cultura Mhuysqa. Consideran que esta recuperación puede ser una alternativa de vida al desconcierto de la sociedad actual. Cuentan que han estado indagando sobre asuntos que pertinentes conciernen con la arqueoastronomía, que han recorrido lugares sagrados y que han puesto en práctica pensamientos de los mhuysqas; por ejemplo, construyeron una huerta en forma de espiral, pues para ellos el vínculo con la madre tierra es fundamental y la espiral es un símbolo de retorno al origen.

Desde este diálogo, el equipo del estudio valoró la experiencia y la escogió como una de las siete a las que se podría realizar un video.

En la primera *visita in situ*, que hicieron dos personas del equipo de cartografías, los maestros contaron que desde sus estudios de pregrado han venido observando que la cultura mhuysqa está viva y que muchas personas e instituciones están intentando recuperarla. Por ejemplo, existe un espacio en la ciudad denominado Cátedra de la memoria muisca, en el cual se reúnen investigadores y personas interesadas en el tema, para discutir sobre el conocimiento que se ha generado en relación con esta cultura. Los profesores Liliana y Pedro nunca han faltado a esta cátedra.

Además de participar en esta cátedra, los maestros han realizado una gran cantidad de actividades para construir conocimiento en torno a esta cultura y para que los estudiantes se apropien del mismo. Han estado en encuentros locales, nacionales e internacionales; han visitado museos; han asistido a eventos en Bogotá donde se hace referencia a esta cultura; han realizado salidas pedagógicas a lugares sagrados; han recorrido la localidad identificando lugares importantes de esta cultura y han aportado a su conservación, por ejemplo han plantado en los alrededores del río Tunjuelo.

Los maestros se dieron cuenta de que a través de proyectos pertinentes y relacionados con su tema, podían obtener recursos para el desarrollo de su experiencia. Por ejemplo, están construyendo un video juego de esta cultura con otros profesionales de la Universidad Javeriana; con otros proyectos lograron obtener un telescopio y una cámara profesional.

En esta segunda reunión se preguntó a los maestros cómo consideraban que el estudio podría aportarles al fortalecimiento de su experiencia. Ellos manifestaron que al igual que en los otros proyectos seguramente iban a recibir algo que no

esperaban y que seguramente los fortalecería. Durante esta reunión también presentaron una cartilla que habían construido y en la que habían incluido una gran cantidad de conocimiento apropiado por ello, sobre los mhuyshas.

En reunión del equipo del Estudio, además del video, se pensó en apoyar la edición de la cartilla, por lo que fue enviada a la empresa Polo a Tierra; allí consideraron que en términos comunicativos la cartilla necesitaba mejorar su cohesión, pues era mucha la información que contenía; también recomendó mejorar la organización, debido a que su presentación no era llamativa para los lectores. En el anexo 7 se encuentra el material editado.

Los maestros solicitaron que el video fuese presentado en la Cátedra de la Memoria Muisca, porque que allí se había manifestado que era a través de la educación, que se podría lograr una apropiación de esta por parte de la comunidad. Lamentablemente el video no fue apreciado por los asistentes de ese día.

Observaciones

Los maestros han estado ampliando su conocimiento sobre la cultura mhuysha y al mismo tiempo han querido mostrar este conocimiento a sus estudiantes. Pero aún falta hacer un proceso de metacognición en relación con lo que han hecho, en términos educativos y didácticos. La experiencia necesita recursos para publicar el material editado.

Imágenes para la memoria





Figura 21.2

22. Talleres didácticos de Educación ambiental para el manejo de residuos sólidos

Maestros: Yeison Fernando Cerquera

Institución: Tibabuyes Universal

Jornada tarde

Localidad de Suba



Figura 22.1

Breve descripción

El material de esta experiencia está constituido por talleres didácticos construidos por el maestro quien trae, de su infancia en el campo, una mirada amplia de las problemáticas ambientales, que profundiza con su trabajo de grado en la maestría. Los talleres están diseñados especialmente para que los estudiantes reflexionen y asuman acciones reales en pro del ambiente. En el texto enviado por el maestro, a la convocatoria manifiesta que:

Para hacer esta propuesta desde la perspectiva de la complejidad, fue necesario conocer las percepciones de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos en torno a los residuos sólidos, hacer encuestas, entrevistas y divertirnos... Una vez se diagnosticaron las percepciones, se diseñaron nueve talleres en torno a los residuos sólidos, organizados por módulos y articulados al modelo pedagógico de la institución, la malla curricular y los estándares.

Acompañamiento

El acompañamiento a esta experiencia se hizo inicialmente con una visita *in situ*. El maestro con uno de sus estudiantes, nos contaron cómo han trabajado con los

talleres, cómo es el territorio, nos mostraron fotos y percibimos el convencimiento en lo que hacen.

Debido a que lo que propone el maestro es diferente a lo que habitualmente se establece en las instituciones educativas en relación con el manejo de los residuos sólidos, para él fue importante entrar en diálogo con un experto en el tema.

Después de esta primera visita surgió la idea de realizar un taller sobre educación ambiental con estudiantes del colegio Tibabuyes Universal, que se caracteriza por no tener zonas verdes, y estudiantes del IPN, con el objetivo de intercambiar experiencias en el manejo de los residuos. En el taller los estudiantes del profesor Yeison mostraron que se han apropiado del conocimiento y dejaron varias enseñanzas tanto a profesores como estudiantes del IPN. Luego los asistentes degustaron un refrigerio y a las tres de la tarde se dirigieron a las canchas en donde disfrutaron jugando fútbol, baloncesto y voleibol.

El maestro dialogó con personas expertas en Ciencias naturales y la empresa Polo a Tierra realizó la edición de los talleres diseñados por él.

Los escritos del maestro tuvieron asesoría en lo que corresponde a corrección de estilo y comentarios sobre la escritura del relato.

Palabras del maestro:

Soy tan feliz, ojalá el tiempo se congelará, para que fueran eternas las risas, las deslizadas por la montaña, los juegos en el cafetal, los atracos al palo de mango, las historias de espantos y los chismes de la vereda que se cuentan por las noches en la cocina de madera. Me encuentro en medio de la alegría, la espontaneidad, la familia, lo natural, los vecinos y los amigos, por eso respeto y rescato el valor de lo tradicional y lo natural, por eso aun creo en el valor de comunidad, de la familia y las historias de vida.

Observaciones

Los talleres del maestro ganaron en difusión con la actividad en el IPN y la edición de los mismos para una posible publicación. El material editado se encuentra en el anexo 7.

El manejo de los residuos sólidos merece toda la atención de la escuela porque a los niños, niñas y jóvenes que se están formando se les debe brindar toda la información posible y las garantías para educarse en profundidad sobre uno de los graves problemas del mundo actual.

Imágenes para la memoria



Figura 22.2

23. Kindergarten English Portfolio

Maestra: Gloria Consuelo Rubio

Institución: Instituto Pedagógico Nacional

Jornada única

Localidad de Usaquén



Figura 23.1

Breve descripción

La maestra Gloria ha venido desarrollando, desde hace años, una propuesta de enseñanza de la lengua inglesa apoyada por proyectos de innovación e investigación, que ha realizado en la institución donde trabaja. Producto de esta experiencia se encuentra una cartilla de inglés para niños de preescolar.

Acompañamiento

En el primer encuentro de maestros del Estudio, la maestra Gloria expresó que cuando trabajó en primero, hizo un proyecto de innovación relacionado con la enseñanza del inglés desde el enfoque comunicativo. Cuando ejecutó este proyecto se dio cuenta que, para los primeros grados y para los niños especiales, no había una propuesta de formación en una segunda lengua. Como jefe de área empezó a gestionar la incorporación de esta asignatura en esos grados, en el IPN. En este sentido, y con un equipo de trabajo, construyó una propuesta curricular y se puso en la tarea de llevarla a la práctica. La maestra considera que los lineamientos del MEN y los libros de texto no se ajustan de manera adecuada a las necesidades de los niños de esa edad. A través de otro proyecto recopiló una gran

cantidad de material ya construido como cuentos en inglés, rompecabezas, números y letras. Luego realizó otro proyecto que no se concluyó pero que le permitió empezar a construir un material educativo específico, para los niños de esas edades. El material ha venido apoyando los desarrollos de la clase a partir de los principios de TPR - Total physical response- que consiste en expresar con el cuerpo lo que se va diciendo con las palabras.

Después de este primer encuentro, dos personas del equipo del estudio, visitaron a la maestra en su institución educativa. Allí la profesora contó que ha estado al frente de muchas propuestas innovadoras en el IPN, relacionadas con la enseñanza del inglés. Entre los años 2000 y 2006, como jefe de área, creó, junto con su equipo, una propuesta curricular de inclusión de esta asignatura en el nivel de preescolar; entre los años 2007 y 2008 desarrolló un proyecto de innovación con el objetivo de construir un material para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. En el año 2012 desarrolló un proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigación de la UPN - CIUP- con el cual quería incluir, en su propuesta de formación, el uso de herramientas virtuales.

A partir del segundo proyecto de innovación le surgió la idea de construir un portafolio para los niños, con actividades que desarrollaran todas las habilidades que ellos necesitan para un aprendizaje significativo del idioma. Desde entonces ha construido muchos ejercicios que trabaja en sus clases con los estudiantes. En el último proyecto de investigación, con el apoyo de un compañero del área de tecnología, armó un documento, de aproximadamente 200 páginas, el cual envió al Estudio para su edición.

En reunión, el equipo conceptuó que no era posible editar todo este material, no solo por los recursos con los que se contaba, sino porque contenía mucha información para los niños. El concepto de la empresa Polo a Tierra en relación con este último aspecto fue el mismo. El equipo también consideró que era necesario que la maestra tuviese interlocución con una persona de trayectoria en la enseñanza de la lengua extranjera y que pudiese dialogar con la maestra. La persona que hizo este acompañamiento, trabajó con ella, entre otras cosas, en la identificación de algunas actividades diseñadas y que podrían ser puestas en la cartilla que se iba a editar. La versión final se encuentra en el anexo 7.

La maestra Gloria participó en todas las actividades que se organizaron en el Estudio, y en el evento final pudo mostrar la riqueza que hay en su clase.

Adicional a esto, la maestra Gloria realizó un taller con los niños de la profesora Nydia de la experiencia Imaginación, asombro y diversión, cuando hicieron la visita al IPN.

Observaciones

La maestra quiere que el material editado se publique.

Imágenes para la memoria

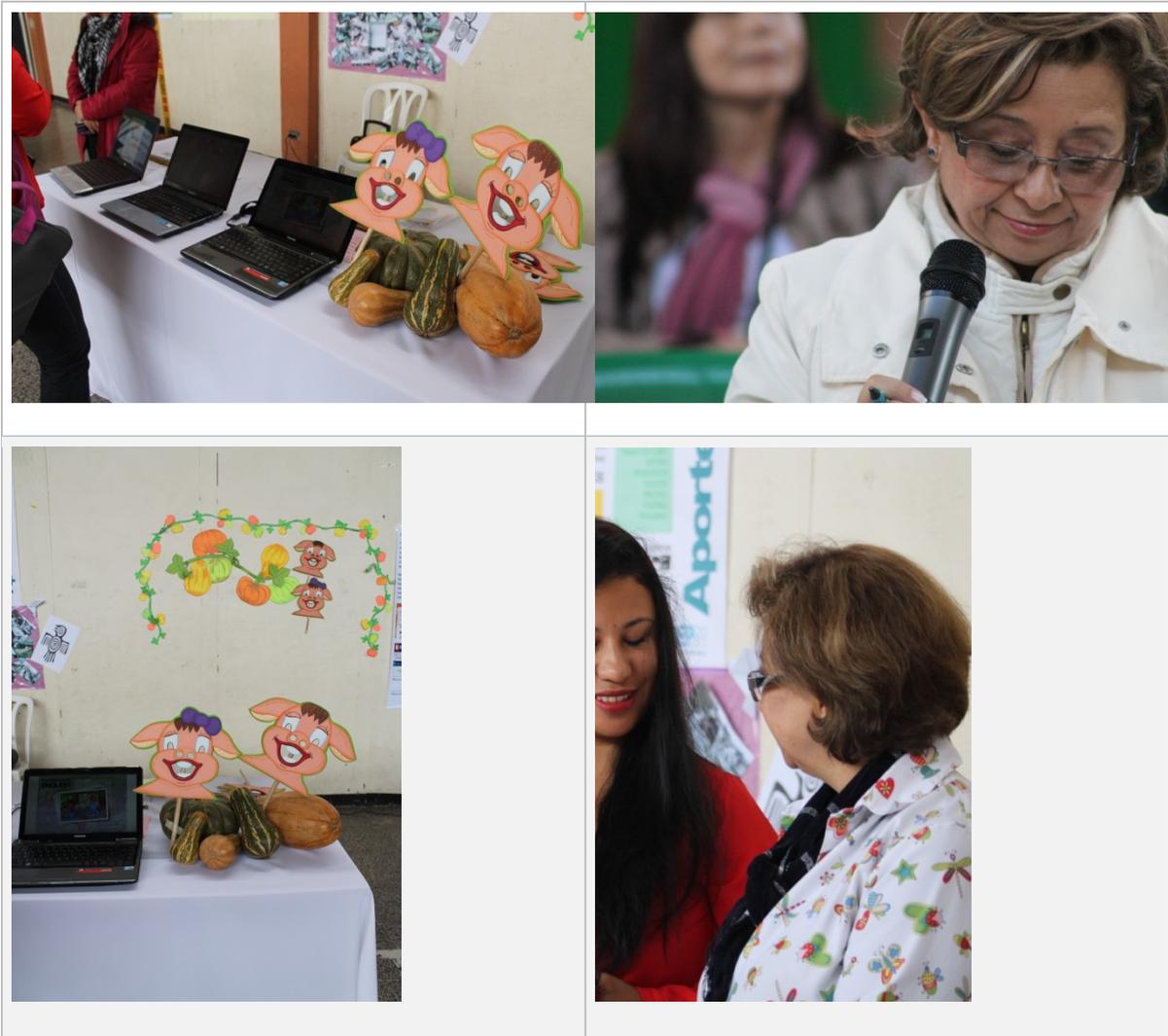


Figura 23.2

24. Teselaciones para niños

Maestros: Sonia Milena Uribe Garzón, Oscar Leonardo Cárdenas Forero y James Frank Becerra Martínez

Institución: Entre Nubes Sur Oriental

Jornada mañana

Localidad de San Cristóbal



Figura 24.1

Breve descripción

Durante algunos años los maestros Sonia, Óscar y Frank han estado diseñando guías que buscan que los estudiantes construyan unos objetos geométricos denominados teselaciones. Cuando los maestros llevan estas guías al aula de clase observan que los niños, además de entretenerse, trabajan de forma colaborativa, se ven más tranquilos y se entusiasman con lo que hacen. Estos aspectos de la experiencia ya han sido publicados y socializados por los maestros en eventos y en revistas nacionales e internacionales y ahora van a publicar, apoyados por la Editorial magisterio, una cartilla sobre el tema abordado.

Acompañamiento

En el primer encuentro de maestros la profesora Sonia describió su experiencia como un trabajo en el aula, en geometría, para que los niños observen que las matemáticas son algo más que números que complican la vida. El trabajo con teselaciones tiene implicaciones de diversa índole: desarrolla creatividad e

imaginación y permite la integración entre los niños y entre estos y sus familias. El material producido es usado por los profesores en otras instituciones educativas pues es el resultado de una producción colectiva de más de diez años de desarrollo.

En la primera visita *in situ* los maestros contaron que hacían parte de un colectivo que desde hace más de diez años, viene trabajando en la cualificación de los maestros que hacen parte de este y en buscar diferentes posibilidades, para trabajar en el aula propuestas alternativas para la formación de los estudiantes. Los maestros han desarrollado varias propuestas, precisamente dos de estas también hacen parte de este Estudio: Óscar participa en El mundo de la Zoología fantástica y Frank en La lectura, la escritura y la oralidad en el ciclo dos del colegio Simón Rodríguez.

Este grupo de maestros, con la experiencia de teselaciones, ha tenido una gran producción académica, ha participado en eventos, publicaron un artículo en una revista internacional y la Editorial magisterio les va a publicar una cartilla con las guías que han elaborado.

Los maestros desde siempre han buscado fortalecerse académicamente y sustentar desde la teoría las actividades diseñadas; además se interesan porque el material fortalezca habilidades de pensamiento matemático-geométrico en los niños.

Observaciones

El equipo del Estudio le propuso a los maestros realizar una asesoría para identificar procesos de razonamiento geométrico en los niños que realizan las actividades propuestas en esta experiencia.

Imágenes para la memoria





Figura 24.2

25. Vivir la historia. Proyecto audiovisual

Maestras: Fenyt Inés Barrero Páez e Isabel Méndez Montenegro

Institución: Los Comuneros Oswaldo Guayasamín

Jornada mañana

Localidad de Usme



Figura 25.1

Breve descripción

Cuando las maestras Fenyt e Isabel llegaron al colegio donde actualmente trabajan, observaron que los niños tenían problemas de autoestima y se empeñaron en buscar alternativas para apoyarlos. En pregrado, la profesora Fenyt tuvo la oportunidad de acercarse al lenguaje virtual, y ya ejerciendo su profesión asistió a talleres sobre edición de videos. Este conocimiento lo aplicó en su clase y con los estudiantes; rápidamente las docentes percibieron que haciendo videos, los estudiantes empezaron a mejorar su autoestima y decidieron seguir trabajando de esta manera.

Al comienzo de la experiencia una de las maestras hacía la edición de los videos sola, con sus propios equipos, pero luego, con su participación en el desarrollo de proyectos, consiguió equipos especiales para que los jóvenes elaboraran y editaran sus propios videos, en el colegio.

Acompañamiento

En el primer encuentro de maestros, la profesora Fenyt contó que el trabajo de producción de videos por parte de los estudiantes tiene varias fases. En la primera se estudia una temática curricular del área de Ciencias sociales, los estudiantes elaboran los guiones de los videos y luego los producen. Ya producidos son

socializados por los estudiantes y entran en una etapa de evaluación que tiene como objetivo evidenciar las fortalezas y debilidades del trabajo realizado. Esta evaluación permite seleccionar los videos que se presentan en las actividades institucionales. La experiencia, según lo manifiesta Fenyty, ha potenciado el trabajo colaborativo.

La manera como los estudiantes realizan la producción puede ser a través de animaciones o de puestas en escena y es bastante rudimentaria según lo observado en la primera visita *in situ*. Por esta razón el equipo consideró que uno de los apoyos para esta experiencia podría ser el diálogo con una persona que tuviese conocimiento y una amplia trayectoria en la producción audiovisual. Así se hizo y la profesora Fenyty la persona especializada en el tema, se reunieron en varias ocasiones y ella pudo ampliar su perspectiva sobre el lenguaje audiovisual. Para el evento de socialización del estudio, la maestra Fenyty llevó ejemplos de producciones de los estudiantes, empleando diferentes técnicas y formatos de presentación.

OBSERVACIONES

La profesora Isabel Méndez Montenegro se retiró del Estudio pero la maestra Fenyty continuó con la experiencia.

Imágenes para la memoria



Figura 25.2

5. DISCUSIÓN CONCEPTUAL

Los materiales educativos como representación de los saberes pedagógicos de los maestros.

A propósito de la experiencia de trabajo en torno a las concepciones sobre material educativo, como una forma del saber pedagógico de los maestros, se presentan a continuación las condiciones del análisis que, como marco, recogen la discusión conceptual, y también metodológica, en torno a cómo se delimita este saber desde la perspectiva de sujeto de saber, es decir del maestro que establece con el saber una relación particular. En este caso, este sujeto de saber se reconoce desde los discursos emitidos y desde sus posibles enunciaciones.

Como constructo conceptual para “escribir la historia”, el saber pedagógico es el conjunto de enunciados que circulan de manera diacrónica en espacios sociales en torno a la pedagogía. Este conjunto refiere tanto situaciones discursivas con altos niveles de filiación institucional o epistemológica como otro tipo de enunciados que circulan en espacios menos institucionalizados. A este respecto, Zuluaga describe los espacios discursivos como espacios múltiples, en tanto

...está[n] compuesto[s] por prácticas, discursos e instituciones en los cuales el objeto emerge en superficies heterogéneas hasta recibir un estatuto que lo haga nominable y describable; recibe delimitación desde diferentes instancias; recibe especificación en su pluralidad mediante diferentes prácticas y discursos que le imprimen diferencias, relaciones o exclusiones entre sí. (1999, p.30)

En su propuesta conceptual, Zuluaga esencialmente reconoce el discurso de los maestros, y también los enunciados que emergen en los objetos de su práctica, es decir en el material educativo que utilizan con distintos propósitos, como formas de representación del saber (registros). Lo anterior es central en el presente análisis en tanto que el mayor insumo de información se concentra en los discursos generados a lo largo de la experiencia de acompañamiento que son, fundamentalmente, discursos orales y escritos. Pero también, pueden ser enunciados cuando los objetos (es decir el material pedagógico mismo) son “pedagogizados”, es decir cargados con sentidos pedagógicos por parte del maestro.

De acuerdo con Zuluaga (1999), la pedagogía como saber, es decir como configuración histórica que se nutre de los enunciados sociales que refiere, puede

reconocerse tanto en el discurso mismo entorno a ésta, como en la práctica de aula de conlleva dichos discursos: "La Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso." (1999, p.10). Entonces analizar los discursos es equiparable a analizar los procesos mediante los cuales la pedagogía se instituye como saber. De este modo el discurso sobre material educativo que se genera alrededor de cada experiencia refiere, entre otros asuntos, modelos pedagógicos, conceptos interdisciplinarios y formas de apropiación del saber.

En este caso el objeto de estudio denominado "material educativo" funciona entonces como una incorporación del saber pedagógico del maestro en varios sentidos. Uno de éstos refiere el nivel de análisis desarrollado, dado que determina las configuraciones específicas que se constituyen alrededor de los objetos, que son pretextos pedagógicos de los maestros. Entonces, los objetos, que convocan formas innovadoras de uso pedagógico más que invención, son resignificados por los registros de los maestros, lo que es uno de los puntos de análisis y reconstrucción del saber pedagógico.

El discurso del saber pedagógico se encuentra disperso en registros que recogen ... [entre otras cosas] ... las posiciones de sujeto de saber que puede asumir un maestro en nuestra formación social (con respecto a la forma de aprender del alumno, a la enunciación del conocimiento, al reconocimiento del aprendizaje, a la manera de "educar" a los alumnos, en fin, lo que debe hacer el maestro como sujeto que opera mediante un saber.) (1999, p. 40)

Este tipo de saber pedagógico tiene, entonces, condiciones especiales con respecto a otros tipos de saberes más institucionalizados y, por tanto, menos cambiantes: se trata del día a día de la experiencia profesional del maestro que, en el marco de la reflexión, transforma su hacer. De este modo, el discurso en torno a las posiciones del sujeto de saber, para el caso los relatos de los maestros en torno a los sentidos de sus materiales educativos, es sólo uno de los enunciados que conforma el gran archivo en torno al material pedagógico.

Las formaciones discursivas que se describan no son totalizaciones del archivo, ni totalizaciones de discursos. En un mismo saber se pueden encontrar varias formaciones discursivas, seguramente algunas de ellas articulables entre sí o con formaciones discursivas de otros saberes (1999, p.36)

Por lo anterior, el alcance de este análisis se refiere a la descripción de cómo los discursos recolectados constituyen un posible enunciado del archivo en torno a "Material educativo". Este enunciado, a su vez, es un punto de acceso a la

interpretación en torno al objeto de estudio y se sustenta como una de las variadas formas del saber pedagógico.

El marco conceptual que construye Zuluaga y que tiene sus bases en Foucault, abre la posibilidad metodológica de reconocer, desde los discursos, el saber pedagógico a partir de tres constructos: 1. Los registros, entendidos como documentos evidencia de acontecimientos y cosas que han ocurrido 2. El discurso, como la incorporación lingüística del saber y la representación de su lógica organizacional (dispersión) 3. Los enunciados, como el conjunto de discursos en torno a un saber y 4. El saber pedagógico, como la síntesis de todos los archivos acerca de un saber (Zuluaga, 1999).

Como categorías de base (registros sobre el saber pedagógico), además del saber pedagógico, que restituye el valor de la práctica discursiva de los docentes y que sustentan la selección del corpus, funcionan también como un método en tanto ubican el alcance de los insumos de información privilegiados: los discursos de los maestros.

Es en este marco que, a continuación se analiza la configuración específica del saber pedagógico de los maestros desde sus concepciones y realizaciones en torno al material educativo. Para ello se analiza una síntesis de la información de 25 experiencias de trabajo que abordan temáticas variadas y formas distintas de concebir el material.

El material educativo como objeto pedagógico

Un mirada panorámica sobre los objetos que son identificados por los maestros como material pedagógico, deja ver una variedad importante en tanto a sus características físicas. En síntesis, son elementos que circulan en el aula de clase por decisión del maestro, que tienen diversas formas, la mayoría de ellas en formato impreso. Lo anterior deja ver que el uso de la lengua ocupa un lugar privilegiado tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, pues es la elección más recurrente de los docentes; de este modo hay cartillas, libros y guías que circulan como objetos representativos de las apuestas pedagógicas.

Otros de los materiales que son potenciados en el aula a partir de los valores que representan como "elementos didácticos" son juegos, mapas, canciones, carteleros y plegables. Los elementos se asocian con el desarrollo de habilidades que los maestros califican como esenciales para coadyuvar a su proceso de enseñanza o al

aprendizaje de sus estudiantes. Un soporte que también constituye un complemento pedagógico para los maestros son recursos audiovisuales como fotos, videos, blogs y software. En un solo caso, se utiliza material educativo que ha sido creado previamente para los mismos fines.

¿Por qué construir o utilizar material educativo impreso en el aula de clase? Los registros de los maestros

Como se mencionó en un apartado anterior, de acuerdo con su corporeidad, el material educativo desde la perspectiva de los maestros cumple una función pedagógica o pedagogizante en el aula de clase.

De este modo, los registros en torno al sentido que se otorga al material impreso tienen que ver con necesidades identificadas por el profesor: "cuestionar, investigar, crear y desarrollar" en la primera infancia; unificación de estrategias pedagógicas como "proyectos de aula, secuencias didácticas, proyecto de ciclo, proyectos de grado, unidades didácticas"; controlar ambientes de trabajo en función del "orden, silencio y trabajo en equipo", a partir de las cartillas; "abordar problemas desde la dimensión ética", "desarrollar y poner en palabras propuestas pedagógicas no construidas", "desarrollar la imaginación", mezclar formas de narrar "no es un cuento como tal!! No, aplicamos principios de Antony Brown, que trabaja la parte gráfica y a la vez la parte narrativa", desarrollo de actividades lúdicas "como sopas de letras, laberintos, entre otros (para que los niños disfruten el aprendizaje del inglés)".

La importancia del saber en la educación física "...cuando los niños de estas edades realizan actividad física, con cualquier comentario que el docente haga con respecto a: cómo funciona nuestro cuerpo, porque es importante la educación física y porque nos debemos cuidar, ellos inician con un sin fin de preguntas e historias sobre el tema"; en el abordaje de nuevos temas "llevar al aula talleres en las que los estudiantes aprenden a reutilizar ciertos residuos orgánico"; en plasmar "conocimiento que han construido sobre los Mhysqas desde hace muchos años e imágenes de actividades que han hecho con los estudiantes" y en la importancia del soporte escrito a través de la "construcción de un portafolio manual para los estudiantes de los dos grados de Preescolar y Educación Especial".

Como registros, refieren tanto la existencia de necesidades particulares en el aula, como la carencia de soportes pedagógicos para afrontar dichas necesidades; frente a situaciones no esperadas o planificadas, los maestros se ven abocados a resarcir dicha carencia con dos propósitos esenciales: la creación de una propuesta pedagógica específica y el desarrollo de habilidades, también específicas, que son requeridas por los estudiantes. De este modo, el material impreso, constituido desde la lengua y también desde otros lenguajes, cumple para los maestros una doble función: la incorporación de sus saberes pedagógicos (mediante la creación del mismo por medio de la escritura) y el desarrollo de habilidades directamente relacionadas con el uso de la lengua: imaginación, creatividad, diversión, entre otras.

El rol de los elementos didácticos en la práctica de aula.

Como elementos que han sido creados con propósitos varios, los objetos que cumplen en otros espacios una función netamente didáctica, son utilizados por los maestros para explorar variaciones en sus prácticas; tienen entonces, también para los maestros, un valor más didáctico que pedagógico, en contraste con los materiales impresos en los que se puede leer una intención propositiva de un nivel más amplio. En este nivel "innovador" de la práctica, los registros tienen que ver con la intención de "realizar una actividad significativa para los niños" para lo cual "...se inventaron la idea del personaje misterioso" que se objetiviza en una "caja sorpresa"; o de "construir juegos de mesa como pretexto para que los niños aprendan a ser críticos y autónomos"; también los elementos didácticos toman sentido "en la búsqueda, se relaciona el arte con las ciencias sociales, buscando un vínculo con la vida y sus sentidos."

Otros elementos didácticos son potenciados desde sus cualidades: "Cuando los niños ya están haciendo música les presento, con diferentes materiales, sonidos que están relacionados con la historia que he estado contando" y como materiales de referencia: "esta experiencia educativa surgió de la necesidad de construir una cultura de la prevención al evidenciarse que la población estudiantil no ponía en práctica en su vida cotidiana los conocimientos que aprendían en las diferentes áreas del conocimiento..."

En síntesis los registros en torno al uso de elementos didácticos tiene que ver con la implementación de estrategias innovadoras en el aula, a propósito de las características de los objetos didácticos.

Las tecnologías de información y comunicación como material educativo.

A los soportes educativos que son construidos a partir de nuevas formas de comunicación, que exploran lo visual, lo auditivo y lo interactivo, se asocian registros que refieren asuntos variados como la necesidad de "una enseñanza diferente e inclusiva de las matemáticas en la que el juego da apertura al conocimiento en un espacio que no es el aula regular".; también, con este tipo de soportes "le apostó a la creación de una cultura de lo virtual, que los estudiantes sepan manejarse en ese mundo, y con las actividades propuestas en el blog, reflexionar y aportar soluciones a los conflictos." y a "crear en sus estudiantes "Cultura estadística" desde el lenguaje virtual, a través del OVA".

Por otra parte, la reflexión en torno a dichos materiales "le apuesta a la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua a estudiantes sordos, imagen, procesos de pensamiento, vocabulario, lenguas, política pública de inclusión" y a "el potencial de la imagen en la construcción de identidad".

De este modo el discurso en referencia a los soportes TIC en el aula tiene al menos dos tipos de intencionalidades, que se relacionan con su existencia física: la creación de cultura, en tanto medio de comunicación social regular en la actualidad, y a la explotación de la imagen, y del sonido y a la interacción como estrategia para configurar ambientes escolares distintos.

Los usos del material educativo tradicional en el aula.

El centro de documentación y la biblioteca como repositorios de material educativo se aborda en sólo una de las experiencias analizadas; el objeto para la práctica de aula es:

consolidar un centro de consulta con material bibliográfico y multimedia que contribuyera en los procesos escolares desde una mirada científica. En ese sentido, el espacio habilitado ha ido nutriéndose tanto de libros, revistas, películas, música, láminas y demás material didáctico, articulado con el uso de recursos tecnológicos que en la actualidad son necesarios: computadores, tabletas, tablero inteligente, teatro en casa ...

Se trata entonces de dar el lugar apropiado a los elementos que han sido creados para tal fin.

Sentidos adicionales: los materiales educativos como objetos de valor político y social.

Además de las intencionalidades y propósitos del uso, creación, recreación e implementación del material educativo, en los registros se pueden verificar algunas relaciones extraescolares. Con lo anterior, el material existe gracias a la incorporación de ideas y apuestas que no son solamente escolares. De este modo, las políticas de inclusión para personas con discapacidad, y para la conciencia ambiental, así como la solución de conflictos son temáticas presentes:

“La política pública de inclusión de niños, niñas y jóvenes está presente en esta experiencia y se lleva a cabo con el material didáctico. El proyecto hace parte del Acuerdo 453 de 2010 (Noviembre 24) del Concejo de Bogotá “Por medio del cual se crea el servicio de apoyo pedagógico escolar para niños, niñas y jóvenes hospitalizados e incapacitados en la red adscrita a la Secretaría Distrital de Salud”

“El colegio cuenta con la intervención del Programa Hermes de la Cámara de Comercio de Bogotá, y de él participan estudiantes de 7°, 9°, 10° y 11° formándose como gestores del conflicto, a las mesas de conciliación sólo llegan casos de los niños de primaria y de 6°, lo que nos llevó a plantearnos la pertinencia de formar sólo un grupo”

Son motivos adicionales de las experiencias. También se evidencia la presencia de otros actores de la comunidad educativa: “Los estudiantes realizan actividades para casa donde se involucran a los padres estas van desde escritura de padres, dibujos, narrativa entre otras, se realizan máscaras, fotografías, diseños, que involucran a la familia, en la elaboración de un producto.”; “Con la idea de respetar la memoria de la comunidad, los profes fueron a visitar algunas casas de los niños, allí, con la familia, escuchaban atentamente sus historias. En Abril, se traen todas las historias a mesa de profesores para escucharlas”. La modificación y/o ampliación del currículo son otros de los sentidos adicionales:

“...la propuesta se materializó en un conjunto de Unidades Didácticas coherentemente estructuradas que integraban elementos propios de la geometría, del pensamiento espacial y de la expresión artística, que a la vez, intentó convertirse en una apuesta por curricularizar de manera integral saberes escolares matemáticos y artístico...”

“la cartilla construida es utilizada en el aula de clase (un espacio diferente al del currículo oficial) con el propósito de enseñar temas que no están en el currículo tradicional y que son importantes para la formación de los niños.”

Un aspecto común a estos sentidos adicionales tiene que ver con la referencia directa a entender la escuela más allá del espacio físico delimitado para ella: “El semillero de estadística que dirige Adriana funciona en la biblioteca del barrio Lisboa (Suba), diagonal a la iglesia; esta actividad se realiza en contra jornada.”; es decir que el asunto de la práctica de aula que puede ampliarse a otros espacios:

“Asistieron a museos especializados como el Museo de Historia Natural de la Universidad Nacional de Colombia y el museo Geológico y Paleontológico José Royo y Gómez de INGEOMINAS; se gestionó la visita a la institución del Domo Planetario Móvil Estrella Polar; se realizó la visita al Parque Arqueológico Gondava en el municipio de Villa de Leyva.”

Las apuestas metodológicas que se concretan en las experiencias también dejan ver la fusión entre el espacio escolar y el extraescolar:

“Desde las ciencias sociales el uso del medio fotográfico, cinematográfico y posteriormente el vídeo, abrió la discusión frente a la validez de utilizar material audiovisual como investigación social, llegando a debates tan complejos como fue el lugar del sujeto investigado y la subjetividad del investigador.”

“Con las falencias didácticas y afectivas surge una nueva metodología, el arte puso la metodología a través del salón de clase y la Ciencias sociales con el rigor teórico. Con el arte desarrollan un vínculo y un nuevo sentido con la vida.”

Desde esta perspectiva de sentidos adicionales, se constituyen algunas líneas discursivas más: a. la utilización, implementación, creación y recreación de material educativo a propósito de políticas educativas y sociales emergentes b. La emancipación del currículo institucionalizado y c. las posibilidades metodológicas que aportan otras disciplinas.

En síntesis, desde el carácter “material” de los recursos educativos, pueden identificarse las siguientes líneas discursivas:

- Material impreso:

Incorporación de sus saberes pedagógicos, mediante la creación del mismo por medio de la escritura.

Desarrollo de habilidades directamente relacionadas con el uso de la lengua: imaginación, creatividad, diversión, entre otras.

- Elementos didácticos:

Implementación de estrategias innovadoras en el aula, a propósito de las características de los objetos didácticos.

- Recursos TIC

Creación de cultura, en tanto medio de comunicación social regular en la actualidad.

Explotación de la imagen, el sonido y la interacción para configurar ambientes escolares distintos.

- Sentidos adicionales

La utilización, implementación, creación y recreación de material educativo a propósito de políticas educativas y sociales emergentes.

La emancipación del currículo institucionalizado y c. las posibilidades metodológicas que aportan otras disciplinas.



Figura 5.1. Líneas discursivas en tipos de material educativo

Apuestas pedagógicas y elecciones temáticas en los materiales educativos: los sentidos para la práctica de aula.

El segundo aspecto central entorno a los materiales educativos tiene que ver con reconocer las apuestas pedagógicas de los maestros, así como sus elecciones temáticas al momento de utilizar material educativo en su práctica de aula. A este respecto el aspecto material de los recursos, como instancia de clasificación primera aporta pistas importantes y complementarias al apartado anterior, en el cual se indagó acerca de los sentidos asignados a los objetos de acuerdo con sus características físicas.

Con base en ello a continuación se exploran los registros para lograr constituir las líneas discursivas que predominan en la información provista por los docentes, de acuerdo con la clasificación inicial.

El lenguaje como recurso pedagógico y apuesta temática de los materiales educativos

Si bien no en todos los casos en los cuales los materiales educativos son impresos hay una conciencia determinada en torno al papel del lenguaje y de la lengua en el aula, se pueden inferir algunas relaciones en torno a lo que implica leer y escribir en la escuela, como actividades centrales planteadas en los materiales impresos.

Como forma de comunicación y aprendizaje, es decir desde la multifuncionalidad, los maestros reportan en sus experiencias impresas que “diseñar libros que contribuyan al aprendizaje de la lengua castellana (haciendo énfasis en la escritura) y que vincule las poblaciones de oyentes y sordos.”, este sentido se refiere a la inclusión desde el lenguaje de poblaciones marginadas.

Por otra parte, como ejercicio de reflexión y concentración, en más de una experiencia el material impreso se asocia al seguimiento de instrucciones, al orden, a la dedicación:

“Los niños siguen las instrucciones del texto, las cuales se caracterizan por hacer énfasis en lo rutinario. Cuando la maestra construyó la cartilla, en el colegio donde estaba laborando, la puso en uso y encontró grandes beneficios al llevarla al aula. Estos son algunos: le

permitió organizar la clase, ver trabajo en equipo por parte de los niños y la autorregulación y manejo de instrucciones por parte de ellos.”

“Durante algunos años los maestros Sonia, Óscar y Frank han estado diseñando unas guías que buscan que los estudiantes construyan unos objetos geométricos denominados teselaciones. Cuando los maestros llevan estas guías al aula de clase observan que los niños, además de entretenerse, trabajan de forma colaborativa, se ven más tranquilos, se entusiasman con lo que hacen, entre otras cosas más.”

Otras razones pedagógicas asociadas al material impreso, tienen que ver con el desarrollo de habilidades y actitudes específicas en los estudiantes, a partir del diseño de instrucciones y de lineamientos para hacer algo o para asumir algo a partir de guías y talleres:

“A través de una cartilla de trabajo (24 páginas) y las actividades propuesta en esta, las maestras logran que los estudiantes se formen éticamente y que aprendan a resolver conflictos”

“Un día las maestras Jenny e Irma pidieron a los niños hacer un escrito sobre algún aspecto de su vida. En este escrito identificaron de manera detallada la problemática planteada, por esta razón empezaron a diseñar una cartilla para que, a través de su desarrollo, los estudiantes aprendieran o se apropiaran de algunos elementos que se proponen desde la teoría de la resiliencia, pues esta teoría ayuda a la solución de la problemática.”

“En su clase luego de realizar una actividad física en los niños, la maestra ha hecho el ejercicio de poner a los niños a reflexionar, a través de unas guías, sobre los movimientos que realizaron y sobre aspectos relacionados con estos como el cuidado del cuerpo y las formas adecuadas de vestir para realizar actividad física.”

“...las maestras diseñan un taller a partir del cual le enseñan a los niños a cómo elaborar productos derivados de los desechos de las naranjas. Al comienzo de la experiencia los maestros de la institución se vincularon de manera un poco significativa al trabajo realizado por las maestras, ellas además de brindarles las instrucciones del taller, les daban a sus colegas guías de trabajo asociadas al taller...”

La producción y construcción de saber y conocimientos es otro de los significados que los maestros asocian al material educativo en forma impresa, es decir la lectura y la escritura para saber y para conocer:

“La maestra Bertha durante un tiempo diseñó una cantidad significativa de guías para sus clases, un día se dio cuenta que era importante hacer un libro que complicara todas estas guías.”

“Consideran importante que los estudiantes reconozcan y valoren particularmente la cultura mhuysha a través de la experiencia de recuperar el territorio del cual esta cultura hizo parte y poner en práctica los principios que la orientaron. Uno de las maneras que los maestros han querido compilar el conocimiento construido sobre los mhuyshas ha sido a través de una cartilla (69 páginas).”

Las apuestas temáticas de los materiales educativos impresos se movilizan mayoritariamente hacia áreas no curricularizadas: la creatividad y la imaginación; formación ética y resolución de conflictos; el medio ambiente; mitología; riesgos sociales; culturas ancestrales. Cuando son áreas del currículo trabajan en torno a las ciencias naturales y a la lengua extranjera.

Los elementos didácticos como apuesta pedagógica

En tanto los elementos didácticos refieren actividades lúdicas que se relacionan con diversos tipos de aprendizajes, el uso de estos elementos se enmarca en apuestas pedagógicas más amplias. El aspecto pedagógico tiene que ver con aquello que los maestros creen esencial en sus apuestas, que incluyen el ingrediente didáctico y lúdico en el aprendizaje:

“Los juegos que les llevan a los niños son una oportunidad para que ellos estén en contacto, de alguna manera con la escuela: en este sentido es un proyecto de inclusión y por eso consideramos importante hacer un video para que la experiencia sea divulgada.”

“La manera como se generan esos ambientes diferentes es a través de escenarios, en el aula maestra, donde familia, niños y niñas y la maestra construyen ambientes en los cuales los niños se sienten cómodos, se divierten y aprenden. Ejemplos de estos ambientes son la playa, el circo, día de cometas, entre otros.”

Además, los elementos didácticos funcionan como actividades adaptables a diversos propósitos en tanto pueden ser creados o utilizados; por su condición didáctica y lúdica su adaptabilidad juega un rol esencial en la elección de los docentes:

“Las actividades realizadas para encontrar el personaje misterio han impactado de manera positiva a los niños, porque entre otras cosas, los maestros se han puesto en la tarea de buscar personajes de reconocido prestigio.”

“Preguntándose sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales, observó que era importante encontrar relaciones entre la teoría y la práctica. Bajo esta idea ha desarrollado unidades didácticas en las que los niños intervienen desde el arte sobre distintos objetos, entre los cuales se encuentran iconos históricos y las mandalas.”

De acuerdo con lo anterior, dos líneas discursivas más están presentes en torno al asunto del saber pedagógico en el material educativo: la relación entre lo lúdico, la creatividad y el aprendizaje y la función adaptativa de los mismos en marcos pedagógicos más complejos. Dicha adaptabilidad deviene en una variedad de apuestas temáticas: matemáticas, ciencias sociales, educación física, música, prevención de desastres.

Recursos pedagógicos TIC líneas pedagógicas y temáticas de trabajo

Con la emergencia del acceso público a los medios de comunicación e información, éstos se constituyen en un motivo central de la práctica de aula. Como ya se anotó en el apartado anterior los recursos TIC conllevan la reflexión en torno al nuevo sentido de las relaciones entre las personas, y entre éstas y la información.

“La maestra Orfi Yineth del área de tecnología se interroga constantemente sobre el por qué y para qué de la tecnología; ella ha enfocado el para qué en la formación de los estudiantes en convivencia y ciudadanía (ciberciudadanía). La maestra, a través de un blog, propone unas actividades para que los estudiantes solucionen y transformen los conflictos que viven a diario. Formarlos para que se puedan mover críticamente en los espacios virtuales, es el propósito fundamental de Orfi.”

“Se busca que los niños aprendan a hacer lecturas críticas de la información que les llega a través de los medios de comunicación.”

Este segundo aspecto robustece los marcos pedagógicos que refieren los maestros, en tanto el uso de los recursos Tic requiere reflexiones adicionales en torno lo que implica la comunicación y la información en las aulas de clase. Por otra parte, la dinámica de la enseñanza y de los aprendizajes adquiere distintos sentidos a partir de la existencia de tutoriales, videos y otro tipo de recursos:

“Ellas observaron que haciendo videos los estudiantes empezaron a mejorar su autoestima y decidieron seguir trabajando en esto.”

A manera de síntesis, los discursos sobre el saber pedagógico en función del uso de recursos Tic en el aula se mueve en dos sentidos: el libre acceso a recursos amplios de información y a otro tipo de mecanismos de comunicación y relacionamiento social, distintos a los tradicionales.

Para resumir, en este apartado se han identificado las líneas discursivas que refieren aspectos pedagógicos y temáticos en las experiencias con material educativo, que puede resumirse así:

- El lenguaje como forma de reconocer tipos distintivos de comunicación, en función de la inclusión de niños con discapacidad.
- La lectura escritura como actividades que desarrollan, la atención, la reflexión, la concentración, el orden y el seguimiento de instrucciones.
- El desarrollo de habilidades y actitudes específicas, a partir del diseño de instrucciones y de lineamientos para hacer algo o para asumir algo a partir de guías y talleres.
- La producción y construcción de saber y conocimientos.
- La relación entre lo lúdico, la creatividad y el aprendizaje
- La función adaptativa de los elementos didácticos en marcos pedagógicos más complejos.
- El libre acceso a recursos amplios de información y a otro tipo de mecanismos de comunicación y relacionamiento social, distintos a los tradicionales.

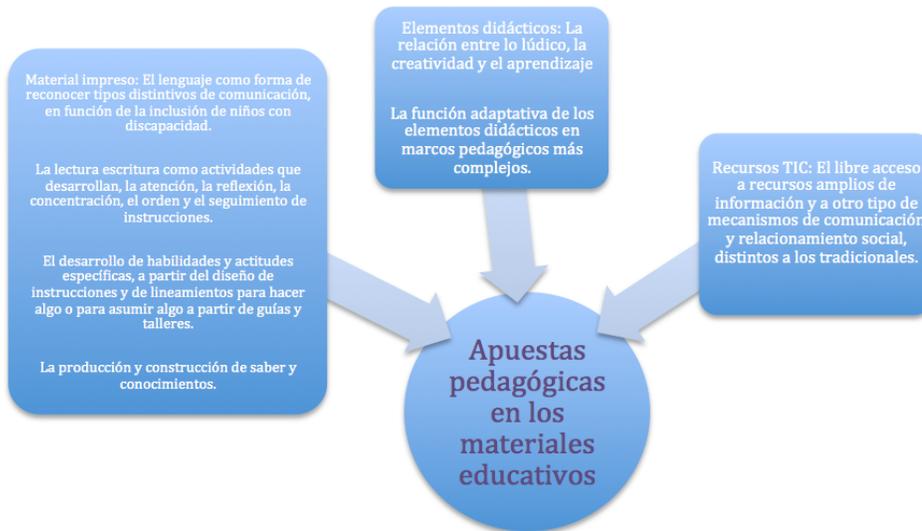


Figura 5.2. Discurso pedagógico en tipos de material educativo

La constitución de los enunciados a propósito del material educativo, desde el maestro como sujeto de saber.

Una vez analizadas las líneas discursivas desde el saber pedagógico de los maestros a partir del uso de material educativo, en los registros y las líneas discursivas develadas el mapa del saber pedagógico que puede dibujarse desde la experiencia, se constituye por tres líneas temáticas que se asocian con los saberes pedagógicos y que se describen a continuación.

La creación de material educativo por parte de los docentes encarna fundamentalmente la necesidad de crear contenidos, actividades, propuestas curriculares y pedagógicas. En este sentido se establece una distancia importante con los recursos que ya han sido creados en el mercado para este propósito, y frente a los cuales hay un desconocimiento por parte del maestro. Lo anterior se puede explicar por lo analizado en el primer apartado en el cual las situaciones de la práctica de aula son particulares y requieren de abordajes particulares. El maestro, entonces, construye de manera autónoma las habilidades necesarias para crear los soportes que requiere en su cotidianidad.

Consiente de su saber pedagógico, a partir del material educativo los maestros buscan incorporar dicho saber en formas variadas: libros, cartillas, elementos didácticos, entre otros. Además de las situaciones particulares de la práctica de aula, el maestro es especialmente receptivo frente a los cambios de su entorno

social en tanto su función en la escuela toca varios aspectos de los estudiantes, como sujetos sociales. Lo anterior nuevamente matiza la práctica en tanto que el maestro identifica la necesidad de incorporar culturas emergentes en el ámbito local de los niños y niñas. De este modo, la creación de material educativo tiene como propósito establecer una línea diferencial entre el currículo y la práctica estandarizados, y entre los métodos de aprendizaje sacralizados y las necesidades reales del aula de clase. Es así como los saberes pedagógicos tienen el carácter particular de las experiencias de aula que abordan.

Un valor muy importante que rescata el maestro en el material educativo tiene que ver con su funcionalidad para el desarrollo de habilidades específicas, esto es para la ejercitación, la apropiación de protocolos, de instrucciones, el juego. Se trata de complementar las apuestas pedagógicas desde actividades que cumplan un rol esencial en la búsqueda de los objetivos. En este aspecto el material educativo cumple una función secundaria, siempre relacionada con una apuesta más global.

Una tercera línea útil para construir los enunciados de saberes pedagógicos desde el maestro, es el tema de la innovación en el aula. En este punto el material educativo es potenciado desde sus cualidades físicas, sus posibilidades de transformación como elementos materiales y lo que representan socialmente, en el caso de, por ejemplo los juegos didácticos. La incursión en el aula se relaciona por una parte con las cualidades físicas de los elementos y por otra con las actividades que devienen de su uso; así, la imagen, la música, la interacción con otros, el acceso a equipos y a recursos novedosos se relaciona con la lúdica la creatividad y el relacionamiento social.

De acuerdo con la línea metodológica seleccionada para el presente análisis las tendencias discursivas que constituyen el enunciado en torno a los saberes pedagógicos desde el sujeto de saber, que es el maestro, dibuja sólo una región del mapa. Se requiere, además, el abordaje de otro tipo de enunciados de naturaleza institucional con los cuales hay relaciones de tensión. Las tensiones entre los saberes están sólo enunciadas, y el análisis de los discursos construidos por los maestros requieren de un contra análisis de los mismos desde la institucionalidad. Así, y como se explicó desde el enfoque metodológico, los aportes para construir un corpus de análisis del saber pedagógico en torno al material educativo aportan la perspectiva del sujeto de saber, es decir del maestro, entre otras perspectivas de análisis más que complementarían en distintas fases el estudio en torno al material pedagógico.

6. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

Respecto a la formación de maestros en servicio

Un maestro o grupo de maestros que trabajan en un colegio tiene un proyecto educativo implícito o explícito; hacen apuestas para la formación de sus estudiantes; plantean estrategias para lograr aprendizajes o el desarrollo de ciertas habilidades ellos necesitan; algunas de estas estrategias incluyen el uso de material educativo. Surge entonces la pregunta:

¿En qué debería hacer énfasis la formación del maestro?

Varias ideas surgen a partir de este Estudio: visibilizar y valorar la propuesta de formación que el maestro está haciendo; buscar que esa propuesta se explicita, pero de una forma que sea significativa para el maestro, por ejemplo, a través de la escritura de narraciones en primera persona, de su práctica pedagógica; participando en eventos en los que sea protagonista; haciendo viajes con sus estudiantes a otras instituciones, buscando la interacción de los niños a través de las propuestas construidas por los mismos maestros.

Otro aspecto que es importante enfatizar es la interlocución del maestro con pares o personas que hayan trabajado en asuntos cercanos a los que plantea su propuesta, pero no con el objetivo de que se le impongan estilos de pensamiento, sino con el propósito de dialogar, de construir conjuntamente, de crecer, de fortalecer la propuesta educativa. Aquí es donde las universidades necesitan pensarse nuevamente en el sentido en que deberían desarrollar estudios o investigaciones, cercanas a la realidad del maestro ya los contextos educativos.

Un común denominador en las experiencias es "el hacer", es decir, los maestros consideran que cuando los estudiantes se vuelven "hacedores", cuando se convierten en protagonistas, cuando manipulan, cuando tocan, cuando cantan, cuando sienten, ... es cuando logran aprendizajes significativos y además se dan cuenta que son capaces de transformar sus realidades. En este sentido las universidades, en sus propuestas de formación, tendrían que darle más relevancia a la práctica y conjugarla con la teoría.

Aportes para utilizar el material educativo propuesto por los maestros, en sus instituciones y en la Secretaría de Educación

El material educativo propuesto por los maestros ya está siendo utilizado por ellos en sus aulas o, en general, con sus estudiantes. El proceso que se vivió durante el proyecto les ha permitido cualificar su uso a partir de un valor agregado que resulta de haber compartido con otros maestros su experiencia en la elaboración y manejo de los mismos, y en el mejoramiento de dicho material. Tal experiencia ha cualificado el ejercicio pedagógico de cada docente, de manera que es deseable que a nivel institucional y de la Secretaría de Educación se le tenga en cuenta para que pueda seguir intercambiando su saber con otros maestros, de sus colegios y fuera de ellos.

Lo primero que se debe garantizar es que el material lo siga usando cada maestro y ahora pueda hacerlo con un mayor grado de sistematicidad en el proceso de reconocimiento de lo que pasa con sus estudiantes. El colegio y la Secretaría han de estar atentos para acompañar el trabajo y las reflexiones que los maestros hagan a partir de lo que les dejó el proyecto. Allí es donde cobra importancia que se vinculen a redes y a bases de datos institucionales para que sean tenidos en cuenta en convocatorias y eventos y ganen visibilidad, pues de ello depende que puedan seguir aportando en la cualificación de los procesos pedagógicos de otros maestros.

Los directivos de cada institución y las dependencias correspondientes en la SED y el IDEP han de registrar las necesidades que cada maestro tiene para seguir trabajando con el material educativo que han cualificado en este tiempo. Con ello se espera que puedan seguir desarrollando el potencial que tiene cada uno de ellos, tanto para su implementación personal como por lo que puedan hacer con él otros maestros; lo anterior supone que pueda ser distribuido entre los maestros que lo requieran, previa aprobación del autor del mismo. De ellos depende la sostenibilidad de las propuestas, y la ampliación del impacto que pueden alcanzar en distintos escenarios.

Cada uno de los materiales puede ser apropiado en otros contextos siempre y cuando se divulgue su uso, y la experiencia que durante el proyecto se sintetizó. Una estrategia de comunicación será fundamental para que esto tenga su máxima utilidad. Será muy estimulante y realmente significativo que en un año cada

maestro pueda reunirse con pares que hayan conocido su propuesta y la hayan implementado, para intercambiar las experiencias y seguir ampliando, diversificando y enriqueciendo la iniciativa.

Proyecciones de política pública sobre producción de materiales por parte de los maestros

La producción de materiales educativos por parte de los maestros debe convertirse en política pública. Más que promover la distribución gratuita de textos escolares, lo que esta debe promover es que cada maestro, o colectivo de maestros y cada institución tenga las condiciones para poder producir los materiales con los que se enseña. Esta es una premisa fundante de la pedagogía, pues allí está la posibilidad real de que el maestro convierta su experiencia y su saber en herramientas para trabajar con sus estudiantes. Sin eso, la enseñanza tendrá siempre el riesgo de ser instrumentalizada.

No es concebible que los maestros deban estar reproduciendo lo que otros han considerado pertinente enseñar o usando metodologías y dispositivos didácticos lejanos a sus propias necesidades, intereses y concepciones. Claro que se pueden traer al aula y a la escuela otras herramientas, pero siempre para ser re-creadas por cada maestro. Crear las condiciones para que esto se dé, es el principal reto que este proyecto le plantea a las instituciones responsables de la política educativa, comenzando por los colegios mismos. Las experiencias recogidas durante este tiempo dan fe de que sí es posible, y que con ellos se pueden enriquecer, no solo cada maestro, sino sobre todo los estudiantes y las comunidades educativas; a partir de la ampliación de esta experiencia podría rastrearse el impacto real conseguido en el mejoramiento de los procesos formativos en cada aula y en cada colegio.

La premisa de la autonomía intelectual de los maestros y del carácter profesional de su oficio se materializa en la producción de sus propias herramientas, o en la apropiación maestra de aquellos utensilios que llegan a sus manos. En la creación de nuevas propuestas didácticas y sus respectivos materiales educativos está la evidencia de la capacidad de crear. Esta pues sería la apuesta que una política pública debe acoger, a partir del proyecto que finaliza en esta etapa: garantizar las condiciones para que cada maestro y cada colegio produzca y re-cree sus materiales educativos. En este momento se podrá decir que hay un saber escolar

funcionando, produciendo, irrigando y enriqueciendo las prácticas pedagógicas de los maestros.

La propuesta trabajó con una metodología que la Universidad Pedagógica ha desarrollado en diversos contextos: las expediciones pedagógicas

Esta posibilidad debe sostenerse en el tiempo y ampliarse a otros espacios del Distrito y del país, pues con ella se logra producir el saber pedagógico que resulta del intercambio y de la mirada que permite reconocer la riqueza y la diversidad inmersa en el quehacer cotidiano de las escuelas. Cuando los maestros se encontraron para escuchar lo que sus pares narraban, cuando re-conocieron otras experiencias, se estaba produciendo una alquimia que consistía en descubrir el proceso de génesis de una propuesta pedagógica. En este momento cobra valor lo que cada uno hace, pues se evidencia el contexto en el que surge, el lugar, el territorio en el que habita y la originalidad de lo que se muestra. La alquimia garantiza que no se repita lo que se ha producido, pero sí que se re-cree. La territorialidad de las experiencias muestra que cada una es *sui géneris*, y permite pensar en el lugar que recorre el otro, el que escucha, el que mira, para pensar cómo puede funcionar de otra manera, en sus circunstancias específicas.

La idea de construir mapas, con las herramientas propias de las cartografías pedagógicas, puede consolidarse en la medida en que este proyecto se amplíe y se continúe. El saber pedagógico de los maestros existe en dichos mapas, cuando se hacen visibles y cuando se ponen a navegar. Esto es lo que se espera que siga pasando.

Otras recomendaciones

Como forma de relación y recreación de sentidos escolares, los materiales educativos convocan las reflexiones pedagógicas de los maestros. En este sentido sería muy valioso analizar una muestra representativa de este tipo de experiencias, lo que permitiría determinar tendencias en saberes de los maestros sobre el lugar del material educativo.

La sistematización de las experiencias de los maestros en torno al uso, creación, implementación o transformación de material educativo que soporta sus propósitos

escolares, se constituye en una forma de visibilizar el saber. Los maestros escriben para "hacerse ver".

En tanto que la ampliación de los espacios escolares ha implicado una participación activa de los estudiantes, estos también son un tipo de sujeto de saber. En esta lógica desarrollar expediciones pedagógicas no solo de maestros sino de estudiantes permitiría ampliar el archivo del saber pedagógico.

En las experiencias se pudo observar la capacidad de producción de los maestros. Lo anterior requiere la apertura de espacios en los cuales ellos sean los actores principales y en los que den a conocer sus experiencias desde ejercicios prácticos. Se trataría de construir saber de manera sistemática.

Aunque haya limitaciones técnicas para la elaboración del material pedagógico, los maestros construyen sus herramientas. Lo anterior requiere de la institucionalización de espacios de acompañamiento para el desarrollo curricular. Hacer el material pedagógico y didáctico es una necesidad de los maestros.

El presente estudio tuvo como una de sus acciones centrales la recolección de la información. En tanto que los insumos son amplios y variados, el análisis de los mismos con el fin de ampliar el mapa de saberes, sería una segunda fase complementaria.

Referencias Bibliográficas

Martínez, A., Unda, P. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: 20 años 1982-2002 del movimiento pedagógico entre mitos y realidades (Rodríguez C. y Suarez, H. Eds). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio Corporación Tercer Milenio.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1. (Dvd No. 1) Primer producto del convenio
- Anexo 2. (Dvd No. 1) Segundo producto del convenio
- Anexo 3. (Dvd No. 1) Memorias escritas primer encuentro – junio 3 de 2015
- Anexo 4. (Dvd No. 1) Escritos de los maestros
- Anexo 5. (Dvd No. 1) Video casero viaje dos de niños
- Anexo 6. (Dvd No. 1) Informe de material educativo impreso
- Anexo 7. (Dvd No. 2 y 3) Materia impreso editado
- Anexo 8. (Dvd No. 1) Informes de pares-asesores
- Anexo 9. Siete videos
 - Anexo 9.1 (Dvd No. 4) El mundo de la zoología fantástica
 - Anexo 9.2 (Dvd No. 5) Vamos tras la huella Mhuysqa
 - Anexo 9.3 (Dvd No. 6) De recreo por mesoamérica
 - Anexo 9.4 (Dvd No. 7) El personaje misterioso
 - Anexo 9.5 (Dvd No. 8) Material didáctico matemático en el aula hospitalaria
 - Anexo 9.6 (Dvd No. 9) Creación de canciones
 - Anexo 9.7 (Dvd No. 10) Blog
- Anexo 10. Formatos de asistencia a encuentros y acompañamientos
- Anexo 11. Actas del Comité Técnico y de las reuniones del equipo de trabajo
- Anexo 12. Formatos de permiso para uso de imágenes fotográficas y videos
- Anexo 13. Actas de compromiso de los maestros

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO**



LA ESCUELA: SUJETOS, TERRITORIO Y MEMORIA ENACTIVA

OMAR PULIDO CHAVES

CONTRATO 027 DE 2015

Estudio Sobre la Relación Escuela, Memoria y Territorio

Bogotá, Octubre de 2015

Introducción

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

Con esta estructura se pretende recoger los nuevos conceptos que emergen de estas relaciones y articularlos con otros ya existentes para fortalecer el campo discusivo pedagógico, y avanzar en la “posibilidad de romper con las formas establecidas, lineales y herméticas del diseño tradicional y encaminarse hacia espacios más flexibles, desarmables y reorganizables” (Londoño Cancelado A. M., Abril de 2015, pág. 4). La metáfora utilizada para dar cuenta de la escuela concebida en esta perspectiva es la del caleidoscopio, que la “escinde en múltiples planos, reporta diversas rutas, evoca el movimiento, provoca acciones hacia convergencia y precipita movimientos de ruptura, líneas de fuga” (Castro, 2015).

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

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

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

Este artículo sintetiza los resultados del estudio "Relación entre Escuela, Memoria y Territorio" que, a su vez, recoge los resultados del estudio "Territorio y Derechos en la Escuela" (Pulido Chaves 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.

Escuela, memoria y territorio: pliegue para los mapas nocturnos

De acuerdo con la recuperación de la noción de mapas nocturnos que hace Londoño del planteamiento de Martín-Barbero¹, estos "...develan nuevas cuestiones, sacan a flote temáticas ocultas o ignoradas por las tradiciones científicas hegemónicas, para trazar nuevas rutas sobre las que navegar"; son

¹ Martín-Barbero define el mapa nocturno como "un mapa para indagar la dominación, la producción y el trabajo, pero desde el otro lado: el de las brechas, el consumo y el placer. Un mapa no para la fuga sino para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos. Para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima. Porque los tiempos no están para la síntesis y son muchas las zonas en la realidad cotidiana que están aún por explorar, y en cuya exploración no podemos avanzar sino a tientas, sin mapa o con sólo un mapa nocturno".(Martín-Barbero J.)

"...una forma de navegar en los bordes, de trasegar por los intersticios y la opacidad de conceptos"; una forma de "pensar los territorios superando su relación con la espacialidad y la posesión" (Londoño Cancelado A. M., Junio 2015, págs. 6-7). A esto, agrego que resulta interesante entender los mapas nocturnos también como aquellas cartografías que muestran los "lugares" cuando sus habitantes duermen y cuando pocos de ellos, u otros, los transitan y habitan, de tal modo que dan cuenta del descubrimiento de nuevos territorios por quienes no son de allí; y de los sueños, las pesadillas y los desvelos de los lugareños. La noción de "pliegue" de Serres, como es presentada por Londoño, también resulta sugerente:

Desde esta bella metáfora del pliegue como intersección e implicación, como germen de forma y como espacio vivido y habitado, se pretende trazar el mapa nocturno; desde los pliegues que van dibujando la relación escuela, saberes y territorio, aquellos que encierran los quiebres y deslices de las versiones hegemónicas del territorio, de los saberes y de la escuela, y que en últimas, al distanciarse de ellas, las contienen como un todo, pero a su vez encierran las particularidades, las turbulencias y las ráfagas que desencadenan como testigos de la existencia, de los tejidos vivos de los sujetos que construyen la historia. (Londoño Cancelado A. M., Junio 2015, pág. 10)

Esta noción de "pliegue" también se puede interpretar, siguiendo a Prigogine y Stengers, como las "particiones" que operan en la llamada "transformación del panadero", figura matemática que sirve para ilustrar la "coexistencia notable del "azar" y de la "necesidad", en los sistemas dinámicos, mediante la figura de la masa de harina que es doblada por el panadero sobre sí misma una y otra vez, y en la que cada punto que la constituye es llevado, cada vez, a un nuevo punto bien definido (trazable) pero imposible de predecir: "... sólo podemos hablar de la probabilidad de que un sistema cuya condición inicial corresponde a una región, siga tal o cual tipo de trayectoria" (Prigogine & Stengers, 1979, pág. 273 y ss.). Es, en palabras más simples, como dar vueltas a un asunto, mirarlo desde distintos ángulos, hacer que sus componentes entren en nuevas relaciones, hacer emerger nuevas superficies, trazar nuevas trayectorias.

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

Partición uno: escuela, memoria y territorio en la búsqueda documental

La primera partición sobre el pliegue escuela, memoria y territorio consistió en la realización del rastreo bibliográfico y documental para el período 2012-2015, bajo la condición de existencia de relación entre al menos dos de las categorías analizadas. Se identificaron 140 documentos que conforman el acervo que permitió elaborar el estado de la cuestión sobre el tema². El hallazgo de cada texto equivale una partición del tipo "transformación del panadero" en la que cada descriptor se mezcla con los demás produciendo relaciones aleatorias pero que permiten su trazabilidad. De este proceso se concluye que no hay una partición que trace de manera específica la relación entre escuela, memoria y territorio. Sin embargo, es evidente que los tres asuntos han sido objeto de importantes reflexiones y que se ha avanzado en intentos por relacionarlos de manera combinada con otros asuntos que hacen relación con ellos. A continuación se reseñan algunos de ellos.

Además de las nociones centrales de "territorio", "efecto territorio", "territorialidad", "efecto escuela", "escuela frontera", "lugar", "no lugar", "local", "no local", "cuerpo como territorio", "microterritorio", "territorios de vida, participación y dignidad" (Lozano, 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".

El patrimonio cultural, por ejemplo, se relaciona con los procesos de desarrollo de los territorios municipales en términos de fortalecimiento de la identidad de las comunidades, y es una de las formas por excelencia de manifestación y presencia

²El acervo, para cuya elaboración se contó con la colaboración de la profesional Mary Lache Rodríguez, incluye libros, capítulos de libro, tesis de doctorado, tesis de maestría, tesis de pregrado, ponencias, artículos de revista, informes finales de investigación y documentos sobre experiencias.

de su memoria – “patrimonio vivo”– (Henaó Delgado, 2004), (Valladares López & Madariaga, 2013), (Lozano Y. , 2013). El territorio como “hábitat” trasciende lo ecológico y espacial. Desde su construcción social se lleva al ámbito de la “escuela territorial ciudadana”, relacionada con la formación de “ciudadanía cualificada, territorialmente reconocida y con responsabilidad frente a sus propios territorios” (Echavarría Ramírez & Otros, 2013).

La ciudadanía se amplía al tema de la construcción de redes sociales (Soler Osuna, 2013), subjetividades políticas (Soler Osuna, 2013), (Arias Gómez D. H., 2012), (Niño Quintero, González Restrepo, Guevara Jiménez, & Reyes Sandoval, 2014), la ciudadanía y la identidad nacional (Arias Gómez D. H., 2012), la “memoria oficial” (Arias Gómez D. H., 2012), (Grupo de Investigación CYBERIA, 2009), y la construcción participativa de la memoria colectiva. Esto incluye la identidad de diversos sujetos sociales colectivos relacionados con el territorio (población en situación de desplazamiento, comunidades indígenas y afro descendientes, campesinos, comunidades urbanas, etc.), que lleva al respeto por la diferencia, la convivencia y la consolidación de la democracia (Colegio Superior de Occidente, S.f.); Bosa (Peralta, Huérfano, & Panqueba, 2011), (Sanabria Munévar, Mora Palacios, & Piñeros Lizarazo, 2012). Aquí se ponen en evidencia las relaciones entre memoria, escuela, comunidad y diversidad, analizadas en varios países de América Latina, tanto en la educación formal como en la no formal (escuela y barrio, escuelas indígenas, género, entre otros), en clave de “escuela frontera” y con relación directa con la “territorialidad” (Peñate Jiménez, 2012), (Tapia Morerno, 2013), (Taja, 2013), (Da Silva, 2012), (Hernández Hernández, Ramírez Debia, & Sánchez Sánchez, 2013).

Los nuevos repertorios tecnológicos y las TIC, que son objeto de trabajo en otro proyecto del IDEP³, aportan descriptores como “nuevos territorios”, “ecosistemas vinculares”, “territorios virtuales”, “ciberespacio”, “la nube”, asociados al tipo particular de relación que tienen con ellos los niños, las niñas y los jóvenes, así como la escuela en general (Barbosa Ortiz & Otros, 2014), (Barbosa Ortiz & Otros, 2014), (Barbosa Ortiz & Otros, 2014). El Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP) del IDEP, creado y gestionado en alianza con la Universidad Pedagógica Nacional, es un excelente ejemplo de la presencia de estos nuevos “territorios” en la escuela, la educación y la pedagogía; pero, sobre todo, de la manera como la memoria educativa y pedagógica de Bogotá puede ser organizada y conservada a través del archivo, el museo pedagógico y el centro de

³ Contrato 020 de 2015 entre IDEP y Hernán Javier Riveros Solórzano: Colaboratorio de saberes tecno mediados (Fase III).

documentación⁴. El enfoque en perspectiva caleidoscópica que adopta el Componente Escuela, Currículo y Pedagogía busca, precisamente, concretarse en una plataforma virtual alimentada por todas las investigaciones y las actividades llevadas a cabo por el componente.

También se documentan las relaciones "territorio, memoria e identidad" y "memoria y territorio"; esta última mediante la noción de "memorias cotidianas" que revisan historias escolares y entornos ambientales, sociales, culturales, económicos y políticos, con mediaciones estéticas (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".

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

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

⁴ "El CVMEP es tal vez uno de los primeros intentos del Instituto por abordar la relación de la memoria con sus objetos misionales: la investigación y la innovación pedagógica y educativa, en cuyo marco, los procesos formativos a maestros estaban asociados a ejercicios que permitieran avanzar en su constitución, tales como la investigación sobre historia y memoria, la historia oral y sus posibilidades en la escuela, la identificación y acopio de objetos y documentos, la creación de fondos o exposiciones, etc.": (González Lara, Jiménez Becerra, Neira Usme, & Cortés Salcedo, 2015).

La relación de la memoria con el conflicto, la historia y los maestros y maestras como sujetos, es fuerte (Nieto Nieto, 2013). Se trabaja desde las vivencias de los y las docentes en el aula de clase, en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Hay desarrollos en la producción de innovaciones pedagógicas sobre la memoria en el aula. Se destaca el texto producido por el IDEP, IPAZUD y UPN (Jiménez Becerra, Infante Acevedo, & Cortés, 2012), representativo de un tipo particular de relación entre memoria y escuela con referente territorial por los casos que analiza. Se mueve dentro de la noción de "memoria en la escuela", aunque entiende la memoria "como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente" (con base en Ricoeur)⁵ y no como "memoria enactiva", no situada en el pasado sino "enactuada", puesta en acto por los sujetos, siempre en el presente, que es como se concibe en este estudio. En estos estudios la relación de la escuela con la memoria y el territorio pasa por la noción del "sujeto maestro" (Neira Uneme & Otros, 2012).

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

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

Un hecho destacado es la presencia de un giro ecológico y decolonial que relaciona la formación ciudadana "con el entorno, con el territorio, con el hábitat, con el ambiente; y que entiende el territorio como apropiación del ambiente y del ecosistema, que incorporan "las luchas y conocimientos de indígenas, campesinos, grupos étnicos y otros grupos subalternos"; las concepciones indígenas de América Latina en las que el territorio es "expresión y resultado de los modos de entender el mundo y de estar en el cosmos" que recogen los conceptos de "la madre tierra"

⁵Ricoeur, P. La memoria, la historia, el olvido. México: Fondo de Cultura Económica.

y del "buen vivir" que "potencializa los lazos de solidaridad, antes que el individualismo y la competencia propias del paradigma occidental dominante" (Escobar, 2010), (Cárdenas, 2010), (Londoño, 2014).

No se puede cerrar esta síntesis sin mencionar las referencias, menos frecuentes pero importantes a la relación del currículo y los saberes con la memoria y el territorio (Vargas Álvarez, Acosta Leal, & Sánchez Castillo, 2013), (Vargas Álvarez, 2012), (Casas & Otros, 2012), (Da Silva D. J., 2012), (Rozo Suárez & Otros, 2012). La idea de una educación adaptable que propone Katarina Tomasevski en su enfoque de las 4A, en perspectiva del derecho a la educación, tiene que ver con lo que desde los enfoques oficiales dominantes se denomina "flexibilización curricular" para adecuar los contenidos de la educación a las características sociales, culturales, étnicas y ambientales de los niños, las niñas y los jóvenes. Para los propósitos de este estudio, el tema se resume en el concepto de saberes, juiciosamente explorado por el IDEP en sus estudios e investigaciones.

Partición dos: Consultas a docentes y expertos

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

Estas consultas pusieron de relieve la importancia de la noción de "territorialidad" como síntesis de la relación entre sujeto, escuela y territorio. Los niños "llevan su territorio a la escuela", tienen una visión propia de "su" territorio, que llevan a la escuela y la ponen en juego con otros elementos que encuentran allí. "La escuela debe ir más allá de la población que recibe".

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

Un asunto central para la comprensión de la relación entre territorialidad y territorio es el tema del poder: “la territorialidad hace relación al poder”. Este aporte es significativo pues la construcción del territorio por los sujetos se hace desde su heterogeneidad y su diversidad. Los sujetos también son sujetos económicos y políticos; y en cuanto tales, marcan sus relaciones en términos de necesidades e intereses. Las disputas por los territorios son, esencialmente, disputas de poder; por control, dominio, riqueza, hegemonía. La escuela tiene relación con los poderes locales y es aparato de poder. También es escenario de disputas por el poder tanto dentro como fuera de ella. Lo que se ha llamado la “politización” de las escuelas tiene que ver con eso: relaciones con las autoridades locales, regionales o nacionales; las amenazas y asesinatos de docentes; la presión de las pandillas juveniles; la presencia del microtráfico de drogas; la estructura del gobierno escolar y el poder interno; los sistemas de toma de decisiones; son algunos de los ejemplos de la expresión del poder en la escuela en clave de territorio.

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

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

Y nada más adecuado a esto que el territorio escolar. En primer término, son ya clásicas las afirmaciones que describen a la Escuela como dispositivo o aparato de dominación y de subordinación o, por el contrario, de emancipación. Pero, al margen de eso, la estructura de poder que caracteriza a la Escuela convencional pone en tensión a todos sus estamentos entre sí. Lo mismo ocurre con la forma como se ejerce el gobierno escolar, como se toman las decisiones, como operan las relaciones entre maestros y estudiantes y entre estos últimos; y de todos con las padres y madres de familia y con los trabajadores no docentes que laboran en las instituciones educativas. Se puede decir que más que *territorialidad*, en la Escuela se dan *territorialidades* que se ponen en evidencia cuando se analizan a la luz de las relaciones políticas o relaciones de poder entre los sujetos políticos que la habitan. Es innegable que la Escuela configura un típico *territorium* para el Estado y para sus autoridades internas, *territorium* que coincide con el del *sistema educativo* entendido como sistema institucional. La sociedad civil, por su parte, en la complejidad que la caracteriza, también disputa espacios de sentido en la Escuela. En Colombia y en Bogotá es evidente la tensión entre el enfoque técnico e instrumental que agencia la política nacional con los intentos realizados, con mayor o menor fortuna, en la Secretaría de Educación de Bogotá por avanzar en la consolidación de procesos basados en el enfoque de derechos, sin entrar en los detalles de lo que esta tensión significa. El poder de los rectores es evidente pero también es reconocible su tensión con algunos coordinadores y docentes que afianzan poderes personales dentro de las instituciones que pueden llegar a afectar la vida escolar en su conjunto. La territorialidad del salón de clase es también un tema pertinente; cómo se juega la construcción de ese espacio por quienes lo constituyen; cómo se disputan o imponen las concepciones del mundo entre maestros y estudiantes; cómo se relacionan los cursos de estudiantes mayores con los de menores; los de ciencias básicas con sociales y humanidades, para citar algunos ejemplos. En todos estos casos se puede hacer alusión a la Escuela como un “espacio de “gobernancia”, un poco a la manera como la entiende Mançano Fernández (2009) a propósito de los territorios rurales en Brasil. En este contexto, se planteó la necesidad de analizar el tema en relación con el contexto político del país, especialmente con los diálogos de La Habana.

Por su parte, la memoria tiene que ver con las relaciones que se dan en los espacios construidos colectivamente en la escuela y que en el año 2001, con los procesos de integración, que fusionaron distintas sedes en una sola escuela, se propinó un golpe muy fuerte a su memoria. De un día para otro perdieron sus

referentes; se alteró su "territorialidad" porque su memoria sufrió un quiebre, un pliegue, una bifurcación.

Se planteó la tesis de que la identidad y el empoderamiento de los sujetos son la base de la memoria: "El maestro se ha desterritorializado de su práctica pedagógica y eso afecta la construcción de la identidad y el empoderamiento de los sujetos como base de la memoria"(Pulido Chaves O. , 2015). Se subrayó que "la memoria también son los vacíos y los olvidos y su indagación, evocación... dependen del método y la intención" (Nieto, 2015).

Partición tres: referentes conceptuales desde el territorio

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

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

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

El territorio incorpora tiempo, contexto, cultura. Corbetta (2009, pág. 270) lo define como “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado”. Agrego que es lugar de los acontecimientos, elemento que da lugar al principio de la “ecología de la acción” de la que habla Morin (2006, pág. 47 y ss.) —el topos en el que se encuentran y divorcian la acción y la intención, en donde actúan la incertidumbre, la contradicción y donde se dan los límites de la previsibilidad— según el cual “los efectos de la acción dependen no sólo de las intenciones del actor, sino también de las condiciones propias del medio en el que tiene lugar”. Más que una dimensión física, el territorio “es una construcción social que expresa las tensiones presentes en una sociedad y los diversos intereses en pugna... es un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación...” (Torres, y otros, 2013). Esta dimensión incorpora, pues, las nociones de *territorium* y de *terruño* señaladas en la partición desde las consultas a docentes y expertos.

"Efecto territorio"/"efecto escuela"

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

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

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

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

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

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

Lugares y no lugares

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

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

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

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

desaparecer o a degradarse progresivamente... (Augé, 2001, pág. 83)

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

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

Localidad y no localidad

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

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

... no se puede hacer una interpretación válida de los sistemas locales desde la escala local. Los eventos a escala mundial, sean los de hoy o los de antaño, contribuyen más al entendimiento de los subespacios que los fenómenos locales. Estos últimos no son más que el resultado, directo o indirecto, de fuerzas cuya gestación ocurre a distancia. Esto no impide, no obstante, que los subespacios estén dotados

también de una relativa autonomía, que procede del peso de la inercia, es decir, de las fuerzas producidas o articuladas localmente, aunque sea como resultado de influencias externas, activas en períodos precedentes". (Boada & Expedición, 2010, pág. 6)

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

Partición cuatro: referentes conceptuales desde la escuela

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

La Secretaría de Educación de Bogotá (SED) ha planteado que los colegios deben ser cada vez menos instituciones y más comunidades; deben convertirse en "colegio-comunidad", en lugar de construcción de tejido democrático, de participación real, de respeto y de interacción dinámica, con pluralismo y apertura entre todos y cada uno de los actores que lo integran (Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, 2009, pág. 16).

Territorializar en el colegio el cumplimiento del derecho a la educación implica concebirlo como un complejo de espacios productores de sujetos de derechos mediante su relación consigo mismos, con los otros y con el entorno. Esta forma de entender la escuela tiene profundas implicaciones pedagógicas pues modifica la visión tradicional de una educación centrada en el aula, el maestro, el tablero y los aprendizajes disciplinares, por la de una escuela abierta, inscrita en la complejidad de la sociedad (Pulido Chaves, 2013).

La quinta clave presentada como hallazgo del IDEP en desarrollo de sus trabajos de investigación e innovación comparte esta visión cuando afirma que la escuela y la ciudad deberían ser lugares de protección y espacios amables de garantía de

derechos de las niñas, los niños y los jóvenes, en los que puedan encontrar oportunidades para la vida y compensaciones ante las desigualdades sociales (IDEP, 2013).

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

Escuela frontera y territorialidad

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

La escuela así concebida tiene rasgos de "lugar" y de "no lugar" en tanto es un "topos" de permanencia y de tránsito, un espacio de cuidado y protección y de circulación y movilidad social. En la escuela se reconocen y afirman, o se niegan, las identidades y las diferencias, la diversidad. En la medida en que la escuela es

apropiada simbólicamente por los sujetos se convierte en factor de construcción de territorialidad, de expresión de pertenencia.

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

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

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

Lugar, territorio y geopedagogía: Expedición Pedagógica Nacional

En el año 2000 se produjo el lanzamiento de la Expedición Pedagógica Nacional, una propuesta de movilización social por la educación con el propósito de construir una nueva mirada sobre la escuela y las prácticas pedagógicas, protagonizada por los maestros, los formadores de maestros y los investigadores (Télez Iregui, 2001, pág. 23). Esa mirada se iría concretando como resultado de los viajes realizados por los maestros y las maestras por rutas entre lugares de realización de prácticas pedagógicas escolares en donde se materializan nuevas formas de hacer escuela y de ser maestro.

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

... las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. (Martínez Boom, 2000).

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

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

Partición cinco: referentes desde la memoria

La memoria no es solo relato del pasado; es una construcción que variamos y actualizamos cada vez que nos ocupamos de ella y que, en consecuencia, se transforma en función de lo que somos y sentimos cuando la evocamos; es un espacio-tiempo insondable, un infinito siempre a nuestro alcance. La memoria no es un depósito de recuerdos ni un mero recuento de acontecimientos, es una

construcción de sentido. También es una emergencia que se actualiza en función de los propósitos para los cuales se acude a ella. La memoria es sincrónica y diacrónica: pertenece al orden de las simultaneidades y al orden de las sucesiones; expresa “estados” y procesos. De allí que los mitos, configuraciones de la memoria ancestral, no sean contados siempre de la misma manera.

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

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

La memoria colectiva se distingue de la historia al menos en dos aspectos. Es una corriente de pensamiento continua, con una continuidad que no tiene nada de artificial, puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene. Por definición, no excede los límites de ese grupo. (Halbwachs, 1969, pág. 212)⁶

Para él, la memoria es siempre social y depende de la palabra; de allí que considere al lenguaje como “el cuadro más elemental y estable de la memoria colectiva” (Uici Urmeneta, 1998). Esto es importante porque sin lenguaje, no importa de qué tipo, no hay memoria. Esta es una de las razones por las cuales más abajo sustentamos la opción de adoptar la noción de *memoria enactiva*: la memoria emerge cuando es relatada, depende de la palabra; como el gato de Schrödinger, solo se sabe que existe cuando se la ve. Cuando esto ocurre, la memoria recrea el tiempo vivido, las vivencias; es decir, recrea ámbitos experienciales localizados en el tiempo y en el espacio. No hay memoria en abstracto. La memoria siempre está referida, como anotaba Bergson, a una *duración*, a una relación entre conciencia y tiempo, con referentes espaciales y relacionales: la niñez, la adolescencia, la vida en la escuela, la época de “la violencia”, la fiesta de los quince años, etc.; todas, como vivencias localizadas.

⁶El texto clásico de Halbwachs es (La mémoire collective, 1950)

Todo el Capítulo IV de La Memoria Colectiva, de Halbwachs, está dedicado a "La memoria colectiva y el espacio". Allí afirma que no hay punto de la memoria colectiva que no se localice en un marco espacial (Halbwachs, 1950, pág. 93). Esto fundamenta la relación entre memoria, territorio.

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

Memoria de la Escuela

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

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

Memoria y cognición: memoria enactiva

Como la Escuela es un territorio construido por quienes la habitan, la *memoria de la Escuela* no puede ser más que el conjunto de trazos del deambular de las relaciones entre los sujetos por sus espacios y tiempos, leídos en clave pedagógica. La *memoria de la Escuela* es la vida de la Escuela; de donde se

deriva, siguiendo a Maturana y Varela, que la memoria es cognición. El concepto de la biopedagogía que tal vez resume mejor esta idea es el de *enacción*, elaborado por Varela como alternativa al solipsismo o a la determinación del mundo externo. La enacción, reivindica la "reciprocidad histórica" como clave para una "codefinición entre un sistema autónomo y su entorno", y significa, por su traducción del inglés "*toenact*", "traer a la mano" o "hacer emerger" (Maturana & Varela, 1995 , pág. 56).

Lo que Varela llama el "enfoque enactivo" es una alternativa tanto al "representacionismo" (la cognición es "una representación atinada de un mundo que está dado de antemano") como al "conexionismo" ("elementos informativos a ser captados como rasgos del mundo (como las formas y los colores). A diferencia de eso, Varela afirma que

... la mayor capacidad de la cognición viviente consiste en gran medida en *plantear* las cuestiones relevantes que van surgiendo en cada momento de nuestra vida. No son predefinidas sino enactuadas: se las hace emerger de un trasfondo, y lo relevante es aquello que nuestro sentido común juzga como tal, siempre dentro de un contexto. (Maturana & Varela, 1995 , pág. 89)

En lo que llama la "síntesis de la doctrina", Varela dice

La noción básica es que las aptitudes cognitivas están inextricablemente enlazadas con una historia vivida, tal como una senda que no existe pero que se hace al andar. En consecuencia, la cognición deja de ser un dispositivo que resuelve problemas mediante representaciones para hacer emerger un mundo donde el único requisito es que la acción sea efectiva. (Varela, 2005, págs. 88-89 y 108-109)

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

Los registros de la memoria

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

En sus manifestaciones más convencionales la memoria se asocia con la reconstrucción de hechos pasados asociados a las vivencias de los sujetos. La forma más común de construcción de este tipo de "memoria" es el relato de vivencias o narración, que puede ser objeto de análisis crítico en ejercicios de "producción de saber" que conducen a la decantación de "experiencias". En este sentido, la "memoria" se asocia con el "recuerdo". Se formaliza así el "registro", o la documentación de hechos pasados. Una "memoria pedagógica" de este tipo sería un relato de las formas asumidas por la pedagogía en versión retrospectiva, sincrónica o diacrónica. Es el uso que se da, por ejemplo, a las "memorias" escritas por personajes destacados, o las "memorias" que sintetizan lo ocurrido en un evento tipo congreso, seminario y semejantes. Queda claro que no es a este tipo de memoria al que aludimos en esta co-investigación. Sin embargo, si puede llegar a constituir "materia prima" o "fuente" para la producción de *memoria enactiva*.

Relatos pedagógicos y narrativa docente

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

Expedición Pedagógica Nacional

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

Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP)

Acogiendo la metodología de los Centros Virtuales de Memoria, mediante un convenio entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP y el Museo Pedagógico Colombiano de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se organizó este dispositivo para "acercarse a la historia de la pedagogía, del maestro, de la escuela y de la educación de nuestro país", mediante el uso de ilustraciones, fotografías, manuales, cartas, investigaciones de expertos, experiencias pedagógicas, y "otro tipo de documentos escritos y audiovisuales de diferentes archivos y periodos históricos"

del país y del Distrito Capital. El CVMEP acopia, preserva, restaura, organiza, sistematiza, divulga y difunde la producción relacionada con las formas de educarse de los colombianos, no solo mediante la recuperación del pasado sino investigando, discutiendo e incidiendo en las rutas investigativas y en las preguntas sobre la actualidad educativa y pedagógica (<http://www.imaginariousweb.com/>, 2014)

En el CVMEP se entiende la memoria

... como un elemento fundamental en los procesos de configuración de las identidades culturales individuales y colectivas, donde se activan las tradiciones y se re-significa la experiencia; se convierte así en un instrumento de revisión de la historia, para ser valorada, preservada o reformulada. La preservación de la memoria cultura de una sociedad, en esta propuesta, no significa atarla a su pasado e impedirle que se transforme, por el contrario, se trata de reconocer su fuerza constituyente, para convertirla en conocimiento, de manera que pueda reinventarse permanentemente. (<http://www.imaginariousweb.com/>, 2014).

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

Partición seis: pliegue metodológico

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

El colegio como territorio de indagación

Como quedó expuesto en los referentes conceptuales, y dado que una de las salidas de estudio consiste en la articulación con el CVMEP, cuyo ámbito de acción

es más amplio que la "memoria de la Escuela" propiamente dicha, es necesario precisar que, desde el punto de vista metodológico, el foco de la indagación se centra en las relaciones entre memoria y territorio en el espacio del colegio, que incluye el microterritorio en el que se localiza y se proyecta hacia los "límites" del territorio más amplio. La "escuela frontera" es el territorio de indagación en su condición de "lugar" y "no lugar", de punto de articulación entre "el adentro" y "el afuera", de "territorio escolar" o "territorio de la escuela" que lleva implícita la "memoria de la escuela".

Las vivencias de los sujetos y las fuentes para su registro

Lo anterior significa que ese territorio no se define de antemano. En tanto es construcción de los sujetos, son sus vivencias, situadas y diferenciadas (definidas por sus prácticas, sus saberes y las condiciones que las determinan) las que lo definen en un horizonte de sentido que les permite construir maneras de ser en el mundo" (Pulido Chaves, 2014, pág. 97).

Estas vivencias tendrán como fuente los resultados de observaciones realizadas por investigadores, la revisión de las fuentes documentales que se consideren necesarias y pertinentes para contrastar y ajustar la valoración de las vivencias relatadas y observadas en los sujetos, las cartografías, entendidas como actos pedagógicos de construcción de conocimiento y de interpretación transformadora de la realidad; los resultados de observaciones etnográficas en los colegios, los microterritorios y los territorios, de acuerdo con las delimitaciones construidas por los sujetos; los trabajos realizados con grupos focales sobre experiencias concretas relacionadas con la relación entre el colegio, el territorio y la memoria (Lozano, y otros, 2013), (Piza Cubides, 2009), (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

La estructura modular conceptual

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

Escuela, memoria y territorio: síntesis o pliegue rizomático

Al unir sintéticamente las trayectorias de las nociones tomadas como referentes conceptuales se configura un pliegue que contiene, como en la definición de Serres, la información del universo en lo particular; que es el elemento de la forma, el átomo de la forma, su *clinamen*" (Serres, 1995, pág. 48)⁷. En otros términos, se configura el pliegue de síntesis de los referentes conceptuales se que articulan en una estructura rizomática, en el sentido descrito por Deleuze y Guattari; es decir, sin seguir líneas de subordinación jerárquica: "*el rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico...*" (Deleuze & Guattari, 2002, págs. 25-26). Este es el sentido de la descripción del pliegue; las categorías centrales se desplazan dependiendo del giro caleidoscópico desde el cual se observen, modificando la estructura de relaciones entre ellas, pero sin perder los límites del pliegue general; esto es, sin salir de la relación escuela, memoria y territorio. El mapa nocturno que resulta de estos desplazamientos se sintetiza así en un mapa conceptual que describe el pliegue rizomático que contiene la relación entre las categorías.

En el giro del caleidoscopio que hace el estudio, estas categorías centrales de Escuela, Memoria y Territorio, se articulan en el concepto clave de TERRITORIALIDAD, definido como aquello que "representa la relación entre el actor (el sujeto) y el espacio (el objeto)", con lo que "... cambia radicalmente el foco de la atención: desde el territorio y su representación concreta por el mapa, se cambia la vista hacia el actor geográfico básico, el individuo, y su representación del entorno y del mundo" (Monnet, 1999, pág. 66). De este modo, la *territorialidad* es el concepto que sintetiza la relación entre escuela, memoria y territorio en la medida en que es condición para la configuración de la "escuela como territorio" y para la construcción de la "memoria de la escuela" como "memoria enactiva". A su vez, la escuela como territorio es impensable por fuera de su condición de "escuela frontera"; es decir de territorio frontera que hace relación con el contexto, con el entorno (el micro territorio y el territorio), en los sentidos definidos más arriba que no vale le pena repetir aquí.

Todos estos elementos se sintetizan en la GEOMEMOPEDAGOGÍA que, para este caso, expresa el deambular de la pedagogía por la escuela como territorio (los "modos de hacer escuela" de la Expedición Pedagógica Nacional), en términos de la memoria enactiva de los saberes y las mediaciones que emergen en su proceso de construcción, como se ilustra en la figura 2.1.1.

⁷Citado por (Londoño Cancelado, Junio 2015)

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

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

MAPA CONCEPTUAL ESCUELA, MEMORIA Y TERRITORIO

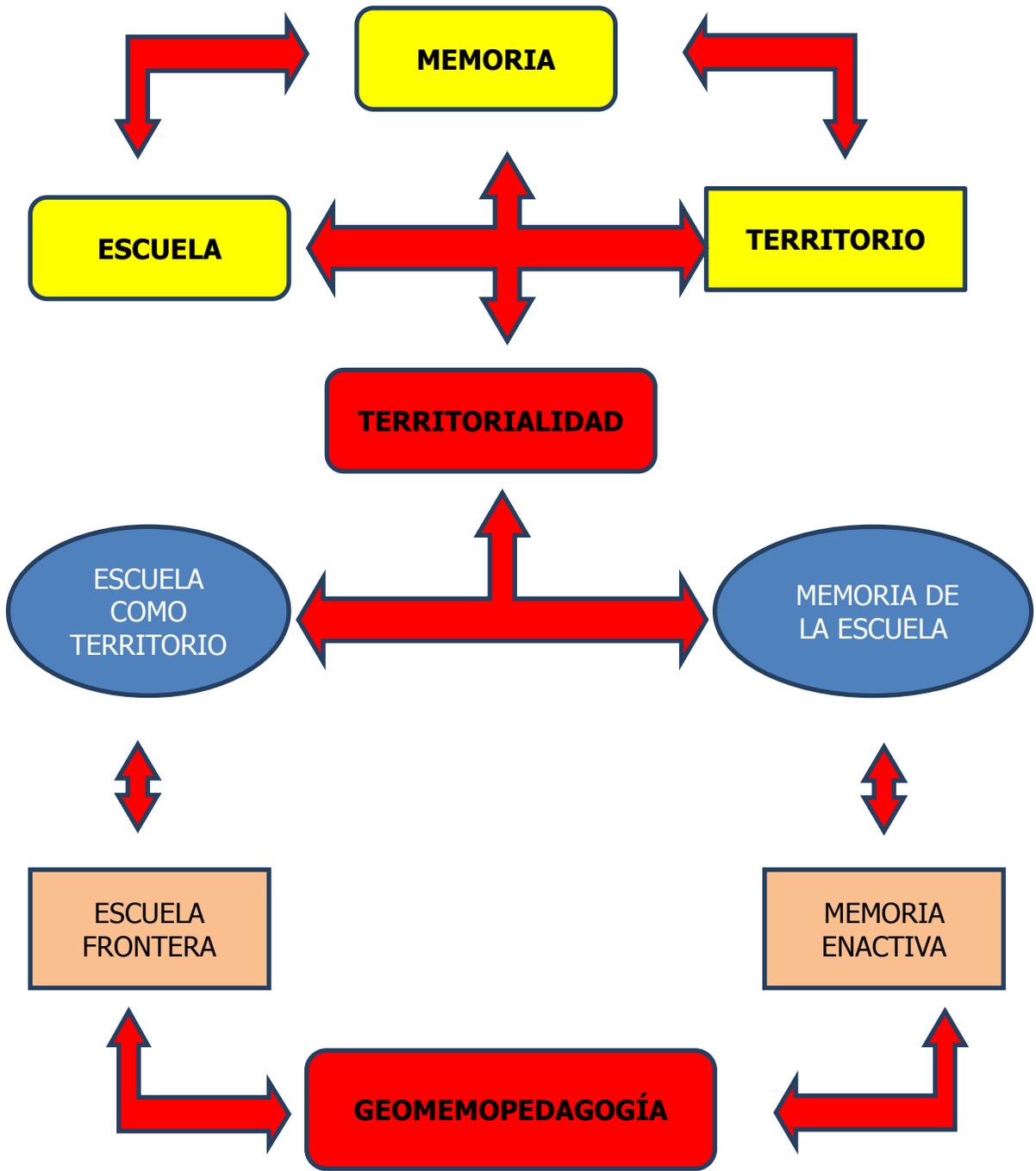


Figura 2.1.1. Mapa conceptual escuela, memoria y territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2009). *El sistema de evaluación integral de la calidad de la educación en Bogotá -SEICE-* (1a. ed.). Bogotá.
- Arias Gómez, D. H. (2012). *Educación para la ciudadanía y la identidad nacional: relatos de la exclusión*. Recuperado el Mayo de 2015, de Informe final de investigación, Contrato No. 53 de 2010, Convocatoria No.7-2009, Centro de investigaciones y desarrollo científico, Universidad Distrital, Bogotá: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/finish/89/1698/0>
- Augé, M. (2001). *Los no lugares. Espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad* (5a. reimpresión ed.). (M. Misraji, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Barbosa Ortiz, S., & Otros. (2014). *Estudio sobre saberes y mediaciones circulantes en experiencias significativas en la temática "arte y corporeidad" en instituciones educativas distritales*. Recuperado el Mayo de 2015, de Bogotá, informe final contrato 118 de 2013, IDEP, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 258-307: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/finish/87/1682/0>
- Benadiba, L. (2012). La memoria... más allá de la "verdad" de los hechos. *Crepúsculo* (19), 7-11.
- Blandón Ramírez, F., Carrillo, C., & Hernández, N. J. (2012). *Estudio en investigaciones e innovaciones*. Recuperado el Mayo de 2015, de Informe de investigación, IDEP, Bogotá: <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/finish/87/1676/0>
- Boada, M., & Expedición, P. N. (2010). Saber localizado y pedagogía. Bogotá.
- Bolívar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista mexicana de investigación educativa 62 (19), 711-734: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62003&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62003.pdf>
- Cabra, N. A., & Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. IESCO- IDEP, Bogotá.
- Capra, F. (2010). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cárdenas, F. (2010). La ecología humana, ciencia maestra del siglo XXI. Aportes antropológicos para su construcción disciplinar. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía* (47).

- Casas, A. M., & Otros. (2012). *De donde vengo voy. Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela*. (I. -O. Legal, Ed.) Obtenido de <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/component/jdownloads/finish/87/1593/0>
- Castro, J. O. (2015). Del saber sobre los saberes, la pedagogía y la escuela. *Magazín Aula Urbana* (100), 3-5.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 53-69.
- Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles A.G.E.* (34), 21-39.
- Colegio Superior de Occidente. (S.f.). *Proyecto Raíces. El Colegio Superior de Occidente en la búsqueda de la innovación pedagógica*. (K. Colegio Superior de Occidente, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.masdyp.com/clientes/idep/cd-interculturalidad/pdf/proyecto-raices.pdf>
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. L. (Coordinador), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (1a ed., págs. 263-303). Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Corporación Síntesis. (2014a). *Producto 4: Informe técnico final. Contrato de prestación de servicios para la organización y ejecución del trabajo de campo, el procesamiento de la información y la emisión de resultados del estudio sobre "Territorio y Derechos en la Escuela"*. Bogotá.
- Da Silva, D. J. (Septiembre de 2012). *Currículo escolar e a história e cultura afro-brasileira: as práticas curriculares em comunidades quilombolas da região agreste central de Pernambuco [Currículo escolar y la historia y la cultura afro-brasileira: las prácticas curriculares en comunidades q.* Recuperado el Mayo de 2015, de Ponencia presentada en el IV Encuentro de de investigación educacional en Pernambuco. Investigación y educación en la contemporaneidad: perspectivas teórico-metodológicas, Cararu, Brasil: http://www.epepe.com.br/EPEPE2012_IV/Trabalhos/01/C-01/C1-196.pdf
- Da Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política : a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas [Educación como proceso de lucha política: la experiencia de la "educación diferenciada" del territorio quilombo de Conce.* Obtenido de Tesis de maestría en educación, Área de concentración: política pública y gestión de la educación; Eje de interés: relacioness de Educación y étnica, Universidad de Brasília, Brasília, Brasil: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12533/1/2012_GivaniaMariadaSilva.pdf

De Souza, E. C., Serrano Castañeda, J. A., & Ramos Morales, J. M. (2014). *Autobiografía y Educación. Tradiciones, diálogos y metodologías*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista mexicana de investigación educativa 62 (19), 683-694:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62001&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62001.pdf>

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (c. l. Jorge Vásquez Pérez, Trad.) Valencia: Pre-Textos.

Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista mexicana de investigación educativa 62 (19), 695-710:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62002.pdf>

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Echavarría Ramírez, M. C., & Otros. (2013). *Propuesta Escuela Territorial Ciudadana para la construcción social del hábitat*. Medellín: Escuela del Hábitat - CEDHAP - Universidad Nacional de Colombia.

Escobar, A. (2010). *Territorios y diferencia. Lugar, movimientos, fida, redes*. Popayán: Envión Editores.

Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 57-67.

Expedición Pedagógica Nacional. (2001). *Expedición Pedagógica Nacional... Preparando el equipaje* (Vol. 2). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*. Madrid: Taller de ediciones J.B.

González Lara, M., Jiménez Becerra, A., Neira Usme, Á. V., & Cortés Salcedo, R. A. (2015). *Entre la historia y la memoria. Alternativas en la formación de maestros* (Primera ed.). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogota Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

González Lara, M., Pulido Chaves, O., & Otros. (2012). *iTodo pasa... todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (Primera ed.). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

González M., M. C. (Mayo-Agosto de 2014). La violencia contada a los escolares: Conflicto social y memoria en los manuales educativos del S.XX. *Análisis Político*, 32-48.

Grupo de Investigación CYBERIA, U. D. (2009). Memorias de la primera violencia en la enseñanza de las Ciencias sociales. En A. J. (Comp.), *Las luchas por la memoria* (págs. 235-258). Bogotá's: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. (L. Audy, J.-M. Tremblay, Editores, & Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi) Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Halbwachs, M. (1969). Memoria colectiva y memoria histórica. *Reis* (65), 209-219.

Henao Delgado, H. (2004). *Familia, conflicto, territorio y cultura*. Medellín: Corporación Región - INER Universidad de Antioquia.

Hernández Hernández, C. M., Ramírez Debia, D. J., & Sánchez Sánchez, L. J. (2013). *Participación de la comunidad educativa del colegio Jaime Salazar Robledo en la construcción del territorio en el barrio Ciudadela Tokio de la ciudad de Pereira*. Recuperado el Mayo de 2015, de Tesis de pregrado para optar al título de Licenciado en Etnoeducación y desarrollo comunitario, Universidad Tecnológica de Pereira : <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/3891/1/306432H557.pdf>

<http://www.imaginariousweb.com/>. (2014). Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de Centro virtual de memoria en educación y pedagogía: <http://centrovirtual.idep.edu.co/>

IDEP. (Agosto de 2013). 5 claves para la educación. *Aula Urbana*.

Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. A. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista Colombiana de Educación 62, 287-314: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf>

Londoño Cancelado, A. M. (Abril de 2015). *Producto 1: Un documento inicial que incluya los lineamientos generales de la propuesta de elaboración de material educativo (módulos sobre nociones, relaciones y ámbitos) y la estrategia de difusión del material educativo vinculado al Componente (álbum d*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá.

Londoño Cancelado, A. M. (Junio 2015). *Producto 2: Un documento conceptual de carácter publicable que de cuenta del primer avance sobre la relación escuela, saberes y territorios, su articulación con el Componente, con el Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana y con la construcción*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Londoño, A. M. (2014). *Un capítulo de libro acerca de derechos humanos y ambientales en ciclos 3, 4 y 5 en escolares de Bogotá con recomendaciones a la política pública y a las propuestas educativas desde la perspectiva de los sujetos de la educación y las comunidades educativa*. Producto 8. Contrato 071 de 2013, IDEP, Bogotá.

Lozano Velásquez, F. (2009). Prólogo. En F. Lozano Velásquez, & L. G. Ferro Medina, *Las configuraciones de los Territorios Rurales en el S. XXI*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Lozano, F., Mancera, A., Martínez, J., Moreno, D. M., Acosta, J., Bernal, J. A., y otros. (2013). *Territorios de vida, dignidad y participación para niños, niñas y jóvenes (NNJ). Investigación sobre activación y fortalecimiento de redes para la garantía y goce efectivo de los derechos* (Primera ed.). Bogotá: IDEP.

Lozano, Y. (2013). *Proyecto pedagógico de aula. Rescatando mis raíces*. (S. S. Centro educativo rural Mesitas, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de http://es.slideshare.net/ProyectoCPE2013/proyecto-pedagogico-de-aula-rescatando-mis-races?qid=9d5f9af6-5f40-49f0-b80b-4f14c2339705&v=default&b=&from_search=2

Mançano Fernandez, B. (2009). Territorio, teoría y política (Introducción). En J. G. Ferro Medina, & F. Lozano Velásquez, *Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI* (págs. 35-65). Bogotá: Universidad Javeriana. Departamento de Desarrollo Rural Regional. Maestría en Desarrollo Rural.

Marín, D. L. (2014). Estructura para el diseño estratégico del Componente Escuela, Currículo y Pedagogía. Contrato 003/2014. Bogotá: IDEP.

Martín-Barbero, J. (. (2002). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (s.f.). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura. Introducción: Aventuras de un cartógrafo mestizo (Fragmento)*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015, de http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Oficio%20de%20cartografo_comunicacion%20y%20cultura.pdf

Martínez Boom, A. (S.d de S.m. de S.a.). *Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia*. Recuperado el 17 de Febrero de 2014, de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LGCZ5S06-BV1GZ1-1L0>

Martínez Boom, A. (2000). *ISSUSU*. Recuperado el 1 de Abril de 2014, de Expedición pedagógica nacional y geopedagogía una experiencia pedagógica colombiana: <http://issuu.com/amboom/docs/name8259f4>

Marx, K. (1970). *Manuscritos. Economía y filosofía* (Tercera edición en el Libro de Bolsillo ed.). (F. Rubio Llorente, Trad.) Madrid: Alianza.

Maturana, H. (2002b). *Transformación en la convivencia* (Segunda ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Maturana, H., & Varela, F. (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Monnet, J. (1999). Las escalas de la representación y el manejo del territorio. En B. Nates, *Territorio y Cultura Del Campo a la Ciudad. Últimas tendencias en teoría y Método. Memorias del Primer Seminario Internacional sobre Territorio y Cultura (Manizalez, Colombia, octubre de 1999 (1a. ed.))*. Quito: Ediciones Abya Yala - Alianza Colombo Francesa, Sede Manizalez.

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

Necoechea Gracia, G. (2005). Después de vivir un siglo. En *Ensayos de Historia Oral* (págs. 15 -16). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Neira Uneme, Á., & Otros. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. (IDEP, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/component/jdownloads/finish/87/1693/0>

Nieto Nieto, G. P. (2013). *Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia. El caso reciente de la ciudad de Medellín*. Recuperado el Mayo de 2015, de Trabajo de tesis realizado como requisito para optar al título de Doctor en comunicación, Facultad de periodismo y comunicación social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Nieto, J. F. (2015). *Relatoría Mesa 3 Diálogo Pedagógico Escuela Memoria y Territorio*. Bogotá: IDEP.

Niño Quintero, G., González Restrepo, A. D., Guevara Jiménez, I., & Reyes Sandoval, O. (2014). *Prácticas pedagógicas que promueven la constitución de subjetividad política*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Aletheia 1 (6), 162-181: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/192/172>

Peñate Jiménez, U. (2012). *Te Peka Tsame, La palabra antigua. La oralidad en la educación familiar y en la construcción de identidad étnica. Estudio de caso entre los zoques de Tecpatán, Chiapas, México*. Recuperado el Mayo de 2015, de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención en currículum y comunidad educativa, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-penate_u/pdfAmont/cs-penate_u.pdf

Peralta, B. M., Huérfano, J. A., & Panqueba, J. F. (2011). *Revisión histórica de la educación en el territorio muisca de Bosa, por entre sus memorias cotidianas*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista Educación y ciudad 21, 129-154: <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2014/06/Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-21.pdf>

Piza Cubides, H. Y. (2009). *La cartografía social como instrumento metodológico en los procesos de construcción de territorio a partir de la participación ciudadana en la planeación territorial y la construcción de espacio público*. Tesis presentada

para optar al título de Maestría en Planeación Urbana y Regional, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Arquitectura y Diseño, Bogotá.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.

Pulido Chaves, O. (2 de Marzo de 2015). Contrato 027. Prestación de servicios profesionales como co-investigador para abordar la relación escuela, memoria y territorio. Bogotá.

Pulido Chaves, O. O. (2013). *Producto 6: Documento conceptual y batería general de instrumentos, validada para valorar el cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes, como resultado de la producción colectiva del los integrantes del diseño del Componente*. Informe de avance, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Bogotá.

Pulido Chaves, O. O. (2014). *Producto 7: Documento final publicable, sobre la valoración del cumplimiento del derecho a la educación y la construcción de saberes*. Bogotá: IDEP.

Pulido Chaves, O. (Enero 2015). *Producto 6: Documento técnico final con descripción del proceso y resultados. Estudio Territorio, derechos y escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Pulido Chaves, O. (2015). *Relatoría Mesa 1 Diálogo Pedagógico Memoria, Escuela y Territorio*. Bogotá: IDEP.

Pulido, C. O. (Enero 17, 2014). *Producto 7: Referentes conceptuales y metodológicos para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación en los colegios de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Rivera Lam, M., Cortés Gómez, W. E., Benitez Vega, M., & Acosta Peña, R. (s.f.). *Representaciones sociales del monumento natural La Portada: qué nos dicen los discursos y los dibujos de los estudiantes sobre la comprensión del entorno*.

Obtenido de En: Zona próxima 17, 58-75: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3231/2973>

Rozo Suárez, A. R., & Otros. (2012). *Historias que hacen Historia. Memorias del Simposio sobre la Enseñanza de la Historia*. (I. OEI, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.cieeie.gov.co/index.php/es/finish/87/1692/0>

Ruíz, L. D. (2006). *La escuela: Territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado con Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC. Instituto Popular de Capacitación. Corporación de Promoción Popular.

Sanabria Munévar, F., Mora Palacios, H. R., & Piñeros Lizarazo, R. (2012). *Educación, subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la Localidad de Bosa*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista Ciudad Paz-

ando 1 (5), 81-94:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/7277/8967>
 Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos -Tau.
 Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel S.A.
 Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
 Soler Osuna, D. M. (2013). *Jóvenes escolares y sus redes sociales: De la territorialidad a la virtualidad*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia.
 Sosa Velásquez, M. E. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.rebellion.org/docs/166508.pdf>
 Suárez, D. H. (2014). *Espacio (Auto)Biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. Recuperado el Mayo de 2015, de En: Revista mexicana de investigación educativa 62 (19), 763-786:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART62005&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62005.pdf>
 Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* (Vol. Módulo I). (C. y.-O. Ministerio de Educación, Ed.) Buenos Aires, Argentina.
 Taja, Z. (2013). *La integración comunitaria en la Escuela técnica agropecuaria y su aporte al desarrollo local de San Francisco de Asís, Municipio Zamora, Estado Aragua*. Recuperado el Mayo de 2015, de Trabajo de Grado para optar al título de Magíster Scientiarum en Desarrollo Rural, Mención Economía Agrícola, Facultad de agronomía, Universidad Central de Venezuela:
http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4639/1/T026800007934-0-Final_Defensa_Taha-000.pdf
 Tapia Morerno, R. L. (2013). *El papel de la escuela Franz Warzawa en la historia del desarrollo rural de Rumipamba desde su fundación en 1930 hasta la Reforma Agraria*. Recuperado el Mayo de 2015, de Tesis para la obtención del título de Magister en Estudios Latinoamericanos, mención Estudios Agrarios, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:
http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/4639/1/T026800007934-0-Final_Defensa_Taha-000.pdf
 Téllez Iregui, G. (2001). La Expedición Pedagógica Nacional: Un compromiso con la valoración social del magisterio colombiano. En M. d. Unda Bernal, *Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el viaje 1* (págs. 19-28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, C. A., Triana, M. E., Gómez, N., Escobar, J. E., Cristancho, D., Pachón, J. V., y otros. (2013). *Caminando el territorio desde la diversidad social, poblacional, territorial y cultural. El Consejo Territorial de Planeación Distrital, CTPD, piensa la ciudad en el año de la Planeación en Bogotá D.C.* Bogotá: Consejo Teritorial de Planeación. Universidad Nacional de Colombia. Secretaría Distrital de Planeación.

Trifilio Dias, J. M. (2013). *Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças [Dibujos y voces en la enseñanza de la geografía : una pluralidad de barrios marginales por las miradas de los niños]*. Obtenido de En: *Educação e Pesquisa* 4 (39), 1029-1048: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29830063014>

Uici Urmeneta, V. (1998). Tiempo, espacio y memoria : actualidad de Maurice Halbwachs. *IV Congreso Vasco de Sociología* , (págs. 438-441). Bilbao.

Unda Bernal, M. d., Rodríguez Céspedes, A., & Orozco Cruz, J. C. (2001). Una construcción colectiva de conocimiento pedagógico. En E. P. Nacional, *Expedición Pedagógica Nacional Huellas y Registros* (págs. 14-30). Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Valladares López, I. P., & Madariaga, E. N. (2013). *Conozcamos sobre nuestro patrimonio cultural. Guía para estudiantes de II y III ciclo de Educación básica.* (A. d. Honduras: Secretaría de Educación, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/conozcamos-sobre-nuestro-patrimonio-cultural-guia-para-estudiantes-de-ii-y-iii-ciclo-de-educacion-basica/>

Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales.* Barcelona: Gedisa Editorial.

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

Vargas Álvarez, S., Acosta Leal, M., & Sánchez Castillo, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: una propuesta alternativa de enseñanza-aprendizaje de la historia.* (Uniminuto, Ed.) Recuperado el Mayo de 2015, de http://www.academia.edu/3702874/Historia_memoria_pedagog%C3%ADa._Una_propuesta_alternativa_de_ense%C3%B1anza_aprendizaje_de_la_historia

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN**

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO**



**PRODUCTO No 03: ARTÍCULO DE CARÁCTER PUBLICABLE QUE MUESTRE
ANTE LA COMUNIDAD ACADÉMICA LOS APORTES GENERADOS A
PROPÓSITO DEL COLABORATORIO DE SABERES TECNOMEDIADOS Y SU
ARTICULACIÓN CON LAS POLÍTICAS TIC DE LA CIUDAD**

HERNÁN JAVIER RIVEROS SOLÓRZANO

CONTRATO No. 20 de 2015

BOGOTÁ, SEPTIEMBRE 15 DE 2015

Ser, ciudad y tecnomediaciones: el horizonte de la construcción de saberes en tiempos de territorios digitales.

Hernán Javier Riveros Solórzano

RESUMEN

Este artículo 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 Laboratorio 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.

Palabras Clave: saberes, cibercultura, digitalización, territorios digitales, tecnomediaciones, laboratorio.

SER, CIUDAD Y TECNOMEDIACIONES: EL HORIZONTE DE LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES EN TIEMPOS DE TERRITORIOS DIGITALES

Presentación

El escenario contemporáneo se ofrece como un tiempo de paradojas y profundos desafíos. Nos encontramos en una época de transformaciones y transiciones hacia nuevas formas de construir conocimiento y ante retos que se presentan en cada rincón de la sociedad y sus dinámicas. Las tecnologías digitales, las tendencias del consumo y el espectáculo, los procesos de deslegitimación en las ciencias y los retos de la complejidad y las incertidumbres, son parte del panorama que aparece en el horizonte cultural actual y frente al que la escuela necesariamente tiene la responsabilidad de hacer frente como el espacio sin igual para generar los saberes que se requieren para las humanidades del futuro. Es por ello que los procesos investigativos y de exploración de nuevas maneras de conocer en los entornos escolares, se convierten en el mejor espacio para tejer las redes de sentido de las sociedades del mañana.

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

Este proceso investigativo contó con tres fases principales: la primera, investigativa y poropositiva, acompañada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y centrada en el desarrollo de las experiencias pedagógicas como proyectos de investigación desde la estrategia denominada Laboratorio; la segunda,

metainvestigativa y de fortalecimiento, trabajada en conjunto con la corporación Maloka y ubicada en el proceso de reflexión sobre las experiencias y el fortalecimiento de sus fortalezas; y, una tercera, de sistematización y planteamiento de relaciones escuela ciudad, en la que el IDEP, en el marco del macroestudio sobre cartografías pedagógicas y construcción de saberes, no solamente hizo la función de acompañamiento a las experiencias pedagógicas, sino también la proyección de los saberes tecnomediados y el Laboratorio en el contexto de ciudad y en el planteamiento de la noción de cartografías digitales.

En este marco se contó con la participación de varias experiencias educativas de los colegios públicos de Bogotá, de modo que en la primera fase se hizo acompañamiento a 21 experiencias pedagógicas, en la segunda a 12 de esas 21 y en la tercera a 11 experiencias que incluyeron a 10 de las fases anteriores y 1 nueva en el camino de consolidación de saberes. Las experiencias por fase y las instituciones participantes, se recogen en la tabla 3.1.

Tabla 3.1. Fases y experiencias

FASE I	FASE II	FASE III
EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA / INSTITUCIÓN
- <i>Cátedra María Cano</i> , Colegio María Cano - <i>Tecnobot</i> , Colegio María Cano - <i>Red Escuela Familia</i> , Colegio Alfredo Iriarte - <i>Representaciones Sociales de la Familia en ambientes tecnomediados</i> , Colegio Alfredo Iriarte - <i>Casos y Cuentos de la profe Brujelia</i> , Colegio Nueva Esperanza - <i>Tic Tic, ¿Puedo Entrar?</i> , ITI Francisco José de Caldas - <i>Tecnomaravillas</i> , Colegio Tom Adams - <i>ClickTravel</i> , Colegios	- <i>Cátedra María Cano/Cibercanistas</i> , Colegio María Cano - <i>Tecnobot/GeniusLab</i> , Colegio María Cano - <i>Red Escuela Familia</i> , Colegio Alfredo Iriarte - <i>Casos y Cuentos de la profe Brujelia</i> , Colegio Nueva Esperanza - <i>Tic Tic, ¿Puedo Entrar?</i> , ITI Francisco José de Caldas - <i>Tecnomaravillas</i> , Colegio Tom Adams - <i>ClickTravel</i> , Colegios Alfonso López Michelsen y José Francisco Socarrás.	- <i>Cibercanistas</i> , Colegio María Cano - <i>GeniusLab</i> , Colegio María Cano - <i>Red Escuela Familia</i> , Colegio Alfredo Iriarte - <i>Representaciones Sociales de la Familia en ambientes tecnomediados</i> , Colegio Alfredo Iriarte - <i>Casos y Cuentos de la profe Brujelia</i> , Colegio Nueva Esperanza - <i>Tic Tic, ¿Puedo Entrar?</i> , ITI Francisco José de Caldas - <i>Tecnomaravillas</i> , Colegio Tom Adams

<p>Alfonso López Michelsen y José Francisco Socarrás.</p> <p>-<i>Camicreando</i>, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa</p> <p>- <i>Quicagua, somos tierra</i> Colegio La Gaitana</p> <p>- <i>Entre Tic Tab aprendo más</i>, Costa Rica I.E.D.</p> <p>- <i>Aulas sin fronteras</i>, CEDID Ciudad Bolívar</p> <p>-<i>AVA</i>, Colegio Alfonso López Michelsen</p> <p>-<i>OVA para el desarrollo del pensamiento</i>, Colegio Grancolombiano</p> <p>-<i>Herramientas Biotec</i>, Colegio República de Colombia</p> <p>-<i>Ile y recursos multimodales en el aula</i>, Colegio Enrique Olaya Herrera</p> <p>-<i>Construyendo ciudadanía, paz... ciencia</i>, Colegio IED La Aurora.</p> <p>-<i>Ile y recursos multimodales en el aula</i>, Colegio Enrique Olaya Herrera</p> <p>-<i>Construyendo ciudadanía, paz... ciencia</i>, Colegio IED La Aurora.</p> <p>-<i>Blog en la IED 20 de Julio</i>, Colegio IED 20 de Julio.</p> <p>-<i>Plan de actuación en TIC</i>, Colegio José Acevedo y</p>	<p>-<i>Camicreando</i>, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa</p> <p>- <i>Quicagua, somos tierra</i> Colegio La Gaitana</p> <p>-<i>Ile y recursos multimodales en el aula</i>, Colegio Enrique Olaya Herrera</p> <p>-<i>Construyendo ciudadanía, paz... ciencia</i>, Colegio IED La Aurora.</p>	<p>-<i>ClickTravel</i>, Colegios Alfonso López Michelsen y José Francisco Socarrás.</p> <p>-<i>Camicreando</i>, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa</p> <p>- <i>Quicagua, somos tierra</i> Colegio La Gaitana</p> <p>- <i>Semiótica Matemática y Comunicación</i>, Instituto Técnico Internacional.</p>
--	---	---

<p>Gómez <i>-Las TIC en el proceso de evaluación y fortalecimiento de saberes y competencias en Química, Colegio Alfredo Iriarte.</i></p>		
--	--	--

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

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

Este proceso investigativo se recoge, sistematiza y organiza conceptualmente en este documento, albergando las ideas y nociones que ofrece la teoría más actual sobre los procesos comunicativos y pedagógicos desde el contexto de las

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

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

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

El escenario contemporáneo está atravesado por múltiples paradojas y condiciones únicas que ofrecen desafíos fuertes a los escenarios escolares. Retos ante los que la investigación se erige como la ruta perfecta para asumir el oficio de cartógrafo (Martin Barbero, 2005) que reclaman los territorios nocturnos de los espacios en construcción contemporáneos y donde las tecnologías digitales son parte de una escarpada topografía por descubrir. Este documento, desde el proceso del Colaboratorio de Saberes Tecnomediados presenta la apuesta que desde el componente Escuela, Currículo y Pedagogía se ha realizado en conjunto con diversas experiencias educativas, con el fin de ofrecer posibilidades para la

construcción de una investigación pedagógica que no solamente se encuentre con la escuela y sus realidades, sino con la forma en que las aulas son la puerta de acceso a la consolidación de nuevas sociedades y culturas en las que lo humano sea el objetivo de toda tecnología.

PARTE I: FUNDAMENTOS Y PERSPECTIVA TEÓRICO-CONCEPTUAL

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

Saberes en Caleidoscopio y Territorios Nocturnos

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

Para entender estas condiciones es preciso situarse ante dos elementos propios de esta época y que le definen y distancian de otros momentos de la historia: su cronotopía y la base cultural de sus sociedades. En cuanto a la primera, es preciso aclarar que la concepción cronotópica actual ha pasado a ser una noción ligada al instante y lo abstracto, dejando de lado lo definido y firme, es decir, se ha apartado de la concepción moderna del tiempo lineal enfilado al progreso y el espacio concreto definido para la producción industrial. En el estado actual de las realidades el tiempo se convierte en un constante "ahora", en el que se vive en múltiples espacios y donde la realidad no tiene una sola dimensión sino múltiples opciones. Esta forma de entender temporalidad y espacialidad se enlaza directamente con una base cultural en la que la rentabilidad se ha convertido en el pilar central de las sociedades del denominado capitalismo postindustrial (Jameson, 2009).

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

En este marco, la aparición y desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación juega un papel singular como espíritu y forma de la consciencia (Ong, 2009) de las sociedades contemporáneas, convirtiéndose en su lenguaje, la materialización de sus condiciones paradójicas y sobre todo el escenario central de las contradicciones de las culturas actuales. Más que aparatos, dispositivos y desarrollos de alta potencia de la ingeniería y la programación informática, los escenarios *ciberde* los tiempos actuales se convierten en el espejo donde se mira

la sociedad de este tiempo. Las TIC de hoy, son la tecnología de la palabra propia de las racionalidades y subjetividades de una época signada por el cambio y adicionalmente encarnan en su dinámica comunicativa una serie de nuevas mediaciones que establecen *otras* formas de comunicación y *otras* concepciones del mundo social, el individuo y la cultura misma.

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

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

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

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

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

Desde esta orilla, las TIC se convierten esencialmente en dispositivos que ponen en acción la posibilidad de construir nuevas sociedades capaces de reflexionar sobre sí mismas, atravesadas por una relación más cercana a la noción de mediación con las tecnologías y que hacen uso de ellas como medios en los que el desarrollo humano a escala planetaria es el objetivo central. En esta medida, el

conocimiento se convierte en un bien social, libre, intercambiable y democrático, que busca la verdad mediante el encuentro con la diversidad y que rechaza toda posición de poder vertical. Un ambiente co-creativo, de interacción comunicativa y en el que no hay sombras de los poderes hegemónicos, sino que los usuarios son los gestores de sus propias visiones de mundo, construidas compartida y colaborativamente. Una visión en la que las TIC son las autopistas, los senderos y los mecanismos para un conocimiento pertinente, incluyente y en constante creación.

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

Así, desde esta perspectiva, aparecen fenómenos propios de los espacios digitales y que en diversas ocasiones se señalan como su matiz más negativo en términos socioculturales. Una perspectiva en las TIC más verse como espacios de encuentro, se vislumbran convertidas en lugares para el aislamiento absoluto del individuo en un retiro total del contacto humano y una dependencia completa de las simulaciones digitales y sus mundos construidos sobre la materialización del paradigma del consumo. Un escenario de una lógica interminable de compra y desecho de dispositivos, de pérdida de la potencia de los significados y de una intrínseca tendencia a la repetición y la producción en masa, a la explotación absoluta de las dimensiones más oscuras del espectáculo e incluso, como lo advierte Manzano (2010), un escenario para la aparición de una estética de la muerte como show mediático. Una visión en donde las TIC son espacios de sobrecarga de información con escasos milímetros de profundidad, con dispositivos hiperindividuales y de una separación completa de las posibilidades de trascendencia de lo humano.

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

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

En esta medida, la apuesta es por una visión de conjunto, de todas las condiciones y vertientes de las tecnologías digitales y de los procesos de la cibercultura, capaz de entender tanto la potencia de nociones como la inteligencia colectiva como las problemáticas del consumo desmedido de aparatos y dispositivos. Una mirada que incluye también identificar asuntos centrales como las metamorfosis cognitivas (Piscitelli, 2004), esos cambios en la forma de conocer, representar e intervenir en los escenarios digitales y también esos nuevos lenguajes que se gestan desde la ciberpragmática (Yus, 2010) en un nuevo uso de la palabra para un escenario en el que aparecen cambios sustanciales como la preponderancia de un nuevo

universo simbólico atravesado por *tweets*, *memes*, *emoticones* y *abreviaturas* que hacen parte de un espacio que, como las sociedades contemporáneas, más que presentar un escenario unívoco empiezan a trazar los escenarios de un territorio caleidoscópico, de múltiples combinaciones significativas, en donde lo rizomático, el bricolaje y la multiplicidad hacen parte de la constelación de posibilidades que surgen con los horizontes contemporáneos culturales.

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

Un escenario que refleja una realidad que en medio de las contradicciones que se han descrito anteriormente, también está nutrida por un espacio igualmente caleidoscópico, lleno de mundos posibles y que, ante la caída de los grandes relatos orientadores (Lyotard, 1986) le ha apostado a la emergencia de las diversidades, los cuestionamientos y las verdades en minúscula. Una apertura que genera sobre el escenario cultural una dimensión polivalente, de mosaico y convergencia, en donde la noción de rizoma se evidencia como condición social pero también como parte de ese caleidoscopio que son las sociedades actuales en donde convergen, como en la plaza del carnaval (Bajtín, 1985), múltiples opciones, voces y tendencias.

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

En este giro de la noción de saber, se hace preciso identificar varios componentes centrales que emergen de los conceptos de pertinencia, complejidad y de la visión de una epistemología del Sur: la pluralidad y multidimensionalidad del proceso del conocimiento, el carácter abierto de la ciencia en un espíritu científico que reconoce el valor de las preguntas y la incertidumbre y, por último, la validez de todo conocimiento que se construye en el entorno social tanto desde el rigor de los laboratorios como desde las prácticas ancestrales. Desde estas tres dimensiones, la condición del saber, en concordancia con el escenario caleidoscópico de las sociedades actuales, también adquiere una dimensión de caleidoscopio conformado por múltiples pliegues y combinaciones, que se hacen posibles por la preponderancia del cuestionamiento y el espíritu siempre alerta de la duda como motor principal del ejercicio científico.

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

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

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

problemáticas y los individuos que componen los entornos y contextos de cada sociedad.

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

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

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

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

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

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

Cartografías Pedagógicas Digitales y Construcción de Saberes

Los territorios digitales ofrecen un espacio en el que es preciso, antes de cualquier mirada, entenderlo como un lugar y a la vez un no lugar que no está situado en ningún escenario concreto. A diferencia de otros territorios, el universo digital existe sobre una noción abstracta, "la nube", que no se sitúa en ninguna parte, pero que por la potencia de los dispositivos móviles ha alcanzado un insospechado don de ubicuidad. Así, el territorio digital no se puede tocar ni definir en un espacio concreto sino en una región donde está hecho de datos, de bites y de información codificada. Y sin embargo es el territorio en el que los sujetos han ido configurando fuertes terruños en sus redes sociales, sus perfiles, sus archivos y en general la constelación de significaciones que atraviesan esa compleja topografía

que más que accidentes geográficos se llena de signos, símbolos, imaginarios, representaciones sociales y mediaciones.

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

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

Y entre los signos, el más potente del espacio digital es el símbolo y su posibilidad significativa. Por encima de los iconos y los índices (que también se pueden encontrar en el *ciberespacio*), lo simbólico juega un papel definitivo al encontrar en el territorio digital el mejor espacio para explorar sus múltiples posibilidades de representación y sentido. Así, los emoticones, los memes y toda la constelación de símbolos que se tejen desde la red definen poderes, regiones y valores que se constituyen como núcleos sobre los cuales se congregan subjetividades, decisiones e incluso acciones particulares en el mundo concreto. En los territorios digitales las realidades de los símbolos cobran sentido completo, atraviesan y definen a los sujetos.

De este modo una fotografía, un video viral o un montaje se convierten en símbolos para ser seguidos por millones y con la capacidad de modificar

conciencias y visiones de mundo en una nueva dinámica mediática propia de las sociedades transmedia⁸. Una propiedad que surge de la mutación del sistema comunicativo a una perspectiva de comunicación muchos-a-muchos (Scolari, 2013) que frente a la condición situada del tradicional modelo uno – a – muchos o los matices diferenciadores del uno-a-uno, plantea un territorio que se conecta directamente con procesos de pensamiento a nivel colectivo e individual desde la potencia de una red en la que se busca la participación global en un terreno compartido y construido sobre los pilares de la red y sus dinámicas.

En red se consolidan procesos, se hacen uniones, se trascienden fronteras. El territorio se construye con partidas de juego online, sobre páginas o fenómenos mediáticos, desde pequeñas comunidades y grupos consolidados en redes sociales o con base en contadores seguidores y números de visitas. Un territorio hecho de signos y símbolos, pero esencialmente de un proceso profundo y definitivo de significación, en donde cada palabra dicha en el entorno digital, cada *tweet* cada actualización de estado en *Facebook* denota y connota una condición cultural, una forma particular de habitar el mundo y un territorio establecido por los valores simbólicos en juego en el escenario múltiple de las tecnologías digitales.

La complejidad de este proceso de significación se entiende al revisar las implicaciones que, en concordancia con la perspectiva de Baena (1989), se encuentran en todo acto significativo, como los que se tejen desde el horizonte de los territorios digitales. Así, en el escenario de las tecnologías como espacio de lenguajes, estos “se organizan como conjuntos de formas, las que reflejan los diferentes procesos retóricos... para la realización de los diferentes actos de la utilización del lenguaje como instrumento de significación” (Baena, 1989) de modo que más que ser único y central lo estructural y lo funcional, esto es la arquitectura de diseño de la red y sus lenguajes, el énfasis está en lo comunicativo y lo discursivo, que son, en esencia, las dimensiones desde las que el símbolo se traduce en significado y el resultado es el valor cultural, social y subjetivo que emerge de cada proceso desarrollado en la red. El territorio digital está hecho de condiciones simbólicas, pero su valor en esencia emerge cuando se desencadena un acto de significación.

Las TIC, al ser entendidas de esta manera como espacios de significación, son entonces, a su vez, lugares compuestos en torno a la noción de sentido. Los territorios digitales están hechos, de esta forma, de una condición de significación

⁸ Se caracteriza como sociedad transmedia a una dinámica social en la que se ha interiorizado el proceso transmediático, es decir, se han generado las condiciones para comprender una convergencia de medios y lenguajes multiplataforma.

y construcción de sentido como característica fundamental de sus dinámicas simbólicas en las que se aspira no solo sobre la representación como proceso de lenguaje, sino también como proceso mental y de reunión de múltiples consciencias. Del mismo modo que sucede con cualquier construcción simbólica, en el espacio de la red y de las TIC se hace posible la unidad de grupos e individuos entorno a ideas, sistemas y procesos, siempre y cuando la potencia significativa y la configuración de sentido permita, efectivamente, materializar una condición de significado cuya potencia está en generar dinámicas sociales de pertenencia, arraigo y establecimiento del territorio no desde el espacio que puede ser tocado, sino desde esos ejes sýgnicos sobre los que reposan los sentidos a la vez múltiples y fuertes de las sociedades digitales.

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

Sin embargo, vale la pena anotar que no todo proceso de significación dentro de los territorios de sentido digitales, está ligada propiamente con un significado, sino que, dentro de la condición paradójica de la cibercultura y su relación con el mercado, en algunas ocasiones su nexa se establece más bien con el significante⁹. Esto se explica pues como lo anunciaba Baudrillard (2009), en un espacio hipermedial, colinda con los territorios hechos de sentido basado en el significado, territorios sometidos a la "dictadura del significante", en donde más vale la forma que el fondo y en donde los conceptos han dejado su papel central a las imágenes hiperestimulantes y efectistas. Paradoja del territorio de sentido y de los saberes en su interior: el estar entre posibilidades de significación desde el significado y espacios de sentido desde el significante, donde no media la potencia de la intención comunicativa sino los efectos que se producen con la fuerza de la imagen.

⁹ De acuerdo con la estructura del signo, este se compone de significado y significante. El significado se refiere al concepto y el significante a la imagen, la forma que adquiere.

Un ejemplo que ilustra estas condiciones está dado justamente por el análisis que puede hacerse a varios territorios digitales de nuestras sociedades contemporáneas, como es el caso de las redes sociales y las páginas de Video Blogging¹⁰. En el primero, por ejemplo, se encuentran casos como los grupos y comunidades de interés que pueden estar edificados sobre significados, es decir el contenido al que aspiran sus intercambios simbólicos y que permiten el proceso de generación de conocimiento colectivo, encarnando una significación establecida desde la necesidad de constituir sentido. Pero, a diferencia de este proceso, en el segundo de los casos, en fenómenos como el de los Youtubers¹¹ contemporáneos, se ofrece una mirada más desde el efectismo y la atracción fácil (desde piezas de lo paranormal hasta los chistes y gestos directo a la cámara), en donde no priman los contenidos, sino movilizar la audiencia, conmoverla, sobrecogerla y obtener muchos *me gusta* o una determinada cantidad de visitas no por la profundidad del contenido, sino por la eficiencia en los efectos de la pieza construida. Así, en el territorio digital se combinan las grandes montañas de sentido hecho sobre la base del significado con las arenas movedizas fundadas sobre el significante.

En este marco, la tarea del saber tecnomediado es la de pensarse desde la recuperación definitiva del significado y de la potencia crítico creativa del sentido. Ante una problemática en la que los procesos simbólicos están orientados más desde la cuestión de los efectos y la impresión que causa en las comunidades que desde la profundidad de sus contenidos, los saberes tecnomediados como formas de mediación con la cultura y las sociedades, definitivamente han de situarse desde una perspectiva no solamente asociada a un conocimiento pertinente, sino también en la consolidación de saberes significativos. Esto se refiere, en esencia, a la construcción de saberes que obedezcan tanto a las necesidades más urgentes para la constitución de tejidos sociales complejos como a la posibilidad de estar fundados en una base simbólica en la que se recupera el carácter denso del sentido y la potencia del contenido por encima del deslumbrar de la forma.

Se trata de la tarea del saber tecnomediado de ser una mediación que se conecta directamente con los sentidos y significaciones más profundos de nuestra cultura y sus prácticas para revelarlas desde su carácter simbólico y a su vez transformar sus bases desde un proceso de conocimiento que comprende y a la vez propone. Esto puesto que el saber tecnomediado es a la vez una apuesta comprensiva como una posibilidad creativa y, en un escenario como el actual en el que el Consumo está directamente conectado con la preponderancia del significante, la mejor

¹⁰ El video blogging se refiere a la construcción de blogs haciendo uso del video como herramienta comunicativa.

¹¹ Los youtubers son las personas que crean contenido y productos audiovisuales para la plataforma Youtube.

propuesta es justamente la de un saber que dentro de su pertinencia también lleve a la creación, en otras palabras a la aparición de nuevas significaciones donde el ser es tanto analista simbólico como productor de sentido. En otras palabras el Saber Tecnomediado permite tanto la lectura crítica del Consumo como el ejercicio creativo del prosumidor¹².

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

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

¹² El prosumidor se refiere a una figura bajo la cual se plantea la posibilidad de generar procesos creativos y críticos en el marco de un escenario como el contemporáneo en el que frente al consumo la mejor alternativa es la generación de contenido. En esta medida el prosumidor es un consumidor con la capacidad de crear contenidos propios (Scolari, 2013) como manifestación de una posibilidad y potencia crítica.

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

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

Ahora bien, en ese encuentro entre la dimensión cartográfica y los procesos de construcción de saberes se encontraron cuatro prefijos esenciales para definir los saberes tecnomediados y que en su conjunto sintetizan los logros, alcances y desarrollos característicos de las experiencias en las diversas fases del estudio pero también de todo saber que pueda consolidarse desde los escenarios digitales: lo inter, lo eco, lo trans y lo meta. Inter por la posibilidad de *interdisciplinariedad*, *intercreatividad* e *interactividad* que se pueden tejer desde saberes propios de una comunicación digital potenciada por la inteligencia colectiva; Eco desde las *ecologías mediáticas*, los procesos de cuidado de *ecosistemas* y el valor de *ecomediaciones* que integran al ser con su medioambiente; Transen la posibilidad de comprensión *transmediática* y *transdisciplinar* de los procesos de sentido; y Meta como una forma de entendimiento de los saberes desde su carácter *metacognitivo* y *metacrítico*, capaz de reflexionar tanto sobre la realidad como sobre sí mismos y su condición como saber. 4 formas de saberes tecnomediados

que más adelante se analizarán como componentes y aportes de las experiencias del Colaboratorio y dimensiones necesarias para caracterizar los saberes en, desde y más allá de la escuela.

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

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

PARTE II: REFLEXIONES A LA LUZ DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

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

Ejes de un Camino Tecnomediado en Clave de Colaboratorio

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

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

presenciales y virtuales así como el contacto con expertos y la lectura de documentación centrada en el tema de la relación entre tecnologías digitales y mediaciones. Fue, de este modo, un poderoso escenario de redimensionamiento y fortalecimiento de propuestas, pero también un espacio de sistematización de ideas y de gestación de una primera visión de los saberes tecnomediados como ecomediaciones, usos y apropiaciones de las tecnologías, procesos metacognitivos y ciberciudadanías.

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

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

Así, desde la construcción colaborativa de nociones, apuestas y dinámicas metodológicas, surgen una serie de ideas y planteamientos conectados con el espíritu de las diversas experiencias y que se plantean a continuación como

hallazgos y concepciones que emergieron de los encuentros, debates, discusiones y posturas de todos los participantes y las voces de sus instituciones y descubrimientos en el escenario cooperativo del saber. Conclusiones, apuestas y posibilidades que se plantean a continuación desde cuatro ejes principales y altamente significativos para leer las cartografías pedagógicas de la escuela: la relación escuela-territorio, el plano de las relaciones e interacciones, las formas de participación y los saberes de, en y más allá de la escuela.

Escuela y Territorio

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

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

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

en una noción como la de red, encuentran toda su potencia para establecer puentes centrales entre escuela, vida y pensamiento.

Relaciones e Interacciones

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

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

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

Formas de Participación

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

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

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

Saberes de, en y más allá de la Escuela

En la mirada a los procesos de saberes desde el escenario de las tecnomediaciones, se logran vislumbrar de manera contundente las cuatro dimensiones de los conocimientos que emergen en los entornos digitales y que se señalaron con anterioridad como condiciones propias de los mapas actuales:

escenarios inter, trans, meta y eco, en los que se generan las representaciones y las formas simbólicas de los territorios de la digitalización.

Estas cuatro dimensiones se ofrecen como el principal acercamiento a los saberes en y desde la escuela, puesto que la atraviesan y se generan desde las interacciones nuevas que se presentan en los entornos digitales y que son tanto extensiones de la existencia como otras formas de estar en el mundo y producir sentido. En esta medida, en el marco del estudio se hizo posible organizar las experiencias en torno a problemáticas y necesidades a partir de un entendimiento de las ecologías contemporáneas tanto mediáticas como ambientales, los procesos de interconexión entre saberes y disciplinas, las posibilidades de generación de ejes transversales que integran los corpus de conocimiento y finalmente las oportunidades para ir por encima y sobre las mismas prácticas escolares.

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

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

Ahora bien, en proyectos como GeniusLab, se ubica el espacio de lo trans porque ya no se comprenden solo las interrelaciones entre áreas, sino la mirada a la

comprensión de una serie de saberes que son transversales a las existencias de niños, niñas, jóvenes y maestros. Así, para responder a problemáticas de la vida y sus requerimientos, los procesos educativos generan otros saberes, amplios, que atraviesan las problemáticas de los contextos y que, como la citada experiencia, plantean la creación de empresa como eje principal para el aprendizaje como posibilidad de intervención de las realidades tejidas en la escuela sobre la vida misma. Así, en el escenario de las tecnomediaciones, no solo surgen los procesos de índole *transmediático*, sino que también se abre la oportunidad para la consolidación de procesos *transdisciplinarios* y de ejes centrales de conocimiento que se conviertan en nociones transversales como grandes pilares de consolidación de una dimensión humana crítica, creativa y de impacto en los diferentes espacios de nuestras sociedades contemporáneas.

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

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

que como aparatos y dispositivos, como territorios de sentido en los que se expresa la consciencia de las sociedades contemporáneas.

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

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

PARTE III: A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para finalizar, se recogen en este último apartado, los puntos de llegada y conclusiones que permiten tanto establecer una síntesis de elementos surgidos en el marco del estudio como las proyecciones y miradas hacia el futuro en un contexto como el de los Saberes Tecnomediados. De esta manera, se abordan dos aspectos principales para revisar la síntesis conceptual a la que se llega a la luz de los resultados y recorrido del proceso investigativo como las proyecciones de los retos porvenir: por un lado, la relación con la dimensión del poder en una relación directa con la conformación de culturas políticas desde la escuela y, por otro, la conexión con el problema del ser y la necesidad futura ante avances cada vez más fuertes de las tecnologías sobre la vida, de plantear esas ontologías del ciberespacio y de la digitalización que se hacen necesarias para pensar el futuro y sus mapas nocturnos para la construcción de saberes.

Educación, ciudad y política: creatividad y sostenibilidad

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

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

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

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

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

Pero, desde una perspectiva crítica y en consonancia con la apuesta de las experiencias y el espíritu de este estudio, la cuestión no se trata solamente del

análisis y la comprensión de las lógicas del poder, sino también desde la gestación de nuevas formas de representación, participación y cultura política en y fuera de la escuela. Esto se explica en virtud que tanto a la luz las experiencias de este proceso como en la apuesta final de un saber tecnomediado en clave política, la meta es la transformación, reorganización y redefinición de los sistemas de poder. Puesto que, como lo señala Castells, dentro de las sociedades digitales, "Si el poder se ejerce mediante la programación e interconexión de redes, el contrapoder o intento deliberado de cambiar las relaciones de poder se lleva a cabo reprogramando las redes en torno a intereses y valores alternativos y/o interrumpiendo las conexiones dominantes e interconectando redes de resistencia y cambio social." (Castells, 2009)

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

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

centrales de una mediación que reorienta los poderes hacia un desarrollo verdaderamente sostenible.

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

Ser y tecnomediaciones

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

Es de este modo que la tarea desde el espacio de las tecnomediaciones y del oficio de la cartografía pedagógica es encontrar bajo el intrincado tejido de signos y símbolos que conforman los territorios digitales a ese ser que se revela bajo sus significaciones. Una tarea que implica análisis, investigación y fundamentación, pero también la apuesta decisiva por consolidar sobre la cartografía, una ontología de los espacios digitales. Puesto que la pregunta y planteamiento de una reflexión sobre el ser en cuanto ser será cada vez más que necesaria en tiempos que se enfilan hacia una interacción cada vez más fuerte con escenarios digitales de punta, velocidades de transmisión de datos inimaginables (gigabytes por segundo con la implementación de 5G) y el desarrollo de tecnociencias (Sibilia, 2006)

capaces de operar sobre la vida desde la modificación genética hasta la gestación de la Inteligencia Artificial. ¿Qué nos hace humanos?, ¿Qué condiciones definen al ser en un escenario tecnomediado? ¿Cuáles son las rutas del ser en los mapas nocturnos de las cartografías pedagógicas digitales?, serán los interrogantes más precisos para abordar las problemáticas del futuro.

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

Así, desde una ontología y una perspectiva ética, asoman los saberes tecnomediados del mañana. Saberes que enfrentan, como la escuela, los retos de unas tecnologías que avanzan a pasos agigantados en concordancia con las dinámicas socioculturales que les originan y que demandan una actualización tanto de herramientas como de análisis y perspectivas. Se trata de la tarea de plantear los espacios digitales como escenarios para explorar y para navegar hacia el conocimiento y hacia la incertidumbre, hacia lo desconocido y hacia lo posible, una aventura de saber, pero también una apuesta por el reconocimiento y desarrollo de un saber en clave sostenible y en perspectiva ética, con una cartografía por construir y un reto permanente en el horizonte. Desafío frente al que es preciso desde la escuela tejer territorios, saberes y tecnomediaciones en los que lo humano sea eje y norte, sentido y necesidad, pues es preciso, parafraseando a Sábato, el poder recuperar nuestras dimensiones humanas en el mar de bytes que se ofrecen para el mañana y entenderlos más que como información como signos que nos revelan aquellos que fuimos, somos y estaremos siendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2009) Modernidad Líquida. México: F.C.E.
- Baena, L. (1986) El lenguaje y la significación. Cali: Universidad del Valle
- De Sousa Santos, B. (2010) Epistemologías del sur. Madrid: Akal.
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza
- Lyotard, J. (1986) La condición postmoderna. Barcelona: Cátedra.
- Lipovetsky, G. (2010) Los tiempos hipermodernos. Barcelona: Anagrama.
- Bajtín, M. (1986) Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI
- Sábato, E. (1999) Antes del fin. Bogotá: El tiempo.
- Landow, R. (2009) Hipertexto 3.0. Barcelona: Paidós
- Ong, W. (2009) Oralidad y escritura. México: F.C.E
- Martín Barbero, J. (2005) Oficio de cartógrafo. México: F.C.E.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- Levy, P. (2004) Cibercultura. Barcelona: Anthropos.
- Prensky, M. (2002) Digital natives, digital immigrants. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Scolari, C. (2014) Narrativas Transmedia. Disponible en <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>
- Morduchowicz, R. (2012) La generación multimedia. Argentina: Paidós.
- Jenkins, H. (2010) Transmediastorytelling. Disponible en: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html